

# 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

Laurie-Anna Dubois

▶ **To cite this version:**

Laurie-Anna Dubois. 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 . Psychologie. Université de Mons (UMONS), 2017. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-01714061⟩

**HAL Id: tel-01714061**

**https://hal.science/tel-01714061v1**

Submitted on 21 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

**Université de Mons**
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

UMONS

# 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

Laurie-Anna Dubois

Thèse défendue le 31 mai 2017 pour l'obtention du diplôme de Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Education

**Jury**

Prof. Françoise ANCEAUX, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
Prof. Bruno DE LIEVRE, Université de Mons
Prof. Marc DEMEUSE, Université de Mons
Prof. Agnès VAN DAELE, Université de Mons
Prof. Christine VIDAL-GOMEL, Université de Nantes

*A mon papa*

# Remerciements

Je voudrais tout d'abord exprimer ma profonde gratitude à Madame le Professeur Agnès Van Daele pour m'avoir donné le goût de la recherche en psychologie du travail et m'avoir guidée dans cette voie. Nos discussions ont toujours été pour moi sources de remise en question mais aussi de progression.

Je voudrais remercier vivement Mesdames et Messieurs les professeurs Françoise ANCEAUX (Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis), Bruno DE LIEVRE (Université de Mons), Marc DEMEUSE (Université de Mons) et Christine VIDAL-GOMEL (Université de Nantes) pour l'attention qu'ils voudront bien accorder à la lecture de ma thèse.

Je tiens également à remercier les membres du personnel de l'Académie de police concernée par cette recherche ainsi que les formateurs, les mentors et les aspirants-policiers pour l'intérêt dont ils ont fait preuve envers ma recherche et qui ont toujours accepté avec bonne humeur de m'aider dans la réalisation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à mes amis et collègues de l'Université de Mons et, en particulier, à ceux du service de Psychologie du Travail. Leur soutien constant a contribué à l'accomplissement de ce travail.

Dans un autre registre, il me tient à cœur de remercier ma famille et mes amis proches qui, avec cette question récurrente, « *quand est-ce que tu la soutiens cette thèse ?* », m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final. Je les remercie pour m'avoir encouragée tout au long de ce travail.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier à celui sans qui tout aurait été plus difficile.

# Table des matières

**INTRODUCTION** ..... **1**

**PARTIE I : CADRE DE RÉFÉRENCE** ..... **9**

**Chapitre 1 Les simulations à visée de formation** ..... **11**

1. La finalité de recherche ..... 11
   1.1. Les simulations à visée de recherche pour étudier l'activité ..... 11
   1.2. Les questions de fidélité et de validité écologique ..... 12
2. La finalité de formation ..... 14
   2.1. Variété des pratiques et des contextes ..... 14
   2.2. Fidélité et validité des simulations à visée de formation ..... 15
   2.3. L'exploitation didactique des situations de simulation ..... 16
      2.3.1. La transposition didactique ..... 17
      2.3.2. La conduite des situations de simulation par les formateurs ..... 20
   2.4. Didactique professionnelle et simulation ..... 21
      2.4.1. Principaux éléments du cadre théorique de la didactique professionnelle ..... 22
         2.4.1.1. Structure conceptuelle de la situation et savoirs ..... 23
         2.4.1.2. Modèles cognitif et opératif ..... 24
         2.4.1.3. Développement des compétences professionnelles en situation ..... 25
         2.4.1.4. Des conditions pour le développement des compétences professionnelles en situation ..... 28
      2.4.2. Intérêt de la didactique professionnelle pour la simulation ..... 30
   2.5. Ergonomie et formation ..... 31
      2.5.1. Ergonomie constructive, développement et activité ..... 31
      2.5.2. Point de vue de l'ergonomie sur le développement de l'opérateur et le développement des compétences professionnelles en situation 32
      2.5.3. Des environnements de travail pour le développement des compétences ..... 33
      2.5.4. Ergonomie et construction des compétences professionnelles en formation par la simulation ..... 34

**Chapitre 2 Les simulations des situations de travail : un double point de vue ..... 37**

1. Premier point de vue : les situations simulées ..... 38
   1.1. Variété des situations simulées ..... 38
      1.1.1. Réalisme du simulateur ..... 38
      1.1.2. Simulateur vs mise en scène humaine ..... 40
      1.1.3. Simulation dynamique ou statique ..... 41
      1.1.4. Objectifs des simulations à visée de formation ..... 41
   1.2. Fidélité(s) des simulations ..... 42
   1.3. Validité écologique des simulations ..... 45
2. Deuxième point de vue : les situations de simulation ..... 47
   2.1. La situation de simulation comme une situation spécifique ..... 47
   2.2. Les trois phases des situations de simulation ..... 48
      2.2.1. Le briefing ..... 49
      2.2.2. La séance de simulation ..... 50
      2.2.3. Le débriefing ..... 50

**Chapitre 3 Apprendre par la simulation ..... 55**

1. Apprendre par la simulation en formation professionnelle continue ou initiale ..... 56
   1.1. En formation professionnelle continue : activité cible préexistante et entretien ou élargissement des compétences professionnelles ..... 56
   1.2. En formation professionnelle initiale : construction d'activité et développement des compétences professionnelles ..... 56
      1.2.1. Le cas des simulations où les apprenants ont à appliquer des procédures prescrites dans des situations à risques ..... 57
2. Les principaux courants théoriques de l'apprentissage supportant la conception des formations par simulation ..... 59
   2.1. Le constructivisme ..... 59
   2.2. Le socio-constructivisme ..... 61
   2.3. L'apprentissage expérientiel et réflexif ..... 63
      2.3.1. L'andragogie ..... 63
      2.3.2. L'apprentissage expérientiel de Kolb ..... 64
      2.3.3. Les travaux de Schön sur le « praticien réflexif » ..... 65
      2.3.4. Apports de l'apprentissage expérientiel et réflexif à la conception des formations professionnelles par simulation ..... 67
3. En guise de conclusion ..... 68

**Chapitre 4 L'activité des formateurs et des formés dans les simulations à visée de formation ..... 71**

1. L'activité des formateurs ..... 71
   1.1. Profil professionnel et activité des formateurs ..... 73
   1.2. Contraintes institutionnelles et activité des formateurs ..... 75

1.3. Activité des formateurs lors des briefings ..... 76
1.4. Activité des formateurs en cours de séance de simulation ..... 78
1.4.1. Les formes de guidage en simulation : gestion de la simulation, gestion didactique de la séance et gestion de l'activité propre ..... 78
1.4.2. Activité orientée vers la réussite de l'action ou vers sa compréhension et les stratégies de régulation ..... 79
1.5. Activité des formateurs lors des débriefings ..... 81
1.5.1. Le formateur-facilitateur ..... 82
1.5.2. Posture du formateur durant les débriefings ..... 83
1.5.3. Autres facteurs ..... 85
1.5.3.1. L'organisation des débriefings ..... 85
1.5.3.2. Le recueil des traces de l'activité des formés ..... 86
2. L'activité des formés ..... 87
2.1. Engagement mimétique ou fictionnel ..... 88
2.2. L'attente de pièges ..... 89
2.3. L'effet tunnel ..... 90
2.4. L'effet « simu » ..... 90
3. Les aides à la conduite des situations de simulation ..... 91
3.1. Les aides au briefing ..... 91
3.2. Les aides à la gestion des séances de simulation ..... 92
3.3. Les aides au débriefing ..... 93

**PARTIE II : CONTEXTE DE LA RECHERCHE ..... 97**

**Chapitre 5 Le travail policier ..... 99**

1. Les principales caractéristiques de l'activité des policiers ..... 100
1.1. Les règles formelles et l'autonomie ..... 100
1.2. La gestion d'événements urgents, imprévus et singuliers ..... 102
1.2.1. Urgence, imprévisibilité et singularité ..... 102
1.2.2. Processus de sélection des tâches et des actions ..... 104
2. Les difficultés rencontrées par les policiers novices ..... 106
2.1. Les difficultés liées à des savoir-être ..... 106
2.2. Les difficultés liées à des savoir-faire ..... 107
3. L'activité collective des policiers ..... 108
3.1. Les notions de travail collectif et de collectif de travail ..... 108
3.1.1. Le travail collectif comme une ressource pour la performance .. 109
3.1.2. Le collectif de travail comme une ressource pour le développement de la santé et des compétences ..... 109
3.2. L'activité collective ..... 110

**Chapitre 6 Le dispositif de formation professionnelle par simulation étudié ..... 113**

1. La formation de base des inspecteurs de police en Belgique ..... 113

1.1. Les épreuves de sélection ..... 115
1.2. Le programme de formation des inspecteurs de police ..... 115
1.2.1. Le programme de formation jusqu'en octobre 2015 ..... 115
1.2.2. Le nouveau programme de formation ..... 118
2. Les formateurs ..... 121
2.1. Profil des formateurs ..... 121
2.2. Formation des formateurs ..... 121
3. Les mentors ..... 122
3.1. Profil des mentors ..... 122
3.2. Compétences des mentors ..... 122
3.3. La formation « mentor » ..... 124
4. Le dispositif de formation par simulation étudié ..... 126
4.1. Objectifs pédagogiques des simulations ..... 127
4.2. L'espace didactique ..... 128
4.3. Les situations-types, les actions policières et les procédures prescrites ..... 131
4.3.1. Situation-type « crimes et délits contre les personnes » ..... 131
4.3.2. Situation-type « disparition inquiétante » ..... 135
4.3.3. Situation-type « annonce de mauvaise nouvelle » ..... 138
4.3.4. Situation-type « agression sexuelle » ..... 140
4.3.5. Situation-type « visite domiciliaire » ..... 142
4.4. Organisation des simulations ..... 144

**PARTIE III : PARTIE EMPIRIQUE ..... 147**

**Chapitre 7 Hypothèse directrice, objectifs et approche méthodologique 149**

**Chapitre 8 Etude 1 : Analyse de l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers dans le dispositif existant ..... 153**

1. Rappel des objectifs ..... 153
2. Méthode ..... 153
2.1. Les participants ..... 153
2.2. Les situations-types ..... 155
2.3. Récolte des données ..... 156
2.4. Analyse des données ..... 157
2.4.1. Codage des données ..... 157
2.4.1.1. Codage de l'activité lors des briefings ..... 158
2.4.1.2. Codage de l'activité en cours de séance ..... 159
2.4.1.3. Codage de l'activité lors des débriefings ..... 160
2.4.2. Niveaux d'analyse ..... 167
3. Résultats ..... 168
3.1. Activité des formateurs ..... 168
3.1.1. Conception des simulations par les formateurs ..... 168
3.1.2. Organisation des simulations par les formateurs ..... 171

3.1.2.1. Organisation temporelle ..... 171
3.1.2.2. Organisation des séances ..... 174
3.1.3. Activité des formateurs durant les briefings ..... 175
3.1.4. Activité des formateurs en cours de séance ..... 178
3.1.4.1. Interventions des formateurs en tant que formateurs ou acteurs. ..... 178
3.1.4.2. Interventions des formateurs en tant que formateurs ..... 182
3.1.5. Activité des formateurs lors des débriefings ..... 183
3.1.5.1. Activité de F2 et de F3 lors des débriefings ..... 184
3.1.5.2. Activité de F1, F4, F5 et F6 lors des débriefings (sans temps de parole préalable) ..... 192
3.1.5.3. Activité de F7 et F8 lors des débriefings (avec temps de parole préalable) ..... 198
3.2. Activité des aspirants-policiers ..... 204
3.2.1. Activité des aspirants durant les briefings ..... 204
3.2.2. Activité des aspirants en cours de séance ..... 205
3.2.2.1. Des procédures non applicables ..... 205
3.2.2.2. Des écarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées (ou énoncées) par les aspirants ..... 207
3.2.3. Activité des aspirants lors des débriefings ..... 215
3.2.3.1. Activité des aspirants lors du premier temps des débriefings gérés par F2 et F3 ..... 215
3.2.3.2. Activité des aspirants lors du second temps des débriefings gérés par F2 et F3 ..... 217
3.2.3.3. Activité des aspirants lors des débriefings (sans temps de parole préalable) gérés par F1, F4, F5 et F6 ..... 219
3.2.3.4. Activité des aspirants lors des débriefings (avec temps de parole préalable) gérés par F7 et F8 ..... 224
4. Synthèse des résultats et discussion ..... 227
4.1. Analyse croisée de l'activité des formateurs et des aspirants-policiers ..... 227
4.1.1. Lors des briefings ..... 227
4.1.2. En cours de séance ..... 228
4.1.3. Lors des débriefings ..... 230
4.2. Principaux déterminants de l'activité des formateurs et des aspirants ..... 231
4.2.1. Les contraintes institutionnelles, les caractéristiques du dispositif et les stratégies de compromis chez les formateurs ..... 231
4.2.2. La posture des formateurs ..... 233
4.3. La conception de la formation en cours d'usage ..... 236

**Chapitre 9 Etude 2 : Analyse de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers dans le dispositif modifié ..... 239**

1. Rappel des objectifs ..... 239
2. Méthode ..... 240

2.1. Les participants ... 240
2.1.1. Les formateurs ... 240
2.1.2. Les aspirants-policiers ... 241
2.1.3. Les mentors ... 241
2.2. Les situations-types et les scénarios ... 241
2.3. Récolte des données ... 243
2.4. Analyse des données ... 243
2.4.1. Codage des données ... 244
2.4.2. Niveaux d'analyse ... 247
3. Résultats ... 249
3.1. Activité des formateurs ... 249
3.1.1. Organisation des simulations par les formateurs ... 249
3.1.1.1. Organisation temporelle ... 249
3.1.1.2. Organisation des séances ... 251
3.1.2. Activité des formateurs durant les briefings ... 252
3.1.3. Activité des formateurs en cours de séance ... 257
3.1.3.1. Interventions des formateurs en tant que formateurs ou en tant qu'acteurs ... 257
3.1.3.2. Interventions des formateurs en tant que formateurs ... 260
3.1.4. Activité des formateurs lors des débriefings ... 261
3.1.4.1. Prise de parole des formateurs lors des débriefings ... 262
3.1.4.2. Interventions des formateurs lors des débriefings ... 263
3.2. Activité des mentors et des aspirants-policiers ... 270
3.2.1. Activité des mentors lors des briefings ... 270
3.2.2. Activité des aspirants lors des briefings ... 273
3.2.3. Activité des binômes mentor-aspirant en cours de séance ... 275
3.2.3.1. Ecarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées par les binômes ... 275
3.2.3.2. Interventions des binômes mentor-aspirant au cours des séances ... 280
3.2.3.3. Echanges entre les aspirants et les mentors au cours des séances ... 283
3.2.4. Activité des mentors et des aspirants lors des débriefings ... 286
3.2.4.1. Interventions des mentors lors des débriefings ... 286
3.2.4.2. Interventions des aspirants lors des débriefings ... 292
4. Synthèse des résultats et discussion ... 296
4.1. Analyse croisée de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants-policiers ... 296
4.1.1. Lors des briefings ... 296
4.1.2. En cours de séance ... 298
4.1.3. Lors des débriefings ... 301
4.2. La conception de la formation en cours d'usage ... 303

**CONCLUSION GÉNÉRALE ... 309**

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ... 323**

**ANNEXES** ..... **345**

ANNEXE I : Le profil de compétences attendu des aspirants-inspecteurs de police à l'issue de la formation de base ..... 347

ANNEXE II : Le dossier d'agrément de la formation fonctionnelle « mentor »393

ANNEXE III : Les scénarios des situations-types « disparition inquiétante », « annonce d'une mauvaise nouvelle » et « visite domiciliaire » (Etude 2) ..... 413

ANNEXE IV : Etude 2 : Interventions des binômes mentor-aspirant au cours des séances ..... 429

# Liste des tableaux

TABLEAU 1. COMPARAISON ENTRE LES CADRES DE POLICE ET LES FONCTIONS ..... 114
TABLEAU 2. OBJECTIF DE LA FORMATION DE BASE DES INSPECTEURS DE POLICE PAR NIVEAU TAXONOMIQUE ..... 127
TABLEAU 3. ACTIONS POLICIERES ET PROCEDURES PRESCRITES DANS LA SITUATION-TYPE « CRIMES ET DELITS CONTRE LES PERSONNES » ..... 132
TABLEAU 4. ACTIONS POLICIERES ET PROCEDURES PRESCRITES DANS LA SITUATION-TYPE « DISPARITION INQUIETANTE » ..... 136
TABLEAU 5. ACTIONS ET PROCEDURES PRESCRITES DANS LA SITUATION-TYPE « ANNONCE D'UNE MAUVAISE NOUVELLE » ..... 139
TABLEAU 6. ACTIONS POLICIERES ET PROCEDURES PRESCRITES DANS LA SITUATION-TYPE « AGRESSION SEXUELLE » ..... 141
TABLEAU 7. ACTIONS POLICIERES ET PROCEDURES PRESCRITES DANS LA SITUATION-TYPE "VISITE DOMICILIAIRE" ..... 143
TABLEAU 8. PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE LA RECHERCHE ..... 152
TABLEAU 9. PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DES FORMATEURS (ETUDE 1) ..... 155
TABLEAU 10. REPARTITION DES PARTICIPANTS, DES SCENARIOS ET DES SIMULATIONS SELON LES SITUATIONS-TYPES (ETUDE 1) ..... 157
TABLEAU 11. INTERVENTIONS DES FORMATEURS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LES STYLES EXPOSITIF, INTERROGATIF OU INCITATIF (D'APRES ALTET, 1993) ..... 163
TABLEAU 12. PROCESSUS REFLEXIFS ET NIVEAUX DE REFLEXIVITE (D'APRES DEROBERTMASURE, 2012) ..... 166
TABLEAU 13. DUREE DES SIMULATIONS SELON LES FORMATEURS, LES SIMULATIONS ET LES ETAPES (ETUDE 1) ..... 173
TABLEAU 14. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS LORS DES BRIEFINGS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 1) ..... 177
TABLEAU 15. NOMBRE MOYEN DES INTERVENTIONS PAR SIMULATION SELON LES FORMATEURS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 1) ..... 178
TABLEAU 16. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (EN TANT QUE FORMATEURS OU EN TANT QU'ACTEURS) AU COURS DES SEANCES SELON LE TYPE DE DISCOURS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 1) ..... 179
TABLEAU 17. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (EN TANT QUE FORMATEURS) AU COURS DES SEANCES SELON LE TYPE DE GESTION (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 1) ..... 182
TABLEAU 18. NOMBRE MOYEN ET FREQUENCE DES MOTS PRONONCES PAR LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET LES ASPIRANTS LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1) ..... 184

TABLEAU 19. FREQUENCE DES PRISES DE PAROLE PROACTIVES PAR LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET LES ASPIRANTS LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 185
TABLEAU 20. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (F2 ET F3) SELON LEUR FONCTION LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 186
TABLEAU 21. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR STYLE (EXPOSITIF, INTERROGATIF ET INCITATIF) LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 187
TABLEAU 22. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INTERROGATIF SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR CONTENU LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 187
TABLEAU 23. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE EXPOSITIF SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR CONTENU LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 188
TABLEAU 24. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INCITATIF SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR CONTENU LORS DU PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 188
TABLEAU 25. NOMBRE MOYEN ET FREQUENCE DES MOTS PRONONCES PAR LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET LES ASPIRANTS LORS DU SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 189
TABLEAU 26. FREQUENCE DES PRISES DE PAROLE PROACTIVES PAR LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET LES ASPIRANTS LORS DU SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 189
TABLEAU 27. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (F2 ET F3) SELON LEUR FONCTION LORS DU SECOND DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 190
TABLEAU 28. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR STYLE (EXPOSITIF, INTERROGATIF ET INCITATIF) LORS DU SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 190
TABLEAU 29. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE EXPOSITIF SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR CONTENU LORS DU SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 191
TABLEAU 30. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INCITATIF SELON LES FORMATEURS (F2 ET F3) ET SELON LEUR CONTENU LORS DU SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 1)..... 191
TABLEAU 31. NOMBRE MOYEN ET FREQUENCE DES MOTS PRONONCES PAR LES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) ET LES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1)..... 192
TABLEAU 32. FREQUENCE DES PRISES DE PAROLE PROACTIVES PAR LES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) ET LES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1)..... 192
TABLEAU 33. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) SELON LEUR FONCTION LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1)..... 194
TABLEAU 34. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) ET SELON LEUR STYLE (EXPOSITIF, INTERROGATIF ET INCITATIF) LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1)..... 195
TABLEAU 35. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE EXPOSITIF SELON LES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1)..... 196

TABLEAU 36. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INCITATIF SELON LES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 197
TABLEAU 37. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INTERROGATIF SELON LES FORMATEURS (F1, F4, F5 ET F6) ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 198
TABLEAU 38. NOMBRE MOYEN ET FREQUENCE DES MOTS PRONONCES PAR LES FORMATEURS (F7 ET F8) ET LES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) ..... 198
TABLEAU 39. FREQUENCE DES PRISES DE PAROLE PROACTIVES PAR LES FORMATEURS (F7 ET F8) ET LES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ... 199
TABLEAU 40. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (F7 ET F8) SELON LEUR FONCTION LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 200
TABLEAU 41. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LES FORMATEURS (F7 ET F8) ET SELON LEUR STYLE (EXPOSITIF, INTERROGATIF ET INCITATIF) LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 201
TABLEAU 42. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE EXPOSITIF SELON LES FORMATEURS (F7 ET F8) ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 202
TABLEAU 43. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INCITATIF SELON LES FORMATEURS (F7 ET F8) ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 202
TABLEAU 44. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INTERROGATIF SELON LES FORMATEURS (F7 ET F8) ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 203
TABLEAU 45. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES ASPIRANTS LORS DES BRIEFINGS (ETUDE 1) ..... 204
TABLEAU 46. NOMBRE ET FREQUENCE DE PROCEDURES PRESCRITES, APPLICABLES ET NON APPLICABLES LIEES AUX SIMULATIONS DE TYPES "CRIMES ET DELITS CONTRE LES PERSONNES" ET "AGRESSION SEXUELLE" (ETUDE 1) ..... 206
TABLEAU 47. NOMBRE ET FREQUENCE DES ECARTS ENTRE PROCEDURES PRESCRITES ET PROCEDURES REALISEES (OU ENONCEES) PAR LES ASPIRANTS (ETUDE 1) ..... 208
TABLEAU 48. EXTRAIT DES ECHANGES VERBAUX ENTRE LES ASPIRANTS ET LE PR (F5XS11) (ETUDE 1) ..... 211
TABLEAU 49. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS SELON LEUR NIVEAU ET DES AUTRES INTERVENTIONS DES ASPIRANTS CONFRONTES A F2 ET F3 (PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS) (ETUDE 1) ..... 215
TABLEAU 50. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS DE NIVEAUX 1 ET 2 CHEZ LES ASPIRANTS CONFRONTES A F2 OU F3 (PREMIER TEMPS DES DEBRIEFINGS) (ETUDE 1) ..... 217
TABLEAU 51. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS SELON LEUR NIVEAU ET DES AUTRES INTERVENTIONS DES ASPIRANTS CONFRONTES A F2 ET F3 (SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS) (ETUDE 1) ..... 218
TABLEAU 52. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS DE NIVEAUX 1 ET 2 CHEZ LES ASPIRANTS CONFRONTES A F2 ET F3 (SECOND TEMPS DES DEBRIEFINGS) (ETUDE 1) ..... 219
TABLEAU 53. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS SELON LEUR NIVEAU ET DES AUTRES INTERVENTIONS DES ASPIRANTS CONFRONTES A F1, F4, F5 ET F6 LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 220

TABLEAU 54. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS DE NIVEAUX 1 ET 2 CHEZ LES ASPIRANTS CONFRONTES A F1, F4, F5 ET F6 LORS DES DEBRIEFINGS (SANS TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 222
TABLEAU 55. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS SELON LEUR NIVEAU ET DES AUTRES INTERVENTIONS CHEZ LES ASPIRANTS CONFRONTES A F7 ET F8 LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 224
TABLEAU 56. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS DE NIVEAUX 1 ET 2 CHEZ LES ASPIRANTS CONFRONTES A F7 ET F8 LORS DES DEBRIEFINGS (AVEC TEMPS DE PAROLE PREALABLE) (ETUDE 1) ..... 226
TABLEAU 57. PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DES FORMATEURS (ETUDE 2) ..... 240
TABLEAU 58. PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DES MENTORS (ETUDE 2) ..... 241
TABLEAU 59. REPARTITION DES PARTICIPANTS, DES SCENARIOS ET DES SIMULATIONS SELON LES SITUATIONS-TYPES (ETUDE 2) ..... 244
TABLEAU 60. DUREE DES SIMULATIONS SELON LES FORMATEURS, LES SIMULATIONS ET LES ETAPES (ETUDE 2) ..... 251
TABLEAU 61. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS LORS DES BRIEFINGS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 2) ..... 253
TABLEAU 62. COMPARAISON DES FREQUENCES DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS LORS DES BRIEFINGS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) ENTRE LES ETUDES 1 ET 2 ..... 255
TABLEAU 63. NOMBRE MOYEN DES INTERVENTIONS PAR SIMULATION SELON LES FORMATEURS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 2) ..... 257
TABLEAU 64. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS EN TANT QUE FORMATEURS OU EN TANT QU'ACTEURS AU COURS DES SEANCES SELON LE TYPE DE DISCOURS (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 2) ..... 257
TABLEAU 65. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (EN TANT QUE FORMATEURS) AU COURS DES SEANCES SELON LE TYPE DE GESTION (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) (ETUDE 2) ..... 260
TABLEAU 66. COMPARAISON DES FREQUENCES DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS (EN TANT QUE FORMATEURS) AU COURS DES SEANCES SELON LE TYPE DE GESTION (TOUTES SIMULATIONS CONFONDUES) ENTRE LES ETUDES 1 ET 2 ..... 261
TABLEAU 67. NOMBRE MOYEN ET FREQUENCE DES MOTS PRONONCES PAR LES FORMATEURS, LES MENTORS ET LES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 262
TABLEAU 68. FREQUENCE DES PRISES DE PAROLE PROACTIVES PAR LES FORMATEURS, LES MENTORS ET LES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 262
TABLEAU 69. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES FORMATEURS SELON LEUR FONCTION LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 265
TABLEAU 70. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LES FORMATEURS ET SELON LEUR STYLE (EXPOSITIF, INTERROGATIF ET INCITATIF) LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 267
TABLEAU 71. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE EXPOSITIF SELON LES FORMATEURS ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 268
TABLEAU 72. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INCITATIF SELON LES FORMATEURS ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 269

TABLEAU 73. FREQUENCE DES INTERVENTIONS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE INTERROGATIF SELON LES FORMATEURS ET SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 270
TABLEAU 74. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES MENTORS LORS DES BRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 272
TABLEAU 75. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 274
TABLEAU 76. NOMBRE ET FREQUENCE DES ECARTS ENTRE PROCEDURES PRESCRITES ET PROCEDURES REALISEES PAR LES BINOMES (ETUDE 2) ..... 275
TABLEAU 77. NOMBRE ET FREQUENCE DES ECHANGES ENTRE LES MENTORS ET LES ASPIRANTS AU COURS DES SEANCES SELON LE TYPE DE DISCOURS (ETUDE 2) ..... 285
TABLEAU 78. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES MENTORS SELON LEUR FONCTION LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 287
TABLEAU 79. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES MENTORS AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE SELON LEUR STYLE (EXPOSITIF, INTERROGATIF ET INCITATIF) LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 290
TABLEAU 80. FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES MENTORS (CONFRONTES A F5, F8, F9 ET F10) AYANT UNE FONCTION PEDAGOGIQUE ET UN STYLE EXPOSITIF SELON LEUR CONTENU LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 291
TABLEAU 81. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS SELON LEUR NIVEAU ET DES AUTRES INTERVENTIONS DES ASPIRANTS LORS DES DEBRIEFINGS (ETUDE 2) ..... 292
TABLEAU 82. FREQUENCE DES PROCESSUS REFLEXIFS DE NIVEAUX 1, 2 ET 3 CHEZ LES ASPIRANTS (ETUDE 2) ..... 294
TABLEAU 83. NOMBRE TOTAL DES INTERVENTIONS DES MENTORS ET DES ASPIRANTS AU COURS DES SEANCES (ETUDE 2) ..... 432
TABLEAU 84. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES BINOMES ENVERS LES ASPIRANTS, LES MENTORS, LES INSTANCES DE POLICE ET LES FORMATEURS (ETUDE 2) ..... 434
TABLEAU 85. NOMBRE ET FREQUENCE DES INTERVENTIONS DES BINOMES ENVERS LES FIGURANTS (ETUDE 2) ..... 436

# Liste des figures

FIGURE 1. LE PROGRAMME DE FORMATION DES INSPECTEURS DE POLICE (JUSQU'EN OCTOBRE 2015) ..... 117
FIGURE 2. LE NOUVEAU PROGRAMME DE FORMATION DES INSPECTEURS DE POLICE (DEPUIS OCTOBRE 2015) ..... 120
FIGURE 3. LOCAUX AMENAGES A L'ECOLE DE POLICE POUR LES SIMULATIONS ..... 130
FIGURE 4. ILLUSTRATION DE LA PROGRESSION DES ASPIRANTS A L'INTERIEUR DE L'HABITATION (DOS AUX PORTES) (F3XS5) ..... 214

# Liste des abréviations

**ACP** : Aspirant commissaire de police
**AINP** : Aspirant inspecteur de police
**AINPP** : Aspirant inspecteur de police principal
**APJ** : Agent de police judiciaire
**BNG** : Banque nationale des données
**CIC** : Centre d'information et de commandement de la police
**CP** : Commissaire de police
**DIV** : Direction d'immatriculation des véhicules
**DSE** : Direction de la formation
**INP** : Inspecteur de police
**INPP** : Inspecteur de police principal
**OPJ** : Officier de police judicaire
**PAJEL** : Personne ayant la jouissance effective des lieux
**PJF** : Police judiciaire fédérale
**PR** : Procureur du Roi
**PV** : Procès-verbal
**RAGO** : Appui aérien de la police
**RCA** : Registre central des armes
**RN** : Registre national
**SAPV** : Service d'assistance policière aux victimes
**SER** : Service enquêtes et recherches
**SITREP** : Situation report
**SMUR** : Service mobile d'urgence
**TTI** : Techniques et tactiques d'intervention policière
**VDOM** : Visite domiciliaire
**ZP** : Zone de police

# INTRODUCTION

## Problématique et objet de la thèse

Depuis une quinzaine d'années, les formations par simulation se sont répandues, sous des formes variées, dans de nombreux secteurs professionnels. Ces formations ont été développées initialement pour la formation continue (cf. entraînement ou perfectionnement de professionnels déjà expérimentés) à partir de simulateurs pleine échelle dans des systèmes à risques tels que le nucléaire ou l'aéronautique. Aujourd'hui, on constate une diffusion de la formation par simulation dans de nombreux autres secteurs tels que par exemple, les soins de santé ou la sécurité civile. En outre, elle concerne aussi la formation initiale (cf. acquisition d'« habiletés métier » chez des professionnels novices) et ne se limite plus aux simulateurs pleine échelle (considérés souvent sur le terrain comme trop coûteux). Ainsi, se sont développés des simulateurs qui se focalisent sur un nombre limité de variables de la situation de référence. Ceux-ci sont généralement appelés simulateurs partiels ou procéduraux. Notons qu'il existe aussi des situations simulées sans simulateur. En réalité, grâce à la technologie, des formes très variées de simulations pour la formation professionnelle coexistent aujourd'hui sur le terrain.

Dans ce contexte, une question cruciale à se poser est celle de la pertinence des formations par simulation sur le plan du développement des compétences professionnelles. Plus précisément, la question est de savoir si la simulation reproduit des conditions qui favorisent l'acquisition de compétences chez les apprenants pouvant être mobilisées et transférées en situation de travail afin d'assurer leur performance (tout en préservant leur santé).

Sur le terrain, une réponse fréquemment avancée pour répondre à cette question est celle du réalisme du simulateur. Celui-ci est souvent réduit à sa fidélité physique c'est-à-dire à une similitude de surface entre la situation simulée et la situation de référence. Or, cette réponse n'est pas satisfaisante. En effet, des

recherches ont montré que les simulateurs partiels (caractérisés par une fidélité physique moindre) reproduisent parfois mieux la réalité (notamment sur le plan fonctionnel) que ne peuvent le faire les simulateurs pleine échelle (Chiniara, 2007). Plus fondamentalement, il a été montré qu'il n'existe pas de lien direct entre niveau de fidélité physique du simulateur et niveau de performance des apprenants (Matsumoto, Hamstra, Radomski, & Cusimanon, 2002 ; Morge, 2008 ; Nyssen, 2009). La notion de fidélité (en particulier, la fidélité physique) ne présente donc pas un grand intérêt pour la conception des formations professionnelles par simulation.

Nous pensons que les cadres de l'exploitation didactique des situations de simulation et plus largement, de la didactique professionnelle fournissent des éléments de réponse plus intéressants à considérer. Le premier met en évidence l'importance de la transposition didactique et de la conduite des situations simulées par les formateurs pour garantir la validité écologique d'une simulation à visée de formation. La didactique professionnelle met particulièrement en évidence l'importance chez les travailleurs de l'apprentissage par l'action et par l'analyse réflexive sur l'action. Or, ces deux aspects sont centraux dans une formation par simulation : apprentissage par l'action au cours des séances et analyse réflexive sur l'action principalement lors des débriefings. De plus, le cadre théorique de la didactique professionnelle permet de rendre compte du développement des compétences professionnelles en situation ainsi que des conditions nécessaires à un tel développement. Enfin, cette discipline s'appuie sur une analyse (préalable) du travail dans une visée de formation. Pour Pastré (2006), cette analyse doit permettre d'identifier des situations-problèmes dans le travail (pour lesquelles il est pertinent de développer des compétences en formation). On ne cherche pas ici une fidélité technique par rapport à la réalité mais une équivalence entre le problème identifié dans le travail et le problème mis en scène dans la situation simulée.

En complément de l'intérêt de ces deux cadres pour la conception de formation par simulation, nous soutenons dans cette thèse que l'approche ergonomique reposant sur une analyse de l'activité présente également un intérêt. Les résultats issus de cette analyse peuvent en effet contribuer à la transformation des situations de travail et à l'amélioration des formations professionnelles par simulation.

Comme le mentionnent Delgoulet et Vidal-Gomel (2013), l'ergonomie, par l'analyse préalable du travail (réel), peut aider à la construction de la cohérence externe des formations. Son apport est ici complémentaire de celui des deux autres cadres évoqués plus haut. Un apport plus spécifique est à rechercher dans le fait qu'en ergonomie, on considère que la situation de référence n'est pas « intouchable » et qu'on peut (si c'est nécessaire et si c'est possible) la transformer pour en faire une meilleure situation potentielle de développement pour les travailleurs, c'est-à-dire une situation qui selon Mayen (1999, p.66), satisfait des conditions pour « *engager et puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus* ». L'analyse du travail n'est plus alors un préalable, elle devient un outil permanent de la formation, les objectifs de conception de formation et de transformation de la situation de travail étant visés conjointement.

Un autre apport de l'ergonomie - qui est en lien direct avec la partie empirique de notre thèse - est à replacer dans le développement de la cohérence interne des formations (via l'analyse de l'activité) (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013). L'analyse de l'activité des formés peut en effet montrer des inadéquations des contenus de formation (par exemple, lorsque les scénarios sont d'emblée trop complexes pour des professionnels novices). De manière générale, cette analyse peut mettre en évidence des difficultés voire des obstacles à la construction des compétences. Cela renvoie notamment à l'engagement des formés pendant la simulation (en particulier, lorsqu'il s'agit de professionnels expérimentés). En formation initiale, cela renvoie aussi à des difficultés spécifiques rencontrées par les formés (qui sont des novices). Or, ces difficultés ne peuvent pas toujours être identifiées sur base d'une analyse préalable du travail (par exemple, lorsque celle-ci ne peut porter que sur des travailleurs plus expérimentés). Pouvoir identifier des difficultés (communes et récurrentes) chez les formés à partir d'une analyse de leur activité pendant la simulation permet de mettre en place une démarche itérative d'amélioration de la formation.

Compte tenu de l'effet non négligeable de la médiation par les formateurs sur les compétences construites par les formés, il est également important de faire porter l'analyse de l'activité sur ceux-ci. Cette analyse montre que les formateurs (qui n'ont pas toujours une connaissance du travail (réel) des formés) peuvent s'appuyer sur l'expérience (professionnelle) des formés pour transformer la formation en cours. Les concepteurs des formations (qui ne sont pas toujours ceux

qui dispensent les formations) peuvent aussi bénéficier de ces apports pour améliorer de futures formations (Anastassova & Burkhardt, 2009).

Des résultats issus d'une analyse de l'activité des formés et des formateurs en cours de simulation contribuent donc à l'amélioration des formations (en cours et futures). On retrouve ici l'idée que la conception des formations se poursuit dans l'usage (Béguin, 1998, 2009). Ceci conduit aussi à renouveler la manière de penser l'ingénierie (technique) de formation (Olry & Vidal-Gomel, 2011). Nous nous inscrivons dans cette perspective.

L'hypothèse directrice de la thèse est qu'une formation professionnelle par simulation renvoie à un travail qui peut faire l'objet d'une approche ergonomique permettant d'augmenter sa cohérence interne et donc, sa pertinence (par rapport au transfert des compétences en situation de travail). Plus précisément, le travail concerne à la fois les formés (qui ne réalisent pas en simulation tout à fait le travail « réel » (de la situation de référence) mais qui réalisent tout de même un travail) et les formateurs (qui réalisent leur travail). Pour analyser ce travail, l'approche ergonomique conduit à réaliser une analyse croisée de l'activité des formés et des formateurs en simulation. Cette analyse peut contribuer à l'amélioration du travail (de formation) par la mise en place de meilleures situations potentielles de développement (dans la simulation) pour les formés mais aussi de meilleures conditions de travail pour le développement professionnel des formateurs.

## Contexte général

Notre recherche renvoie à trois principaux cadres de référence : l'exploitation didactique des situations de simulation, la didactique professionnelle et l'ergonomie.

Tout en nous appuyant (du moins partiellement) sur les deux premiers, nous nous intéressons plus particulièrement aux apports du troisième à la conception des formations professionnelles par simulation. Pour ce faire, nous nous référons plus particulièrement au courant de l'ergonomie constructive dont l'objectif est le développement des travailleurs, des collectifs et des organisations (Falzon, 2013). Ce développement est à mettre en relation avec l'activité déployée en situation.

Cette activité y est envisagée sous une double dimension : productive et constructive. A court terme, le développement de l'opérateur est lié à une activité fonctionnelle et à plus long terme, à une activité métafonctionnelle (permettant le développement des compétences). Le courant de l'ergonomie constructive met également l'accent sur les conditions nécessaires dans les situations de travail pour le développement des compétences professionnelles. Il s'agit notamment de marges de manœuvre suffisantes permettant de construire constamment des règles de travail. Pour rendre compte de ces conditions, on parle aussi dans ce courant, de la notion d'environnement capacitant.

La recherche s'est déroulée au sein d'une école de police en Belgique. Nous y avons étudié un dispositif de formation initiale par la simulation. Ce dispositif repose sur des mises en situation amenant des aspirants-policiers en fin de cursus à réaliser des interventions-types dans un environnement aménagé. Dans ce contexte, en privilégiant une approche ergonomique, nous avons analysé l'activité des acteurs en simulation lors des trois étapes habituelles (briefing, séance, débriefing).

Notre recherche présente la particularité d'avoir réalisé cette analyse en deux temps. Dans un premier temps (Etude 1), l'analyse concerne le dispositif tel qu'il existe. Dans un second temps (Etude 2), nous avons modifié le dispositif non sur base de résultats issus de l'étude 1 (avec une visée (immédiate) d'amélioration de la formation) mais sur base de ce qui se passe en situation de travail. En effet, lors des stages et au moment de l'insertion professionnelle, les policiers sont accompagnés par des policiers plus expérimentés chargés d'assumer un rôle de mentor[1]. Il nous a semblé dès lors intéressant de modifier dans l'étude 2 le dispositif de formation existant à l'école de police, en y impliquant des mentors. L'idée est de faire jouer aux mentors dans la simulation le « même » rôle que celui qu'ils remplissent en situation de travail. Alors que dans l'étude 1, ce sont des binômes d'aspirants qui sont le plus souvent amenés en simulation à réaliser des interventions ; dans l'étude 2, il s'agit de binômes composés de mentors et d'aspirants-policiers. Dans les deux études, les formateurs ont été invités à réaliser leur activité habituelle.

[1] Nous reprenons dans la thèse l'expression « mentor » qui est utilisée sur le terrain. Toutefois, compte tenu du rôle effectif du mentor (cf. interactions avec le policier novice au cours du travail au sein d'un binôme), il serait plus correct de parler de tuteur.

## Plan de la thèse

La thèse est composée essentiellement d'une introduction, de trois parties et d'une conclusion générale.

La partie I (Cadre de référence) comprend quatre chapitres.

Le chapitre 1 permet de présenter les simulations à visée de formation ainsi que de discuter les questions de fidélité et de validité liées à la conception et à l'utilisation de ces simulations. Ce chapitre permet également d'introduire nos principaux cadres de référence, à savoir : l'exploitation didactique des situations de simulation, la didactique professionnelle et l'ergonomie.

Le chapitre 2 permet de développer un double point de vue à propos des simulations à visée de formation. Le premier renvoie à la notion de situation simulée pour laquelle c'est l'idée de la simulation comme une substitution du réel par son modèle qui domine. Le second point de vue est lié à la notion de situation de simulation. Il s'agit ici de considérer la simulation dans sa spécificité, de l'appréhender comme une « mise en scène » permettant la construction d'échanges entre acteurs et l'élaboration de significations pour l'action.

Le chapitre 3 présente trois principaux courants théoriques : le constructivisme, le socio-constructivisme, et l'apprentissage expérientiel et réflexif. Ceux-ci permettent de mieux saisir ce que signifie « apprendre par la simulation ». Nous distinguons également dans ce chapitre l'apprentissage par la simulation en formation continue et en formation initiale. En lien avec le contexte de notre recherche, nous nous attardons un peu plus sur la formation initiale. De plus, toujours pour la même raison, nous développons le cas des simulations où les apprenants ont à appliquer des procédures prescrites dans des situations à risques. Enfin, nous soulignons que l'éclairage apporté par les trois courants théoriques retenus est loin d'être exhaustif. La sélection opérée s'explique d'une part, par le fait que la conception d'un grand nombre de formations professionnelles par la simulation s'appuie sur ces cadres (en particulier, pour soutenir l'importance du débriefing) et d'autre part, par le fait que ces cadres permettent d'apporter des éléments de réponse à une question centrale dans notre thèse : « comment former aux compétences professionnelles par la simulation ? ». Toutefois, nous pensons que ce positionnement ne doit pas en occulter d'autres qui peuvent aussi être

intéressants à considérer. Ainsi, en guise de conclusion, nous présentons les principaux apports des travaux de Horcik (2012, 2014a, 2014b) portant sur l'expérience mimétique des formés pendant la simulation.

Le chapitre 4 porte sur l'activité des formateurs et des formés dans les simulations à visée de formation. Dans ce chapitre, nous rendons compte de résultats de recherche ayant porté sur ces activités. L'activité des formateurs est envisagée notamment selon les différentes étapes de la simulation : briefing, séance et débriefing. En ce qui concerne l'activité des formés, nous insistons sur l'importance de leur engagement dans la simulation. Nous caractérisons leur expérience en simulation par trois caractéristiques : l'attente de pièges, l'effet tunnel et l'effet « simu » invoqué. Nous accordons également une attention aux aides que l'on peut apporter aux formateurs pour la conduite des situations simulées.

La partie II (Contexte de la recherche) est composée de deux chapitres.

Le chapitre 5 concerne le travail policier. Nous décrivons dans un premier temps les principales caractéristiques de l'activité des policiers sur le terrain. Ensuite, nous nous intéressons plus spécifiquement aux difficultés rencontrées par les policiers novices lors de leur insertion professionnelle. Enfin, nous portons notre attention sur l'activité collective des policiers que nous analysons en nous référant aux travaux de Caroly (2010) à partir des notions de travail collectif et de collectif de travail.

Le chapitre 6 présente le dispositif de formation professionnelle par simulation étudié. Celui-ci est replacé dans le cadre de la formation de base des inspecteurs de police en Belgique. Dans ce cadre, nous détaillons plus particulièrement le programme de formation qui était en vigueur jusqu'en octobre 2015 (correspondant à la période durant laquelle nous avons récolté les données de notre recherche).

La partie III (Partie empirique) comporte trois chapitres.

Le chapitre 7 présente l'hypothèse directrice de la thèse, les objectifs et l'approche méthodologique.

Le chapitre 8 concerne l'étude 1 où l'analyse de l'activité de formateurs et d'aspirants a été réalisée à partir du dispositif de formation tel qu'il existe à l'école de police.

Le chapitre 9 concerne l'étude 2 où l'analyse de l'activité de formateurs et de binômes mentor-aspirant a été réalisée à partir du dispositif de formation modifié par la présence de mentors.

Dans chacun de ces deux chapitres, nous rappelons les objectifs poursuivis par l'étude et nous décrivons la méthode utilisée. Nous présentons aussi les principaux résultats obtenus pour les trois étapes des simulations (briefings, séances et débriefings). Dans chaque chapitre, la présentation des résultats est suivie d'une synthèse et d'une discussion.

# PARTIE I : CADRE DE RÉFÉRENCE

# Chapitre 1 Les simulations à visée de formation

Dans le cadre de ce travail doctoral, nous nous intéressons aux simulations des situations de travail et plus particulièrement, aux simulations à visée de formation professionnelle.

Les simulations peuvent avoir plusieurs finalités telles que la recherche, la formation, la conception ou l'évaluation. Dans chacune de ces finalités, une place centrale est accordée à l'activité. Dans ce premier chapitre, nous allons, en lien avec nos travaux de recherches, nous intéresser à la finalité de recherche et surtout, à celle de formation. Nous discutons des questions de fidélité et de validité liées à la conception et à l'utilisation de ces simulations. Ce chapitre permet également d'introduire nos principaux cadres de référence, à savoir : l'exploitation didactique des situations de simulation, la didactique professionnelle et l'ergonomie.

## 1. La finalité de recherche

### 1.1. Les simulations à visée de recherche pour étudier l'activité

En psychologie ergonomique[2], l'attention accordée à la complexité des situations de travail (en particulier dans le cadre de la gestion d'environnements

[2] La psychologie ergonomique a pour objet d'étude les situations (de travail ou de la vie quotidienne) finalisées par l'action, s'inscrivant dans un contexte multifactoriel, sollicitant pour être traitées toutes les fonctions psychologiques des personnes (le plus souvent expérimentées) qui y sont confrontées afin de produire une performance acceptable (suffisante) plutôt qu'optimale (Darses, Hoc, & Chauvin, 2004). Les recherches en psychologie ergonomique visent la production de connaissances utiles pour améliorer (du point de vue ergonomique) les situations (Tricot, Détienne, & Bastien, 2003).

dynamiques tels que le contrôle d'une centrale nucléaire, la gestion du trafic aérien ou encore la supervision d'une anesthésie) s'est accompagnée, en parallèle d'analyses de l'activité des opérateurs sur le terrain, du développement d'analyses d'activité dans des simulations (Cellier, De Keyser, & Valot, 1996 ; Cellier & Hoc, 2001). Ces simulations permettent d'étudier des processus cognitifs tels que la prise de décision, la planification ou le diagnostic, dans des conditions plus contrôlables que sur le terrain. Le but est d'analyser une activité qu'il est difficile (voire impossible) d'observer directement en situation naturelle de travail. Toutefois, comme le souligne Savoyant (2009), la simulation ne doit pas être uniquement vue comme un pis-aller (on simule, car observer en situation réelle est impossible, trop risqué, trop coûteux, trop rare…). Pour augmenter la généralisation des résultats, la simulation offre plus de possibilités de faire varier les caractéristiques de la situation et donc, à travers la variété des actions réalisées, de pouvoir repérer plus aisément les invariants de l'activité. La simulation peut aussi être vue comme un moyen de monter en généralisation.

## 1.2. Les questions de fidélité et de validité écologique

Les simulations impliquent, quelle que soit leur échelle, une décomposition de la situation de référence. Trois types de décomposition peuvent être distingués : le découpage (décomposition en parties de systèmes techniques ou de tâches), le découplage[3] (ou déconnexion d'un sous-système limitant ses interactions avec le système d'ensemble) et la focalisation (centration sur une composante particulière de la relation sujet-situation, renvoyant aux consignes données aux sujets) (Samurçay & Rogalski, 1998).

Se pose donc toujours la question du choix des paramètres pertinents sans lesquels la simulation ne sera pas considérée comme valide en fonction des objectifs de la recherche (Béguin & Weill-Fassina, 1997). S'il s'agit de généraliser les résultats de la situation simulée à la situation naturelle de travail, il convient d'être particulièrement attentif à la réduction de la complexité opérée. La question de la fidélité de la simulation renvoie à la validité écologique de la

[3] Le découplage peut concerner les fonctions, la structure, l'espace ou la temporalité du sous-système.

recherche[4]. Mais la fidélité (en particulier sur le plan physique ou degré de ressemblance de surface) ne suffit pas à assurer cette validité. Permettre la généralisation des résultats implique notamment de considérer les situations (simulée et naturelle) comme appartenant à une même classe. La question est alors celle des critères sur lesquels se fonde l'équivalence des situations. Le critère doit être in fine celui de l'identité des mécanismes cognitifs mis en jeu. Dans cette perspective, notons l'existence en psychologie ergonomique, dans plusieurs domaines (gestion d'environnements dynamiques, gestion de relations de service…) de propositions de typologies de situations où des classes de situations sont définies en fonction d'exigences cognitives pertinentes et dans lesquelles une généralisation des résultats serait possible (Cerf & Falzon, 2005 ; Hoc, 1996).

Notons que la fidélité de la simulation n'est qu'une des dimensions de la validité écologique de la recherche. Celle-ci concerne aussi le couplage entre le sujet (et plus précisément ses compétences) et la tâche à réaliser ainsi que le contexte dans lequel cette tâche est réalisée (Vidal-Gomel, 2009). Comme nous le développons au chapitre 2, la simulation ne correspond pas uniquement à une situation simulée, elle constitue aussi une situation de simulation ayant ses propres caractéristiques dont il faut tenir compte. Ces caractéristiques renvoient notamment au niveau d'expertise des sujets (plus faible en simulation (surtout chez les sujets « naïfs » qui ne sont pas les opérateurs issus des situations de référence)), à la durée de l'activité (réduite en simulation, induisant une contraction du temps qui peut augmenter la pression temporelle), à la transformation du contexte (contexte « sans histoire », plus expérimental en simulation) ou aux conséquences des réussites et des échecs (crasher un avion dans un simulateur de vol ne conduit pas à la mort (réelle) du pilote). En outre, en simulation, les sujets ont à « donner à voir » leur activité et ils savent que celle-ci va être analysée (voire évaluée). Tous ces écarts entre la simulation et la réalité, sont souvent difficiles à maîtriser et à évaluer, et doivent conduire à considérer

[4] La validité écologique de la recherche renvoie ici à la relation entre des situations naturelles de travail que l'on se propose d'expliquer et des situations simulées, conçues pour expliquer les premières. La relation porte sur l'existence, dans chacune d'elles, d'un même objet générique (cf. activité) qui est la cible de la recherche (Hoc, 2001). Ainsi, la validité écologique d'une recherche reposant sur des situations simulées renvoie à sa capacité à produire des résultats généralisables aux situations naturelles de travail.

avec précaution la généralisation des résultats de la simulation aux situations naturelles de travail.

# 2. La finalité de formation

## 2.1. Variété des pratiques et des contextes

La formation professionnelle par la simulation est très répandue. Ainsi, dans les situations de travail à risques, la simulation s'est imposée depuis plusieurs années comme un outil important de la formation. Elle présente de nombreux intérêts : acquérir des gestes techniques sans prendre le risque d'une erreur réelle, s'entraîner à la prise en charge d'événements très variés (y compris graves) mais pouvant être rares dans la réalité, apprendre à gérer des ressources en situation de crise… Par rapport à ces simulations, la principale difficulté ne réside pas, comme l'écrit Amalberti (2013), dans les aspects matériels, mais plutôt dans la construction de programmes de formation efficaces, avec des formateurs eux-mêmes bien formés, dans une logique de système et d'utilisateur porteuse de sens globalement.

Jouanneaux (2009) propose de distinguer quatre grands types de formation où il est habituel de recourir à la simulation : la formation initiale, la formation de perfectionnement, la formation de transformation et la formation d'entretien. Dans le premier type, celui de la formation initiale, on vise à permettre à des apprenants d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. L'objectif de la simulation est ici de mettre en pratique des connaissances préalablement acquises et de développer un savoir-faire nécessaire à la construction d'une expertise plus complète. Dans le deuxième type (la formation de perfectionnement), il s'agit de développer les compétences de professionnels déjà qualifiés. La simulation sert essentiellement à apprendre à gérer des situations complexes, rares ou imprévisibles. Dans le troisième type (la formation de transformation), il s'agit toujours de développer les compétences de professionnels déjà qualifiés, mais dans ce cas, pour les former à l'exercice du métier dans un environnement de travail quelque peu différent (exemple : former un pilote sur un nouveau type d'avion). Enfin, dans le quatrième type (la formation d'entretien), on vise le maintien des acquis. Dans ce cas, la simulation

est utilisée à des fins d'entraînement ou encore de mise à niveau.

## 2.2. Fidélité et validité des simulations à visée de formation

La formation par la simulation donne lieu sur le terrain à une grande variété de pratiques. Pour en rendre compte, il est courant de se référer au degré de réalisme des simulateurs[5]. Or, avec cette façon de faire (très fréquente par exemple dans les offres de formation par la simulation), l'accent est fortement placé sur des aspects techniques, au détriment de l'activité d'apprentissage et de l'élaboration didactique des situations simulées. Cette façon de faire ne garantit pas la pertinence des compétences construites (Nyssen, 2009 ; Patrick, 1992). En effet, comme nous allons le montrer, les conditions d'utilisation des simulateurs sont importantes. Ce constat nécessite de porter l'attention sur les variables ayant un effet sur le développement des compétences et plus spécifiquement, sur celles sur lesquelles on peut agir afin de reproduire les conditions des acquisitions visées.

Pastré (2009a) propose une différenciation des pratiques de formation par la simulation selon le but de l'apprentissage : s'entraîner (apprendre à faire ou à améliorer sa pratique) et/ou conceptualiser les situations (apprendre à savoir ce qu'il faut faire). On retrouve ici l'idée que dans une formation par la simulation, le formateur peut chercher à agir sur la performance des sujets ou chercher à agir sur leurs compétences (Béguin & Weill-Fassina, 1997). Dans ce dernier cas, on dépasse le niveau de la réussite (immédiate) de l'action et on vise l'acquisition de compétences permettant ultérieurement et dans d'autres situations de réussir.

Se posent ici de nombreuses questions notamment en termes de fidélité et de validité de la situation simulée (par rapport à la situation de travail). Ces questions, déjà évoquées à propos des simulations à visée de recherche, se posent toutefois ici de manière différente. En effet, comme l'écrit Vidal-Gomel (2009, p.158) à propos des simulations à visée de formation : « *ce n'est pas tant la*

[5] Les simulateurs sont définis ici comme des artefacts (matériels (simulateurs de vol par exemple) ou symboliques (logiciels)) qui permettent de réaliser la simulation. Ils simulent (partiellement ou totalement) le comportement ou le fonctionnement d'un système (technique ou humain). Leur conception nécessite de disposer de modèles du système simulé. Ils sont munis d'interfaces (cf. systèmes de contrôle-commande) pour les apprenants et éventuellement d'interfaces (cf. fonctions gel, re-jeu, enregistrement des séances…) pour les formateurs.

*fidélité qui est au cœur du questionnement que la création de conditions suffisantes pour que le formé acquière les compétences nécessaires à la maîtrise des situations qui sont la cible de la formation, et soit ensuite en mesure de mobiliser ce qu'il a acquis pour réaliser son travail* ». Les conditions dont parle l'auteur renvoient notamment à la médiation apprenant-situation simulée, via le formateur.

De plus, pour assurer le transfert des acquisitions aux situations de travail, la question de la validité de la simulation *pour le sujet* est aussi cruciale (en particulier, lorsqu'il s'agit d'opérateurs déjà expérimentés). Comme l'a bien montré Dubey (1997), à partir d'une étude analysant l'utilisation de simulateurs pour la formation dans l'aéronautique civile, l'efficacité de la simulation dépend du réalisme[6] que les pilotes y injectent en fonction de leur expérience vécue (expérience se caractérisant notamment par une autre temporalité). « *Les pilotes sont très conscients de la différence entre le vol réel et le vol simulé et,…, c'est justement parce qu'ils sont très conscients qu'ils peuvent « faire comme si » et se prendre au jeu, faire de la simulation une situation à part entière, où il se passe quelque chose. Ce n'est pas la simulation qui est efficace ou réaliste en soi, mais la simulation lorsqu'une expérience humaine vient l'animer, la compléter, apporter l'épaisseur qui lui manque, autrement dit, la simulation, en tant qu'elle est solidaire d'un complexe de représentations et de manières de faire acquises socialement et dans une durée spécifique* » (Dubey, 1997, p.41).

## 2.3. L'exploitation didactique des situations de simulation

Samurçay et Rogalski (1998) ont développé un important cadre de réflexion en ce qui concerne l'exploitation didactique des situations de simulation. Celui-ci repose sur trois aspects en interaction : les buts poursuivis dans la formation par la simulation, la transposition didactique et la conduite des situations didactiques par les formateurs. En se basant sur plusieurs études menées dans le domaine de la gestion d'environnements dynamiques (plus spécifiquement, dans le domaine de gestion de sinistres de type feux de forêt par des sapeurs-pompiers) les auteurs montrent que les variables caractérisant la transposition didactique choisie ainsi que les interactions entre les apprenants et les formateurs au cours de la

[6] A distinguer du réalisme (cf. fidélité technique) du simulateur.

simulation ont une influence essentielle sur les compétences construites. En formation, il s'agit de faire de l'activité en situation simulée un médiateur du développement de l'activité en situation réelle. Une question importante à se poser est donc celle de la médiation : par le formateur, le simulateur et la situation simulée.

Toute activité de formation commence par identifier quelles sont les compétences qu'il s'agit de transmettre, mais seule une analyse du travail portant sur la tâche prescrite et l'activité effective permet d'identifier les compétences à transmettre. C'est pour designer cette dimension importante des compétences qu'a été introduite la notion de savoirs professionnels de référence. Comme le soulignent Orly et Vidal-Gomel (2011), ces savoirs ne concernent pas seulement des compétences professionnelles portant sur l'objet de la tâche principale ou de la mission. Ils concernent aussi des connaissances sur les « processus de travail ». L'analyse du travail nécessite donc d'identifier ces deux types de ressources construites par les opérateurs. Elle porte aussi sur l'identification des classes de situations requérant la mise en œuvre de ces ressources. Quand ces savoirs de référence sont directement objet d'instruction, ils sont soumis à un processus de transposition de savoir. Mais ils peuvent aussi être visés comme effet de l'activité en situation de simulation et dans ce cas, leur acquisition dépend de la transposition de la situation de travail de référence en situation de simulation.

### 2.3.1. La transposition didactique

On parle de transposition didactique pour désigner *« le processus par lequel les situations de référence*[7] *sont transposées pour devenir des situations à visée didactique, en conservant certaines fonctionnalités »* (Samurçay & Rogalski, 1998, p.26). La transposition didactique a pour but de contrôler : les objets qui sont l'enjeu d'acquisition de savoirs, les composantes des compétences qui sont visées, la complexité de la situation de simulation pour l'apprenant ainsi que la médiation didactique pour agir sur les acquisitions en cours (Rogalski, 2006).

[7] On appelle situation(s) de référence la classe des situations de travail qui constituent la cible du développement des compétences par la formation. Ces situations de travail renvoient à un ensemble de tâches (buts à atteindre avec des ressources et de contraintes) et d'acteurs. Une situation de référence peut être actuelle (si elle existe dans le cadre du travail réel) ou potentielle (si elle n'existe pas (encore) dans le cadre du travail réel (cf. incidents rares)).

Plusieurs dimensions de la transposition didactique sont distinguées : les modes de décomposition des situations de travail, les niveaux de modélisation, la transposition du dispositif opérationnel[8] et la transposition des tâches (Samurçay & Rogalski, 1998).

La première dimension, dont nous avons déjà parlé à propos des simulations à visée de recherche, renvoie aux modes de décomposition des situations de travail : découpage, découplage et focalisation. En ce qui concerne les simulations à visée de formation, il convient de noter que si le découpage (en tâches et en sous-tâches, par exemple) est nécessaire, compte tenu de la complexité des situations de travail, il peut aussi conduire à des apprentissages trop spécifiques aux situations découpées. D'où l'importance, pour éviter cette limite, des autres modes de décomposition de la situation de travail que sont le découplage et la focalisation. Par rapport au découplage (déconnexion de parties du système, découplage des dimensions techniques des dimensions de sécurité…), une question importante à se poser est celle des gains et des pertes du découplage réalisé en fonction des compétences visées. Enfin, la focalisation intervient essentiellement dans la conduite de la simulation par les formateurs. Ceux-ci réalisent en effet des interventions pouvant se centrer sur des composantes particulières de la relation sujet-situation. Cette focalisation peut se déplacer au cours de la formation (en fonction du niveau des compétences acquises par les apprenants).

Les niveaux de modélisation concernent des objets à contrôler (cf. processus à gérer) et des systèmes matériels de médiation (cf. système de contrôle-commande du simulateur). Ils renvoient à une double dimension d'abstraction : structure et fonction. Ces deux dimensions se retrouvent dans les représentations des opérateurs et déterminent une organisation hiérarchique de leurs connaissances. L'exploitation de la connaissance ne se fait pas systématiquement à tous les niveaux de la hiérarchie mais uniquement au niveau satisfaisant à l'atteinte des objectifs. L'emploi de chaque niveau de représentation dépend du contexte d'utilisation. La question de la fidélité physique et fonctionnelle des simulateurs utilisés est à mettre en relation avec la hiérarchie de traitements souhaitée par la formation.

[8] On désigne par dispositif opérationnel, l'organisation des acteurs en termes de place et de fonction pour le traitement d'une situation de travail (Rogalski, 1995).

La transposition du dispositif opérationnel est liée à la transposition de la place des acteurs qui peut être abordée sous l'angle de la médiation de la prise d'information et d'action sur des objets de l'action. Mais cette transposition concerne aussi la présence effective des acteurs. Selon les objectifs de la simulation, celle-ci n'est pas toujours nécessaire, le formateur pouvant simuler les acteurs absents.

La transposition des tâches concerne plusieurs dimensions de la situation de référence : l'empan de la tâche proposé au sujet (la transposition peut concerner une partie de la mission ou la mission complète), la difficulté de la tâche pour le sujet (confrontation du sujet à une tâche la plus similaire possible à la tâche cible ou adaptation de la difficulté de la tâche au niveau du sujet), la forme d'évaluation de la réalisation de la tâche par le sujet et la transposition des variables temporelles de la tâche. Pour chacune de ces dimensions, des choix doivent être opérés par les formateurs. En ce qui concerne les variables temporelles, dans le cas de la gestion des environnements dynamiques, il est intéressant de noter que la simulation peut permettre de faire varier la temporalité de processus. Accélérer ou ralentir un processus présente un intérêt non négligeable sur le plan pédagogique, car cela permet notamment de donner aux apprenants un accès plus rapide aux résultats de leurs actions.

En résumé, on peut donc avancer que la transposition didactique renvoie à toutes les transformations de la situation de référence que les concepteurs-formateurs choisissent de faire.

Rogalski (1997) a également souligné l'importance du contrat didactique. En situation de travail, le rapport de l'opérateur à la situation est médiatisé par l'existence d'un contrat professionnel. Celui-ci est en partie implicite. Il est constitué d'un système d'attentes réciproques entre le prescripteur (du travail) et l'opérateur. Dans la situation simulée, la transposition (didactique) du contrat remplace ce système d'attentes par un autre. Celui-ci concerne les attentes mutuelles du formateur et des formés. Le contrat didactique est centré sur les visées du processus de formation et non plus directement sur la production de résultats sur les objets de l'action (de la situation de travail). La « posture » adoptée par les formés dans la simulation est fortement liée à l'existence de la transposition du contrat (en particulier, dans le cas d'une formation continue chez des professionnels expérimentés). Ainsi, les formés peuvent se situer dans le

cadre du contrat didactique. Ils peuvent aussi adopter une posture opérationnelle (cf. contrat professionnel) tout en entrant dans le contrat didactique. De façon générale, il a été montré qu'en simulation, les formés n'oublient pas qu'ils sont dans un contexte fictif. Toutefois, loin de constituer une entrave à l'apprentissage, ceci peut, sous certaines conditions, constituer un élément favorable (Horcik & Durand, 2011).

### 2.3.2. La conduite des situations de simulation par les formateurs

La conduite des situations didactiques par les formateurs peut avoir d'importants effets sur les compétences construites par les apprenants. Le formateur joue en effet un rôle de médiateur entre les apprenants d'une part et les objets et les procédures de la situation de référence d'autre part. L'activité de médiation du formateur peut être directe ou indirecte (via la médiation de la situation). Ainsi, cette activité peut porter sur la conception (ou le choix) des situations simulées, le réglage des paramètres de la simulation (cf. scénarios), le guidage des formés…

En cours de formation, les formateurs réajustent la transposition didactique. Ils sont fréquemment amenés à modifier les paramètres des situations simulées pour les adapter aux formés. Pour réaliser ces ajustements, les choix des formateurs devraient idéalement se faire en fonction des objectifs de la formation mais aussi de manière à assurer la validité de la simulation. En réalité, comme nous le montrons dans le chapitre 4, les formateurs qui sont souvent des professionnels du secteur d'activité concerné sont peu (ou pas du tout) formés à la transposition didactique et à la conduite des situations de simulation. Ils ont peu d'aides disponibles pour réaliser leurs tâches. Par conséquent, leurs choix sont assez souvent guidés par « leurs modèles » plus ou moins explicites de l'apprentissage, du développement des compétences chez les apprenants et de la difficulté de ce que ceux-ci doivent acquérir (Vidal-Gomel, Fauquet-Alekine, & Guibert, 2011).

## 2.4. Didactique professionnelle et simulation

La didactique professionnelle peut être définie comme une discipline ayant pour *« but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles »*. Elle se caractérise par « *la recherche d'un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains* » d'une part et « *un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation* » d'autre part (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p.145).

L'analyse du travail qu'elle a développée s'appuie sur des apports de la psychologie ergonomique et notamment sur la distinction entre travail prescrit et activité réelle.

La didactique professionnelle considère que les apprentissages professionnels se font principalement par et dans l'action. Ainsi, l'activité réelle (activité en situation) est à la fois productive et constructive (Samurçay & Rabardel, 2004 ; Vergnaud, 2006). Par l'activité, le sujet modifie l'état de la situation mais il modifie aussi son propre état (cf. répertoire des ressources). Ceci n'exclut pas que les apprentissages puissent aussi avoir lieu avant ou après l'action (comme c'est le cas lors des débriefings, par exemple).

La didactique professionnelle se centre sur les apprentissages d'activités (et non de savoirs)[9] en situation. Elle met l'accent sur l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive. C'est pourquoi l'analyse de l'apprentissage s'est d'abord réalisée dans les lieux de travail et non dans les écoles. Plus concrètement, elle s'intéresse au sujet capable (caractérisé par son pouvoir d'agir), « *le sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais »* » (Pastré et al., 2006, p.156). La mise en œuvre de connaissances préalables ne suffit pas pour développer des compétences professionnelles. Il ne suffit pas de savoir comment agir ni même de vouloir agir, il faut également pouvoir agir.

[9] C'est ce qui différencie fondamentalement la didactique professionnelle de la didactique des disciplines.

S'intéressant aux apprentissages professionnels, la didactique professionnelle s'est aussi beaucoup intéressée à la simulation à visée de formation. Avant de présenter la place accordée à la simulation par la didactique professionnelle, nous allons aborder plusieurs éléments du cadre théorique de celle-ci. Ces éléments théoriques sont en effet importants, car c'est grâce à eux *« qu'on essaie d'éviter un discours empirique qui se contenterait de relater un certain nombre d'opérations réussies d'analyse, sans en marquer les fondements ni les limites »* (Pastré et al., 2006, p.151). Ils permettent de comprendre l'approche méthodologique (simulation) mise en place. Dans la didactique professionnelle, *« … il y a un ordre des méthodes et il y a un ordre des raisons, ainsi que le souci de faire en sorte que l'ordre des raisons fonde et justifie l'ordre des méthodes »* (Pastré et al., 2006, p.151).

### 2.4.1. Principaux éléments du cadre théorique de la didactique professionnelle[10]

Une question épistémologique importante concerne la coexistence possible chez une même personne d'un sujet connaissant et d'un sujet agissant. Pour répondre à cette question, la didactique professionnelle s'inscrit dans la continuité de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Elle propose de considérer que la connaissance se présente sous deux formes liées : la forme opératoire (la connaissance sert à orienter et à guider l'action, elle sert à agir) et la forme prédicative (la connaissance sert à identifier dans le réel des objets et des propriétés ainsi que leurs relations, elle sert à comprendre). Selon le but poursuivi, le sujet peut vouloir connaître pour mieux agir (c'est-à-dire réussir) ou peut vouloir connaître pour mieux comprendre. Cette distinction permet de distinguer deux grands registres de fonctionnement : le *registre pragmatique* (dont le but est de réussir à utiliser un système technique, par exemple) et le *registre épistémique* (dont le but est de comprendre le fonctionnement de ce système technique).

[10] Cette partie descriptive s'appuie largement sur la note de synthèse « La didactique professionnelle » rédigée par P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud et publiée en 2006 dans la Revue française de pédagogie.

#### 2.4.1.1. Structure conceptuelle de la situation et savoirs

Si on décline le registre pragmatique en fonction du point de vue objectif de la tâche, on y trouve les conditions qu'il faut nécessairement prendre en compte pour que l'action réussisse. Celles-ci renvoient pour une situation donnée, à la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 1999, 2009b). Il s'agit de l'ensemble des concepts (d'origine pragmatique ou scientifique) organisant l'action et servant à la guider. Ils renvoient à l'ensemble des éléments invariants qu'on trouve chez les opérateurs ayant une action efficace sur le terrain (et qu'on met en évidence par l'analyse de l'activité). Des indicateurs et des classes de situations font aussi partie de la structure conceptuelle d'une situation. Les indicateurs sont des observables permettant d'évaluer la valeur prise par un concept organisateur. A chacune des valeurs prises par les variables qui représentent les concepts organisateurs correspond une classe de situations. Un concept pragmatique possède trois propriétés : du point de vue de son origine, il est à relier à une construction dans l'action (il ne provient pas d'un savoir, il provient d'une activité) ; du point de vue de sa fonction, il est un concept organisateur de l'action (il permet à l'opérateur d'identifier dans quelle classe de situations il se trouve, il lui permet de faire un diagnostic et d'orienter ainsi ses actions pour qu'elles soient efficaces) et enfin, il a une dimension sociale (il est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle).

Un exemple concret bien connu de concept pragmatique est celui du « bourrage » mis en évidence par Pastré (1992) dans une étude portant sur la conduite de presses à injecter en plasturgie. Les résultats de cette étude montrent que les opérateurs fonctionnent selon plusieurs stratégies. Celles-ci dépendent du niveau de conceptualisation de la situation par ces opérateurs. Cette conceptualisation revient à l'élaboration d'un concept pragmatique : celui du concept de bourrage. Le bourrage renvoie à l'état d'équilibre (ou de déséquilibre) entre deux pressions : celle exercée par la presse sur la matière à injecter et celle en retour de la matière injectée. Il n'est pas directement observable (sa valeur doit être inférée d'un indicateur (à savoir ici l'existence ou non d'un mouvement de la partie mobile de la machine à un moment bien précis du cycle de fabrication)). Quand le bourrage est bon, le régime de fonctionnement de la machine est normal. Quand il est déséquilibré, le régime est dégradé et engendre des défauts sur les produits.

Pastré (2002) propose de reconstituer le raisonnement d'un opérateur expert de la manière suivante : il commence par faire un diagnostic de la situation, en identifiant le régime de fonctionnement de la machine à un moment donné. Pour cela, il évalue la valeur du bourrage à partir d'un indicateur, la présence ou l'absence de mouvement de la partie mobile de la machine. En fonction du régime de fonctionnement inféré, il adapte les règles d'action caractéristiques du métier à la situation pour corriger les défauts sur les produits. Un opérateur qui n'a pas conceptualisé ce phénomène de bourrage n'est pas capable de faire ce diagnostic : il n'adapte pas ses règles d'action. Si le régime de fonctionnement de la machine est normal, tout se passe bien et son action est efficace. Par contre si le régime est dégradé, l'action n'est pas efficace et l'opérateur ne peut pas corriger les défauts des produits.

Dans le registre épistémique, le pendant de la structure conceptuelle de la situation renvoie au savoir relatif à un domaine qui peut être défini comme un ensemble d'énoncés cohérents et estimés valides par une communauté scientifique ou professionnelle.

#### 2.4.1.2. Modèles cognitif et opératif

Du point de vue de l'activité, le savoir relatif à un domaine est en correspondance avec le modèle cognitif et la structure conceptuelle de la situation, avec le modèle opératif[11]. La distinction entre modèles cognitif et opératif n'est pertinente que dans la mesure où elle permet de décrire les échanges qui s'établissent entre eux, ce qui permet en quelque sorte de suivre les traces de l'apprentissage.

[11] Cette distinction est à rapprocher des travaux d'Ochanine (1978) à propos des images opératives dont les principales caractéristiques sont d'une part, le laconisme et l'adéquation à la tâche (seules certaines caractéristiques de la situation, celles qui sont utiles à l'activité, sont prises en compte) et d'autre part, les déformations fonctionnelles (l'image opérative n'est pas seulement une image simplifiée de la réalité, c'est aussi une image accentuant voire déformant les caractéristiques retenues, afin de faciliter les traitements d'informations à mettre en œuvre).

Deux types de modalités d'articulation entre les modèles ont été distingués. Dans le premier cas, le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif (c'est-à-dire que le modèle cognitif est appris le plus souvent avant que l'opérateur, confronté à la pratique de son activité, ne construise son modèle opératif). Par exemple, lorsqu'une formation théorique précède une formation pratique. Toutefois, contrairement à une idée répandue, l'apprentissage pratique ne consiste pas à appliquer le modèle cognitif, mais plutôt à construire un modèle opératif, certes à partir du modèle cognitif, mais aussi à partir de l'exercice de l'activité. Quand le modèle cognitif est appris avant le modèle opératif, le décalage entre les deux est en défaveur du modèle opératif. Mais l'apprentissage pratique peut permettre la constitution d'un modèle opératif aussi solide et structuré que le modèle cognitif. Ainsi, l'analyse rétrospective et réflexive (cf. débriefings) peut combler le décalage entre les deux types de modèles, voire permettre au modèle opératif de prendre de l'avance sur le modèle cognitif. Dans le second cas, lorsque l'apprentissage se fait sur le tas, les deux modèles sont appris en même temps (on parle à ce propos de construction de l'expérience). Il est dès lors souvent difficile de les distinguer. La confusion entre les deux modèles est renforcée par le fait qu'ici le modèle cognitif est de nature empirique, ce qui peut être suffisant pour supporter le modèle opératif mais ce qui peut s'avérer insuffisant pour le justifier. Quand les modèles sont acquis en même temps, leur décalage va avoir du mal à être source de développement. Pour y remédier, la didactique professionnelle préconise une identification, faite par une analyse a posteriori, de la structure conceptuelle de la situation, ce qui permet d'expliciter le modèle opératif et par conséquent, de le distinguer plus clairement du modèle cognitif empirique. Cette distinction réintroduit des décalages qui peuvent être source de développement (le modèle opératif interrogeant le modèle cognitif empirique et l'incitant à chercher d'autres justifications que la seule réussite de l'action).

#### 2.4.1.3. Développement des compétences professionnelles en situation

Pour rendre compte du développement des compétences professionnelles en situation, Weill-Fassina et Pastré (2004) distinguent trois processus : le processus de conceptualisation, la transformation de connaissances en compétences (cf. procéduralisation) et l'automatisation des compétences.

Concernant le processus de conceptualisation, ces auteurs (2004, p.217-218) rappellent, en s'inspirant du cadre théorique piagetien, qu'*« à l'origine de nombreuses compétences professionnelles, les opérateurs savent faire, sans vraiment comprendre comment ils font. Le moment où ils prennent conscience de leur réussite est un tournant dans la conceptualisation. Les acteurs peuvent se dépendre de la situation hic et nunc. Ils s'ouvrent des perspectives pour le transfert et la généralisation de leurs compétences ».* C'est ainsi que se trace un mouvement de développement des compétences où sont associées prise de conscience et conceptualisation. Le processus de conceptualisation est progressif. A chaque étape, la part d'invariance augmente de niveau d'abstraction et en parallèle, l'ensemble des classes de situations prises en compte s'élargit.

En reprenant l'exemple du réglage des presses à injecter en plasturgie, les mêmes auteurs (2004) décrivent trois étapes liées au processus de conceptualisation dans le développement des compétences professionnelles. Ainsi, lors de la première étape, les opérateurs élaborent un répertoire de règles d'action permettant de corriger les défauts sur les produits fabriqués dans une situation où la machine fonctionne en régime normal et où il n'y a pas de problèmes spécifiques de fabrication. A ce stade, il n'est pas possible de distinguer ce qui relève de la conceptualisation de la situation et ce qui relève d'une simple application des procédures. La deuxième étape survient avec la découverte d'une pluralité de régimes de fonctionnement de la machine. A côté du régime normal, il y a le régime compensé. Ce qui oblige les opérateurs à élaborer un deuxième répertoire de règles d'action (adapté au régime compensé). C'est le concept pragmatique de bourrage qui va permettre aux opérateurs de penser ensemble les deux régimes. Il permet aussi de faire un diagnostic de situation (en repérant le régime selon lequel la machine fonctionne). A cette étape, il est possible de distinguer, par l'analyse, ce qui relève de l'application des procédures (sans diagnostic de régime) et ce qui relève de la conceptualisation (permettant le diagnostic de régime de fonctionnement). Enfin, dans la troisième phase, les opérateurs prennent aussi en compte les caractéristiques de la matière travaillée et coordonnent ainsi la compréhension du fonctionnement de la machine et l'évolution de la matière. Cela nécessite d'associer au concept de bourrage, d'autres concepts et donc, de passer d'un concept isolé à un réseau conceptuel qui permet encore d'élargir et d'affiner le diagnostic.

Cependant, dans les activités de travail complexes, un minimum de connaissances techniques ou scientifiques (cf. modèles cognitifs) est nécessaire pour accéder à la compétence. Les modèles cognitifs permettent de répondre à la question : « comment ça fonctionne ? ». Mais si ces modèles sont nécessaires, ils ne sont pas suffisants pour agir (ils ne permettent pas de répondre à la question de l'utilisation). Il faut que les connaissances soient réorganisées en vue de l'action (transformation des connaissances en compétences). Cette réorganisation renvoie aux modèles opératifs qui ont pour fonction de permettre un diagnostic de situation guidant l'action.

Enfin, un troisième processus de développement des compétences professionnelles est lié à leur automatisation. En effet, les compétences ont tendance, après apprentissage, à s'automatiser. Durant l'apprentissage, la vigilance est importante. Après l'apprentissage, la compétence n'a plus besoin de conscience, sauf en cas d'imprévu. L'automatisation permet de déplacer la vigilance de l'opérateur vers des niveaux supérieurs d'activité.

Pour Weill-Fassina et Pastré (2004), les compétences professionnelles sont également caractérisées par leur multifonctionnalité. Ainsi, le développement des compétences tout au long de la vie professionnelle assure :

- des évolutions de la pertinence des indicateurs qui conduisent d'une part, à l'émergence d'invariants caractéristiques de classes de situation (en accord avec la construction de l'image opérative, des indicateurs de plus en plus précis sont élaborés pour identifier la situation dans laquelle l'opérateur se trouve, en prévoir l'évolution et y répondre) et d'autre part, à des restructurations des représentations (cf. restructurations marquées avec l'expérience par le passage des traits de surface (caractéristiques perceptives) aux traits fonctionnels du système (et donc au sens des événements) et finalement, à une procéduralisation de l'action (proche de l'automatisation de savoir-faire).
- un élargissement du champ des représentations par extension des domaines couverts (cf. l'expérience qui permet d'intégrer plus de dimensions ou de concepts dans la gestion d'une situation),
- une augmentation du champ temporel pris en compte (cf. l'expérience qui permet une régulation des aléas par anticipation (et non pas seulement au coup par coup)),

- des modifications des relations dans le travail collectif (cf. constitution d'un collectif de travail offrant plus d'entraide et d'efficacité),
- le développement de la réflexion sur la situation (en cours d'action, l'opérateur cherche à comprendre la raison de l'échec, ce qui l'amène à prendre conscience des propriétés de l'objet et de sa propre activité),
- une plus grande résistance aux perturbations[12] (cf. l'expérience qui permet de gérer les perturbations à venir, en termes de fiabilité, de qualité mais aussi de santé).

#### 2.4.1.4. Des conditions pour le développement des compétences professionnelles en situation

Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) soulignent l'importance des dimensions temporelles et situationnelles du travail pour le développement des compétences. Les auteurs relient ces dimensions à la notion de « situations potentielles de développement » c'est-à-dire des situations qui selon Mayen (1999, p.66), satisfont des conditions pour *« engager et puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus ».* Les auteurs distinguent des conditions favorables et des conditions défavorables au développement. Ils lient les premières aux situations potentielles de développement et aux médiations, et les secondes, à une forte prescription et à l'incertitude.

Dans ce cadre, les conditions favorables renvoient au rapport entre les compétences actuelles des individus et les caractéristiques de leur situation de travail. Ce rapport peut être appréhendé à partir de l'idée « d'enveloppe de situations » proposée par Rogalski, Plat, et Antolin-Glenn (2002). « *Cette enveloppe comprend les situations qui, pour être appréhendées, nécessitent un apprentissage et la mise en place de médiations par des outils (outils d'aide par exemple), par des pairs ou par d'autres intervenants (tuteurs, formateurs…) »* (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013, p.23). En dehors de cette enveloppe, les situations ne sont pas favorables au développement, car soit, elles sont déjà connues (voire routinières), soit elles ne peuvent être considérées par les opérateurs compte tenu de leur niveau de compétences (trop faible) acquis jusque-

[12] Cette dernière fonction peut être vue comme résultant de l'ensemble des fonctions précédentes.

là. D'autres conditions favorables sont liées aux caractéristiques des situations de travail telles que l'organisation du travail, les types de tâches à réaliser, la gestion des parcours professionnels… Ces conditions peuvent en effet être source de processus de médiation par les situations ou par les pairs. Comme le mentionne Weill-Fassina (2012), des marges de manœuvre suffisantes sont nécessaires pour que ces médiations fonctionnent sur le terrain.

A la suite de Weill-Fassina (2012), Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) mentionnent deux conditions particulièrement défavorables au développement des compétences. La première renvoie à une forte prescription dans la situation de travail (nombreuses règles strictes contraignant l'activité et ses régulations). La deuxième concerne, de manière opposée, les situations où il y a une absence de règles, ce qui génère trop d'incertitude (compte tenu des compétences déjà acquises ou par rapport aux conséquences potentiellement graves pour soi ou pour le système). Une troisième condition défavorable au développement renvoie aux situations très routinières qui conduisent à l'élaboration d'automatismes (Leplat, 2005). Enfin, il convient de relever que sous l'effet de l'évolution des conditions de travail (notamment l'intensification du travail), on constate aujourd'hui dans beaucoup de secteurs une réduction drastique des temps non productifs. Cette réduction réduit les marges de manœuvre (temporelles) pour apprendre et réfléchir sur le terrain, notamment via le processus de médiation par les pairs.

Le cadre théorique de la didactique professionnelle qui vient d'être brièvement présenté a été initialement développé dans le secteur industriel. Depuis une quinzaine d'années, les chercheurs ont tenté de l'élargir en prenant en compte d'autres secteurs. On peut citer ici la gestion d'environnements dynamiques liés au vivant (cf. par exemple : la taille de la vigne (Caens-Martin, 1999, 2009)) ou encore la gestion de sinistres (Rogalski, 1995, 2003, 2009). Les situations de relation de service ont également fait l'objet d'une attention particulière (Mayen, 1999, 2005, 2007).

### 2.4.2. Intérêt de la didactique professionnelle pour la simulation

En didactique professionnelle, on considère que l'on peut apprendre par l'action ainsi que par l'analyse de son action. De ce point de vue, la simulation à visée de formation revêt un intérêt particulier.

Excepté dans le cas des simulateurs pleine échelle[13], la didactique professionnelle propose de réaliser une analyse du travail préalable à la conception de la situation simulée. Cette analyse permet d'identifier des situations-problèmes dans l'activité de travail. Il y a problème quand les procédures disponibles chez les opérateurs sont insuffisantes pour maîtriser la situation. Plusieurs orientations de l'action sont alors possibles. Le choix de l'une ou l'autre orientation de l'action nécessite un diagnostic de la situation (reposant sur la mobilisation de concepts pragmatiques). Si la reproductibilité de ces situations-problèmes dans l'activité de travail est difficile, la simulation (*de type résolution de problèmes*) est utile. Il s'agit de mettre en scène des situations-problèmes dans une situation de simulation dont le but est l'apprentissage. On ne cherche pas une fidélité technique par rapport à la réalité mais une équivalence entre le problème identifié dans le travail et le problème mis en scène dans la situation didactique (Pastré, 2006, 2009a).

La construction de la simulation consiste à construire *un milieu*, défini comme la partie de la situation à laquelle fait face l'opérateur, qui contient le problème à résoudre et qui met l'opérateur en posture d'apprentissage. C'est ce milieu qu'on cherche à transposer de la situation de travail à la situation simulée. Le milieu fonctionne selon des règles, une organisation correspondant à la structure conceptuelle de la situation.

Il faut alors construire la classe des problèmes à traiter et faire des choix sur les transformations à opérer pour constituer le milieu de la simulation. Chacun de ces choix met en œuvre une variable didactique permettant de fournir à la fois les déstabilisations nécessaires et les aides aux acteurs pour se construire de nouvelles ressources. Les variables didactiques sont liées à des dimensions de

[13] Un simulateur pleine échelle permettant aux opérateurs de déployer toutes les facettes de leur activité, les problèmes présents dans le travail vont faire partie de cette activité et par conséquent, l'identification de ces problèmes ne peut avoir lieu avant l'élaboration de la simulation. Elle se fait nécessairement après (cf. débriefing).

l'action ou de la prise d'information sur lesquelles le concepteur d'une simulation peut jouer pour augmenter ou diminuer la difficulté d'un problème. A ce propos, Pastré (2009a) mentionne l'élargissement temporel de la rétroaction tel qu'il a été mis en place dans la simulation de la taille de la vigne (Caens-Martin, 2009) où on permet aux apprenants de visualiser le résultat (probable) d'une taille de cep à échéance d'un an. Dans la réalité, cette information n'est pas accessible, ce qui contraint les acteurs à faire des prévisions.

Enfin, la simulation (en ce y compris celle à partir de simulateurs pleine échelle) offre des possibilités d'apprentissage par l'analyse réflexive et rétrospective de son activité (cf. débriefing). Ainsi, à partir d'une étude sur l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires sur simulateur, Pastré (2009b) montre bien que les apprenants ont plus appris pendant les séances de débriefing que pendant les séances de simulation elles-mêmes.

## 2.5. Ergonomie et formation

Avant d'appréhender les relations entre ergonomie et formation qui sont centrales dans cette thèse, nous allons tout d'abord considérer les liens entre ergonomie, développement et activité. Nous préciserons ensuite le point de vue de l'ergonomie sur le développement des opérateurs et le développement des compétences professionnelles en situation[14]. Notre attention se portera aussi sur les environnements de travail pouvant (ou non) favoriser ce développement. Enfin, nous présenterons l'apport possible de l'ergonomie à la construction de compétences professionnelles en formation (par la simulation).

### 2.5.1. Ergonomie constructive, développement et activité

En parlant d'ergonomie constructive, Falzon (2013) considère que l'objectif de l'ergonomie ne peut se réduire à l'adaptation des systèmes de travail considérés à un moment donné aux opérateurs tels qu'ils sont au même moment. L'objectif de l'ergonomie doit être le développement des opérateurs, des collectifs et des organisations. Ce développement est à mettre en relation avec l'activité déployée

[14] A ce niveau, il existe de nombreux liens avec les apports de la didactique professionnelle.

en situation. Celle-ci peut en effet être vue *« comme le moteur de l'apprentissage, de la transformation et de la performance »* (Falzon, 2013, p.2). On retrouve ici l'idée déjà évoquée d'une activité de travail à la fois productive et constructive.

En ergonomie de langue française, il est classique de distinguer la tâche (ce qui est à faire) de l'activité (ce qui se fait). En réalité, de nombreux écarts existent entre tâche et activité. Par l'activité, l'opérateur cherche à satisfaire en même temps les exigences de la tâche et ses propres finalités telles que la volonté de préserver sa santé, de réussir, de donner du sens à son travail, d'apprendre… Il régule en permanence son activité selon les résultats qu'elle produit, tant du point de vue de l'atteinte des objectifs de la tâche que du point de vue des effets de cette activité sur lui (ou sur d'autres individus comme ses coéquipiers). Il réalise des compromis *« entre efficacité productive, préservation de soi et de sa santé, et place dans le groupe de travail »* (Gaudart & Weill-Fassina, 1999, p.47). On peut déjà noter ici que ces régulations ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre sur le terrain. Elles nécessitent en effet des conditions telles que des marges de manœuvre suffisantes. De plus, les exigences de la tâche (ou plus largement, l'organisation du travail) peuvent amener les opérateurs à vivre des situations de conflit éthique (sans possibilité d'en débattre). Ces situations qui ne sont pas rares aujourd'hui sur le terrain sont propices à l'émergence de mobilisations problématiques chez les opérateurs pouvant entraîner des effets négatifs sur leur performance et sur leur santé (cf. la montée en puissance actuelle des troubles psychosociaux). Il se dégage de cette approche, le modèle d'un opérateur qui n'est pas passif. L'opérateur est engagé à la fois dans la réalisation de son travail et dans son propre développement.

### 2.5.2. Point de vue de l'ergonomie sur le développement de l'opérateur et le développement des compétences professionnelles en situation

Falzon (1994, 2013) lie le développement de l'opérateur, à court terme, à une activité fonctionnelle et à plus long terme, à une activité métafonctionnelle (permettant le développement des compétences). L'activité fonctionnelle est à rapprocher du modèle de la double régulation proposé par Leplat (2000). Dans ce modèle, la première régulation compare l'état initial de l'opérateur et l'état résultant de sa mobilisation. Selon le résultat de cette comparaison, l'activité peut

être modifiée. La deuxième régulation compare les résultats obtenus à ceux qui sont attendus (du point de vue de la tâche). Selon le résultat de cette seconde comparaison, l'activité peut aussi être modifiée. L'activité métafonctionnelle est à replacer dans un processus de régulation à plus long terme. Elle montre que l'opérateur n'apprend pas tout par l'action. Son développement dépend aussi d'une activité réflexive (ou métafonctionnelle). Ce qui n'est pas compris dans une situation complexe peut l'être après coup. L'observation par l'opérateur de sa performance, des effets de son activité sur lui-même… permet l'élaboration de deux types de ressources : les ressources internes et les ressources externes. Les premières renvoient à des métasavoirs (ou savoirs sur soi) et à des savoirs professionnels. Ces ressources internes mettent en évidence la multidimensionnalité des compétences professionnelles qui sous-tendent l'organisation de l'activité en situation de travail (connaissances déclaratives et procédurales verbalisables, savoir-faire plus ou moins implicites et métaconnaissances). Les ressources externes renvoient à l'adaptation (ou à la création) d'outils d'aide à l'activité.

### 2.5.3. Des environnements de travail pour le développement des compétences

Dans le courant de l'ergonomie constructive, Falzon (2013) pointe la nécessité pour que les opérateurs se développent, de conditions dans les situations de travail telles que l'existence de marges de manœuvre suffisantes permettant de construire constamment des règles du travail. L'auteur souligne l'intérêt de développer le potentiel « capacitant » des organisations afin que celles-ci permettent simultanément et durablement le bien-être des travailleurs, la construction de leurs compétences et l'amélioration de leurs performances (Falzon, 2013 ; Falzon & Mollo, 2009). Il ajoute que d'un point de vue développemental, un environnement capacitant est un environnement qui permet aux opérateurs et aux collectifs de réussir (rendant les personnes capables) et de développer de manière continue de nouvelles compétences, d'élargir les possibilités d'action ainsi que le degré de contrôle sur les tâches et sur la façon dont elles sont réalisées.

L'ergonomie a un rôle important à jouer dans l'identification et la transformation des situations de travail en tant qu'« environnements capacitants ». Toutefois, ce n'est pas toujours possible (par exemple, lorsque les degrés de liberté pour la

transformation sont trop faibles ou lorsqu'apprendre en situation de travail est trop risqué). Par rapport au développement des compétences professionnelles, la formation des opérateurs prend ici tout son sens. Nous allons à présent montrer comment l'ergonomie peut contribuer à la conception de formations permettant ce développement. Nous nous focalisons plus particulièrement sur les formations professionnelles par la simulation.

### 2.5.4. Ergonomie et construction des compétences professionnelles en formation par la simulation

En nous appuyant sur d'autres cadres de référence que l'ergonomie (l'exploitation didactique des situations de simulation et plus largement, la didactique professionnelle) nous avons déjà apporté des éléments de réponse à la question de savoir comment aider à la construction des compétences professionnelles dans des simulations à visée de formation. En effet, partant du constat que la pertinence de la formation par la simulation ne peut se réduire à la question de la fidélité des simulateurs, ce sont d'autres éléments qui sont mis en avant dans ces cadres de référence. Un élément important est la transposition didactique (qui renvoie à la question : « que faut-il retenir de la situation de référence pour aider les opérateurs à construire des compétences en situation simulée ? »). La transposition didactique peut conduire à une décomposition de situations complexes en des situations plus simples pour en faciliter l'apprentissage. Elle peut aussi conduire à des simulations de résolution de problème. Un autre élément important concerne la conduite des situations de simulation par les formateurs et donc, à l'importance de leur médiation dans l'apprentissage. En général, les formateurs ne se contentent pas de montrer ou de dire. Ils prennent en charge une partie de l'organisation de l'action et permettent ainsi aux opérateurs de construire progressivement leurs compétences (cf. notion d'étayage). Enfin, il a aussi été souligné à partir de ces cadres de référence, qu'on n'apprend pas tout par l'action et qu'on apprend aussi après coup. Pour ce faire, des dispositifs d'analyse de l'activité a posteriori (tels que les débriefings) qui permettent une prise de conscience par des activités réflexives métafonctionnelles sont particulièrement utiles.

Il convient de noter ici que ces cadres de référence entretiennent entre eux ainsi qu'avec l'ergonomie de très nombreux liens. Il n'est pas toujours aisé de

distinguer leurs apports tant ils sont souvent intriqués. Ainsi, au sens large, la didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. Or, l'analyse du travail occupe une place centrale en ergonomie[15].

Par l'analyse préalable du travail (qui permet notamment d'identifier dans l'activité en situation réelle, des impossibilités d'apprentissage suffisant ou encore des difficultés rencontrées par les opérateurs selon leur niveau d'expérience), l'ergonomie peut contribuer à la conception de formations pertinentes. Dans le cas des formations par la simulation, cette pertinence renvoie à la reproduction de conditions qui favorisent l'acquisition de compétences pouvant être mobilisées et transférées en situation réelle afin d'assurer la performance des opérateurs tout en préservant leur santé. Sur le terrain, l'approche est particulièrement utile pour évaluer (et améliorer) des scénarios « prêts à l'emploi » souvent mis à disposition par les fabricants de simulateurs. En ce sens, l'apport de l'ergonomie nous semble complémentaire de celui des autres cadres de référence présentés. Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) parlent ici de l'apport de l'ergonomie à la construction de la cohérence externe des formations (via l'analyse du travail). En outre, en ce qui concerne l'analyse du travail visant la conception de formation, on considère en ergonomie que la situation de référence n'est pas « intouchable » et qu'on peut (si c'est nécessaire et si c'est possible) la transformer pour en faire « une situation potentielle de développement ». L'analyse du travail n'est plus alors un préalable, elle devient un outil permanent de la formation. Les objectifs de conception de formation et de transformation de la situation de travail sont visés conjointement (Falzon & Teiger, 2011).

Un autre apport de l'ergonomie - qui est au centre de cette thèse - est à replacer dans le développement de la cohérence interne des formations (via l'analyse de l'activité) (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013). L'analyse de l'activité des formés peut en effet montrer des inadéquations des contenus de formation (par exemple, lorsque les scénarios sont d'emblée trop complexes pour des professionnels novices). De manière générale, cette analyse peut mettre en évidence des difficultés voire des obstacles à la construction des compétences professionnelles.

[15] Historiquement la didactique professionnelle trouve son origine dans la rencontre de deux courants : la psychologie du travail et la psychologie du développement. Elle a notamment emprunté au premier courant des méthodes et des techniques d'analyse du travail ainsi qu'une analyse de la dimension cognitive du travail.

Cela renvoie notamment à l'engagement des formés pendant la simulation (en particulier, lorsqu'il s'agit de professionnels expérimentés). En formation initiale, cela renvoie aussi à des difficultés spécifiques rencontrées par les formés (qui sont des novices). Or, ces difficultés ne peuvent pas toujours être identifiées sur base d'une analyse préalable du travail (par exemple, lorsque celle-ci ne peut porter que sur des travailleurs plus expérimentés). Pouvoir identifier des difficultés (communes et récurrentes) chez les formés à partir d'une analyse de leur activité pendant la simulation permet de mettre en place une démarche itérative pour améliorer les scénarios (en cours ou futurs). Compte tenu de l'effet non négligeable de la médiation par les formateurs sur les compétences construites par les formés, il est également important de faire porter l'analyse de l'activité sur ceux-ci. Cette analyse montre que les formateurs (qui n'ont pas toujours une connaissance du travail (réel) des formés) s'appuient parfois sur l'expérience des formés pour transformer la formation en cours. Les concepteurs des formations (qui ne sont pas toujours ceux qui dispensent les formations) peuvent aussi bénéficier de ces apports pour améliorer de futures formations (Anastassova & Burkhardt, 2009).

Des résultats issus d'une analyse croisée de l'activité des formés et des formateurs en simulation contribuent donc à l'amélioration des formations. On retrouve ici l'idée que la conception des formations professionnelles se poursuit dans l'usage (Béguin, 1998, 2009). Cette idée amène à renouveler la manière de penser l'ingénierie (technique) de formation (Orly & Vidal-Gomel, 2011). Pour finir, il nous semble encore intéressant de noter que si l'analyse de l'activité peut permettre de dégager des pistes pour construire de meilleures situations potentielles de développement pour les formés, elle peut aussi permettre de formuler des recommandations pour le développement professionnel des formateurs (via leur propre formation ou via la conception d'outils d'aide à la formation).

# Chapitre 2 Les simulations des situations de travail : un double point de vue

Il n'existe pas de définition unique de la notion de simulation.

En dépit d'une définition partagée par tous, nous pouvons néanmoins observer que certains éléments sont fréquemment évoqués :

- la simulation est une reproduction de la réalité (Bean, 2006 cité par Sauvé, Renaud, & Kaufman, 2010 ; Chamberland, Lavoie, & Marquis, 1995 ; Chamberland & Provost, 1996 ; Horcik, 2014a ; Sauvé, 1985)
- la simulation est un modèle réduit, simplifié de la réalité (Bean, 2006 cité par Sauvé et al., 2010 ; Chamberland et al., 1995 ; Chamberland & Provost, 1996 ; Sauvé, 1985)

Il se dégage de ces éléments l'idée que la simulation renvoie à une substitution du réel par son modèle. Ainsi, la simulation peut être vue d'une certaine façon comme une copie, une imitation du réel. Dans cette première approche, la démarche de substitution de la situation naturelle de travail par la situation simulée s'accompagne d'une réduction de la complexité visant à contrôler des variables. Mais comme le souligne Béguin (2009), la simulation peut aussi être vue dans sa spécificité. On ne parle plus alors de situation simulée mais de situation de simulation. Dans cette seconde approche, la simulation est appréhendée comme « une mise en scène » pour reprendre les termes de l'auteur, permettant la construction d'échanges entre acteurs et l'élaboration de significations pour l'action (Béguin, 2009 ; Béguin & Weill-Fassina, 1997).

Dans ce deuxième chapitre, nous développons ce double point de vue sur la simulation ainsi que les principales questions qu'il soulève. Il convient également

de noter que nous nous intéressons, ici aussi, plus particulièrement aux simulations à visée de formation professionnelle.

# 1. Premier point de vue : les situations simulées

Une situation simulée consiste à reproduire une situation cible (ou situation de référence) plus ou moins fidèlement, en conservant des caractéristiques essentielles, et ce, pour répondre à un objectif précis (cf. des objectifs de recherche, de formation, de conception ou encore d'évaluation (Vidal-Gomel et al., 2011). Dans le domaine de la formation, la situation simulée résulte d'une transposition didactique (Samurçay, 2009 ; Samurçay & Rogalski, 1998).

## 1.1. Variété des situations simulées

Il existe une grande variété de situations simulées et de catégorisations possibles. Dans un souci de clarté, nous souhaitons mettre en évidence quatre dimensions (non exclusives) qui nous semblent utiles pour différencier les situations simulées (et en particulier, celles à visée de formation).

### 1.1.1. Réalisme du simulateur

Les situations simulées les plus réalistes sur le plan physique renvoient à des simulateurs dits « pleine échelle » (ou « simulateurs d'ensemble », « full scale ») tels que les simulateurs de vol dans l'aéronautique ou encore les simulateurs patients dans le milieu médical. Ainsi et à titre d'exemple, il s'agit de mannequins grandeur nature qui reproduisent des structures anatomiques et des réponses physiologiques. Plus ou moins sophistiqués, ils peuvent être pilotés informatiquement (Grau, Doireau, & Poisson, 1998 ; Pastré, 2009a ; Pastré et al., 2006 ; Samurçay & Rogalski, 1998). Les simulateurs « pleine échelle » ont surtout été développés pour répondre à des objectifs de formation. Les motifs liés à leur développement sont multiples. Ils concernent des questions de sécurité, des questions d'ordre économique et même éthique. Pour ce qui est de la formation des soignants, l'adage bien connu « jamais la première fois sur le patient » résume assez bien les différents apports possibles de la simulation. De façon

générale, en formation, les simulateurs « pleine échelle » permettent d'acquérir et de réactualiser des compétences (techniques et non techniques) nécessaires à la maîtrise de situations complexes (en particulier, sur le plan de la sécurité). Ces apprentissages peuvent s'opérer individuellement ou collectivement (cf. entraînement d'équipes). Dans ce dernier cas, on reproduit alors non seulement l'équipement mais aussi l'environnement de travail (exemple : le bloc opératoire, ce qui accroît l'immersion clinique).

Cependant, les simulateurs « pleine échelle » se sont avérés, très coûteux tant sur le plan de la conception que de l'utilisation (Vidal-Gomel et al., 2011). Ainsi, d'autres situations simulées ont été construites. Ces dernières renvoient aux simulateurs partiels. En formation, on parle aussi de simulateurs procéduraux. Dans ce cas-ci, il s'agit de se focaliser sur un nombre plus limité de variables de la situation de référence. Ils ont pour objectifs l'acquisition et la maîtrise de compétences techniques (habiletés, gestes, procédures) particulières (exemple : l'apprentissage de gestes obstétricaux à partir d'un bassin d'accouchement).

Les simulateurs procéduraux peuvent être plus ou moins sophistiqués sur le plan technique. Par ailleurs, il convient de noter qu'ils reproduisent parfois mieux la réalité (notamment sur le plan fonctionnel) que ne peuvent le faire des simulateurs « pleine échelle ». Ainsi, un simulateur procédural peut reproduire toutes les étapes d'un examen médical alors que tous les mannequins ne peuvent pas le faire. Notons également qu'ils peuvent se montrer tout aussi performants que les simulateurs « pleine échelle ». Une étude visant à comparer deux simulateurs pour l'entraînement à l'urétéroscopie en est une illustration (Matsumoto, Hamstra, Radomski, & Cusimanon, 2002). Dans cette étude, un des deux simulateurs est un simulateur virtuel de haute fidélité et l'autre, un simulateur de basse fidélité composé notamment d'un verre et de pailles. Au terme de la formation, les résultats montrent une amélioration similaire des habiletés chez les participants, quel que soit le simulateur sur lequel ils se sont entraînés.

Enfin, le réalisme des simulateurs ne passe pas nécessairement par une reproduction matérielle d'équipements ou d'environnements. Il peut aussi s'appuyer sur la réalité virtuelle (Burkhardt, 2003). En formation, la réalité virtuelle augmente en général l'immersion dans la situation simulée. Elle peut aussi permettre d'ajouter des informations non accessibles en situation réelle, et

ce, pour faciliter certains apprentissages. Ainsi, lors de la construction d'une torche de soudage en réalité virtuelle (Mellet d'Huart & Michel, 2009), les apprenants sont en mesure de visualiser les déformations de la surface travaillée sous l'effet de la torche de soudage. Le simulateur de la taille de la vigne de Caens-Martin (2009) en constitue un autre exemple. Il permet notamment aux apprenants de visualiser l'évolution probable d'un cep à échéance d'un an, et ce, en fonction du choix de taille opéré. Grâce à la technologie, d'autres simulations telles que les micromondes ou les « sérious games » sont également développées.

### 1.1.2. Simulateur vs mise en scène humaine

Une deuxième dimension nous permettant de différencier les situations simulées concerne le moyen utilisé pour la simulation : un simulateur (en tant qu'objet matériel ou virtuel) ou une mise en scène, le plus souvent à partir de l'activité de plusieurs acteurs[16]. En effet, il existe des situations simulées où il n'y a pas de simulateur. En formation, nous pouvons citer à titre d'exemples des exercices de gestion de crise industrielle n'impliquant que le dispositif opérationnel ou encore des consultations simulées avec un patient standardisé (à savoir, un acteur volontaire sollicité sur la base d'un scénario et d'un rôle à tenir). Dans ces exemples, il convient de souligner que les apprenants jouent leur « propre » rôle. Ainsi, les mises en scène humaines se distinguent des jeux de rôles où tous les acteurs (y compris les apprenants) sont amenés à jouer des rôles fictifs plus ou moins déterminés à l'avance (Chamberland & Provost, 1996).

Les mises en scène humaines sont particulièrement propices au développement des compétences non techniques. Ainsi, les exercices avec des patients standardisés peuvent permettre l'acquisition de compétences communicationnelles (en particulier, lorsqu'il existe des enjeux forts tels que l'annonce d'une mauvaise nouvelle). Dans les jeux de rôle qui s'appuient le plus souvent sur le vécu personnel et professionnel des participants, le bénéfice est plutôt à rechercher du côté du retour d'information sur soi.

[16] On peut aussi bien évidemment envisager la combinaison des deux.

### 1.1.3. Simulation dynamique ou statique

Une troisième dimension est liée à la reproduction (ou non) du caractère dynamique de la situation de référence. Lorsque le caractère dynamique de la situation de référence est reproduit, la situation simulée peut évoluer (en partie) indépendamment des effets des actions des apprenants. On parle alors de simulation dynamique (par opposition à une simulation statique) (Van Daele, 1997). Dans le cas d'une simulation dynamique, nous pouvons encore mentionner le critère de l'interactivité du sujet avec la situation. Si cette interactivité est possible (ce qui accroît encore le réalisme surtout s'il s'agit de la simulation d'une situation évoluant rapidement), la simulation est qualifiée d'active ou d'interactive. Plus l'interactivité est grande, plus la simulation délivre une « réponse » au sujet en fonction de ses propres actions. Ainsi les simulations « pleine échelle » sont caractérisées par un haut degré d'interactivité, car le feedback délivré est très complet. Si l'interactivité n'est pas possible (c'est-à-dire si le sujet ne peut pas intervenir sur l'évolution de la situation en temps réel), la simulation est considérée comme passive.

### 1.1.4. Objectifs des simulations à visée de formation

Dans le chapitre 1, nous avons déjà développé les finalités de recherche et de formation des simulations. Nous décrivons, ici, les objectifs qui concernent plus particulièrement les simulations à visée de formation. Ceux-ci peuvent contribuer à différencier les situations simulées.

En se centrant sur l'objet de l'apprentissage, Grau et al. (1998), ont identifié cinq catégories de simulations :

- les entraîneurs de système qui ont pour objectif d'acquérir une représentation fonctionnelle du système. Ils sont habituellement décontextualisés et utilisés à la suite d'un enseignement de connaissances déclaratives sur le système.
- les entraîneurs de procédures qui contribuent à l'acquisition de connaissances procédurales propres à l'utilisation de certains systèmes ou pour gérer des situations bien particulières (exemple : une situation de panne). Pour ce faire, ils doivent simuler avec une

fidélité élevée le contexte qui permet la mise en situation et l'exécution des procédures.

- les entraîneurs sensori-moteurs qui reproduisent les sensations perçues dans des environnements à l'aide d'afférences sensorielles (exemple : la perception des accélérations dans le domaine de l'aéronautique).
- les entraîneurs tactiques qui permettent de développer les capacités de compréhension, de raisonnement et de décision des opérateurs.
- les simulateurs « pleine échelle » qui visent à pallier l'impossibilité d'un apprentissage sur le tas lorsque la situation naturelle de travail s'avère, par exemple, trop risquée.

A côté des simulateurs « pleine échelle », Pastré (2009a) parle, quant à lui, de simulateurs (partiels) de résolution de problème. Comme déjà présenté, il s'appuie sur le cadre théorique de la didactique professionnelle pour concevoir et utiliser ces simulateurs. L'analyse y est faite dans une perspective de conceptualisation dans l'action. Ainsi, l'objectif des simulateurs de résolution de problème est moins d'apprendre à faire (autrement dit, de pouvoir répondre à la question : « que faire ? ») que d'apprendre à savoir ce qu'il faut faire en situation (et donc, de répondre à la question : « comment fonctionne la situation ? », « quelle est sa logique ? »). On est moins focalisé, ici, sur l'activité que sur ce qui permet de la générer. Et pour cause, comme le souligne Caens-Martin (2009), les cas d'école ne se rencontrent que rarement dans la réalité. Aujourd'hui, un travailleur compétent doit aussi se montrer capable de produire de nouvelles ressources et de réorganiser celles existantes de façon à les adapter à la situation à laquelle il est confronté (Vergnaud, 2006).

## 1.2. Fidélité(s) des simulations

La simulation peut être vue comme la reproduction d'une situation réelle en une situation simulée. La fidélité de cette reproduction peut être plus ou moins élevée en fonction des écarts entre situation simulée et situation réelle. Ainsi, la fidélité renvoie au degré avec lequel la simulation reproduit la réalité.

En pratique, la fidélité d'une simulation est souvent assimilée à celle du simulateur et donc, à une ressemblance de surface entre la situation simulée et la situation de référence (cf. le réalisme du simulateur sur le plan physique). Cette

façon de faire amène fréquemment à considérer les simulateurs « pleine échelle » comme plus fidèles que les simulateurs procéduraux. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, c'est inexact. Des simulateurs procéduraux reproduisent parfois mieux la réalité (notamment sur le plan fonctionnel) que ne peuvent le faire des simulateurs « pleine échelle ». Autrement dit, la fidélité des simulateurs ne peut se réduire à leur réalisme sur le plan physique.

En réalité, comme le soulignent Paige et Morin (2013), la notion de fidélité est assez floue et recouvre différentes acceptions. Dans le domaine de la formation, au moins quatre acceptions peuvent être distinguées : la fidélité physique, la fidélité fonctionnelle, la fidélité psychologique et la fidélité perceptuelle (Leplat, 2008 ; Nyssen, 2009 ; Raîche, 2013). La fidélité physique concerne des similitudes de surface entre la situation simulée et la situation de référence (cf. la reproduction de l'équipement et de l'environnement). La fidélité fonctionnelle concerne la dimension interactive de la simulation et en particulier, les réponses automatisées du simulateur ainsi que les interventions des formateurs sur le simulateur en réponse aux actions des formés. Elle porte notamment sur la reproduction des fonctionnalités du système. Ici, la simulation est vue essentiellement sous l'angle figuratif (Pastré, 1995). Les fidélités physique et fonctionnelle sont à rapprocher de la fidélité d'ingénierie définie par Norman, Dore, et Grierson (2012). Par contraste, la fidélité psychologique renvoie à « *la possibilité qu'ils* [les simulateurs] *donnent de susciter une activité qui soit en rapport avec l'activité à former en situation de travail* » (Leplat, 2008, p.168). Ici, la simulation est vue sous l'angle opératif (Pastré, 1995). Enfin, la fidélité perceptuelle concerne la manière dont le formé perçoit le simulateur. Elle est liée à son engagement dans la situation. Il s'agit d'un angle plus subjectif mais dont on a déjà souligné l'influence sur la validité de la simulation (cf. validité de la simulation pour le sujet à partir des travaux de Dubey (1997) sur le pilote d'avion).

Au-delà de ces différences, il nous paraît important de questionner l'utilité de la notion de fidélité dans le contexte de la formation par la simulation. Ainsi, certains auteurs (Hamstra, Brydges, Hatala, Zendejas, & Cook, 2014) proposent d'abandonner cette notion perçue finalement comme peu utile pour caractériser les qualités d'une formation. De nombreuses raisons peuvent justifier une telle position. D'une part, la définition de la notion de fidélité est souvent imprécise et les mêmes termes peuvent être utilisés pour désigner des choses différentes. D'autre part, et plus fondamentalement, si fixer un niveau précis de fidélité est

parfois souhaitable, il n'existe pas de lien direct entre ce niveau et le niveau de performance des apprenants. Ainsi, il a été démontré qu'il est possible pour deux groupes d'apprenants, formés sur des simulateurs dont la fidélité est différente (fidélité physique plus ou moins élevée), de présenter à l'issue des formations des performances identiques (Matsumoto et al., 2002 ; Nyssen, 2009 ; Patrick, 1992).

La notion de fidélité de la simulation (en particulier, la fidélité physique) ne présente donc pas un très grand intérêt pour la conception des formations. Il est préférable, comme le préconisent également Hamstra et al. (2014), de centrer la conception sur le transfert de l'apprentissage et sur l'engagement des apprenants. Nous partageons cet avis.

Comme cela a été souligné dans le cadre de l'exploitation didactique des simulations, la conception des situations simulées résulte d'un processus de transposition didactique. La « posture » des formés liée au contrat didactique joue aussi un rôle important dans la formation. Par ailleurs, l'usage du simulateur dépend des interventions des formateurs. Dans certains cas, ces derniers jugent utile de s'écarter de la situation de référence afin d'accentuer certains traits ou d'introduire des informations absentes. Ainsi, dans les situations à risques, ils peuvent décider de faire acquérir aux opérateurs des compétences sur le système fonctionnant à ses limites.

D'un point de vue plus éthique, se pose également la question de l'intérêt de pousser les scénarios jusqu'à des situations ultimes telles que celles provoquant la mort du patient, le crash de l'avion ou encore la fusion du réacteur. Pour les apprenants, ces situations sont généralement inacceptables. Elles peuvent donc leur porter atteinte, les traumatiser psychologiquement. Il est intéressant de noter que lorsque les formateurs sont eux-mêmes des professionnels (exerçant la même profession que les apprenants), ils peuvent aussi, s'ils ne sont pas bien préparés à gérer ces situations ultimes, être atteints (Vidal-Gomel et al., 2011). Par ailleurs, une répétition de ces situations pourrait conduire à une certaine banalisation. Faut-il dès lors permettre ou non la simulation de situations ultimes ? Les avis par rapport à cette question sont partagés. Dans le domaine de l'anesthésie, selon Geeraerts et Trabold (2011), il est d'usage de refuser le décès du patient dans une situation simulée. Cependant, la simulation de situations ultimes peut présenter un intérêt pour la formation. Ainsi et comme le mentionnent Vidal-Gomel et al. (2011), elle permet la confrontation des apprenants à des situations stressantes

dans lesquelles ils peuvent apprendre à gérer leur stress mais aussi à mettre en place des stratégies de récupération de situations dégradées avant que ne survienne l'inacceptable. En outre, elle offre aux apprenants des opportunités de développer des connaissances sur leur propre fonctionnement (métaconnaissances) qui sont importantes dans la gestion des environnements dynamiques. Compte tenu de cet intérêt, ces auteurs considèrent la simulation de situations ultimes comme acceptable. Mais, de strictes conditions doivent être respectées. Premièrement, il convient de bien définir les objectifs pédagogiques poursuivis ainsi que de préciser les apports pour les apprenants. Deuxièmement, il s'agit de préparer l'accompagnement des apprenants et des formateurs dans de telles situations. Troisièmement, une attention particulière doit être accordée à la gestion de l'après-situation pour l'apprenant.

Tous les éléments qui viennent d'être évoqués (transposition didactique, engagement et plus largement, activité des formés, activité des formateurs) qui influencent la formation par la simulation ne peuvent se réduire à la question de la fidélité.

## 1.3. Validité écologique des simulations

Comme déjà évoqué en ce qui concerne les simulations à visée de recherche ou de formation, un point important est de garantir la validité écologique de ces simulations. Celle-ci interroge la capacité de la situation simulée à : d'une part, produire des résultats généralisables à d'autres sujets ou à d'autres situations (incluant la situation cible) et d'autre part, produire des acquisitions transférables à la situation de référence (Béguin & Weill-Fassina, 1997 ; Nyssen, 2009). La validité écologique n'est pas facile à établir. Si la fidélité d'une simulation est liée à sa validité écologique, elle ne peut le garantir. Ainsi, la validité écologique d'une simulation nécessite une activité de validation.

En ce qui concerne les simulations à visée de recherche, la validité écologique peut être définie comme une forme de validité externe qui assure que l'objet étudié (appartenant à la situation cible) est bien inclus dans la situation simulée (ou expérimentale) (conçue pour la recherche). Elle dépend tout d'abord d'une théorie de l'activité à laquelle le chercheur se réfère pour définir (et identifier) son objet d'étude. Elle dépend aussi d'une activité de validation. Pour apprécier la

validité écologique d'une situation simulée, l'activité de validation consiste essentiellement ici à comparer des résultats obtenus par divers auteurs dans des situations cibles et dans des situations simulées. Ainsi, si un opérateur expérimenté semble régresser dans une situation simulée, la validité écologique de celle-ci doit être sérieusement remise en question (Darses et al., 2004).

Rogalski (1997) propose une typologie des processus de validation des simulations. Plus concrètement, cette typologie se caractérise par les cinq types suivants : la validation directe, la validation indirecte, le mode méta-analyse, la validation interne intrinsèque et la validation comparative. Les trois premiers types s'appliquent non seulement aux simulations à visée de recherche mais également à celles à visée de formation. Les deux dernières ne concernent que les simulations à visée de formation.

La validation directe consiste à comparer les données (performances, activité ou compétences) des mêmes sujets en situation simulée et en situation naturelle de travail. La validation indirecte vise à comparer les données relevées dans des situations simulées avec des données analogues relevées dans des situations naturelles de travail (de même classe). L'auteur illustre ce type de validation par plusieurs exemples tirés de son domaine de recherche. Par exemple, les résultats d'une recherche à partir d'un micromonde confrontant une équipe à la gestion d'un feu de forêt sont comparés à ceux d'une recherche portant sur la gestion de feu de forêt de même type dans deux situations naturelles de travail. Le mode méta-analyse correspond à une méthode de comparaison transversale de résultats de plusieurs études. La validation interne intrinsèque a pour but de comparer les performances ou l'activité des mêmes sujets au cours de la formation, ou d'analyser les transferts d'une situation de simulation à une autre (le plus souvent d'un simulateur « pleine échelle » à un autre). Enfin, la validation comparative consiste à comparer les performances ou l'activité des sujets dans la formation par simulation avec les mêmes données d'autres sujets dans un autre type de formation. Ce processus de validation s'opère très souvent à travers la comparaison de formations sur simulateurs et de formations dites « classiques » ou encore « conventionnelles ».

# 2. Deuxième point de vue : les situations de simulation

## 2.1. La situation de simulation comme une situation spécifique

Lorsqu'on parle d'une situation de simulation, on met l'accent sur une situation à saisir dans sa spécificité. La situation de simulation n'est pas seulement une partie de la situation de référence, elle présente en plus des caractéristiques propres (Leplat, 2008). La situation de simulation représente une mise en scène particulière d'une situation simulée dans laquelle se construisent des échanges entre acteurs et des significations pour l'action (Béguin & Weill-Fassina, 1997). L'activité qui s'y déploie a ses propres finalités, des enjeux sous-jacents, des significations pour les acteurs, parfois des conflits (Béguin, 2009). En formation, la situation de simulation peut-être vue comme le produit de l'activité des formateurs et des apprenants au cours de la simulation et la situation simulée comme une planification préalable (Olry & Vidal-Gomel, 2011).

La mise en scène particulière d'une situation simulée résulte de la transposition didactique et de la conduite de la simulation par les formateurs. Elle concerne notamment les scénarios qui utilisent ou non des simulateurs (en tant qu'objet physique). Comme le relève Leplat (2008), il faut insister sur l'importance des scénarios. L'analyse de l'activité peut contribuer à définir des scénarios pertinents, permettant une préparation efficace à la maîtrise des situations réelles. La pertinence des scénarios est évidemment liée à de multiples variables telles que le type de formation (formation initiale ou continue), les objectifs pédagogiques poursuivis ou encore le niveau d'expertise des apprenants (novices ou expérimentés). La situation de simulation renvoie aussi à l'activité des apprenants. Dans une situation de simulation, ces derniers poursuivent un mobile et cherchent à donner un sens à leur action (Béguin & Pastré, 2002). Comme nous l'avons déjà mentionné, ce sens peut être relié (du moins en partie) au contrat didactique.

A ce niveau, il convient de noter que le sentiment de sécurité psychologique est, lui aussi, important (Carmeli, 2007 ; Edmondson, 1999 ; Mornata & Bourgeois, 2012). Ce sentiment renvoie à la croyance selon laquelle le collectif n'est pas sanctionnant. Il encourage des comportements facilitant l'apprentissage tels que rechercher des feedbacks et de l'aide en cas de difficulté ou encore signaler ses

erreurs et ses doutes. Les formateurs et les apprenants ont un rôle important à jouer dans la construction d'un environnement perçu comme psychologiquement sécurisé. Ainsi, le formateur doit : se montrer disponible et accessible de façon à favoriser les échanges, encourager les apprenants à donner leur avis, promouvoir l'ouverture et la reconnaissance des erreurs (y compris ses propres erreurs) (Edmondson, 2002, 2003). La qualité des relations entre les apprenants participe aussi à cette construction (Carmeli & Gittel, 2009). Autrement dit, un respect mutuel permet à chacun de parler librement, et ce, sans crainte pour son image ou son statut.

## 2.2. Les trois phases des situations de simulation

Dans une situation de simulation, la conduite d'une situation simulée, par le formateur passe par trois phases (Samurçay, 2009) : l'avant (préparation de la séance finalisée par la construction des connaissances nécessaires au traitement de la situation simulée), le pendant (gestion en temps réel de la séance où l'apprenant doit construire des compétences opérationnelles) et l'après (analyse rétrospective de la séance finalisée par la mise en place des conditions favorisant une activité réflexive chez les apprenants). Comme nous le développons ultérieurement, les formateurs et les apprenants déploient des activités de nature différente dans ces trois phases. En outre, des aides (techniques et didactiques) peuvent être conçues et mises à disposition des acteurs dans chacune de ces phases.

Nous présentons ci-après les tâches habituellement remplies par les formateurs lors de ces trois phases. Leur activité (ainsi que celle des apprenants) sera présentée dans le chapitre 4.

Il convient tout d'abord de relever que les rôles des formateurs en simulation sont potentiellement multiples : modélisateur, pourvoyeur d'informations, facilitateur, évaluateur, planificateur, concepteur de ressources pédagogiques… (Dieckmann, Molin Friis, Lippert, & Ostergaard, 2009). Nous ne reprenons donc ici qu'une partie de ces rôles, ceux qui sont le plus souvent assignés aux formateurs dans les trois phases caractéristiques de la formation par simulation.

### 2.2.1. Le briefing

L'avant (ou le briefing) est une phase qui permet de préparer la séance de simulation. Moins étudié que le débriefing, le briefing est pourtant un moment crucial, pouvant impacter de façon non négligeable le déroulement de la formation.

En général, au moment du briefing, le formateur vise à clarifier ce qui va se passer durant la séance de simulation. Il cherche à créer un environnement favorable à l'apprentissage en établissant un « contrat pédagogique »[17]. Le formateur y précise les objectifs de la formation (rassurer les apprenants en soulignant qu'il ne s'agit pas de les piéger) ainsi que l'environnement technique (simulateur) et humain dans lequel va se dérouler la séance de simulation (Fauquet & Frémaux, 2008). Par ailleurs, il présente le scénario et peut aussi communiquer des connaissances liées au scénario (aider à la préparation des séquences d'action à mettre en œuvre en simulation). Il est également recommandé que, pour éviter des incompréhensions, les éventuelles modalités d'évaluation soient discutées au moment du briefing. Il s'agit aussi de préciser les rôles de chacun et les comportements attendus. Le formateur veille à créer un climat de confiance (indispensable notamment pour prévenir une hyperviligance chez les formés vis-à-vis de prétendus pièges qui seraient tendus par le formateur). Pour ce faire, il est préconisé d'établir un « contrat fictionnel ou contrat fictif » dans lequel le formateur explique les limites de la simulation et les apprenants s'engagent à « jouer le jeu » (Rudolph, Raemer, & Simon, 2014). Cet engagement porte aussi (y compris chez les formateurs) sur le respect de l'autre et donc, sur la compréhension de son point de vue et de ses actions. Les notions de confidentialité et du droit à l'erreur sont aussi fréquemment rappelées durant cette phase. Tout ceci vise à prévenir chez les apprenants, un ressenti de honte (voire d'humiliation), une démotivation, une attitude désinvolte (ou encore de désintéressement), le développement d'attitudes défensives (conduisant le plus souvent à remettre en cause le réalisme du simulateur (cf. effet simu)) (Dobson, Dobson, & Bromley, 2011). Enfin, durant les briefings, le formateur répond aux questions des apprenants et prend en compte les détails logistiques.

[17] À rapprocher de la notion de contrat didactique.

### 2.2.2. La séance de simulation

Le pendant (ou la séance de simulation) correspond au moment où l'apprenant est confronté à la situation simulée et où il construit (ou met en œuvre) des compétences opérationnelles.

Durant cette phase, le formateur assure en général plusieurs fonctions. Il doit, en effet, gérer les paramètres techniques et humains liés au déroulement de la situation simulée, aider les apprenants en fonction des difficultés rencontrées, prendre des notes et enrichir les débriefings… Samurçay et Rogalski (1998) ont proposé d'analyser cette activité en termes de gestion d'un environnement dynamique. Ainsi, le formateur doit gérer à la fois la dynamique et le tempo de la simulation et ceux de l'activité des apprenants sous des contraintes de temps liées à sa propre activité (telles que la durée fixée pour la séance, le programme de suivi ou encore l'évaluation effectuée des compétences globales des apprenants). Le formateur doit élaborer un diagnostic sur la nature des problèmes rencontrés par les apprenants et choisir d'intervenir en temps réel ou de manière différée sur l'activité de ceux-ci, mais aussi sur des paramètres de la situation simulée (comme c'est le cas, lorsqu'il prend la décision de ralentir, de « geler » l'évolution de la situation, de revenir en arrière, d'arrêter prématurément la séance...). Globalement, l'activité du formateur peut être répartie entre trois catégories : la gestion didactique de la séance (apport de connaissances, contrôle des acquis et guidage des apprenants), la gestion de la simulation elle-même (modifications des paramètres de la situation) et la gestion de l'activité propre (gestion de la temporalité des séances, du contrat institutionnel… ).

### 2.2.3. Le débriefing

L'après (ou débriefing) est aussi une phase cruciale pour la formation (au point qu'il est fréquent de lire : « pas de simulation sans débriefing ! »). Toutefois, cette phase est complexe. Elle ne se réduit pas à un simple feedback du formateur, transmettant des informations (correctives) aux apprenants (Savoldelli, 2011). Les éléments issus du débriefing dépassent la seule mesure de l'écart entre ce qui a été réalisé par les formés et ce qui était attendu par le formateur. Il convient plutôt d'appréhender le débriefing comme l'analyse rétrospective et réflexive d'une activité ayant été mise en œuvre par les participants en simulation et ayant pour

but de les aider à en tirer les acquisitions pour lesquelles cette simulation a été conçue. C'est l'étape où les mécanismes de prise de conscience et les activités réflexives sur l'activité sont sollicités pour construire les compétences.

Le débriefing (contenu et style) doit s'adapter aux objectifs d'apprentissage des séances, à la complexité des scénarios et au niveau d'expertise des participants. En réalité, il s'adapte aussi à de nombreuses autres variables telles que des contraintes temporelles ou matérielles ainsi que les compétences des formateurs en matière de débriefing. Il existe donc de nombreux types possibles de débriefings (y compris des débriefings sans formateur). Fondamentalement, même si cela n'est pas toujours le cas sur le terrain, ce qui devrait justifier le choix du type de débriefing à mettre en œuvre, c'est la théorie, le modèle ou la compréhension de l'apprentissage sous-jacent à la formation par simulation.

Ainsi, dans le cadre de la didactique professionnelle, Pastré et al. (2006) soulignent que répéter la réalisation d'une action ne permet pas de construire la structure conceptuelle de la situation[18]. Ce qui est déterminant, c'est l'activité réflexive au cours des débriefings. Dans ce cadre, les formateurs doivent aider les apprenants à construire durant le débriefing, une part importante de la conceptualisation de l'action. Autrement dit, les apprenants doivent à la fois se remettre dans le contexte de l'action et s'en distancier pour lui donner un autre statut que celui du « vécu ». Ils doivent « décontextualiser » pour procéder à une description conceptuelle de l'action en lien avec des classes de situations (Samurçay, 2009). Plusieurs conditions sont nécessaires à ce niveau. D'un côté, l'analyse rétrospective nécessite la médiation d'autrui. Celui-ci doit proposer une interprétation hypothétique de ce qui s'est passé. L'apprenant va alors pouvoir confirmer ou infirmer cette piste interprétative. Par ailleurs, un cadre d'analyse est nécessaire. En didactique professionnelle, il existe une proposition d'un tel cadre d'analyse qui se base sur la notion d'intrigue. Sans le développer ici de manière détaillée, nous pouvons citer ce qu'en dit de manière générale Pastré (2009a, p.34) : « *Construire l'intrigue consiste à transformer un récit, fait de la suite plus ou moins désordonnée d'épisodes qui se succèdent, en une série d'étapes, qui s'enchaînent quand on prend en compte les enchaînements de causalité et les décisions motivées des apprenants.*

[18] Pastré (2009b, p.242) définit la structure conceptuelle de la situation comme « *l'ensemble des dimensions de la tâche qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace* ». Selon Vidal-Gomel et Rogalski (2007), elle repose sur l'élaboration du diagnostic de la situation.

*L'intrigue permet ainsi de produire de l'intelligibilité pour une situation singulière, comme le fait un historien* » (Pastré, 2009a, p.34) .

Durant le débriefing, il est fréquent d'attribuer au formateur un rôle de facilitateur afin d'aider les apprenants à mener après la séance de simulation, un processus réflexif sur leur activité. Dismukes, McDonnell, Jobe, et Smith (2000) proposent de distinguer trois niveaux de facilitation : élevé, intermédiaire et minimal. Avec le niveau élevé, le formateur intervient peu. Il dicte les règles du débriefing et puis laisse le groupe analyser l'expérience, en les incitant à la réflexivité par quelques questions ouvertes. Il accepte les moments de silence et laisse les apprenants participer de manière très active aux échanges. Avec le niveau intermédiaire, le formateur intervient plus. Il peut reformuler des affirmations, amener les apprenants à plus développer leur point de vue… Avec ce niveau, les apprenants peuvent échanger entre eux. Le niveau minimal correspond au niveau où le formateur intervient le plus. Celui-ci y est parfois contraint lorsqu'il est face à des apprenants inexpérimentés ou peu enclins à participer. Dans ce cas, le formateur pose de nombreuses questions, fournit parfois des réponses à la place des apprenants. C'est dans ce dernier niveau que les apprenants tirent le moins de bénéfices du débriefing.

Plusieurs travaux ont identifié un certain nombre de bonnes pratiques en matière de débriefings (Gardner, 2013 ; Horcik, 2014a, 2014b ; Savoldelli & Boet, 2013). Ainsi, il est souvent avancé que le débriefing doit être structuré en trois étapes : « réaction à chaud ou contextualisation », « compréhension ou décontextualisation » et « résumé (ou recontextualisation) et évaluation ». La première étape a pour but de permettre aux apprenants de s'exprimer librement sur ce qui s'est passé (de leur point de vue) durant la séance de simulation (événements, émotions…). Chaque participant est aussi invité à se mettre à la place de l'autre pour tenter de comprendre son point de vue. Il est généralement recommandé que cette phase ait lieu relativement vite après la séance de simulation. La deuxième étape vise à amener les apprenants à se décentrer de leurs propres actions pour appréhender un point de vue plus global. Durant cette étape, le formateur incite généralement les apprenants à expliciter les événements du scénario et à retracer la genèse des choix d'actions qui ont été opérés, et ce, au moyen de relances et en instaurant un climat de confiance. Cette étape peut s'appuyer sur l'enregistrement (audio-vidéo) de l'activité des apprenants durant la séance de simulation. Au cours de cette étape, la confrontation des points de vue

fait souvent naître une nouvelle représentation de l'expérience. Il s'agit de l'étape de l'analyse et de la recherche d'explications en vue de la compréhension. Enfin, lors de la troisième étape, le formateur doit amener les apprenants à dégager des concepts plus généraux, transférables dans des situations à venir. Il peut également intervenir pour explorer les autres possibilités d'actions qui auraient pu être réalisées au cours de la situation simulée. C'est aussi au cours de cette étape qu'un apport ou un rappel des procédures prescrites est effectué (en particulier, s'il s'agit d'une formation initiale destinée à des novices). Le formateur résume également les points importants de la session et invite généralement les aspirants à évaluer la séance de simulation (le formateur peut alors lui aussi avoir une attitude réflexive sur son activité).

# Chapitre 3 Apprendre par la simulation

Dans ce chapitre, nous présentons plusieurs courants théoriques de l'apprentissage. Cette présentation est loin d'être exhaustive (tant la littérature scientifique relative à l'apprentissage est considérable). Nous avons choisi de présenter les courants qui sont les plus fréquemment convoqués dans les travaux portant sur la conception de formations professionnelles par la simulation.

Nous en avons identifié trois principaux : le constructivisme, le socio-constructivisme et l'apprentissage expérientiel et réflexif. Ces courants théoriques permettent de mieux saisir ce que signifie « apprendre par la simulation ». Le développement des compétences professionnelles y est principalement abordé sous l'angle de la question suivante : « comment former aux compétences professionnelles par la simulation ? ». Il s'agit d'une question centrale dans le cadre de notre thèse.

A travers cette présentation, nous souhaitons aussi montrer que la formation professionnelle par la simulation peut, en fonction du/des courant(s) théorique(s) d'apprentissage auquel(s) elle se rattache, poursuivre des objectifs pédagogiques différents.

Mais préalablement, il nous semble essentiel d'établir une distinction entre les formations continues, d'une part et les formations initiales, d'autre part. En effet, « apprendre par la simulation » ne s'envisage pas de la même manière dans ces deux grands types de formation. En lien avec le contexte de notre recherche, nous nous attardons un peu plus sur la formation initiale. De plus, toujours pour la même raison, il nous semble importer de développer le cas des simulations où les apprenants ont à appliquer des procédures prescrites dans des situations à risques. Contrairement à une idée répandue, l'existence de procédures prescrites ne signifie pas qu'il n'est pas nécessaire pour l'opérateur de développer des compétences. Autrement dit, savoir ce qu'il faut faire ne garantit pas qu'on sache le faire.

# 1. Apprendre par la simulation en formation professionnelle continue ou initiale

La formation professionnelle par la simulation vise à former à l'exercice d'une activité de travail en situation réelle à travers l'exercice d'une activité en situation simulée (Savoyant, 2009). Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que cet objectif général se décline de manière assez différente selon qu'il s'agit d'une formation continue ou initiale.

## 1.1. En formation professionnelle continue : activité cible préexistante et entretien ou élargissement des compétences professionnelles

En formation continue où il est le plus souvent question de simulations à visée d'entraînement[19], de maintien ou d'entretien des compétences professionnelles, les sujets qui sont mis en situation de simulation, réalisent et connaissent déjà l'activité cible. Ce sont des professionnels déjà plus ou moins expérimentés. Ils sont en situation de simulation pour « donner à voir » leur activité. Ils savent que celle-ci va être analysée (voire évaluée). La simulation ne vise pas ici l'élaboration d'une nouvelle activité. Dans ce cas, les formés sont surtout amenés à adapter, reconfigurer, élargir leur expertise. L'analyse de leur activité porte plus sur ses caractéristiques (par rapport à un modèle de « l'activité réussie », par exemple) que sur l'identification de ses conditions de mise en œuvre ou des modes de formation et de développement des compétences.

## 1.2. En formation professionnelle initiale : construction d'activité et développement des compétences professionnelles

En formation professionnelle initiale (qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette thèse), les apprenants engagés dans la simulation n'ont généralement pas encore exercé l'activité en situation de travail. Il s'agit de

[19] Cet entraînement a pour objectif le plus souvent de développer des compétences non techniques (communication, coopération, leadership…) ou des compétences techniques dans des situations exceptionnelles (cf. incidents rares mais graves, par exemple).

professionnels novices. Ils sont en situation de simulation pour apprendre. La formation par la simulation vise à élaborer une nouvelle activité. On retrouve ici l'idée déjà évoquée dans le chapitre 1 selon laquelle les apprenants sont amenés à construire un modèle opératif à partir d'un modèle théorique (généralement appris préalablement) et à partir de l'exercice de l'activité (au cours des différentes phases de la simulation).

### 1.2.1. Le cas des simulations où les apprenants ont à appliquer des procédures prescrites dans des situations à risques

Le modèle théorique à partir duquel les apprenants développent un modèle opératif en simulation peut être plus ou moins prescriptif. Ainsi, il existe des simulations où les apprenants ont à appliquer des procédures prescrites. Celles-ci renvoient notamment à des situations de travail dans lesquelles la gestion des risques est centrale (y compris la gestion des risques pour l'opérateur lui-même).

Les procédures prescrites (ou réglementation) sont généralement apprises préalablement de sorte qu'avant la simulation, les apprenants savent ce qu'il faut faire. Grâce à la simulation, ils peuvent être amenés à le faire effectivement. Mais pour assurer le transfert, ce qui est indispensable, c'est que les apprenants soient amenés à savoir le faire. En effet, pour mettre en place une bonne application de la réglementation, il est nécessaire de comprendre ce qui fonde les procédures prescrites, les problèmes auxquels elles permettent de répondre ainsi que les propriétés de la situation qu'elles doivent prendre en compte (Savoyant, 2009).

Comme le montrent Mayen et Savoyant (1999, p.83-84), en s'appuyant sur une étude relative à l'activité et à la formation d'agents chargés d'assurer la sécurité de la circulation ferroviaire, l'application des procédures ne peut se réduire à ses aspects d'exécution. Selon ces auteurs, appliquer une procédure signifie que l'opérateur fait un choix et qu'il reconnaît une nécessité. Le choix (d'appliquer la procédure) repose sur une identification de la situation qui ne peut être fondée que sur sa conceptualisation. Cette conceptualisation permet « *d'organiser un ensemble de règles et de cas sans relation apparente en un système organisé et cohérent. Ceci permet de comprendre et de restituer les règles dans un ensemble mais aussi éventuellement de générer de nouvelles règles cohérentes avec l'organisation conceptuelle mise en place* » (Mayen & Savoyant, 1999, p.83-84).

Pour l'opérateur, le caractère de nécessité (d'appliquer la procédure) se fonde sur une (ré)invention de la nécessité, elle-même fondée sur une compréhension de la relation entre le risque et la procédure correspondante. Ceci renvoie de nouveau à une conceptualisation mais envisagée ici de manière plus globale c'est-à-dire au niveau du domaine d'activité concerné.

Appliquer une procédure ne peut donc être dissocié d'un processus de construction de règles. Celui-ci est lié à la compréhension de l'activité. Il peut consister à générer de nouvelles règles en présence de cas nouveaux. Dans ce cas, le processus porte sur le contenu de la règle et repose sur la conceptualisation par les opérateurs des dimensions organisatrices de la règle et du système de règles (c'est-à-dire sur la connaissance de leurs causes). La genèse de règles peut aussi renvoyer à l'élaboration et l'attribution de nouvelles significations aux règles. Ce deuxième processus porte plus sur le concept de réglementation lui-même (que sur le contenu de la réglementation). Le choix de reconnaître la réglementation pour règle (le choix « d'agir dans les règles ») relève d'une décision qui consiste à agir avec d'autres dans une « chaîne de cohérence » afin d'atteindre les objectifs du travail tout en maîtrisant les risques (Mayen & Savoyant, 1999). On retrouve ici l'idée que la réglementation joue un rôle de cadre partagé pour la régulation de l'action collective (Mayen & Vidal-Gomel, 2005).

Mayen et Vidal-Gomel (2005) rapportent que la construction des règles pourrait suivre une progression pouvant être décrite à travers quatre niveaux de relation à la règle : respect de la règle par absence de doute (très rare en réalité), remise en cause[20] de la règle au profit de la référence à ses propres perceptions, à son propre raisonnement…, respect de la règle reconnue et réinventée dans sa nécessité logique et certitude du bien-fondé de son action (cf. application des procédures par connaissance des causes), discussion (délibération) de la règle après l'action pour éventuellement la remettre en cause et contribuer à son évolution. Ainsi, selon les circonstances, les opérateurs (expérimentés) sont amenés à appliquer les règles inscrites dans la réglementation, à s'en servir pour atteindre, en plus des buts prévus par l'institution, d'autres buts (plus personnels), à les transgresser (mais en gardant cette transgression sous contrôle)… En cas de situation inédite,

[20] Or, c'est précisément pour empêcher d'agir de cette manière (de manière spontanée) que la règle est édictée.

les opérateurs savent revenir rapidement à la règle. Ils savent en faire un strict usage pour se protéger.

Lors des formations, la réglementation est souvent présentée comme la « théorie » à appliquer en pratique. Or, ce prescrit explicite rarement l'organisation des règles dans la réglementation ainsi que les liens entre ces règles, les risques et le domaine d'activité. L'absence de justification des procédures à respecter ne facilite pas un apprentissage fondé sur la compréhension. Un tel enseignement de la prescription ne favorise pas la progression de la construction de règles vers les troisième et quatrième niveaux de relation à la règle évoqués plus haut.

# 2. Les principaux courants théoriques de l'apprentissage supportant la conception des formations par simulation

## 2.1. Le constructivisme

Selon le modèle constructiviste et particulièrement pour Piaget (1964), l'apprenant construit et reconstruit de manière active ses connaissances. Celles-ci se construisent grâce au processus d'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement (Gauthier & Tardif, 2005). Ce processus adaptatif renvoie à deux mécanismes : d'une part, l'assimilation (assimilation des nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives des individus) et d'autre part, lorsqu'une résistance survient (cf. situation problème), l'accommodation (modifiant les structures cognitives des individus afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience). L'individu assimile des connaissances, des savoir-faire dans un premier temps. Lorsqu'il se trouve confronté à une situation problème, il met en œuvre des stratégies lui permettant de s'adapter, de s'accommoder à la nouvelle situation. L'objectif est de sortir de l'état de déséquilibre afin de retrouver un état d'équilibre.

En outre, Piaget (1974) suppose différents niveaux de prise de conscience de la démarche cognitive de l'apprenant. Dans l'ouvrage « réussir et comprendre », il avance l'idée que l'action est une connaissance (un savoir-faire) autonome dont

la conceptualisation s'effectue par prises de conscience ultérieures. « Réussir » renvoie au savoir-faire tandis que « comprendre » renvoie à la conceptualisation. Celle-ci correspond au passage de l'action (matérielle) à la représentation cognitive, générale et abstraite de cette action. Le mouvement de la prise de conscience s'accompagne d'un mouvement d'abstraction. Plusieurs formes d'abstraction sont distinguées telles que l'abstraction empirique (tirée des propriétés du réel, des objets manipulés par l'individu), l'abstraction réfléchissante (issue des actions que le sujet effectue sur les objets, et non plus des seuls objets) et l'abstraction réfléchie (produit conscient des abstractions réfléchissantes).

Les apports du constructivisme qui ont été repris pour la conception des formations par simulation sont principalement liés au conflit socio-cognitif piagétien (Horcik, 2014a). Celui-ci renvoie d'une part, à une interaction entre l'apprenant et son environnement et d'autre part, à un processus d'adaptation des connaissances nouvelles (liées à des perturbations qui déséquilibrent le système cognitif) à sa structure cognitive existante. Cette adaptation se caractérise par un double processus d'assimilation et d'accommodation. Les formations conçues selon cette perspective *« cherchent à provoquer des conflits cognitifs par la mise en œuvre de perturbations de la structure cognitive et à leur mise en évidence notamment par le questionnement des préconceptions (état des connaissances générales des apprenants, avis, craintes et expériences préalables) par les formateurs avant et après la formation afin de mettre en évidence les changements survenus de leur structure cognitive »* (Horcik, 2014a, p.23-24). Pour favoriser le développement des compétences, le formateur doit solliciter l'activité cognitive de l'apprenant en l'amenant à mobiliser ses connaissances et lui lancer des défis de façon à lui permettre de prendre conscience de leurs limites et l'inciter à s'en créer de nouvelles (Gauthier & Tardif, 2005).

La didactique professionnelle (que nous avons présentée au chapitre 1) se base sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Elle fonde ses travaux sur le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action initiée par Piaget et reprise par Vergnaud (1996). Rappelons qu'en didactique professionnelle, une action efficace est considérée comme une action organisée, reproductible, analysable et adaptable. Le schème en constitue l'élément central. Il correspond à une organisation invariante de l'activité permettant son analyse. L'analyse des schèmes permet l'identification des classes de situations qui sont pertinentes pour

un schème donné. Ce cadre a été complété par les notions de concepts pragmatiques et de structure conceptuelle de la situation. Dans ce cadre, les simulateurs de résolution de problèmes visant l'acquisition de concepts pragmatiques ou de structures conceptuelles sont particulièrement mis en évidence. Il s'agit de confronter les apprenants à des situations problématiques considérées comme des situations potentielles de développement (renvoyant à l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis pour étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe) (Mayen, 1999, 2007). Leur conception repose sur une analyse préalable de l'activité dans la situation réelle de travail, visant à identifier les concepts pragmatiques et la structure conceptuelle de la situation. Elle repose aussi sur une transposition didactique (des conditions de mise en œuvre de l'activité en situation de référence).

## 2.2. Le socio-constructivisme

La conception des formations par la simulation se réfère aussi très largement au socio-constructivisme. Ce courant met en avant l'importance de l'interaction sociale et de la confrontation à autrui dans l'apprentissage. L'apprenant élabore sa compréhension de l'environnement en confrontant ses perceptions à celles de ses pairs et à celles du formateur. Le modèle socio-constructiviste définit l'apprentissage comme une co-construction des connaissances. Celle-ci nécessite l'organisation de situations d'apprentissage propices au dialogue (voire à la controverse), et ce, dans le but de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs issus de la confrontation des perceptions de l'apprenant avec celles des autres (Gauthier & Tardif, 2005). Ainsi, trois éléments didactiques sont considérés comme essentiels par les socio-constructivistes pour le développement des compétences : une dimension constructiviste (un sujet qui apprend), une dimension sociale (qui renvoie aux pairs et au formateur) et une dimension interactive (interaction avec un environnement (cf. les situations simulées, par exemple)).

Vygotski (1985) a été le premier à avoir entrepris le développement du modèle socio-constructiviste. Ses travaux ont abouti à proposer la notion de « zone proximale de développement ». Celle-ci est caractérisée par deux limites. La limite inférieure est caractérisée par un niveau de performance indépendant chez l'apprenant. Celui-ci est capable de faire la tâche de manière autonome (sans

aide). En dessous de cette limite inférieure, l'acquisition de nouvelles connaissances est minime. La limite supérieure est caractérisée par un niveau de performance assistée chez l'apprenant. Celui-ci parvient à réaliser la tâche mais avec l'aide d'un tiers plus expérimenté. Au-dessus de cette limite supérieure, l'acquisition de nouvelles connaissances est hors de portée. Suivant cette approche, les formateurs proposent aux apprenants des situations didactiques qui visent à les maintenir dans une zone proximale de développement. On peut établir ici un lien avec deux notions que nous avons déjà présentées : la notion « d'enveloppe de situations » (Rogalski et al., 2002) et celle de situation potentielle de développement (Mayen, 1999).

Dans la formation par la simulation, cette approche conduit à concevoir des scénarios de difficulté croissante et à y confronter les apprenants en fonction de leur niveau d'acquisition. L'approche conduit également à concevoir des situations de simulation où on favorise les interactions entre les participants (formateurs et formés) à toutes les étapes (briefings, séances et débriefings). Enfin, ce cadre est aussi souvent convoqué pour concevoir des simulations visant à développer des compétences non techniques mais indispensables au travail d'équipe. Le terme CRM (Crew Ressource Management) est souvent utilisé pour désigner ce type de formation qui vise à améliorer la performance des équipes (efficacité) par une meilleure gestion des risques (y compris les erreurs humaines) (sécurité). De nombreux exemples de telles formations ont été développés ces dernières années dans des secteurs à risques tels que l'aéronautique, le nucléaire, les soins de santé…

Dans la continuité des travaux de Vygotski (1985), Bruner (1983) souligne l'importance du langage dans l'apprentissage. Selon cet auteur, le langage est un médiateur, un moyen d'échange et un instrument que peut utiliser l'apprenant pour mettre de l'ordre dans l'environnement. Il s'agit d'un outil de constitution de la pensée. Le langage a une double fonction : représenter le savoir et communiquer le savoir. Par ailleurs, il s'avère tout aussi important de faire du lien avec les connaissances déjà acquises. Enfin, Bruner insiste sur le fait que pour apprendre, l'apprenant doit interagir avec un tuteur. Il lie ces interactions avec le tuteur à la notion d'étayage. L'étayage renvoie à l'ensemble des interactions d'assistance du tuteur permettant au tutoré d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne sait pas résoudre au départ. Le tuteur se charge des tâches que le tutoré (novice) ne peut réaliser seul. Bruner

distingue six fonctions différentes du tuteur : l'enrôlement (favoriser l'implication du tutoré dans la tâche), la réduction des degrés de liberté (simplifier la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution), le maintien de l'orientation (éviter que le tutoré ne s'écarte du but assigné), la signalisation des caractéristiques déterminantes (souligner les caractéristiques pertinentes de la tâche), le contrôle de la frustration (éviter que les erreurs commises (par les tutorés) ne se transforment en sentiment d'échec et en résignation) et la démonstration ou la présentation de modèles (exécuter une partie de l'activité en présence de l'apprenant avec une explicitation).

Cette dernière fonction (ou fonction de prise en charge) est considérée par Vannier (2006, p.172) comme « *le vecteur du progrès cognitif* ». A cet égard, le tuteur doit éviter d'intervenir trop ou trop peu dans l'activité de l'apprenant. Ainsi, une bonne intervention de tutelle prévient notamment ce que Wood (1989) définit comme le phénomène de « surétayage ». Les risques liés à une telle pratique sont multiples. Ce surplus d'aide peut en effet nuire à l'activité cognitive de l'apprenant (il ne cherche plus à résoudre le problème posé), le priver du contrôle de son activité et générer chez lui un sentiment d'incompétence.

## 2.3. L'apprentissage expérientiel et réflexif

### 2.3.1. L'andragogie

Le cadre théorique de Knowles (1980, 1990) est aussi fréquemment convoqué pour la conception de formations par la simulation. Dans ce cadre, les particularités liées à l'apprentissage des adultes sont mises en évidence. L'auteur pose plusieurs postulats à propos de la façon d'apprendre des adultes. Ces postulats permettent la formulation de principes pour la conception de formations. Ainsi, sans prétendre à l'exhaustivité, on peut évoquer ici quelques-uns de ces postulats. Avant d'entreprendre une formation, les adultes ont besoin de savoir pourquoi apprendre. Il s'avère donc essentiel que les formateurs démontrent l'intérêt de la formation et explicitent clairement ses objectifs. Les adultes entrent dans la formation, dotés d'une expérience. Cette expérience joue un rôle important dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Ceci explique leur attrait pour des méthodes pédagogiques qui favorisent le recours à l'expérience déjà acquise. Le formateur doit en tenir compte lors de la conception de la formation.

A ce niveau, des formations par la simulation paraissent donc tout à fait appropriées. Les adultes sont également considérés comme étant motivés par la recherche de solutions concrètes aux problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle. Une participation active de leur part à la définition des besoins d'apprentissage est donc importante.

Dans la foulée de ces travaux, l'apprentissage expérientiel développé par Kolb (1984) met en évidence l'importance de l'expérience et de la réflexion sur cette expérience dans l'apprentissage. Cette théorie associée aux travaux de Schön (1983, 1987, 1991) sur le « praticien réflexif » constituent des courants importants sur lesquels repose fréquemment la conception des formations professionnelles par la simulation.

### 2.3.2. L'apprentissage expérientiel de Kolb

Pour Kolb (1984), l'apprentissage est un processus (continu) qui fait intervenir l'expérience et la réflexion sur cette expérience. On trouve ici l'idée que les connaissances des apprenants se construisent à partir de leur vécu, par le biais de transactions cognitives mais aussi affectives avec l'environnement. Bell (1995) résume ce processus en décrivant l'apprentissage expérientiel comme une relation entre un individu et son environnement au cours de laquelle une signification est découverte. L'apprentissage se fonde sur une expérience d'objets, d'événements ou de phénomènes chez l'apprenant, suivie d'un processus réflexif (réflexion ou analyse critique du vécu) servant la construction d'abstractions qui peuvent être montrées à un tiers (le formateur, par exemple) ou être vérifiées lors de nouvelles expériences. Cette vérification entraîne de nouvelles théories, hypothèses ou questions, engendrant un nouveau cycle. Le cycle se compose donc de plusieurs phases : l'expérience concrète (la pratique), l'observation réflexive (l'analyse (seul ou en groupe) de cette pratique), la conceptualisation abstraite (formalisation et élaboration de théories personnelles ou de règles), l'expérimentation active (la mise en pratique de ces théories personnelles ou règles en vue de leur (in)validation). Lors de la deuxième phase de ce cycle, l'apprenant dispose d'un temps de réflexion pour construire des significations à partir des événements vécus. Il peut, durant cette phase, penser à ce qu'il a appris, exprimer sa position par rapport à ce qui s'est passé, distinguer différents éléments de son expérience, rattacher certains de ces éléments à des

connaissances antérieures…

### 2.3.3. Les travaux de Schön sur le « praticien réflexif »

Selon Schön (1983, 1987, 1991), un « praticien réflexif » se montre capable, à partir de l'expérience d'une situation professionnelle, de procéder à une analyse réflexive de sa propre pratique : il la questionne, la partage, l'évalue… En s'exprimant sur sa pratique, ce praticien peut contribuer à l'amélioration de cette dernière, à la résolution de problèmes rencontrés dans le travail et à l'émergence de nouveaux savoirs (Perrenoud, 2001). Par ailleurs et à un niveau plus personnel, la pratique réflexive permet au praticien de développer son identité professionnelle (Boutet, 2004).

Les travaux de Schön mettent en évidence l'importance de la référence aux savoirs expérientiels dans la réalisation de pratiques efficaces. Les actions des professionnels expérimentés découlent d'un jugement, d'une décision résultant d'une réflexion dans l'action. Celle-ci renvoie donc d'abord à un processus de régulation de l'action. Mais cette réflexion dans l'action peut aussi être reliée aux savoirs d'expérience (savoirs (non-savants) sous-tendant l'exercice d'un métier, souvent implicites, « cachés dans l'agir », non nécessairement verbalisés et partagés) qui résultent de la réflexion sur l'action (survenant après coup). L'expérience analysée après l'action peut être capitalisée et réinvestie dans des situations et des actions à venir. La réflexion sur l'action est assez souvent initiée en cours d'action et puis reprise et prolongée lors du retour sur ce qui s'est passé.

On peut rapprocher ici la pratique des débriefings en simulation à ce que les professionnels peuvent faire (le plus souvent seuls) sur le terrain : « se repasser le film » des événements, tenter de comprendre le fil de ces événements et de leurs propres actions (particulièrement en cas d'erreurs).

Comme le rappelle Perrenoud (2001), le paradigme du « praticien réflexif » qui a inspiré notamment les travaux relatifs à la formation des enseignants est complexe. Ce paradigme distingue et articule deux modes de réflexivité : la réflexion *pendant ou dans* l'action et la réflexion *après ou sur* l'action. La réflexion dans et sur l'action constitue une activité cognitive de haut niveau, en partie consciente, utilisant des savoirs d'expérience non pour les appliquer tels

quels mais plutôt comme des principes d'orientation de l'action. Même si on trouve cette réflexion dans et sur l'action dans toutes les activités professionnelles, elle est particulièrement cruciale dans les activités qui confrontent les travailleurs à des situations singulières, des cas difficiles, des dilemmes, des problèmes nouveaux.

Les travaux de Schön sur le « praticien réflexif » ont fait l'objet de nombreux débats (Tardif, 2012, 2013). Ainsi, plusieurs critiques ont été formulées. Celles-ci renvoient notamment à la vision individualiste de la réflexivité véhiculée dans le cadre proposé (or, de nombreuses activités professionnelles reposent sur des pratiques collectives) ainsi qu'à un manque d'opérationnalisation du concept de réflexivité.

Sur un plan plus pratique, ce qui semble aujourd'hui poser problème est l'usage quasi systématique et un peu « à tort et à travers » de la réflexivité en formation professionnelle. Ainsi, de nombreuses formations (initiales ou continues) mettent en avant des dispositifs présentés comme porteurs de démarches réflexives chez les professionnels formés. Or, ces dispositifs ne semblent pas toujours en mesure de dépasser le niveau descriptif, voire justificatif, des pratiques (Correa Molina & Gervais, 2010). Par ailleurs, le développement d'une pratique réflexive repose sur la construction de savoirs d'expérience qui nécessite une longue période de temps. Vouloir inscrire un tel développement de manière ponctuelle dans une formation initiale pose dès lors question (Correa Molina & Thomas, 2013). Enfin, il convient de relever que la plupart des dispositifs de formation professionnelle qui vantent le développement d'une pratique réflexive chez les formés ne le vérifient pas.

En s'appuyant sur l'exemple de la pratique enseignante, Tardif (2012, 2013) propose plusieurs pistes pour améliorer l'usage de la réflexivité dans la formation professionnelle. L'auteur préconise de s'intéresser à la réflexion de l'enseignant lorsqu'elle prend pour objet la matière enseignée non seulement au fur et à mesure de son enseignement mais aussi avant et après celui-ci. Il propose aussi d'étudier la réflexion comme une activité sociale et identitaire. De nos jours, être enseignant ne consiste plus à occuper un rôle clair reposant sur des normes partagées par tous et fixées sur des pratiques routinières et des statuts stables. Tout ce que doit faire l'enseignant n'est plus fixé à l'avance. Il est donc obligé de réfléchir à sa propre activité mais aussi à sa propre identité professionnelle.

Développer une réflexion sur soi devient aussi important que d'apprendre à réfléchir sur sa pratique d'enseignement. Enfin, l'auteur propose aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques en tenant compte des idéologies et pratiques sociales dans lesquelles elles sont largement incérées. On ne peut pas comprendre les pratiques professionnelles en les réduisant à elles-mêmes et en les séparant du reste. De même, on ne peut pas comprendre les réflexions professionnelles en les enfermant sur elles-mêmes : il ne suffit pas de faire parler les professionnels sur leurs pratiques pour qu'ils disent la vérité sur ces pratiques.

Compte tenu de ce qui précède, on conçoit assez aisément que vouloir favoriser la réflexivité en formation professionnelle doit conduire à la prise en compte de la complexité sous-jacente au paradigme du « praticien réflexif ».

### 2.3.4. Apports de l'apprentissage expérientiel et réflexif à la conception des formations professionnelles par simulation

Pour la Haute Autorité de Santé [HAS], la simulation constitue une méthode pédagogique « *active et innovante, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive* » (HAS, 2012, p.3). On constate qu'aujourd'hui la plupart des formations professionnelles par la simulation dont le déroulement suit les trois phases que sont le briefing, la séance et le débriefing, se revendiquent d'une approche liée à l'apprentissage réflexif et expérientiel. Il suffit pour s'en convaincre, de constater l'importance donnée aux débriefings dans ces formations (Horcik, 2014a).

Comme nous l'avons déjà mentionné, pour certains, le débriefing post-situation est considéré comme la phase la plus cruciale pour l'apprentissage (Gardner, 2013). Il permet de se désengager d'une activité productive pour s'engager dans une activité constructive (Savoyant, 2009). Rappelons toutefois que la pratique réflexive s'opère aussi pendant l'action. Certaines activités professionnelles le permettent plus que d'autres. Ainsi, dans le cas de la réparation d'automobiles dans les garages, Mayen (2015) montre que les garagistes s'arrêtent pour réfléchir pendant l'action. Leur situation de travail n'est pas complètement soumise à des contraintes de production et certains aménagements (cognitifs) sont nécessaires pour résoudre les problèmes rencontrés. Cette pratique réflexive pendant l'action

s'appuie sur d'autres ressources que soi-même : les collègues, le supérieur hiérarchique, les clients…

Samurçay (2009, p.69) souligne que la formation sur simulateur permet un apprentissage par l'action mais sans le retour sur l'activité, l'apprenant ne peut « *dépasser le caractère singulier et contextuel de la situation et de son action en les réorganisant parmi ces conceptualisations antérieures* ». Des recherches tendent d'ailleurs à montrer que les scénarios simulés suivis d'un débriefing donnent de meilleurs résultats que ceux qui n'incluent pas cette phase (Savoldelli et al., 2006). Ce type de résultat est évidemment dépendant de ce qui se passe au cours des débriefings (cf. notamment l'activité des formateurs en fonction du niveau d'expertise des formés[21]). Dans le cadre de la didactique professionnelle, l'activité réflexive des formés au cours des débriefings est également considérée comme tout à fait déterminante. Dans ce cadre, les formateurs doivent aider les apprenants à construire durant les débriefings, une part importante de la conceptualisation de l'action.

## 3. En guise de conclusion

Nous avons abordé dans ce chapitre trois cadres théoriques souvent convoqués pour la conception de formations par la simulation. Toutefois, comme cela a été mentionné au début de ce chapitre, l'éclairage est loin d'être exhaustif. Il existe en effet beaucoup d'autres théories dont les apports pour le champ des pratiques de formation professionnelle pourraient être intéressants à considérer. Comme nous l'avons déjà dit, la sélection opérée s'explique d'une part, par le fait que la conception d'un grand nombre de formations professionnelles par la simulation s'appuie sur ces cadres[22] (en particulier, pour soutenir l'importance du débriefing) et d'autre part, par le fait que ces cadres permettent d'apporter des éléments de réponse à une question centrale dans notre thèse : « comment former aux compétences professionnelles par la simulation ? ».

Toutefois, ce positionnement ne doit pas en occulter d'autres qui nous semblent aussi intéressants à considérer. Ainsi, Horcik (2014b) confronte les cadres

[21] Ceci sera plus particulièrement développé dans le chapitre 4.

[22] C'est d'ailleurs le cas de la formation par la simulation à laquelle nous nous intéressons dans la partie empirique de ce travail.

théoriques habituellement utilisés pour la conception de formations par la simulation et des pratiques de terrain. Elle se base notamment sur une recherche réalisée auprès d'infirmiers-anesthésistes engagés dans une formation sur simulateur pleine échelle. A travers une analyse des pratiques, elle met en évidence une double réduction de l'activité des apprenants qu'elle lie aux cadres théoriques sous-jacents. La première réduction renvoie au fait que la spécificité de l'activité pendant la simulation (au cours des séances) est peu prise en compte. L'auteur parle du scénario simulé comme étant surtout *« un pourvoyeur d'ancrages pour le débriefing »* (Horcik, 2014b p.83). La deuxième réduction renvoie à la décomposition fréquente des éléments observables de l'activité des apprenants en compétences (techniques ou non techniques), ce qui limite l'analyse fine de cette activité.

Le même auteur rappelle que du point de vue des participants, la simulation est un processus reposant sur le « faire comme si » (Horcik, 2012). C'est une fiction. Il lui semble dès lors intéressant de ne pas se référer dans la conception des formations par simulation, uniquement à l'apprentissage expérientiel et réflexif. Elle souligne l'intérêt de s'intéresser davantage à l'expérience particulière (expérience qualifiée de mimétique) des formés pendant la simulation. En formation continue, cette expérience n'est pas étrangère à la situation de travail de référence mais elle ne peut lui être totalement liée. On retrouve ici l'idée de contrat didactique déjà évoquée dans les chapitres précédents. Les formés (qui sont des professionnels expérimentés) adoptent en simulation une posture opérationnelle (liée à leur contrat professionnel) tout en entrant dans le contrat didactique. Leur expérience en situation de simulation ne correspond donc ni tout à fait à la situation de formation ni tout à fait à la situation de travail. Leur engagement dans la simulation dépend néanmoins du réalisme qu'ils prêtent aux situations simulées. En formation initiale, les formés qui sont des novices ne peuvent pas adopter une posture opérationnelle. Par contre, comme le souligne Horcik (2012, p. 138), « *en s'engageant sur un mode ludique dans une situation non réelle, en produisant et reproduisant des gestes n'ayant pas à être effectifs, ou en inventant et découvrant des manières de raisonner, le novice apprend sans forcément passer par des processus réflexifs et symboliques. Il construit une connaissance dans l'activité simulée elle-même, ce qui peut être intéressant à exploiter dans le cadre de la formation* ». Ces constats conduisent à recommander un enrichissement des contenus de formation sur base d'une analyse de l'activité des formés en simulation. De façon plus générale, cet enrichissement pourrait se

faire en fonction des problèmes rencontrés par les professionnels au cours de leur parcours. Ainsi, en ce qui concerne la formation initiale, il pourrait être intéressant de concevoir des scénarios qui se basent (du moins dans un premier temps), non sur une analyse préalable de l'activité experte dans le domaine, mais sur une analyse de l'activité des novices en simulation du point de vue des difficultés communes et récurrentes qu'ils rencontrent et que les plus expérimentés ont surmontées et oubliées (Horcik, 2012).

# Chapitre 4 L'activité des formateurs et des formés dans les simulations à visée de formation

Un intérêt grandissant dans le champ de la conception des formations professionnelles par simulation se manifeste par la prise en compte de l'activité des formateurs et des formés. Cet intérêt est à relier à l'idée que la conception des formations se poursuit dans l'usage (Béguin, 1998, 2009). Ceci amène à renouveler la manière de penser l'ingénierie (technique) de formation. Elle conduit à recontextualiser cette ingénierie sur base d'informations apportées par les participants (Orly & Vidal-Gomel, 2011). On peut aussi faire référence ici à l'ingénierie didactique professionnelle qui préconise de s'emparer de l'analyse du travail pour la transformer en instrument de formation (Astier, 2006 ; Mayen, 2014 ; Pastré, 2011).

Dans ce chapitre, nous rendons compte des résultats de recherches portant sur l'activité de formateurs et de formés dans des dispositifs de formation professionnelle par simulation. Nous accordons également une attention aux aides que l'on peut apporter aux formateurs pour la conduite des situations de simulation.

## 1. L'activité des formateurs

Dans les dispositifs de formation par simulation, comme le suggèrent Samurçay et Rogalski (1998), le formateur peut être positionné comme médiateur de la relation entre les formés et la situation de référence. Ses possibilités d'action portent d'une part, sur les variables de la situation de simulation et d'autre part, sur les rapports qu'il fait établir au formé avec les objets de son action. Ces actions sont

régulées en fonction du diagnostic effectué en temps réel sur le déroulement de la situation de simulation.

La médiation des formateurs peut avoir lieu au cours des trois phases de la simulation : briefing, séance et débriefing. On constate cependant que l'activité des formateurs a surtout été étudiée en lien avec la phase de débriefing. Ce constat est à relier à l'importance habituellement accordée à l'apprentissage expérientiel et réflexif dans la conception des formations par simulation.

Préalablement à ces phases, les formateurs lorsqu'ils sont aussi concepteurs, sont amenés, comme nous l'avons développé au chapitre 1, à réaliser une activité de transposition didactique. Cette activité est cruciale, car comme le soulignent Vidal-Gomel et al. (2011, p.119), « *elle conditionne en partie la manière dont les apprenants vont pouvoir se mettre en situation, à savoir devenir acteur d'une situation simulée qu'ils percevront comme proche d'une situation d'exploitation ou d'intervention réelle* ». La transposition didactique renvoie à ce qui doit être (ou non) retenu de la situation de référence dans la simulation. Les choix opérés lors de la transposition didactique vont déterminer les scénarios possibles, l'environnement ainsi que le dispositif opérationnel. Ceci amène les formateurs à gérer deux types de paramètres en simulation : les paramètres techniques et les paramètres socio-organisationnels et humains. Les premiers concernent les valeurs des variables en jeu dans le scénario. Les seconds renvoient principalement au dispositif opérationnel.

Pour Pastré (2009c), la part de conception dans l'activité du formateur dépend du rôle qu'il endosse : metteur en scène de situation didactique, guide pour faciliter l'entrée dans la complexité des situations, concepteur d'instruments médiateurs entre la situation et l'apprenant, ou analyste de l'activité.

Notons que l'activité des formateurs-concepteurs peut aussi être vue de manière itérative. En effet, la conception se poursuit dans l'usage (Béguin, 1998, 2009). Ainsi, l'expérience des formés représente une ressource pour les formateurs-concepteurs dans le sens où les informations recueillies concernant les formés peuvent être utilisées pour ajuster et enrichir la formation en cours (exemple : agir sur les situations simulées proposées pour mieux les ajuster aux compétences des formés) ainsi que celles à venir (exemple : créer de nouvelles situations simulées)

(Anastassova & Burkhardt, 2009). En ce sens, la conception peut être vue comme inachevable (Orly & Vidal-Gomel, 2011).

Avant d'aborder l'activité des formateurs au cours des trois phases de la simulation, il nous semble intéressant d'encore souligner que cette activité dépend de plusieurs autres variables. Nous développons d'abord deux de ces variables qui nous paraissent particulièrement importantes : le profil professionnel des formateurs et les contraintes institutionnelles.

## 1.1. Profil professionnel et activité des formateurs

Le profil professionnel des formateurs peut être abordé selon une double dimension : le type de professionnel (professionnel de terrain vs professionnel théoricien) et l'expérience dans l'activité de formation (expérimenté vs débutant) (Samurçay & Rogalski, 1998).

Dans les dispositifs de formation professionnelle par simulation, les formateurs sont souvent issus de services opérationnels ou sont partagés entre l'opérationnel et la formation (Bonavia, 2011 ; Geeraerts & Trabold, 2011 ; Vidal-Gomel et al., 2011). Cela signifie qu'ils ne sont pas seulement des experts du domaine au sens de ceux qui ont des connaissances théoriques sur le système (comme les ingénieurs ou les techniciens) mais ils ont aussi une expérience de la conduite du système. Par ailleurs, ils sont assez fréquemment amenés à occuper un poste de formateur de manière transitoire (avant de retourner à leur fonction d'origine ou avant d'être affectés à une autre fonction). L'expérience d'opérationnel (cf. expérience de la conduite du système) peut présenter un intérêt pour la formation à dispenser (notamment parce qu'elle peut conférer une légitimité aux yeux des formés). Toutefois, on constate que pour mener à bien la formation, les ressources (pédagogiques) dont disposent les opérationnels sont souvent très limitées. La question de la formation des formateurs (à propos de ce qu'est former des adultes à des compétences professionnelles) est ici primordiale. En l'absence d'une telle formation, de multiples problèmes peuvent surgir.

Ainsi, si les formateurs se basent sur leur expérience passée du travail (sans tenir compte d'évolutions récentes), cela peut rendre obsolescent ce qui est transmis. Le sentiment de familiarité avec le métier peut encore renforcer ce problème : à

quoi bon réaliser une analyse (actualisée) du travail puisque l'on sait déjà (Perrenoud, 2001). Selon leur expérience d'opérationnel, les formateurs peuvent aussi privilégier les champs d'intervention qu'ils connaissent bien et qu'ils maîtrisent. Ceci est souvent une manière pour eux de se protéger contre des difficultés qui pourraient remettre en cause leur expertise aux yeux des formés. On touche ici à des aspects qui ont trait à la posture du formateur en simulation et plus largement, à son identité professionnelle. Or, comme le souligne Labrucherie (2011), dans certains cas (lorsque les objectifs pédagogiques le justifient), il s'avère pertinent de laisser les apprenants partir dans des directions imprévues. En effet, l'observation qui en résulte s'avère beaucoup plus riche que celle qui est liée à une remise constante des formés « sur la route » et qui donne lieu à une analyse présentant finalement peu d'intérêt (même en situation dégradée). Il a également été relevé que plus le formateur a une expérience d'opérationnel, plus il perd une position de « naïf » ne lui permettant pas notamment d'exploiter une technique d'analyse collective de l'activité qui repose sur les métaphores et qui permet d'accéder à une part de cette activité non immédiatement visible (Vidal-Gomel et al., 2011). Aux yeux du formateur, les métaphores passent inaperçues, car elles sont siennes et font sens. Les repérer et en faire un objet de débat et de formation est dès lors très difficile pour le formateur. D'une façon générale, on peut craindre que les formateurs-opérationnels perdent une capacité à s'étonner de ce qui est devenu normal pour les formés (surtout dans le cas de formations continues avec des formés expérimentés). Leur capacité à amener les formés à porter un autre regard sur leur activité peut donc être réduite. Ceci peut constituer un frein à l'évolution des pratiques professionnelles. Un autre risque lié au formateur-opérationnel réside dans la soumission aux formés de solutions (qui sont celles du formateur). Les conseils d'apprentissage du métier prodigués aux formés se trouvent alors limités aux seules conceptions ou manière de l'exercer du formateur (Clarke, 2006). Wagemann et Percier (1995, 2004) notent d'ailleurs que les formateurs présentant une expérience opérationnelle ont tendance à apporter aux formés des aides orientées davantage par la réussite de l'action que par sa compréhension.

Des recherches ont montré que l'introduction de la simulation dans des dispositifs de formation professionnelle déjà existants ne va pas de soi pour les formateurs. Dans une recherche ayant porté sur l'activité d'une enseignante sage-femme lors de l'utilisation d'un nouvel outil, un simulateur d'accouchement, Courtin-Laniel (2015) montre bien que l'activité de la formatrice se transforme au fil des

premières séances. Celle-ci doit construire de nouveaux savoirs pour pouvoir former avec le simulateur. L'introduction de la simulation dans des dispositifs existants perturbe souvent les repères professionnels des formateurs. Ces perturbations renvoient notamment au dilemme auquel les formateurs peuvent être confrontés : la formation par simulation les amène à considérer les pratiques professionnelles effectives alors qu'ils (se) sont éloignés de cette réalité par les procédures prescrites qu'ils enseignent. Les repères professionnels peuvent également être perturbés, car la simulation introduit de l'incertitude ou des imprévus auxquels il faut faire face (en ayant peur de ne pas savoir faire). Pour faire face, les formateurs peuvent alors mettre en place diverses stratégies telles que celle déjà évoquée et qui consiste à privilégier les champs d'intervention connus et maîtrisés. Les formateurs peuvent aussi reproduire ce qu'ils ont l'habitude de faire dans un contexte pédagogique classique : se comporter en simulation comme ils le feraient en salle de cours, se poser comme ceux qui savent et considérer les formés comme ceux qui ne savent pas… Enfin, les formateurs peuvent aussi se désengager (de manière plus ou moins visible) du dispositif, en s'impliquant peu dans la gestion des séances de simulation, par exemple (Cambon-Bessières, 2009).

## 1.2. Contraintes institutionnelles et activité des formateurs

Les conditions dans lesquelles se déroulent les simulations et qui peuvent concerner des milieux de travail ou des institutions de formation influencent de manière non négligeable l'activité des formateurs. Ces conditions peuvent en effet constituer des ressources pour rendre possible l'apprentissage professionnel. Ainsi, Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011) montrent les bénéfices d'une formation par la simulation répartie sur plusieurs jours consécutifs. Premièrement, cela autorise l'organisation d'une progression. Les apprenants peuvent procéder à l'analyse et à la résolution d'un problème donné ainsi qu'identifier des axes de progrès. Ensuite, ils peuvent mettre en œuvre ce qui a été proposé lors du débriefing précédent. Enfin, ils peuvent travailler le transfert à une autre situation. Deuxièmement, cela favorise un temps d'intégration et de réflexion. En effet, le briefing d'une séance donnée permet de réactiver et d'ancrer de nouvelles pratiques imaginées au cours du débriefing de la veille.

Mais les conditions dans lesquelles se déroulent les simulations peuvent aussi constituer des contraintes par rapport à l'apprentissage professionnel. Parmi ces contraintes, on peut citer : le temps imparti pour les simulations, le nombre et la disponibilité des apprenants, le matériel disponible... Pour faire face à ces contraintes, le formateur est souvent amené à élaborer des compromis entre des buts contradictoires. Son activité est donc caractérisée par un processus de régulation. Pour rendre compte des régulations chez les formateurs, Vidal-Gomel et al. (2011) proposent de les situer entre quatre pôles en tension : les objectifs pédagogiques, les contraintes et les ressources du système, le parcours professionnel des formateurs (expérience, compétences, devenir) et les compétences et les fonctions des formés. Il convient de noter que cette élaboration de compromis n'est pas spécifique au formateur. Elle est aussi présente chez les formés. Ceux-ci peuvent élaborer des compromis qui les éloignent des objectifs de la formation. C'est alors au formateur de les amener à réaliser des compromis plus acceptables. Le travail d'élaboration de ces compromis peut mener à une relation de confiance entre le formateur et les formés. Mais en cas d'écart ou de décalage, cela peut aussi constituer un obstacle à la formation.

Force est de constater que les compromis ne garantissent pas toujours la pertinence des formations. Ainsi, dans le cas de débriefings analysés par Vidal-Gomel, Boccara, Rogalski, et Delhomme (2008) lors de formations à la conduite automobile, les compromis ne permettent pas aux formateurs de guider les apprenants de manière exhaustive et profonde dans l'auto-analyse de l'activité et de ses conséquences. Les seules traces de l'activité énoncées le sont par le formateur. Celui-ci intervient comme un enseignant soulignant les erreurs et les difficultés, et expliquant les procédures à appliquer. Les contraintes de temps (une vingtaine de minutes seulement à consacrer aux débriefings) peuvent expliquer en grande partie cette façon de faire.

## 1.3. Activité des formateurs lors des briefings

Comme déjà mentionné, l'activité des formateurs se différencie aussi en fonction des phases des simulations. La phase de briefing sert généralement à faire préparer aux formés la planification des actions qu'ils vont être amenés à mettre en œuvre en simulation. Pour ce faire, les formateurs peuvent rappeler des connaissances sur le système qui va être géré. Il s'agit aussi souvent du moment

où les formateurs insistent sur les procédures prescrites à appliquer. Comme le mentionne Samurçay (2009), c'est en principe dans cette phase que doit se faire la dévolution du problème et se négocier le contrat didactique, c'est-à-dire ce qui fait problème à traiter et l'activité attendue par le formateur dans la situation simulée.

Les recherches montrent une grande diversité des pratiques des formateurs lors des briefings. A partir de recherches ayant porté sur la formation au pilotage d'avion et à la conduite de centrale nucléaire, Samurçay et Rogalski (1998) relèvent deux grandes modalités : les briefings orientés par la connaissance et ceux orientés par l'action. L'utilisation préférentielle de l'une ou de l'autre serait influencée par le degré de procéduralisation des tâches à réaliser. Dans le premier cas, il s'agit de transmettre des connaissances générales considérées comme sous-jacentes à l'activité. La séance de simulation qui suit sert alors à appliquer ces connaissances. Dans le deuxième cas, le formateur va plutôt préparer les formés aux séquences d'action qui seront mises en œuvre en simulation. Cette préparation peut être réalisée avec des niveaux de détails variés et avec des exigences de conformité aux procédures prescrites plus ou moins élevées. Ainsi, Samurçay (2009) distingue les pratiques qui mettent surtout l'accent sur les procédures prescrites, leur respect et leur justification, et celles qui laissent une certaine liberté de planification aux formés (dans ce dernier cas, la séance de simulation constitue une sorte d'épreuve pour le plan élaboré pour le formé). Dans les deux cas, l'auteur relève que peu de place est accordée par les formateurs à une formulation de l'activité attendue en termes de classes de situations et d'indicateurs de diagnostic.

Comme le mentionnent Samurçay et Rogalski (1998), les briefings orientés par la connaissance tout comme les briefings orientés par l'action présentent des risques. Dans le premier cas, il peut être difficile (voire impossible) pour les formés de dériver des règles d'action des connaissances et dans le deuxième cas, la forte procéduralisation peut constituer un obstacle à la conceptualisation. Pour ces auteurs, les briefings devraient idéalement permettre la construction par les formés d'attentes orientées par le repérage de difficultés inhérentes aux situations simulées et s'opposant à leur maîtrise. Les briefings devraient donc plus s'orienter vers une activité d'analyse et de compréhension des problèmes plutôt que vers l'évitement de ces problèmes, ce qui est plus propice à l'apprentissage.

## 1.4. Activité des formateurs en cours de séance de simulation

Au cours des séances de simulation, les formateurs mettent en œuvre une activité qui a été analysée en termes de gestion d'environnement dynamique (Samurçay & Rogalski, 1998 ; Wagemann & Percier, 1995). Le formateur constitue avec le groupe de formés un environnement dynamique ouvert. Il est amené à gérer cet environnement puisqu'il doit agir sur la dynamique de développement des compétences chez les formés. Pour ce faire, le diagnostic de l'état des compétences des formés à un moment donné et le pronostic de ses évolutions à court et à plus long terme (après la formation) constitue une activité centrale du formateur (Vidal-Gomel et al., 2008). Toutefois, un autre processus dynamique au sein duquel la construction de compétences chez les formés est emboîtée doit aussi être géré au cours des séances de simulation. Il s'agit de la situation de simulation elle-même qui est généralement caractérisée par une évolution propre (c'est-à-dire par une évolution en partie indépendante des actions des participants). De ce fait, le formateur est amené à gérer deux environnements dynamiques emboîtés. Pour ce faire, il doit donc constamment prélever des infos sur l'activité des formés mais aussi sur la situation en cours (Vidal-Gomel & Rogalski, 2009).

### 1.4.1. Les formes de guidage en simulation : gestion de la simulation, gestion didactique de la séance et gestion de l'activité propre

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 2, l'activité globale du formateur en cours de séance de simulation peut être répartie entre trois catégories: la gestion didactique de la séance (apport de connaissances, contrôle des acquis et guidage des apprenants), la gestion de la simulation elle-même (modifications des paramètres de la situation) et la gestion de l'activité propre (gestion de la temporalité des séances, du contrat institutionnel…) (Samurçay & Rogalski, 1998).

Ces différentes formes de guidage varient et prennent plus ou moins d'importance selon plusieurs facteurs tels que le profil du formateur (par exemple, selon son expérience en tant que formateur), le profil des formés (novices vs expérimentés) ou la phase de formation (début, fin). Ainsi, les formateurs débutants tendent à

intervenir davantage sur l'activité des apprenants contrairement aux formateurs plus expérimentés qui leur accordent une plus grande autonomie même si cela doit favoriser l'apparition d'erreurs (Wagemann & Percier, 1995). Ceci peut être mis en relation avec le niveau d'incertitude lié à la situation de simulation perçu par les formateurs. Plus celui-ci est élevé, plus les formateurs ont tendance à « prendre en main » eux-mêmes la simulation. Pour ce qui est du moment de la formation, les activités de gestion didactique s'avèrent plus importantes en début de formation tandis que les activités de gestion de la simulation tendent à prendre davantage d'importance vers la fin, cette organisation étant corrélée avec l'amélioration de la qualité des activités des formés au cours de la formation (Rogalski & Antolin, 1997).

D'autres modifications de l'activité des formateurs ont été observées en fonction du moment de la formation. Pour rendre compte de la variabilité de l'activité des formateurs au cours des séances de simulation, Samurçay (2009) propose de distinguer : l'activité orientée vers la réussite de l'action ou vers sa compréhension et les stratégies de régulation qui portent sur les difficultés des formés.

### 1.4.2. Activité orientée vers la réussite de l'action ou vers sa compréhension et les stratégies de régulation

Deux grandes façons de conduire les situations simulées par les formateurs ont été repérées dans les recherches (Ciavaldini-Cartaut & Arripe-Longueville, 2014 ; Percier & Wagemann, 2004). Celles-ci renvoient à une activité du formateur qui est orientée, soit par la réussite de l'action chez les formés, soit par la compréhension de cette action.

La première façon de conduire les situations simulées assimile l'activité des formés en simulation à une activité de production. Il s'agit alors pour le formateur de conduire la séance en empêchant les erreurs des formés, en leur faisant reproduire les procédures prescrites, en les obligeant à faire comme s'ils étaient en situation réelle (Samurçay & Rogalski, 1998). Percier et Wagemann (2004) relèvent que, dans ce cas, les formateurs interviennent de façon directe sur l'activité des formés. Ces auteurs parlent de *régulation directe* : les formateurs énoncent le libellé de la tâche et l'exécutent en désignant les différentes actions à

entreprendre. Ils peuvent aussi laisser les apprenants réaliser les différentes actions inhérentes à la tâche. Ils les accompagnent alors pas à pas dans cette réalisation. Les apprenants disposent de peu d'autonomie. Ce qui laisse peu de place à l'erreur. Cette façon de faire peut être renforcée par la fidélité (technique) du simulateur. Percier et Wagemann (2004) tout comme Vidal-Gomel et al. (2008) observent que la régulation directe intervient plutôt en début de formation.

La deuxième façon de conduire les situations simulées assimile plus l'activité des formés à une activité constructive mais avec des représentations sur cette activité pouvant être très différentes chez les formateurs. Percier et Wagemann (2004) identifient à ce niveau deux autres formes de régulation essentiellement mises en oeuvre dans la gestion des erreurs : la *régulation proactive* (se traduisant par l'énonciation du libellé de la tâche, une transmission d'informations anticipée sur les risques encourus et une explication du mode opératoire permettant de les éviter) et la *régulation rétroactive* (se traduisant par l'énonciation du libellé de la tâche, la réalisation de la tâche par l'apprenant ainsi que l'intervention du formateur lorsque ce dernier s'écarte de la procédure prescrite).

Comme le soulignent Percier et Wagemann (2004), le choix de la façon de conduire les situations simulées dépend aussi souvent d'un compromis entre rentabilité et efficacité didactiques. La rentabilité didactique vise la découverte et la réussite des tâches ainsi que l'acquisition de méthodes de mise en œuvre. Ainsi, le simulateur doit permettre au formé d'exécuter un maximum de tâches favorisant l'application des connaissances apprises sous forme déclarative. Ce point de vue favorise l'émergence de stratégies orientées vers la réussite de l'action. Il s'agit d'ailleurs des stratégies le plus souvent utilisées par les formateurs. Les formateurs faisant usage de ce type de stratégies peuvent être rapprochés de ce que Ciavaldini-Cartaut et Arripe-Longueville (2014) qualifient de « formateur interventionniste ». Schumacher (2009) parle de style « guide-mentor ». Ce type de formateur intervient fréquemment sur l'activité des formés, car il est heurté dans sa représentation de ce qui doit être fait dans une telle situation. Le formateur enseigne et agit avec le formé comme il le ferait s'il était lui-même confronté en tant que professionnel à la situation.

L'efficacité didactique vise, quant à elle, la compréhension des tâches et des méthodes. Dans cette perspective, le simulateur doit permettre aux apprenants de réaliser un nombre limité de tâches et de résoudre une classe de problèmes, sans

l'aide du formateur, mais avec efficacité. La réussite doit être reproductible dans des situations variables. Ce point de vue favorise l'émergence de stratégies tournées vers l'explication. Les formateurs faisant usage de ce type de stratégies peuvent être rapprochés de ce que Ciavaldini-Cartaut et Arripe-Longueville (2014) qualifient de formateur « tout en retenue » privilégiant une démarche orientée vers la compréhension de l'activité et l'implication des apprenants dans une recherche de solutions vis-à-vis des difficultés rencontrées (Parsons & Stephenson, 2005). Il favorise ainsi le développement d'une pratique réflexive chez les apprenants. A ce style peut être relié le style « spectateur-auditeur » proposé par Schumacher (2009, p.50) et qui se caractérise par « *une observation et une écoute attentive* » pendant la situation de simulation.

## 1.5. Activité des formateurs lors des débriefings

Si la médiation des formateurs concerne durant les séances, l'identification et la décision d'action des formés, elle concerne, durant les débriefings, la compréhension des résultats d'action (Orly & Vidal-Gomel, 2011). Le débriefing peut être vu comme une discussion du métier qui se base sur ce qui a été vécu en cours de simulation. La qualité du contenu du débriefing est donc dépendante de ce qui s'est passé en séance de simulation. Lors du débriefing, la discussion du métier procède principalement par questionnements. Pour le formateur, un piège fréquent doit être évité s'il veut assurer une bonne conduite du débriefing. Ce piège consiste à s'engouffrer et à persister dans un débat portant uniquement sur les aspects techniques et les prescriptions. Ceci est souvent lié à une trop forte focalisation du formateur sur les questions « pourquoi ? » au détriment des questions « comment ? ». Or, cette focalisation est peu propice à l'analyse des pratiques et à la construction des savoirs professionnels (Vidal-Gomel et al., 2011).

Le débriefing représente une étape incontournable dans le cadre d'une formation par la simulation. Il doit permettre à l'apprenant de procéder à l'analyse réflexive rétrospective de son activité productive réalisée au cours de la situation de simulation (Pastré, 2009a). C'est au cours de cette phase que le formé construit, par des mécanismes de prise de conscience, une part importante de sa conceptualisation de l'action (Samurçay & Rogalski, 1998). Cette étape contribue

à une exploitation plus poussée de la simulation : il s'agit de construire son savoir professionnel par la réflexion sur l'action et non uniquement par sa reproduction.

Durant le débriefing, la construction de savoir professionnel chez les formés dépend en grande partie du guidage opéré par les formateurs. Ce guidage peut être abordé par le rôle de facilitateur exercé par le formateur ou plus largement, par la posture qu'il adopte. Nous développons principalement ces deux aspects ci-dessous. De nombreux autres facteurs sont susceptibles d'influencer l'efficacité du débriefing. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous en décrivons quelques-uns. Il s'agit de facteurs qui sont liés à l'activité des formateurs tels que l'organisation des débriefings et le recueil des traces de l'activité des formés.

### 1.5.1. Le formateur-facilitateur

Selon Dismukes et al. (2000), le rôle assumé par le formateur au cours du débriefing doit différer de celle qu'il a l'habitude d'avoir (cf. position d'enseignant). Ce rôle doit s'apparenter à celui d'un facilitateur. Comme déjà mentionné au chapitre 2, trois niveaux de facilitation peuvent être distingués : élevé, intermédiaire et minimal. Un niveau élevé de facilitation se caractérise par une implication très faible du formateur dans l'analyse rétrospective et réflexive de l'activité. Il accepte les moments de silence, formule des questions ouvertes permettant aux formés de participer de manière très active aux débriefings. La facilitation élevée correspond pour le formateur à un rôle de « catalyseur » laissant aux formés la direction des débriefings et des moments de réflexion (Cardin, 2016). Ce niveau est surtout utilisé pour des formés « expérimentés » et est donc peu fréquent en pratique.

Un niveau de facilitation intermédiaire est davantage utilisé lorsque les formés ont besoin d'aide pour analyser leur activité à un niveau plus approfondi mais sont en mesure d'échanger ensemble sans avoir recours de manière intensive au formateur. Dans ce cas, le formateur procède davantage à des reformulations de propos des formés ou les invite à commenter les activités réalisées par les autres en simulation. Un niveau minimal de facilitation correspond à une implication importante du formateur dans les échanges. Il a un rôle très directif, avec de nombreuses interventions. Il pose de multiples questions (principalement

fermées), fournit les réponses à la place des formés… Ceux-ci sont passifs. Ce niveau concerne généralement des formés inexpérimentés.

Le formateur peut, dans un premier temps, surtout lorsque les apprenants sont peu expérimentés, s'impliquer plus fortement dans les échanges pour ensuite s'en désengager progressivement. Toutefois, certaines recherches montrent que les formateurs tendent parfois à intervenir de façon excessive dans les débriefings alors que les apprenants n'en ont pas forcément besoin. On parle alors d' « *overinstruct* » (Fanning & Gaba, 2007, p.120).

### 1.5.2. Posture du formateur durant les débriefings

En s'appuyant sur des résultats relatifs à une formation à la conduite nucléaire par simulation, Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011) repèrent que lors des débriefings, certains formateurs adoptent une posture de déférence excessive par rapport aux formés. En adoptant cette posture, le formateur accepte facilement les contre-argumentations des formés. Il leur laisse la main pour analyser les pratiques et éprouve donc des difficultés à réellement conduire les débriefings. Cette posture est indépendante du vécu professionnel. Les auteurs signalent aussi l'existence d'une posture opposée chez quelques formateurs (même si celle-ci est plus rare). Lorsque le formateur est lui-même issu du métier de conduite nucléaire, il peut avoir tendance à mettre en avant ses compétences, à être directif durant le débriefing et à soumettre aux formés des solutions plutôt que travailler leur émergence au sein du collectif. Cette façon de faire est contre-productive.

Rudolph, Simon, Rivard, Dufresne, et Raemer (2007) relèvent le dilemme auquel sont confrontés les formateurs au cours des débriefings. Ce dilemme se marque entre :

- l'adoption d'une approche « jugeante » postulant que la vérité est détenue par le formateur qui a donc le droit de critiquer. Les apprenants peuvent dès lors connaître ce qu'on attend d'eux mais peuvent se sentir démotivés, voire humiliés.
- l'adoption d'une approche « non jugeante » centrée sur la sécurité psychologique des apprenants (valorisant la relation de confiance, évitant les émotions négatives et la démotivation). Cependant, dans ce cas, les apprenants ne reçoivent pas de feedback clair de la part des formateurs et

> restent dans le doute sur certaines connaissances. Ainsi, comme le relève Horcik (2014b), une des difficultés identifiées par les formateurs eux-mêmes concerne une règle stricte de confidentialité. Au début de la formation, les participants sont informés du fait que « ce qui se passe dans le simulateur reste dans le simulateur ». Cette règle contraint les formateurs à ne pas tenir compte des erreurs (parfois graves) qui sont commises par les formés au cours des séances. Aux yeux de certains formateurs, ceci remet en question l'utilité des séances de simulation compte tenu de la quasi-impossibilité d'exploiter l'activité simulée dans la formation à cause de la règle de confidentialité.

Pour sortir de ce dilemme, Rudolph et al. (2007) recommandent que les formateurs adoptent une approche de « bon jugement » afin de garantir à la fois la sécurité psychologique et la construction des savoirs professionnels chez les formés.

Une posture très directive des formateurs durant les débriefings (s'accompagnant d'un faible niveau de facilitation) peut faire obstacle à la progression de l'apprentissage chez les formés. Ceux-ci sont peu enclins à exprimer leur point de vue sur l'action surtout si celui-ci va à l'encontre du prescrit ou du point de vue du formateur. Il n'y a pas de place pour les controverses. Les éventuels conflits entre les différentes activités pour réaliser une même tâche (avec des coûts différents) ne sont pas explicités. Or, comme le soulignent Pastré et al. (2006), les confrontations fortes entre formateur et formés durant les débriefings ont des effets bénéfiques sur l'apprentissage. Grâce à la discussion collective et à la co-analyse, « *le contexte de la situation de simulation est donc ainsi reconsidéré pour permettre sa re-construction ou plus simplement son interprétation* » (Vidal-Gomel et al., 2011, p.128). Dans une étude réalisée dans le secteur de la maintenance ferroviaire, Delgoulet (2001) constate qu'à chaque stage, des controverses surgissent entre les stagiaires et le formateur. Ces controverses témoignent de trois types d'incompatibilité d'interprétation de ce qui est présenté dans la formation au vu de ce que les opérateurs vivent dans leur travail. Le premier type renvoie à une incompatibilité liée aux moyens techniques (compte tenu des moyens disponibles, la pratique ne se fait pas toujours dans les règles de l'art sur le terrain). Le deuxième type concerne une incompatibilité liée aux logiques de production (sur le terrain, le rendement des opérations de maintenance peut l'emporter sur la qualité (« on ne rebute pas aussi facilement

que ça les pièces »)). Enfin, le troisième type renvoie à une incompatibilité liée au statut des stagiaires (sur le terrain, compte tenu de leur statut d'exécutant, les opérateurs n'ont pas à traiter de questions qui leur sont soumises en formation).

### 1.5.3. Autres facteurs

#### 1.5.3.1. L'organisation des débriefings

L'organisation des débriefings constitue un autre facteur qui influence leur bon déroulement. Cette organisation devrait idéalement comporter, comme nous l'avons développé au chapitre 2, trois étapes : « réaction à chaud ou contextualisation », « compréhension ou décontextualisation » et « résumé (ou recontextualisation) et évaluation ». On retrouve ici l'idée de d'abord exprimer son ressenti (ou vécu) par rapport à la séance de simulation pour passer ensuite au récit de ce qui s'est passé et enfin, à l'élaboration d'un savoir. Il s'agit pour le formé de se remettre dans le contexte de l'action et de se distancer de celle-ci.

L'organisation temporelle des débriefings est également importante. Ainsi comme le préconisent Vidal-Gomel et al. (2011), il convient de respecter un temps d'arrêt entre le passage sur simulateur et le débriefing. En plus de la récupération, cette pause a de multiples fonctions pour les acteurs. Pour les formés, c'est l'occasion de prendre un peu de distance, de commencer à échanger sur ce qui a été vécu, de vider les futurs échanges de considérations trop techniques (qui sont généralement celles par lesquelles les formés commencent à échanger entre eux). Pour les formateurs, cela permet de faire le point sur les notes prises en cours de simulation, d'élaborer une éventuelle stratégie pour conduire le débriefing, d'échanger et de se coordonner avec les éventuels autres formateurs… Les auteurs recommandent également d'accorder au débriefing une durée (au moins) égale à celle correspondant au passage sur simulateur. « *Croire qu'une bonne situation de simulation est celle qui privilégie le temps de passage sur simulateur est une erreur* » (Fauquet-Alekhine & Maridonneau, 2011, p.55). La durée du débriefing doit en effet permettre la mise en discussion collective de l'activité (qui n'est ni spontanée ni évidente pour les formés). Elle est aussi souvent utile pour créer une relation de confiance afin notamment de réduire la crainte des formés (surtout chez les plus expérimentés) de se faire piéger par le formateur et de perdre la face. Il s'agit aussi d'éviter que les formés quittent le débriefing sur

un sentiment d'échec (voire de honte). Si le formé a été mis en échec sur le simulateur, il convient durant le débriefing de « *faire de l'échec un levier de développement* » (Vidal-Gomel et al., 2011, p. 134).

En matière d'organisation du débriefing, le nombre de formés revêt également de l'importance. En effet, si le groupe comporte plus d'une dizaine de personnes, il devient difficile que chacun puisse s'exprimer. Cela est également propice à l'apparition d'apartés au sein de sous-groupes. Un nombre plus limité de personnes permet une meilleure communication et dynamique de groupe pour le déroulement du débriefing.

#### 1.5.3.2. Le recueil des traces de l'activité des formés

Un autre facteur influençant les débriefings renvoie à ce qui est observé en séance par les formateurs. Il s'agit du recueil des traces de l'activité des formés, ce qui se matérialise assez souvent par des prises de notes chez le formateur. Ces traces sont essentielles pour la préparation des débriefings et plus largement, pour leur bonne conduite. Or, compte tenu du rôle polymorphe que le formateur doit tenir au cours des séances de simulation, la prise de note n'est pas toujours facile à réaliser (en particulier lorsque le formateur est peu expérimenté (en tant que formateur)). Plusieurs solutions existent pour faire face à ces difficultés (même si en pratique ces solutions ne sont pas toujours aisées à mettre en œuvre, compte tenu du coût qu'elles représentent). La première consiste à impliquer plusieurs formateurs (le plus souvent des binômes) dans la simulation. Cette solution permet un partage des tâches, mais aussi (et surtout) des échanges entre les formateurs à propos de leur représentation de la situation de simulation, de leur compréhension de ce qu'ils observent au cours des séances (particulièrement, au niveau de l'activité des formés). Cela peut permettre de compléter les prises de notes des formateurs, ce qui est de nature à alimenter de manière plus riche les débriefings. En outre, pour aider le formateur dans le recueil de traces de l'activité des formés, d'autres outils tels que la vidéo peuvent être utiles. Celle-ci permet notamment de montrer certaines actions des formés dont les acteurs n'ont pas forcément conscience (savoir-faire de prudence, par exemple). Toutefois, pour que la vidéo contribue par la suite à la bonne conduite des débriefings, plusieurs conditions doivent être remplies (Vidal-Gomel et al., 2011). Ainsi, le visionnage des séquences ne doit pas l'emporter sur la mise en discussion des pratiques et il

ne doit pas déboucher sur une atteinte à la dignité des personnes. Idéalement, la vidéo doit donner à voir surtout l'activité des formés (et pas seulement les formés) et doit être pourvue d'un système de recherche rapide des séquences pertinentes à discuter. Nous pensons que les enregistrements vidéo peuvent aussi permettre aux formateurs d'analyser leur propre activité lors des séances et contribuer de ce fait à l'amélioration de leur pratique pédagogique.

Nonobstant l'existence de ces différents outils (auxquels on peut encore ajouter des grilles d'observation), plusieurs recherches tendent à montrer que les formateurs (même expérimentés) éprouvent des difficultés à observer, analyser et guider l'activité collective des formés (Labrucherie, 2011 ; Rogalski et al., 2002 ; Salas & Cannon-Bowers, 2000).

## 2. L'activité des formés

Tout comme l'activité des formateurs, l'activité des formés en simulation dépend de plusieurs variables. Avant d'envisager ces variables, il nous semble pertinent de rappeler que l'activité des formés peut être vue selon le modèle de double régulation, comme étant déterminée à la fois par des caractéristiques individuelles et situationnelles (Leplat, 1997). L'activité produit des résultats qui modifient les caractéristiques des situations (en ce sens, on peut parler d'activité productive). Elle produit aussi des effets sur les individus concernant notamment l'expérience et les compétences (en ce sens, on peut aussi parler d'activité constructive). L'activité constructive peut aussi prendre place dans une temporalité différente de l'activité productive (comme c'est le cas en simulation lors des débriefings).

La construction des compétences chez les formés va avoir lieu d'une part, par l'activité engagée dans la situation de simulation et d'autre part, par les médiations des formateurs (Samurçay & Rogalski, 1998).

Nous avons déjà envisagé dans les points précédents de ce chapitre, les médiations opérées par les formateurs. Nous avons fait ressortir un certain nombre de traits habituels de l'activité des formateurs dans les dispositifs de formation professionnelle par simulation. Ceux-ci ont été mis en relation avec leurs effets sur l'activité des formés. De manière synthétique, on peut avancer qu'au-delà des aspects techniques de l'exploitation didactique des situations de

simulation, la posture adoptée par le formateur revêt ici une grande importance. Cette posture peut renvoyer à deux grandes perspectives : une perspective transmissive (apprentissage d'un contenu) ou une perspective développementale (construction de compétences) (Orly & Vidal-Gomel, 2011). L'activité du formateur résulte souvent d'un choix entre ces deux perspectives (alors même que le formateur ne dispose pas de toutes les ressources pour faire ce choix).

Pour apprendre dans un dispositif de formation par simulation, les formés doivent s'engager dans une activité. L'engagement renvoie au sens des situations de simulation pour les formés. Aussi, il arrive que les formés adoptent, en simulation, des attitudes désinvoltes ou encore du désintéressement, et ce, en raison du fait qu'ils se savent agir en situation sans risque réel pour eux ou pour autrui. Au contraire, l'intensité d'événements vécus en simulation (accompagnés d'un niveau de stress non négligeable) conduit les formés à s'engager fortement. Cet engagement s'accompagne fréquemment d'une altération de la perception du temps et de réactions vives dont les formés n'ont pas toujours conscience (Geeraerts & Trabold, 2011).

## 2.1. Engagement mimétique ou fictionnel

L'engagement des formés en simulation est souvent associé à leur immersion. Il est fréquemment avancé qu'il est nécessaire, pour garantir l'efficacité de la formation, d'obtenir une immersion mimétique forte chez les formés, rendant la proximité avec l'activité cible la plus grande possible. Ceci est le plus souvent lié au réalisme maximal du simulateur (cf. simulateur pleine échelle) ou au moins à la suspension du scepticisme par rapport au réalisme alloué à la situation simulée par les formés.

Or, comme l'ont montré Horcik (2014a, 2014b) et Horcik et Durand (2015), à partir de travaux portant sur la formation par simulation d'infirmiers-anesthésistes, l'engagement des formés en simulation n'est pas (complètement) mimétique. Il est fictionnel. Celui-ci suppose un contrat ou une convention (cf. briefing). Il repose sur deux composantes : l'immersion mimétique, mais aussi la feintise ludique partagée (c'est-à-dire des leurres qui sont comptés comme des référents absents (les acteurs font « comme si »)). L'engagement fictionnel oscille sans cesse au cours des séances de simulation : les formés sont parfois

« complètement dedans », ils ont par moment des difficultés à y entrer ou au contraire, à en sortir… En simulation, le degré de ressemblance de l'activité simulée avec le travail réel fluctue (et ce, indépendamment de la fidélité physique du simulateur). Il n'est pas possible de supprimer le faire « comme si ». Les auteurs considèrent ces fluctuations comme une richesse pour l'apprentissage (et non comme un obstacle). Ils recommandent d'ailleurs aux formateurs de se préoccuper des composantes fictionnelles de l'activité des formés (en cours de simulation) autant que des composantes de réflexivité (lors des débriefings). Cela suppose de la part des formateurs, des consignes, des commentaires et une culture de formation plus centrés sur le jeu et le mimétisme (Horcik & Durand, 2011).

## 2.2. L'attente de pièges

Un élément qui illustre bien la dimension spécifique et complexe de l'expérience des formés en simulation renvoie à l'attente de pièges. En effet, alors que cette possibilité n'est pas évoquée lors des briefings, les formés sont souvent convaincus qu'ils vont être confrontés en simulation à des pièges tendus par les formateurs. Ils essaient dès lors de les identifier pendant la séance et focalisent leur attention sur leur survenue. Cette anticipation d'événements critiques devient une composante importante de leur expérience en simulation. Comme le soulignent Dobson, Dobson, et Bromley (2011), l'expérience des formés est structurée par l'attente d'événements problématiques pouvant être injectés par les formateurs. Ceci se traduit par une vigilance accrue et par une surinterprétation des scénarios.

Lorsqu'on considère uniquement que cette activité éloigne les formés de l'activité cible, il s'agit dès lors de tenter de l'éviter (en rassurant les formés dès le briefing, par exemple) ou si cela ne s'avère pas possible, de ne pas la prendre en compte (lors des débriefings). Or, comme le montrent Horcik et Durand (2011, p.182), il peut être intéressant de considérer cette activité comme un « *matériau pour une exploitation approfondie en prévision de situations au cours desquelles se poseraient des questions d'anticipation et de décision* ».

## 2.3. L'effet tunnel

Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011) montrent qu'en cours de séance de simulation, il arrive que les formés soient victimes de l'effet tunnel. Plus concrètement, ceux-ci se focalisent sur un point donné (un indicateur (selon eux) de l'évolution anormale d'un paramètre physique d'exploitation, par exemple) et font abstraction du reste des paramètres en jeu. Ainsi focalisés, ils encourent le risque de ne pas détecter (ou de détecter trop tard) l'indice de la panne prévue dans le scénario.

Le formateur peut néanmoins profiter de cet effet tunnel pour amener les formés à en tirer un enseignement pour le travail réel. Ainsi, il peut décider de générer l'indice de la panne au moment où les apprenants sont le plus focalisés sur la « fausse panne ». L'objectif est alors de construire au cours du débriefing une analogie avec la situation réelle de travail, en amenant les formés à constater ce qui aurait été vécu dans cette situation et en leur démontrant les risques encourus par cet effet tunnel.

## 2.4. L'effet « simu »

Dans le cadre des débriefings, il n'est pas rare que les formés justifient l'occurrence d'une action inappropriée en invoquant l'effet « simu » (Fauquet-Alekhine & Maridonneau, 2011 ; Geeraerts & Tabold, 2011; Vidal-Gomel et al., 2011). Autrement dit, si l'action s'écarte de ce qui est attendu, c'est parce qu'on est en simulation. Or, cet argument ne s'avère pas toujours recevable comme en attestent les résultats de recherches portant sur la communication opérationnelle sécurisée en salle de commande dans le secteur nucléaire (Fauquet-Alekhine, 2010). Plus concrètement, des observations réalisées en salle de commande simulée et des observations opérées en salle de commande non simulée aboutissent au même résultat : les implicites de communication présentés par les équipes de conduite comme un avantage pour le travail, ne fonctionnent que pour un groupe de personnes donné. En effet, en simulation et en situation naturelle de travail, il a été observé qu'elles deviennent une fragilité dès que l'équipe intègre un nouveau membre. Ainsi, l'équipe de conduite en simulation ne peut user de l'effet « simu » pour justifier l'occurrence d'une action inappropriée liée aux

implicites de communication (compte tenu du fait que cette même action inappropriée a été observée en situation naturelle de travail).

L'effet « simu » particulièrement présent chez les formés déjà expérimentés peut aussi être mis en relation avec le fait que ces professionnels sont d'emblée mis en difficulté sur simulateur. En effet, comme le font remarquer Vidal-Gomel et al. (2011), en simulation, les professionnels ne disposent pas (malgré leur expérience) de toutes les compétences professionnelles requises (sinon ils n'apprendraient rien). Toutefois, ils perçoivent souvent le simulateur non comme un objet permettant la progression ou l'amélioration, mais plutôt comme un objet propice au discrédit (en particulier lorsque la situation de simulation s'éloigne du quotidien de leur activité). Selon ces auteurs, toute affirmation impliquant l'effet « simu » mérite de ne pas être rejetée et doit être analysée. Afin de réduire l'effet « simu », il est préconisé de prévoir une phase de (re)prise en main du simulateur par les formés. Celle-ci se décompose en au moins deux temps : le premier est constitué de la phase d'introduction de la situation auprès des formés (cf. contrat didactique) et le second concerne le temps nécessaire à l'apprentissage du système.

## 3. Les aides à la conduite des situations de simulation

Nous abordons ici essentiellement les aides aux formateurs pour la conduite des situations de simulation,[23] et ce, lors des trois phases : briefing, séance et débriefing. A notre connaissance, il n'existe pas à l'heure actuelle de guide général pour la conception de ces aides. Nous allons donc, en nous appuyant sur plusieurs études réalisées, présenter quelques possibilités d'aides.

### 3.1. Les aides au briefing

Dans une recherche portant sur une formation par simulation au pilotage d'avions de ligne, Labrucherie (2011) propose la mise en place de briefings par

[23] En ce qui concerne la transposition didactique, le cadre proposé par Samurçay et Rogalski (1998) (qui comprend trois dimensions (découpage, découplage et focalisation) et que nous avons déjà présenté au chapitre 1) nous semble particulièrement pertinent.

questionnement, et ce, principalement pour accroître le niveau d'interactivité entre les formateurs et les formés. Avant la formation, ceux-ci reçoivent les mêmes informations (sous forme de livret). Il s'agit pour les formés de préparer les briefings en revoyant les connaissances qui seront en jeu dans la simulation ainsi que différents points-clés. Il s'agit pour les formateurs de se préparer à poser des questions pertinentes. Durant le briefing, ces questions doivent servir à vérifier que les formés connaissent les fondamentaux mais aussi permettre d'explorer certains points pouvant être plus flous ou délicats. Si des lacunes graves sont détectées par le formateur, elles sont comblées durant le briefing et puis reprises durant le débriefing. Ce type de briefing par questionnement semble permettre à la fois le positionnement des interventions du formateur au niveau requis (en fonction des réponses et des questions des formés) et l'établissement d'une relation de confiance entre les acteurs.

Le briefing constitue aussi le moment propice pour négocier le contrat didactique (renvoyant aux attentes des acteurs ainsi qu'aux objectifs de la simulation). Pour rendre plus explicite ce contrat, il a été montré que faire réfléchir les apprenants sur ce qu'ils attendent de la simulation peut s'avérer utile (Bonavia, 2011). Cela permet notamment de rapprocher les compromis que les formateurs et les formés sont amenés à faire en situation en fonction des contraintes institutionnelles. Toujours dans le but de rendre le contrat didactique plus explicite, Fauquet et Frémaux (2007, 2008) ont listé un ensemble de points (tels que préciser les techniques d'utilisation du simulateur, définir ses apports pédagogiques, discuter les objectifs de la séance…) à aborder durant les briefings afin d'instaurer une relation de confiance et éviter que les formés se sentent piégés ou mis en difficulté par le formateur.

## 3.2. Les aides à la gestion des séances de simulation

En ce qui concerne les séances de simulation, Samurçay (2009) propose que les formateurs soient aidés techniquement grâce à des outils permettant de gérer rapidement leurs interventions sur les paramètres du simulateur. Cela libère du temps pour se concentrer sur l'activité des formés et la prise de notes.

Sur un plan plus didactique, le même auteur préconise que les formateurs soient mieux outillés pour anticiper les difficultés des formés afin de mettre en œuvre

des stratégies de régulation proactive. D'une manière générale, il existe, à notre connaissance, peu d'aides aux formateurs leur permettant d'analyser l'activité des formés en simulation et d'ajuster en conséquence la gestion des séances. Le système d'aide à la gestion de situation simulée pour la conduite de centrale nucléaire conçu par Hukki et Norros (1998) fait ici un peu figure d'exception. Ce système s'appuie en effet sur une méthode d'analyse de l'activité des formés observée en situation (Analysis of operator's ways [AWA]). Selon Samurçay (2009), l'originalité de cette approche consiste d'une part à amener le formateur à une conception non normative de la prise de décision et d'autre part à l'aider à construire des indicateurs de qualité de l'activité des apprenants en termes de cohérence et de contexte particulier de la simulation.

Les simulateurs offrent assez souvent aux formateurs des possibilités particulières telles que l'accélération ou le gel de la simulation, le rejeu, l'enregistrement (et l'impression) de l'évolution des paramètres de la situation simulée... Toutefois, ces possibilités doivent être utilisées à bon escient, avec parcimonie, en relation avec les objectifs pédagogiques poursuivis. Tout autre type d'utilisation peut conduire à des effets négatifs tels que l'enlisement dans des débats purement techniques (comme nous l'avons déjà évoqué à propos de l'usage de la vidéo durant les débriefings). Par ailleurs, si accélérer (ou ralentir) le simulateur peut être utile (compte tenu du temps disponible, par exemple), il ne faut pas perdre de vue les biais possibles que cela peut provoquer. Ainsi, si geler la simulation donne la possibilité aux formés de prendre le temps de réfléchir aux actions en cours, Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011) attirent aussi l'attention sur le fait que cela ne permet plus à ceux-ci d'agir et de tenter de récupérer les conséquences immédiates d'actions inappropriées.

## 3.3. Les aides au débriefing

En ce qui concerne les aides à la conduite des débriefings, une attention particulière devrait probablement être accordée à la phase de « compréhension ou décontextualisation ». En effet, comme le soulignent Samurçay (2009) ainsi que Pastré (2011) à partir d'une étude portant sur la formation initiale à la conduite de centrale nucléaire, c'est dans cette phase que les apprenants éprouvent le plus de difficultés. D'une manière générale, nous pensons que les aides au débriefing doivent être pensées en lien avec les aspects de décontextualisation et de

recontextualisation qui sont centraux dans la simulation. Au cours des débriefings, ces aspects renvoient au développement de processus réflexifs chez les formés.

Nous avons déjà évoqué l'utilité de certains outils tels que l'enregistrement vidéo de l'activité des formés en simulation ou l'enregistrement de l'évolution des paramètres des situations simulées (sous forme de courbes, par exemple). Au niveau de l'activité réflexive, l'autoconfrontation (ou l'alloconfrontation) à ces traces durant les débriefings est intéressante. Toutefois, comme nous l'avons aussi déjà évoqué, il convient de respecter certaines conditions notamment pour ne pas que l'analyse des enregistrements (sur un plan essentiellement technique) prenne le pas sur la mise en discussion des pratiques. La vidéo doit rester un support illustratif permettant la discussion. La recherche des séquences pertinentes ne doit pas se faire au détriment du débriefing lui-même.

L'utilisation de grilles de compétences techniques et non techniques (nécessaires au travail d'équipe) constitue aussi une ressource pour les formateurs durant les débriefings.

Le débriefing est un moment privilégié pour aborder le stress. Il est important d'inciter le formateur à prendre en compte le stress vécu par les participants, et ce, en début de débriefing afin de ne pas parasiter la réflexion qui suit. Il peut donc être utile de fournir une grille d'évaluation du stress aux formés leur permettant de s'autoévaluer. Sur cette base, les formateurs peuvent évaluer le niveau de stress ressenti par le groupe, cibler les personnes en difficulté, apprécier les effets du stress sur l'activité en simulation… Les formateurs doivent être en mesure de débriefer les apprenants sur la gestion du stress en les aidants à conscientiser les indicateurs de leur dysfonctionnement lié au stress. L'objectif est de permettre aux apprenants d'identifier leur niveau de stress, de savoir en parler et de construire les conditions permettant de le réduire en situation (Vidal-Gomel et al., 2011).

La compétence des formateurs revêt ici une grande importance, car conduire un débriefing constitue une activité complexe. A ce niveau, au-delà d'une formation (classique) des formateurs, la consolidation du savoir entre formateurs (plus ou moins expérimentés) est une piste intéressante. On peut en effet imaginer de centraliser des enregistrements de débriefings et d'organiser des rencontres entre

formateurs afin qu'ils puissent échanger à partir de ces enregistrements sur leurs pratiques (et ce, dans un objectif d'amélioration).

Dans le domaine des formations par simulation des soignants, la Haute Autorité des Soins de Santé [HAS] (2012) relève 12 bonnes pratiques en matière de débriefings. Ainsi, selon, ces recommandations, les débriefings doivent avoir lieu dès que possible après la séance. Ils doivent être réalisés dans un environnement facilitant l'apprentissage. Les formés doivent se sentir à l'aise durant les débriefings. Par ailleurs, ils doivent avoir un intérêt diagnostique (cf. forces et faiblesses des participants). Ils doivent aussi être focalisés sur quelques points critiques. Les formateurs et les formés doivent privilégier les discussions sur le travail d'équipe. Le débriefing doit être réalisé à la fois sur le plan individuel et sur le plan de l'équipe au moment le plus approprié. Les comportements et les interactions des équipes performantes doivent faire l'objet de descriptions ciblées. Des indicateurs d'objectifs de performance doivent être utilisés. Les résultats du débriefing doivent être fournis aux participants. Les formateurs doivent être formés au débriefing. Et enfin, les conclusions et les buts du débriefing doivent être enregistrés pour faciliter des débriefings ultérieurs.

Il a également été recommandé d'encourager les formateurs à réaliser une synthèse de leur débriefing. Le formateur pourrait initier cette synthèse par une phrase comme : « Qu'est que nous savons maintenant que nous ne savions pas avant ? ». Il convient de noter que sur le terrain, toutes ces conditions sont loin d'être remplies.

La HAS préconise également l'utilisation d'outils d'évaluation de la conduite de débriefing. Parmi ceux-ci, on peut citer le « Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare » (DASH) qui a été conçu au centre de simulation médicale de Boston[24]. Il s'agit d'un outil qui a montré sa cohérence interne ainsi que sa fiabilité en ce qui concerne les évaluations interjuges (Brett-Fleeger et al., 2012).

Cet outil permet d'évaluer les stratégies et les techniques utilisées par les formateurs pour conduire des débriefings, en examinant leurs comportements et leurs attitudes. Il vise à aider à évaluer et à développer les compétences des

[24] Cf. https://harvardmedsim.org/dash-fr.php

formateurs pour la conduite des débriefings. Il existe en trois versions : la première est conçue pour permettre aux formateurs de s'autoévaluer, la deuxième permet aux formés d'évaluer les formateurs et la troisième est destinée aux évaluateurs des formateurs. L'outil définit et explore six compétences-clés dans la conduite des débriefings. Il s'agit de savoir si et comment le formateur : établit un climat favorable à l'apprentissage, maintient ce climat, conduit le débriefing de manière structurée, suscite l'engagement des formés dans l'échange, identifie et explore les écarts de performance et aide les formés à atteindre ou maintenir une bonne performance future. Au-delà d'une notation chiffrée pour chacune des compétences-clés, l'intérêt de l'outil réside surtout dans le feedback[25] apporté aux formateurs qui souhaitent entrer dans une démarche d'analyse et de progression de leur pratique pédagogique.

[25] Notamment à partir des versions longues de l'outil qui associent aux 6 compétences-clés, 23 comportements précis.

# PARTIE II : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

# Chapitre 5 Le travail policier

La thèse portant sur un dispositif de formation initiale de policiers, il nous semble pertinent de développer quelque peu ce que recouvre le travail policier. Notre point de vue sera essentiellement celui de l'ergonomie, centré sur l'activité des policiers. Nous n'aborderons donc pas ici (du moins de manière détaillée) le point de vue de la sociologie de la police qui a développé un large corpus de connaissances à propos notamment de l'histoire des institutions policières, leurs modes d'organisation et leur fonctionnement, leurs rapports avec l'environnement social et politique… et ce, tant dans les pays francophones qu'anglophones.

Les conditions dans lesquelles se réalise le travail policier ont fortement évolué durant les dernières années. On peut notamment mentionner les mutations de la population à laquelle les policiers doivent prêter assistance. A ce niveau, on constate en effet aujourd'hui : plus de violence, plus de précarité, plus de difficultés sociales… Aussi, de nouveaux comportements de la population vis-à-vis des policiers sont apparus. Le non-respect du policier, l'hostilité à son égard font à présent partie du quotidien. Sans entrer dans le détail, on peut encore citer d'autres évolutions telles que l'augmentation de la charge administrative, le renforcement des politiques sécuritaires de répression, une rationalisation du travail, un contrôle plus strict des interventions, l'émergence de nouvelles menaces (comme les attaques terroristes)… Comme le note Caroly (2011), ces évolutions amènent les policiers à remettre en question leurs stratégies antérieures assurant à la fois la performance et un travail de qualité, ce qui peut être source de tensions dans l'exercice du métier.

Dans ce chapitre, nous décrivons dans un premier temps les principales caractéristiques de l'activité des policiers[26] sur le terrain. Ensuite, nous nous intéressons plus spécifiquement aux difficultés rencontrées par les policiers novices lors de leur insertion professionnelle. Nous avons en effet mené dans deux zones de police en Belgique, une étude à ce propos (complémentaire à nos travaux de thèse) (Dubois, Miceli, & Van Daele, 2013). Nous présentons les principaux résultats de cette étude. Enfin, nous portons notre attention sur l'activité collective des policiers que nous analysons en nous référant au cadre proposé par Caroly (2010) à partir des notions de travail collectif et de collectif de travail.

# 1. Les principales caractéristiques de l'activité des policiers

## 1.1. Les règles formelles et l'autonomie

Sur le terrain, les policiers ont pour principales missions de maintenir l'ordre, d'assurer la sécurité de la population et de lutter contre la délinquance. Leur travail renvoie à de nombreuses procédures strictes à respecter ainsi qu'à des règles administratives liées à l'application de la Loi. Toutefois, sur le terrain, compte tenu de la variabilité et de la complexité des situations rencontrées, les policiers sont souvent amenés à « transgresser » les règles formelles, individuellement ou collectivement, le plus souvent pour gérer des situations critiques[27]. Comme l'ont bien mis en évidence les travaux de Caroly (2010, 2011), différentes formes de réélaboration de règles apparaissent chez les policiers expérimentés : non-application, contournement ou encore réélaboration collective.

[26] Nous nous intéressons ici aux policiers (tels que les inspecteurs de police en Belgique) qui assurent les missions habituelles (quotidiennes) de la police sur le terrain (maintien de l'ordre, application des lois et des règlements …).

[27] Caroly (2011) parle de situations critiques pour désigner des situations sources de conflits de buts qui renvoient aux conflits entre la conception du policier concernant le travail bien fait, celle de la prescription du métier et les besoins exprimés par les usagers. L'auteur parle de situations épineuses pour désigner des situations sources de conflits entre les buts et les moyens de travail. Ces situations peuvent être à l'origine de tensions moins coûteuses que les situations critiques mais peuvent générer du stress.

Ils réélaborent les règles dans l'action pour s'adapter aux situations rencontrées et en particulier, pour prévenir l'aggravation des risques encourus. Au sein de collectifs de travail, cette réélaboration de règles permet l'émergence de règles de métier qui contribuent au développement des compétences professionnelles des policiers et au-delà, à leur performance et à la préservation de leur santé. Nous reviendrons plus loin sur ce point relatif à l'activité collective des policiers.

On retrouve ici des idées déjà avancées par Monjardet (1996) dans son ouvrage pionnier : « Ce que fait la police, sociologie de la force publique ». L'institution policière a, a priori, toutes les caractéristiques d'une bureaucratie organisationnelle (degré élevé de centralisation, hiérarchie très marquée et forte spécialisation). Les missions et les moyens des policiers sont très encadrés. En cas de non-respect des règles formelles, l'action policière peut être invalidée ou sanctionnée. On pourrait donc penser que les policiers vont se conformer strictement aux ordres reçus. Mais ce postulat normatif a été remis en cause. En effet, si la régulation du travail par des règles formelles n'est pas niée, l'auteur montre que les policiers développent dans les interstices de ces règles, des pratiques sans lesquelles ces mêmes règles se révéleraient inapplicables. Soumis au cadre légal et à l'autorité hiérarchique, les policiers prennent des décisions sur le terrain. Ils sélectionnent les tâches et les actions qu'ils souhaitent ou doivent effectuer. Ceci met bien en évidence l'autonomie des policiers sur le terrain. Ces éléments pointent également la difficulté, pour les responsables, de contrôler le travail effectué.

Le travail policier peut donc être vu comme une recherche d'équilibre (ou de compromis) entre divers intérêts (pouvant être contradictoires) émanant de trois logiques différentes : la logique institutionnelle (liée à la hiérarchie et à la Loi), 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 (liée aux compétences des policiers mais aussi aux normes collectives et aux valeurs orientant la pratique) (De Valkeneer & Francis, 2007). Le travail policier résulte aussi d'un processus complexe de sélection des tâches et des actions (Monjardet, 1985).

## 1.2. La gestion d'événements urgents, imprévus et singuliers

Pour Monjardet (1994), l'autonomie des policiers s'explique en grande partie par l'impossibilité de prescrire un travail essentiellement déterminé par la gestion d'événements urgents, imprévus et singuliers.

### 1.2.1. Urgence, imprévisibilité et singularité

Sur le terrain, les policiers sont amenés à intervenir rapidement dans des situations telles que des accidents de la route, des vols ou encore des agressions. Un nombre non négligeable de ces situations renvoie à des situations d'urgence, car elles entraînent (ou sont susceptibles d'entraîner) des effets dommageables pour les personnes et/ou pour la vie sociale. Ces situations nécessitent donc que les policiers interviennent afin de faire disparaître la menace ou de limiter les conséquences négatives.

Le travail des policiers est dépendant d'événements extérieurs et des appels de la population. Ceci introduit dans le cours de leur activité des changements brusques qu'ils perçoivent comme imprévisibles. Ces changements s'accompagnent de risques pour la population mais aussi pour les policiers eux-mêmes. L'intervention policière est empreinte d'incertitude. Un policier n'a pas toujours immédiatement à sa disposition une description complète de l'ensemble des faits qui se sont produits sur les lieux de l'intervention. Il doit donc gérer cette incertitude, et ce, pour intervenir efficacement tout en réduisant les risques pour lui et pour autrui. Une simple intervention de routine peut en effet très rapidement dégénérer. Si beaucoup d'événements auxquels sont confrontés les policiers sont par nature imprévisibles, ils sont aussi singuliers, car chaque tâche est spécifique et revêt des caractéristiques propres rendant leur réalisation difficilement « standardisable » (Schoenaers, 2002).

Il convient de noter que dans les situations complexes telles qu'on les rencontre dans le travail policier, les sources d'incertitude sont multiples (AO2008[28], 2011).

[28] Rapport rédigé par plusieurs équipes de recherche financées par la Fondation pour une Culture de Sécurité Industrielle (FonCSI) dans le cadre de son programme de recherches pratiques de la décision en situation d'incertitude, lancé en 2008.

Elles peuvent être liées aux travailleurs, tant au niveau individuel que collectif. Ainsi, la confrontation d'avis divergents représente au niveau collectif une source d'incertitude parmi d'autres. D'autres sources sont liées aux objets (du travail) et peuvent concerner : l'absence d'information, des informations partielles ou encore des informations contradictoires. Enfin, l'incertitude peut également porter sur l'environnement (évolution non prévisible). Du point de vue cognitif, l'incertitude nécessite une réévaluation régulière de la situation par le prélèvement de nouvelles informations et si nécessaire, une modification de l'activité en cours. Celle-ci ne peut donc être entièrement dirigée par les buts. Elle doit aussi tenir compte des événements plus ou moins imprévisibles au fur et à mesure qu'ils apparaissent et s'y adapter.

Les recherches de Loriol (2009, 2012) sur le travail policier montrent bien l'importance des échanges sur le travail entre collègues pour cadrer le travail et pouvoir gérer les situations rencontrées. Sur le terrain, les policiers interviennent le plus souvent en binôme. Les moments de calme entre deux interventions permettent d'échanger à propos du travail, des interventions passées et futures. Cela favorise la construction et la consolidation de références partagées. Il s'agit aussi souvent de mieux connaître l'environnement ainsi que les usagers potentiels pour anticiper le plus tôt possible les éventuelles difficultés et mieux préparer l'intervention. Cadrer le travail signifie construire des routines, des procédures collectives, des savoirs pratiques, des normes, des valeurs partagées… Lors de situations pénibles, les échanges qui suivent peuvent permettre de construire un sens acceptable par rapport aux événements vécus. Ces échanges sont aussi souvent l'occasion pour les policiers plus anciens de partager leur expérience avec les novices. Il s'agit par exemple de donner des indications sur la manière d'interpréter le comportement d'individus potentiellement suspects, de fournir des informations sur la dangerosité de certains quartiers… Mais ce cadrage du travail n'a pas seulement un aspect pratique (cf. cadrage de l'action), il a aussi une dimension symbolique (cf. culture professionnelle). Ainsi, il s'agit de donner un sens au travail en acceptant notamment certaines contraintes qui sont considérées comme faisant partie des efforts normaux du métier pour réaliser ce qu'on considère collectivement comme un travail « bien fait ». Arrêter un braqueur violent ainsi que les risques encourus pour le faire peuvent être valorisés dans les propos des policiers. Le cadrage du travail sur le plan symbolique sert aussi parfois (surtout chez les plus anciens) à donner une dimension plus noble à des tâches routinières, peu prestigieuses, telles que le

contrôle routier (que les policiers peuvent justifier par des anecdotes d'enfants tués par des chauffards). Enfin, dans ce cadrage du travail, il n'est pas rare que certains usagers soient valorisés (ou dévalorisés). Ceux qui sont valorisés sont généralement ceux qui renforcent l'idéal du métier et ceux qui sont dévalorisés, sont ceux qui induisent un travail peu valorisant (les « petits » délinquants, par exemple). Cette façon de faire permet de disqualifier certaines demandes d'intervention et de légitimer le fait de ne pas y consacrer trop de temps ou d'effort.

Ajoutons encore que les policiers sont également confrontés à des situations stressantes, chargées sur le plan émotionnel. Ainsi, ils peuvent être amenés à devoir annoncer à des parents le décès de leur enfant ou encore à constater de tels décès lors d'accidents de la route. Ces situations dramatiques sont difficiles à gérer pour les policiers, car ceux-ci sont confrontés à la fois à leurs propres émotions et à celles d'autrui (Daubechies, 2011). Or, les policiers parlent peu de leur stress ou de leurs émotions négatives. Comme le fait remarquer Fusulier (2011), la profession de policier n'est pas seulement masculine en termes d'effectifs mais aussi en termes symboliques. Le culte de la virilité est très présent. Les références à la violence, à la force physique, à la capacité de se battre sont prégnantes. Par conséquent, la fragilité, l'émotivité, la sensibilité (socialement considérées comme des caractéristiques féminines) doivent être gardées à distance. Selon Loriol (2009), si les policiers parlent peu de leur stress, c'est que celui-ci est généralement vu comme le signe d'une double défaillance : celle d'un individu fragile, vulnérable qui n'a pas sa place dans la police et celle d'un collectif qui n'a pas pu aider un collègue en difficulté. En matière de stress, la norme est de régler les problèmes entre soi d'où le rejet fréquent des solutions externes proposées. La solidarité et l'entraide sont des valeurs fortes pour les policiers.

### 1.2.2. Processus de sélection des tâches et des actions

Sur le terrain, pour gérer des événements urgents, imprévus et singuliers, les policiers sont amenés à sélectionner les tâches et les actions à effectuer. Ils doivent poser un choix sur ce qui requiert prioritairement attention ou intervention. Ils doivent en même temps veiller à ce que certains membres de l'équipe restent disponibles au cas où une autre intervention (plus urgente, par

exemple) se présenterait. Ce processus de sélection se base donc sur une hiérarchie de priorités qui peuvent être enjeux de débats, de tensions voire de conflits entre les policiers. Il s'agit d'un processus complexe qui s'effectue sur des modes formels et informels, à tous les niveaux de la hiérarchie et selon plusieurs critères (Fusulier, 2011).

Selon Monjardet (1985), la distribution des tâches à réaliser (« qui fait quoi ? ») dépend de facteurs tels que la nature des tâches (prioritaires, impératives…), l'emploi du temps ou le mode opératoire. Cela est également lié au système de valeurs des policiers. Ainsi, des policiers peuvent décider d'intervenir ou non devant un comportement suspect ou délictueux. Un exemple qui illustre bien ces propos est celui de la fin de journée où des policiers peuvent avoir tendance à ne pas sanctionner un automobiliste qui ne s'arrête pas à un feu rouge si cela leur évite de rentrer en retard au commissariat.

Toujours selon le même auteur, le second niveau (« qui fait comment ? ») concerne le choix du mode opératoire. Les policiers sont assez libres de choisir la façon de faire leurs tâches selon leur propre appréciation de la situation. C'est également le système de valeurs du policier ou des équipes qui va influencer cette activité. Certains policiers, par exemple, privilégieront la fermeté lors d'un conflit familial alors que d'autres seront plus dans le dialogue.

Dans ce contexte, les indices de la situation ne sont pas les seuls éléments qui déterminent l'activité des policiers. La manière dont les policiers envisagent les événements est primordiale. Ceux-ci sélectionnent en priorité les actions les plus valorisées dans l'échelle de valeurs policière. Le travail policier serait donc « *le résultat d'un système de relations où chaque acteur et chaque groupe d'acteurs visent, en sélectionnant les événements pertinents, à promouvoir sa propre définition de la tâche légitime* » (Monjardet, 1996, p.43). Cette dimension des enjeux dans l'activité constitue une part importante de la construction de l'expérience professionnelle policière sur le terrain. Une autre dimension que nous avons aussi évoquée (et que nous développons plus loin) renvoie au caractère collectif (plus qu'individuel) de cette expérience.

## 2. Les difficultés rencontrées par les policiers novices

L'insertion professionnelle d'un policier sur le terrain constitue un « passage ». Ce passage de l'école à l'exercice concret du métier ne se fait pas sans difficulté.

Une étude menée au sein de deux zones de police nous a permis de mieux cerner quelques-unes de ces difficultés (Dubois, Miceli, & Van Daele, 2013). La méthodologie de cette étude repose sur des entretiens semi-directifs. Différentes thématiques y sont abordées. La première concerne le parcours du policier avant son entrée en formation. La deuxième porte sur le contenu et la qualité de la formation dispensée au sein de l'école de police. La troisième concerne la qualité des stages réalisés en cours de formation. Enfin, la quatrième thématique explore les difficultés rencontrées par les policiers novices lors de leur insertion professionnelle.

Vingt policiers (15 hommes et 5 femmes) ont participé, sur base volontaire, à l'étude. Ils ont une ancienneté maximum de deux ans dans le métier. Ils sont âgés en moyenne de 28 ans et ont tous suivi leur formation de base dans la même école de police.

Bien qu'ils jugent leur formation initiale comme étant de bonne qualité, tous les policiers interrogés s'accordent sur le fait que cette formation est trop théorique. De ce fait, lors des stages mais aussi lors de leur insertion professionnelle, ils doutent de leurs compétences et ne se sentent pas en mesure de mener à bien toutes les missions qui leur sont confiées (« *Nous avons l'impression de ne pas être prêts* », « *On a les connaissances théoriques, mais en pratique, on ne sait pas comment faire*», « *On ne connaît rien quand on sort de l'école de police* »).

Les difficultés rencontrées touchent principalement à des savoir-être et à des savoir-faire.

### 2.1. Les difficultés liées à des savoir-être

Il n'est pas facile pour les policiers interrogés de gérer des situations qui nécessitent un fort contrôle émotionnel (exemple : les situations de maltraitance d'enfants). Un inspecteur l'exprime ainsi : « *Les dossiers qui nous amènent à*

*intervenir chez des gens où les enfants sont dans des conditions pas possibles sont les dossiers les plus difficiles. Ce n'est pas facile de gérer des interventions où des enfants ont été touchés par des adultes* ». Un autre ajoute : « *Dans ces conditions, on aurait envie de dire : attaque-toi à un adulte au lieu de t'attaquer à un enfant ! On verra si tu te montres aussi fort !* ».

Ils éprouvent aussi des difficultés à travailler en équipe (« *On ne nous a pas appris pendant la formation à nous intégrer dans une équipe et à collaborer* »). Ceci s'avère d'autant plus problématique lors des interventions urgentes caractérisées par une forte pression temporelle, qui peuvent faire perdre les repères habituels et qui exigent des policiers de se remettre rapidement d'accord sur le sens de la nouvelle situation à gérer. Ces résultats tendent à montrer que le développement de l'activité collective n'est pas (ou peu) pris en compte dans la formation. Par ailleurs, ce développement nécessite, comme nous le verrons plus loin, plusieurs conditions organisationnelles et matérielles sur le terrain.

De plus, selon les policiers interrogés, il n'est pas facile de s'adapter à l'évolution de la population et d'identifier les pratiques permettant de répondre le plus adéquatement possible aux citoyens. A ce propos, un des inspecteurs de police interrogés s'exprime de la manière suivante : « *Il faut pouvoir s'adapter aux différentes classes sociales de la population. On peut très bien se rendre chez un avocat pour constater un vol et puis se retrouver en contact avec un SDF dans la rue. Le dialogue sera donc très différent. Ce n'est pas évident, car il faut savoir les comprendre et parler comme eux* ». Au-delà des mots à trouver, ce sont peut-être aussi les normes et les valeurs partagées dans le collectif de travail qui font défaut en début de carrière pour cadrer le travail (pour réaliser un travail « bien fait »).

## 2.2. Les difficultés liées à des savoir-faire

Les policiers novices éprouvent des difficultés à rédiger des procès-verbaux, à mener une audition et à gérer des interventions faisant appel à des savoir-faire enseignés dans des modules différents lors de la formation initiale. Ces difficultés sont bien mises en avant dans les propos d'un des inspecteurs de police (à propos d'un vol dans une habitation) : « *Une fois l'auteur du cambriolage retrouvé, on va devoir faire une fouille de sécurité. C'est ce qu'on a vu dans tel module de*

*cours. Après ça, on va devoir lui passer les menottes. Il s'agit de le priver de liberté. Ça fait partie d'un autre module de cours. Ensuite, on le ramène au poste de police et on va lui prendre ses empreintes. Il s'agit d'un autre module de cours. On va l'auditionner. On est encore dans un autre module de cours. C'est ça la difficulté avec les modules. Alors que durant chaque cours, on est concentré sur une matière, tout est lié lorsqu'on se retrouve sur le terrain* ». Ces résultats tendent à montrer qu'il n'est pas aisé pour les policiers, sur le terrain, d'intégrer dans l'action différentes matières enseignées à l'école de police. La formation initiale ne semble pas préparer suffisamment les policiers à cette intégration.

Pour expliquer leurs difficultés, les jeunes policiers mettent aussi en avant plusieurs autres limites de leur formation initiale. En regard des événements rencontrés sur le terrain, ils considèrent qu'en simulation, ils ont été trop peu confrontés à des situations empreintes d'incertitude ou de dérives. Ainsi, un des participants déclare: « *A l'école, on est face à un cas bien défini comme par exemple un vol qualifié. Pour gérer cette situation, on applique telle et telle procédure. Mais lorsqu'on se retrouve sur le terrain, intervenir pour un vol qualifié peut conduire aussi à la gestion de faits de violence. Ce qui nécessite d'autres procédures qui selon la situation, doivent être adaptées...* ». Autrement dit, le dispositif de simulation ne confronte pas assez les aspirants à des situations-problèmes. Ceci est également lié aux conditions dans lesquelles se déroulent les simulations. Ainsi, le rôle des interlocuteurs (agresseur, témoin, victime…) des policiers est souvent joué par des aspirants. Sous les injonctions des policiers, ceux-ci ont tendance à coopérer très (voire trop) rapidement. Ce qui est rarement le cas en situation naturelle de travail.

## 3. L'activité collective des policiers

### 3.1. Les notions de travail collectif et de collectif de travail

A partir de travaux de recherche ayant porté sur différentes situations de travail dans le domaine des relations de services, Caroly (2010) propose d'appréhender l'activité collective à partir de la combinaison du travail collectif et du collectif de

travail. En se plaçant dans la perspective de l'ergonomie constructive[29], le travail collectif est considéré comme une ressource pour le développement de la performance et le collectif de travail, comme une ressource pour le développement de la santé. Ils sont aussi considérés comme les composantes d'une activité collective efficace et efficiente (Caroly & Barcellini, 2013).

### 3.1.1. Le travail collectif comme une ressource pour la performance

Le travail collectif peut prendre différentes formes (coaction, coactivité, collaboration, entre-aide, coopération…). Ce sont les buts poursuivis ainsi que leur temporalité qui permettent de différencier ces différentes formes. Le travail collectif est défini en lien avec la tâche dans laquelle sont engagés les travailleurs et renvoie à la performance dans l'atteinte des objectifs de cette tâche. Il implique des processus de répartition des tâches et d'échanges de savoirs, permettant la régulation dans l'activité (Caroly & Barcellini, 2013). Un travail collectif efficace favorise la performance. Mais cela n'est possible que dans certaines conditions. Les travailleurs doivent pouvoir se coordonner et se concerter. Ils doivent aussi faire l'expérience ensemble du travail collectif. Ce qui nécessite une stabilité de l'équipe. Par ailleurs, l'équipe doit présenter une certaine diversité (notamment en termes d'expérience). Enfin, les travailleurs doivent disposer d'outils ou d'objets supportant le travail collectif (Caroly, 2010).

### 3.1.2. Le collectif de travail comme une ressource pour le développement de la santé et des compétences

Le collectif de travail se construit entre des travailleurs qui partagent des objectifs renvoyant à la réalisation d'un travail de qualité (lié aux critères d'efficacité du travail selon eux et au sens qu'ils accordent à ce travail) (Caroly & Barcellini, 2013). Le collectif de travail a alors une fonction protectrice pour la subjectivité du travailleur dans son rapport à l'action. Cette fonction se joue notamment dans la capacité du collectif à élaborer (ou à réélaborer) des normes et des règles encadrant l'action (en lien avec les critères de la qualité du travail), à gérer les conflits dans les rapports au travail et à donner du sens au travail. Il permet à

[29] Le courant de l'ergonomie constructive a été présenté au chapitre 1.

chaque membre du collectif d'avoir accès à ce sens et aux critères du travail « bien fait », à travers les règles de métiers[30]. Il repose aussi sur des relations de confiance et permet à l'individu de ne pas être seul face aux injonctions contradictoires et aux dilemmes du métier (Clot, 2008).

Le collectif de travail apparaît comme une ressource pour le développement de la santé. Il favorise aussi l'apprentissage et le développement des compétences. Grâce au débat sur le travail, le collectif peut aider l'individu à trouver dans son activité des moyens et des façons de faire adaptés à la situation dans un but de préservation de santé et de construction de sens. Le collectif de travail donne du « pouvoir d'agir » au sens de Clot (2008). Mais le collectif de travail relève d'une construction collective qui requiert certaines conditions. Il s'agit de la reconnaissance des compétences (tant au niveau vertical qu'horizontal), d'une confiance mutuelle dans les informations échangées et dans les actions réalisées et une référence commune en termes de métier (Caroly, 2010).

## 3.2. L'activité collective

Pour Caroly (2010), l'activité collective est la combinaison du travail collectif et du collectif de travail. Selon les conditions de travail, celle-ci peut revêtir différentes formes : travail collectif avec collectif de travail, travail collectif sans collectif de travail ou collectif de travail sans travail collectif. Dans les deux derniers cas, le travail collectif et le collectif de travail peuvent avoir des effets négatifs et les situations critiques peuvent devenir des situations de conflit ou de souffrance pour les travailleurs.

L'activité collective peut prendre la forme d'un travail collectif avec un collectif de travail. Caroly (2012) illustre cette forme d'activité collective chez les policiers en prenant l'exemple suivant. Trois policiers travaillant depuis un certain temps ensemble décident, contrairement à ce qu'ils devraient faire, de ne pas verbaliser un automobiliste non en règle. Ils trouvent un compromis en lui demandant de venir présenter ses documents en ordre au poste de police. Cette

[30] Les règles de métiers définissent les façons de travailler, de se comporter vis-à-vis d'autrui ainsi que les significations langagières et les valeurs éthiques au sein d'un corps de métier (Molinier, 2006).

situation qu'ils perçoivent comme une situation de précarité (la femme du conducteur est enceinte et le conducteur est sans doute non en règle pour des raisons financières), les amènent à adopter une stratégie visant surtout à répondre à des critères de citoyenneté : ne pas rendre la situation encore plus difficile socialement. Le collectif de policiers partage la même conception de l'action policière et de l'utilisabilité des règles. Il s'agit d'une réélaboration collective de la règle visant l'adaptation à l'usager pour éviter une situation conflictuelle. La situation aurait été sans doute différente si la voiture avait été déclarée volée ou si l'individu était déjà connu des services de police ou encore si l'équipe avait été composée d'un autre collectif de policiers. Cet exemple montre également l'existence d'un travail collectif du fait de la répartition des rôles entre les policiers : le premier se charge de préparer les documents ; le deuxième, de contrôler les papiers du véhicule et le troisième, de discuter avec le conducteur et sa femme.

Mais l'activité collective peut aussi prendre la forme d'un travail collectif sans collectif de travail. Caroly (2012) illustre cette forme d'activité collective dans la police en prenant l'exemple suivant. Deux jeunes policiers sont envoyés en patrouille dans un quartier très difficile. Ces policiers reçoivent un appel radio les invitant à intervenir pour un différend de voisinage. Sur place, le requérant explique que son voisin situé à l'étage frappe sa femme et jette des casseroles dans son jardin. Il s'en est plaint à ce dernier qui l'a menacé avec une arme. Il ne veut plus sortir de chez lui, car il a peur. Sa femme est enceinte et il a des enfants en bas âge. Pour intervenir, les policiers ont besoin que celui-ci dépose une plainte. Or, il ne s'avère pas en mesure de le faire, car il n'a pas ses papiers. En sortant de l'appartement, les policiers tombent nez à nez avec l'agresseur qui n'hésite pas à les provoquer. De nombreux jeunes du quartier assistent à la scène et se mettent à se rapprocher dangereusement des policiers. Confrontés à une telle situation, un des deux policiers tente d'appeler son officier de police judiciaire de façon à obtenir des indications sur l'usage de la règle : « *faut-il procéder à l'arrestation ou non de l'agresseur ?* ». Il n'obtient pas vraiment de réponse. Les policiers décident alors de partir avant que la situation ne dégénère. Sur la route du retour, ils ressentent un sentiment d'échec du fait d'avoir abandonné la situation sans avoir pu intervenir. On remarque ici que les policiers débutants ne connaissent pas bien l'usage des règles d'arrestation. Ils n'ont pas non plus d'expérience de la situation. Ils se retrouvent seuls à gérer cette situation dans laquelle ils se sentent désemparés. Leur faible expérience, le manque de

construction du collectif de travail, la faible connaissance de la population, le manque de régulation de la hiérarchie expliquent les difficultés qu'ils rencontrent à réélaborer les règles. Sans collectif de travail, il n'est pas possible de réélaborer des règles. Ce qui entrave le travail collectif et génère stress et tension. Ce type de situation peut être qualifié de situation à risques.

Enfin, l'activité collective peut prendre la forme d'un collectif de travail sans travail collectif (ou travail collectif empêché). Ceci se rencontre sur le terrain lorsque par exemple, il n'est pas possible pour des travailleurs appartenant à des corps de métier différents d'échanger.

Notons enfin que l'ergonomie a un rôle important à jouer pour soutenir les conditions du développement de l'activité collective. On retrouve ici l'idée d'environnement capacitant déjà évoquée au chapitre 1. Selon Caroly et Barcellini (2013), il s'agit : de favoriser la reconnaissance des compétences et de la qualité du travail de l'autre, de construire des espaces de débat pour partager des critères sur la qualité du travail, de développer une organisation favorisant les processus de réélaboration des règles, de construire des objets intermédiaires et de concevoir des dispositifs techniques soutenant l'activité collective (et non pas seulement le travail collectif prescrit). Les auteurs mettent en avant l'importance de l'implication de l'encadrement de proximité dans cette approche.

# Chapitre 6 Le dispositif de formation professionnelle par simulation étudié

## 1. La formation de base des inspecteurs de police en Belgique

La formation à laquelle nous nous intéressons dans le cadre de cette thèse est la formation de base des inspecteurs de police en Belgique. Celle-ci s'inscrit dans le cadre plus large de la formation professionnelle initiale des policiers. Cette dernière doit être suivie et réussie pour obtenir un premier emploi dans la police en tant qu'agent, inspecteur, inspecteur principal ou commissaire.

Le tableau 1 présente les principales différences entre ces fonctions.

| CADRE AGENT<br>Agent de police | CADRE DE BASE<br>Inspecteur de police | CADRE MOYEN<br>Inspecteur principal | CADRE DES OFFICIERS<br>Commissaire |
|---|---|---|---|
| Aucun diplôme requis<br>Recrutement si poste vacant | Diplôme de l'enseignement secondaire supérieur<br>Recrutement sur base d'épreuves de sélection | Accessible uniquement via des examens de promotion internes<br><br>Si spécialisation particulière, diplôme requis : bachelier ou équivalent dans des domaines spécifiques<br>Recrutement si poste vacant | Diplôme requis : master ou équivalent<br>Recrutement si poste vacant<br><br>Grade supérieur de commissaire divisionnaire accessible par des examens de promotion internes |
| Compétences policières limitées | Larges compétences policières | Larges compétences policières + compétences policières spécialisées | Larges compétences policières + compétences de « managers de la police » |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Nombre restreint de missions (circulation, respect règlements locaux…) Surtout au niveau de la police locale | Toutes les missions de police Police locale ou police fédérale | Toutes les missions de police Police locale ou police fédérale | Toutes les missions de police Police locale ou police fédérale |

**Tableau 1. Comparaison entre les cadres de police et les fonctions**

La formation initiale des policiers vise à transmettre des compétences professionnelles de base pour que l'aspirant puisse :

- accomplir l'ensemble des missions liées à l'exercice de la fonction policière au sein du cadre (agent, de base, moyen ou des officiers) auquel la formation donne accès, ainsi qu'assumer l'ensemble des tâches qui résultent de sa compétence au sein des services de police[31],
- entamer une carrière dans un emploi du cadre auquel il souhaite accéder.

Concrètement, la formation de base poursuit quatre objectifs :

- acquérir des connaissances élémentaires en matière légale et réglementaire,
- appliquer les techniques policières spécifiques,
- appliquer les principes tactiques et les règles d'exécution des actes policiers,
- acquérir et assimiler les qualités comportementales et relationnelles appropriées à l'exercice de la fonction de policier.

En ce qui concerne plus spécifiquement la formation de base des inspecteurs de police, celle-ci est dispensée au sein d'écoles de police agréées[32]. Elle dure une année. Elle repose sur un programme de formation. A son terme, une session d'examens est prévue dans les différents domaines théoriques et pratiques abordés. L'aspirant doit réussir ces examens afin de pouvoir exercer la fonction d'inspecteur de police. Notons encore qu'avant d'être admis à la formation, les futurs inspecteurs de police doivent réussir des épreuves de sélection. Pour pouvoir s'inscrire à ces épreuves, plusieurs conditions doivent être satisfaites : être de nationalité belge, jouir de ses droits civils et politiques, être âgé de 17 ans au moins, être de conduite irréprochable…

[31] En Belgique, la loi du 7 décembre 1998 organise un service de police intégré, structuré à deux niveaux : la police locale et la police fédérale.

[32] Notre recherche s'est déroulée dans une de ces écoles.

## 1.1. Les épreuves de sélection

Les épreuves de sélection se répartissent sur quatre journées (pouvant s'étendre sur une période de plusieurs mois (à la suite du dépôt des candidatures)). Les candidats sont tout d'abord soumis à des tests d'aptitude cognitive et à un parcours professionnel (c'est-à-dire à un parcours d'obstacles incluant un test de force et visant à vérifier leur bonne condition physique). Cette première épreuve est suivie d'une épreuve de personnalité (entretien avec un psychologue, questionnaire, mises en situation individuelles et collectives…). Il s'agit ensuite de passer un entretien devant la commission de sélection (composée notamment de policiers de terrain expérimentés). Préalablement à cet entretien, une enquête de milieu et d'antécédents est réalisée par la police locale au domicile des candidats (dans le but de s'assurer que l'intégrité des personnes correspond bien aux valeurs de la police). Enfin, le processus de sélection se clôture par une épreuve d'aptitude médicale. Chaque épreuve non réussie est éliminatoire. Une fois toutes les épreuves réussies et plusieurs conditions remplies (être âgé de 18 ans au moins, posséder un permis de conduire…), les candidats peuvent être admis à la formation de base[33].

## 1.2. Le programme de formation des inspecteurs de police

Le programme de formation des inspecteurs de police a subi des changements en octobre 2015. La récolte de nos données ayant eu lieu avant cette date, nous allons tout d'abord décrire le programme tel qu'il existait jusqu'en octobre 2015. Nous présenterons ensuite les principaux changements qui sont intervenus.

### 1.2.1. Le programme de formation jusqu'en octobre 2015

C'est le Ministère de l'Intérieur[34] qui fixe le profil de compétences auquel doivent

[33] Le nombre de candidats admis par année repose sur une analyse des besoins et des moyens budgétaires. L'admission dépend aussi d'une planification liée notamment aux zones ou services dits prioritaires. Ceci conduit à la mise place d'une procédure d'admission à la formation assez complexe qui ne nous semble pas utile de décrire ici dans le détail.

[34] Cf. Annexe 5 de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant sur le règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

satisfaire les inspecteurs de police à l'issue de la formation de base.

Les dispositions générales énoncées dans le chapitre 2 de l'arrêté royal du 20 novembre 2001[35] stipulent en son article 4, que l'inspecteur de police doit être capable, au niveau des responsabilités qui sont les siennes, en prenant en considération les besoins et les attentes de la population et des autorités, et au départ d'une approche policière orientée vers la société :

- d'identifier les situations auxquelles il est confronté,
- de trouver une réponse adaptée aux problèmes posés,
- de mettre en œuvre ces réponses dans le cadre des lois, arrêtés et règlements existants ou à venir.

A l'issue de la formation de base, l'inspecteur de police doit être à même d'accomplir l'ensemble des missions de police dans sa fonction d'inspecteur (accueillir les victimes, rédiger des procès-verbaux, effectuer des visites domiciliaires, réaliser des fouilles…). Il doit aussi adopter une attitude de résolution de problèmes afin d'apporter une solution à de nouvelles situations plus complexes. Enfin, il doit se montrer disposé à la réflexion quant à son propre comportement, se rendre compte de ses propres agissements et les remettre continuellement en question.

Pour ce faire, un programme de formation est élaboré. Depuis la réforme des polices (entrée en vigueur en janvier 2001 pour la police fédérale et en janvier 2002 pour la police locale), la Direction de la formation (DSE) prend en charge, avec l'aide d'autres experts, l'élaboration du programme de la formation de base. La DSE se compose de trois écoles de police au niveau fédéral et de différents services (par exemple : le service relatif à l'agrément des formations). Elle travaille en étroite collaboration avec un réseau de dix écoles agréées. Le ministre de l'Intérieur et le ministre de la Justice se chargent de valider le programme de formation rédigé par les juristes de la police fédérale. La formation de base ainsi coulée dans un texte législatif entre alors en vigueur.

Les écoles de police ne peuvent pas modifier les dispositions légales en matière de formation de base, mais elles bénéficient d'une certaine autonomie en ce qui

[35] Cf. Arrêté royal du 20 novembre 2001 relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

concerne l'organisation pratique des modules de formation, leur contenu ainsi que les méthodes pédagogiques.

Jusqu'en octobre 2015, la formation de base des inspecteurs de police (mise en application depuis 2001 et complètement financée par la Police fédérale) dure une année et se compose de cours de formation théorique et pratique, de stages, de mises en situation (cf. simulation) et d'examens. Plus concrètement, cette formation comprend deux volets : un premier volet (d'une durée de 5 mois et demi) conduisant au cadre d'agent et un deuxième volet consécutif (d'une durée de 7 mois) conduisant au cadre de base (inspecteur de police).

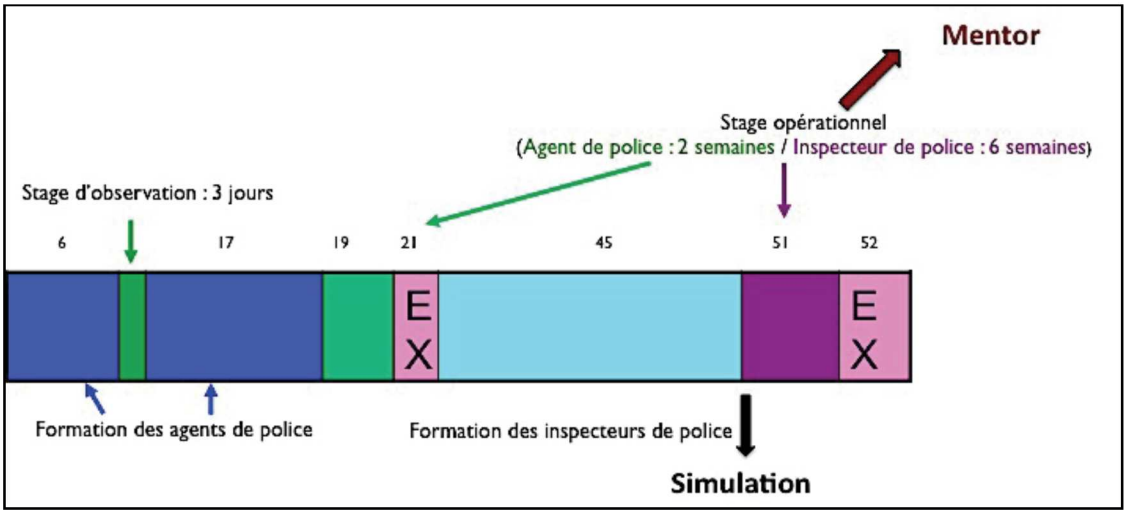



**Figure 1. Le programme de formation des inspecteurs de police (jusqu'en octobre 2015)**

Le premier volet se compose de 11 modules de cours et exercices intégrés (450h). Les matières enseignées portent notamment sur la fonction de police orientée vers la communauté, le code la route, la maîtrise de la violence ou encore l'entraînement physique et mental. Ce volet se caractérise aussi par un stage d'observation sur le terrain (3 jours) après 6 semaines de cours à l'école de police et un stage de formation dans des situations opérationnelles (2 semaines) juste avant l'examen. Le second volet de formation se compose de 10 modules de cours et exercices intégrés (500h). La plupart de ces modules consistent à approfondir des matières abordées antérieurement. Les autres modules de cours concernent l'ordre public et les opérations policières générales ainsi que l'approche des situations spécifiques. Ce deuxième volet se caractérise aussi par un stage de formation dans des situations opérationnelles (6 semaines) et un examen final (qui se compose d'une épreuve théorique, orale et pratique).

Les aspirants-policiers ayant réussi au terme du premier volet de la formation sont admis à entamer le deuxième. Ceux qui réussissent au terme du deuxième accèdent au grade d'inspecteur de police.

Dans ce deuxième volet de la formation, il faut aussi noter l'existence de mises en situation juste avant le stage. Ce sont ces mises en situation qui constituent le dispositif de formation par simulation auquel nous nous sommes plus particulièrement intéressée dans la thèse. Nous y reviendrons.

Il convient encore de relever que dans le cadre des stages, les aspirants-policiers sont accompagnés par des policiers plus expérimentés chargés d'assumer un rôle de mentor. Ce même accompagnement est prévu lors de l'insertion professionnelle des policiers dans les zones de police locale ou les services de la police fédérale. Nous reviendrons également sur ce point.

A l'issue de la formation de base, les compétences que doivent avoir les inspecteurs de police peuvent se décliner de la manière suivante : des compétences policières générales[36], des compétences policières spécifiques et des compétences policières techniques. Ces compétences sont présentées de manière détaillée en annexe I.

### 1.2.2. Le nouveau programme de formation

Depuis octobre 2015, le programme de formation a été réformé[37]. La formation d'agent de police a été séparée de celle d'inspecteur de police. Nous ne reprenons ici que le nouveau programme pour la formation des inspecteurs de police.

Avant de présenter les principales caractéristiques de ce nouveau programme, il nous semble intéressant d'évoquer les principales raisons qui ont amené le changement. Il convient de replacer ce changement dans le cadre du projet

[36] Ces compétences sont communes avec celles des agents de police.

[37] Cf. Arrêté ministériel du 25 septembre 2015 portant le règlement des études et des examens relatifs à la formation de base des membres du personnel du cadre de base des services de police.

« police, une organisation apprenante »[38]. Dans le cadre de ce projet, il s'est agi notamment de tenter de modifier une perception courante au niveau de la police, à savoir que l'apprentissage n'a lieu que durant la formation et non durant le travail (et donc « quand je travaille, je n'apprends pas » et « quand je suis en formation, je ne travaille pas »). Pour lutter contre cette perception, il a été proposé de recourir davantage à des formes d'apprentissage sur les lieux de travail (telles que le coaching, le mentorat, les stages…). La place faite à l'apprentissage en alternance dans le nouveau programme relève clairement de cette intention. Celui-ci doit permettre à l'aspirant de pouvoir régulièrement pratiquer sur le terrain ce qui lui est enseigné à l'école de police. Ceci vise à remédier à un problème détecté au niveau du précédent programme, à savoir la durée non négligeable (plusieurs mois) qui s'écoulait entre certains cours théoriques à l'école et les stages opérationnels sur le terrain. Sur un plan plus général, la formation de base des inspecteurs de police a aussi été réformée afin d'être plus adaptée à différentes évolutions telles que celle des nouveaux phénomènes d'insécurité.

Dans le nouveau programme, la durée de la formation d'inspecteur de police est maintenue à une année. La formation a été restructurée en deux blocs. Les deux blocs visent l'acquisition de connaissances théoriques. Le second bloc vise aussi l'application pratique de ces connaissances. Chaque bloc est constitué de clusters (ou modules de cours). Le bloc 1 se compose essentiellement de 5 clusters[39] et le bloc 2, de 6 clusters[40]. Les deux blocs se caractérisent aussi par 4 clusters transversaux : contexte sociétal (32h), communication (100h), sport (90h) et, gestion de la violence et du stress (188h).

[38] La réflexion de l'équipe de ce projet (« police, une organisation apprenante ») s'est notamment appuyée sur le rapport « Evaluation du processus de formation de base Inspecteur et Inspecteur Principal au sein des écoles de police » qui a été rédigé en 2011 sur base d'une auto-évaluation de la qualité de la formation par des écoles de police agréées et sur base d'une visite de ces écoles par des experts (rédacteurs du rapport). Cette démarche a été réalisée conformément à la procédure de l'AEQES (Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur au sein de la Communauté française de Belgique).

[39] Les services de police vis-à-vis de l'organisation administrative et judiciaire (40 heures d'étude), la loi sur la fonction de police (40 heures d'étude), la déontologie policière (24 heures d'étude), l'introduction au droit (60 heures d'étude) et le Code de la route (30 heures d'étude).

[40] Les domaines spécifiques du droit (120 heures d'étude), le management des informations (122 heures d'étude), l'accueil et l'assistance policiers (78 heures d'étude), les interventions policières (176 heures d'étude), enquêter (100 heures d'étude) et la circulation (114 heures d'étude).

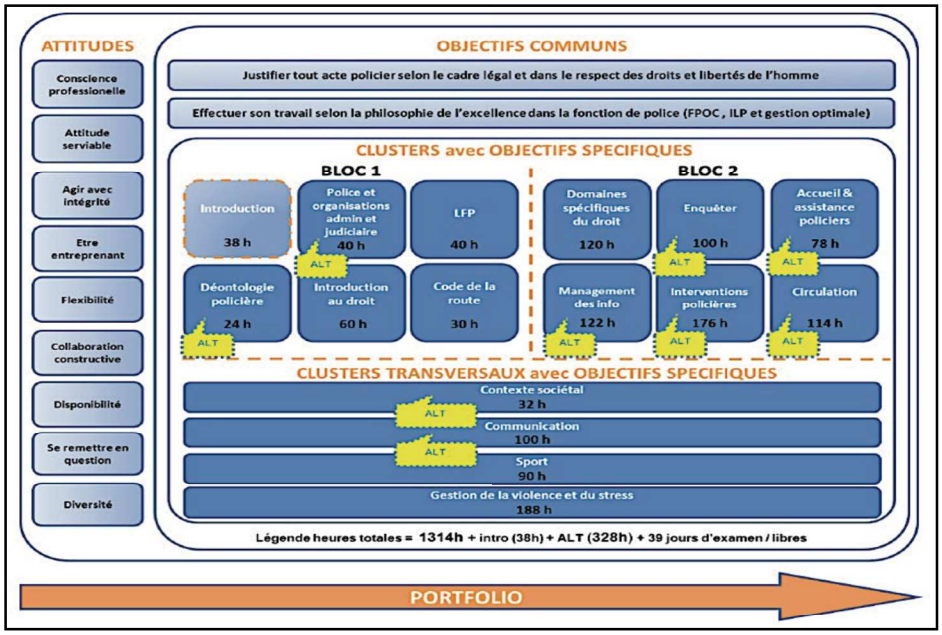



**Figure 2. Le nouveau programme de formation des inspecteurs de police (depuis octobre 2015)**

Les stages organisés dans l'ancien programme sont remplacés par de l'apprentissage en alternance tout au long de la formation. Il s'agit pour l'aspirant d'acquérir des compétences aussi en situation de travail. Dans cette perspective, chaque aspirant se voit attribuer un accompagnateur qui est un policier déjà inséré professionnellement et désigné par le Chef de corps de la zone de police dans laquelle se réalise l'apprentissage en alternance.

L'évaluation se réalise par cluster et par rapport à chaque compétence et objectif qui y sont liés. Chaque cluster se clôture par un examen. Deux périodes d'examen sont prévues par cycle de formation : une période à la fin du bloc 1 et une autre à la fin du bloc 2. Seul l'aspirant qui a réussi les examens du bloc 1 peut participer aux examens du bloc 2. En cas d'échec, le bloc 1 ne peut être recommencé qu'une seule fois. Après les examens du bloc 2 et les examens des clusters transversaux, les aspirants doivent encore participer à une épreuve intégrée. Celle-ci consiste en une épreuve pratique intégrée (les aspirants sont mis dans des situations simulées où ils doivent faire appel à l'ensemble de leurs connaissances, aptitudes et attitudes pour gérer des interventions-types) et une épreuve orale intégrée (épreuve durant laquelle les aspirants se retrouvent face à une commission). De plus, un portfolio (servant à la fois d'aide-mémoire et de témoignage du parcours d'apprentissage) est construit progressivement par l'aspirant au cours de sa formation. Il est pris en compte dans l'évaluation.

Il faut aussi ajouter qu'après la formation, les inspecteurs de police doivent réaliser un stage probatoire de six mois auprès de leur nouvel employeur (cf. zones de la police locale ou services de la police fédérale). Dans le cadre de ce stage, les personnes interviennent en tant qu'inspecteurs de police mais sont encadrées par des mentors chargés de leur accompagnement et de leur évaluation. Après trois mois de stage, le mentor établit un rapport sur le « mode de fonctionnement » du stagiaire. À la fin du stage, le mentor doit évaluer si le stagiaire est apte en pratique à exercer la fonction.

# 2. Les formateurs

## 2.1. Profil des formateurs

Compte tenu de la diversité des matières à enseigner, le profil des formateurs dans les écoles de police est très diversifié.

Ainsi, on trouve :

- des fonctionnaires de police locaux et fédéraux, de tout grade et de tout service ;
- des formateurs internes à l'école de police, d'écoles fédérales ou de cellule formation des zones de police ;
- des acteurs de l'organe judiciaire (par exemple : procureur du roi) ;
- des membres du cadre administratif et logistique des services de police (par exemple : assistance aux victimes)
- du personnel civil extérieur à la police et émanant de l'enseignement (par exemple : les professeurs de langues français/néerlandais) ;
- des experts civils extérieurs à la police et n'émanant pas de l'enseignement (par exemple : les services d'ambulanciers)

## 2.2. Formation des formateurs

Comme la plupart de ces formateurs ne possèdent pas ou peu de compétences pédagogiques, l'école de police, ici concernée par la recherche, leur propose de

suivre sur base volontaire, un module de cinq jours de formation aux aptitudes de base d'un formateur. Cette formation est généraliste. Les formateurs y apprennent à élaborer des objectifs de formation opérationnels, à choisir des méthodes et des types d'évaluation en lien avec ces objectifs. En général, l'approche pédagogique pour dispenser les cours reste classique. En effet, les formateurs utilisent le plus souvent les trois méthodes suivantes : l'exposé, le dialogue formatif (ou découverte de la matière sur base de questions) et les exercices pratiques.

# 3. Les mentors

## 3.1. Profil des mentors

Les mentors sont des inspecteurs de police expérimentés qui dans le cadre de l'ancien programme de formation, accompagnaient les inspecteurs novices lors de leurs stages opérationnels et lors de leur insertion professionnelle. Actuellement, les mentors accompagnent les inspecteurs de police diplômés lors de leur stage probatoire.

## 3.2. Compétences des mentors

Un mentor doit disposer de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir particuliers[41].

Du point de vue des savoirs, le mentor doit être capable de :

- donner un aperçu de la structure de formation dans le paysage policier
- identifier les différents types de formations policières
- expliquer le rôle, le statut et le profil du mentor
- expliquer le rôle de l'ensemble des acteurs dans le processus de formation
- comprendre le cadre légal de la formation (nom de la formation)

[41] Ces compétences sont reprises dans le dossier d'agrément de la formation fonctionnelle « mentor » tel qu'il a été approuvé par la Direction de la formation (DSE). Il est consultable en annexe II.

- donner un aperçu du programme de formation (nom de la formation) et des objectifs de stage à atteindre
- comprendre la composition et le fonctionnement du cahier de stage et des rapports d'activités

Du point de vue des savoir-faire, le mentor doit être capable de :

- accueillir l'aspirant et favoriser son intégration sur le lieu de stage
- déterminer le niveau d'apprentissage d'un objectif de stage
- prendre contact avec l'école dans le cadre de la formation (nom de la formation)
- remplir ou faire remplir le cahier de stage et les rapports d'activités
- rédiger un formulaire d'évaluation/rapport de stage
- organiser pratiquement le stage en réalisant un plan de stage progressif en fonction des objectifs à atteindre et des progrès de l'aspirant
- s'exprimer verbalement clairement et sans stress
- appliquer les principes de l'écoute active
- adopter une attitude « coachante »
- aider le stagiaire quand il est stressé par le fait d'entreprendre une nouvelle activité
- utiliser le cycle de l'apprentissage expérimental pour accompagner l'aspirant dans son processus d'apprentissage
- utiliser son expérience de terrain de manière compétente pour aider l'aspirant à intégrer la théorie dans la pratique, en restant attentif à la déontologie policière et en accordant une attention particulière aux normes de sécurité lors de situations de danger potentielles.
- évaluer objectivement les qualités personnelles et les compétences de l'aspirant et en discuter avec lui afin de lui permettre d'évoluer
- argumenter par écrit les évaluations de l'aspirant

Du point de vue des savoir-être, le mentor doit être capable de :

- être conscient de l'impact de sa communication non verbale
- avoir le goût de l'initiative
- être disponible
- être rigoureux dans son travail
- avoir envie de collaborer
- avoir une attitude critique
- être cohérent avec soi-même

- être créatif
- être ferme, mais objectif
- montrer l'exemple
- faire preuve d'une attitude d'écoute envers les apprenants
- disposer d'une soif d'apprendre
- savoir contrôler son stress
- être discret.

Enfin, en ce qui concerne les savoir-devenir, le mentor doit être capable de :

- rester au courant des événements et des développements de la société
- rester au courant de l'évolution du paysage policier
- rester au courant de l'évolution et des développements de la structure de formation policière
- se poser continuellement des questions
- rester au courant des derniers développements dans son domaine de travail
- rester au courant de l'évolution de la formation

## 3.3. La formation « mentor »

Pour accéder à la fonction de mentor[42], tout inspecteur de police doit respecter des conditions telles que : être membre opérationnel de la police, être volontaire pour exercer la fonction de mentor et avoir obtenu l'accord de son supérieur hiérarchique. Cet accord dépend de plusieurs critères : ne pas avoir reçu comme dernière évaluation, une évaluation « insuffisante », se trouver dans une position où l'inspecteur peut faire valoir ses droits à la promotion et à l'avancement barémique, posséder une ancienneté de grade d'au moins 4 ans et avoir une expérience d'au moins deux ans au sein du corps de la police locale ou de la direction générale de la police fédérale concernée.

La formation « mentor » fait partie des formations fonctionnelles telles que prévues dans l'annexe de l'Arrêté ministériel du 23 décembre 2005. Une formation fonctionnelle correspond à une formation spécifique débouchant sur la reconnaissance chez les membres du personnel des services de police, d'une

[42] Cf. Arrêté ministériel du 28 décembre 2001 portant exécution de certaines dispositions de l'arrêté royal du 30 mars 2001 portant la position juridique du personnel des services de police.

expertise dans un domaine précis.

Une école de police souhaitant organiser une formation fonctionnelle doit adresser une demande d'agrément à la Direction de la formation (DSE) au minimum un mois avant le début du cycle de formation[43].

La formation « mentor »[44] se compose de 7 modules de cours répartis sur 6 jours. Le module 1 (min. 1h) porte sur une prise de connaissance et sur l'organisation de la formation. Le module 2 (min. 3h) vise à permettre au candidat de positionner la formation mentor dans le contexte des différentes formations policières existantes. Le module 3 (min. 8h) a pour but d'apprendre au candidat à expliquer à un stagiaire l'objectif du stage, son rôle dans ce cadre, à remplir un formulaire d'évaluation... Le module 4 (min. 12h) vise à apprendre au candidat à accompagner, encadrer un stagiaire dans le cadre de son stage, lui apprendre à organiser, élaborer un plan de stage, accueillir un aspirant, l'aider à s'intégrer, dynamiser sa motivation, l'aider à intégrer la théorie dans la pratique... Le module 5 (min. 12h) vise à développer les aptitudes communicatives du candidat, lui apprendre à coacher un aspirant et à réaliser des entretiens de fonctionnement. Le module 6 (min. 4h) permet au candidat d'intégrer la matière des modules 4 et 5 dans des situations concrètes de stage (exercices pratiques, mises en situation). Enfin, le module 7 (min. 8h) poursuit l'objectif d'apprendre au candidat à évaluer un stagiaire.

Au cours de cette formation, le futur mentor est soumis à une évaluation formative : pendant les exercices, un feedback lui est donné. En fin de formation, il est également soumis à une évaluation certificative et à une évaluation de processus. L'évaluation certificative se compose d'une part, d'un travail journalier et d'autre part, d'un examen. Le travail journalier implique la rédaction d'un planning de stage avec des objectifs et la rédaction de l'évaluation d'un stagiaire. L'examen porte sur la résolution d'un cas pratique que le futur mentor

[43] Cf. Art. 5 de l'arrêté royal du 28 février 2002 relatif à la mise à disposition de formateurs de la police fédérale au sein des écoles de police agréées et aux modalités d'octroi d'une intervention financière pour l'organisation d'épreuves de sélection et de formations professionnelles par les écoles de police agréées.

[44] La description détaillée du contenu de la formation « mentor » est reprise dans le dossier d'agrément tel qu'il a été approuvé par la Direction de la formation (DSE). Il est consultable en annexe II.

défend lors d'un examen oral devant une commission. Sur base des résultats obtenus au travail journalier et à l'examen, la commission déclare le candidat apte (ou non) à occuper la fonction de mentor. En cas d'échec, le candidat a droit à une seconde session (les modalités d'évaluation et les critères de réussite restent identiques à celles de la première session). En fin de formation, le candidat est amené à compléter un formulaire d'évaluation (évaluation de processus).

Pour exercer leur fonction, les mentors reçoivent un complément de rémunération[45].

## 4. Le dispositif de formation par simulation étudié

Pour rappel, le dispositif de formation par simulation que nous avons étudié s'insère dans l'ancien programme de formation de base des inspecteurs de police. Ce dispositif est mis en œuvre vers la fin de la formation, juste avant le stage opérationnel sur le terrain et l'examen final.

Le moyen utilisé pour simuler ne renvoie pas à un simulateur, mais à une mise en scène à partir de l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers, et ce, dans un espace aménagé que nous décrivons plus loin.

Les situations simulées concernent des mises en situation au cours desquelles certains aspirants jouent leur propre rôle (à savoir celui d'inspecteur de police) tandis que d'autres interviennent pour jouer des rôles fictifs tels que ceux d'agresseur, de témoin ou de victime, ou encore ceux impliqués dans le dispositif opérationnel (procureur du Roi, Officier de police judiciaire…). Les formateurs sont aussi amenés à jouer le rôle de certains membres du dispositif opérationnel.

[45] Conformément à l'arrêté royal du 30 mars 2001 portant sur la position juridique du personnel des services de police, le montant de l'allocation est fixé à 2,81€ (non indexé) pour les journées au cours desquelles le mentor aura fonctionné effectivement (une présence physique est requise) en tant que tel. Ce montant reste identique, et ce, quel que soit le nombre d'aspirants ou de stagiaires dont le mentor est chargé du suivi et le nombre d'heures consacrées à son activité de mentor.

## 4.1. Objectifs pédagogiques des simulations

Dans l'école de police concernée par la recherche, les objectifs de la formation de base des inspecteurs de police reposent sur une taxonomie en quatre niveaux. Cette taxonomie est une adaptation simplifiée de celle de Bloom (1956). Les simulations organisées en fin de formation sont associées au quatrième niveau de cette taxonomie : le niveau « intégrer ».

| Niveau taxonomique des objectifs | Méthodes associées | Activités demandées aux aspirants pour vérifier l'atteinte des objectifs |
|---|---|---|
| Connaître | L'exposé, l'auto-apprentissage… | Citer, énoncer… |
| Comprendre | Le dialogue formatif, la discussion de groupe, la recherche d'informations… | Expliquer avec ses mots… |
| Appliquer | L'étude de cas, la démonstration-exécution, les exercices pratiques… | Effectuer, démontrer… |
| Intégrer | La simulation, les stages… | Réagir à une situation (nouvelle) avec le comportement adéquat, adopter un comportement adapté, résoudre un problème… |

**Tableau 2. Objectif de la formation de base des inspecteurs de police par niveau taxonomique**

Le premier niveau, le niveau « connaître », doit amener l'aspirant-policier à restituer tel quel des connaissances (par exemple : l'aspirant énonce par cœur les missions d'un officier de police judiciaire). Les principales méthodes associées à ce premier niveau sont l'exposé et l'auto-apprentissage. Pour évaluer l'atteinte des objectifs liés à ce premier niveau, le formateur peut, par exemple, faire usage du « vrai/faux ». Le deuxième niveau, le niveau « comprendre », doit amener l'aspirant à restituer l'information en la reformulant ou encore en faisant usage d'exemples (par exemple : l'aspirant explique avec ses mots le concept de « flagrant délit »). Les méthodes associées à ce niveau sont le dialogue formatif, les discussions de groupe ou encore la recherche d'informations. Pour évaluer l'atteinte des objectifs liés à ce deuxième niveau, le formateur peut utiliser le

choix multiple ou encore l'évaluation de type à rédiger (questions ouvertes). Le troisième niveau, le niveau « appliquer », doit amener l'aspirant à appliquer un concept, une procédure ou encore une technique dans des situations-types (exemple : l'aspirant effectue une fouille de sécurité). Les méthodes associées à ce troisième niveau sont l'étude de cas, la démonstration-exécution ou encore les exercices pratiques. Le quatrième niveau, le niveau « intégrer », doit amener l'aspirant à réagir à une situation nouvelle avec le comportement adapté. Il doit être capable de modifier ou de développer de nouvelles connaissances ou de nouvelles façons de faire pour faire face à des situations dans lesquelles il n'existe pas de réponses toutes faites. Les méthodes associées à ce niveau sont la simulation ou les stages.

Du point de vue institutionnel, les simulations visent à amener les aspirants à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Ainsi les simulations n'ont pas pour objectif spécifique d'amener les aspirants à énoncer ou à expliquer les actions policières et les procédures prescrites selon les situations-types. Elles visent plutôt la mise en pratique de ce qui a été préalablement enseigné de manière théorique, mais aussi (et surtout) la mise en place de réponses adaptées aux problèmes posés, et ce, dans des situations complexes. Ce qui doit amener, dans certains cas, l'aspirant à adapter les procédures aux situations simulées. L'aspirant doit également faire preuve de réflexivité par rapport à sa pratique (principalement durant les débriefings). Plus globalement, il s'agit de préparer l'aspirant à la réalité de terrain (cf. stage et insertion professionnelle).

## 4.2. L'espace didactique

Les simulations se déroulent dans des locaux aménagés (cf. Figure 3).

Ceux-ci se composent de la manière suivante:

- le couloir (1)
- le bistro (2)
- le bureau de police (3)
- les cachots (4)
- le magasin (épicerie) (5)
- le salon de l'appartement/maison (6)
- la chambre de l'appartement/maison (7)

- la cuisine de l'appartement/maison (8)
- le bureau de l'appartement/maison (9)
- la salle de bain de l'appartement/maison (10)
- les toilettes de l'appartement/maison (11)

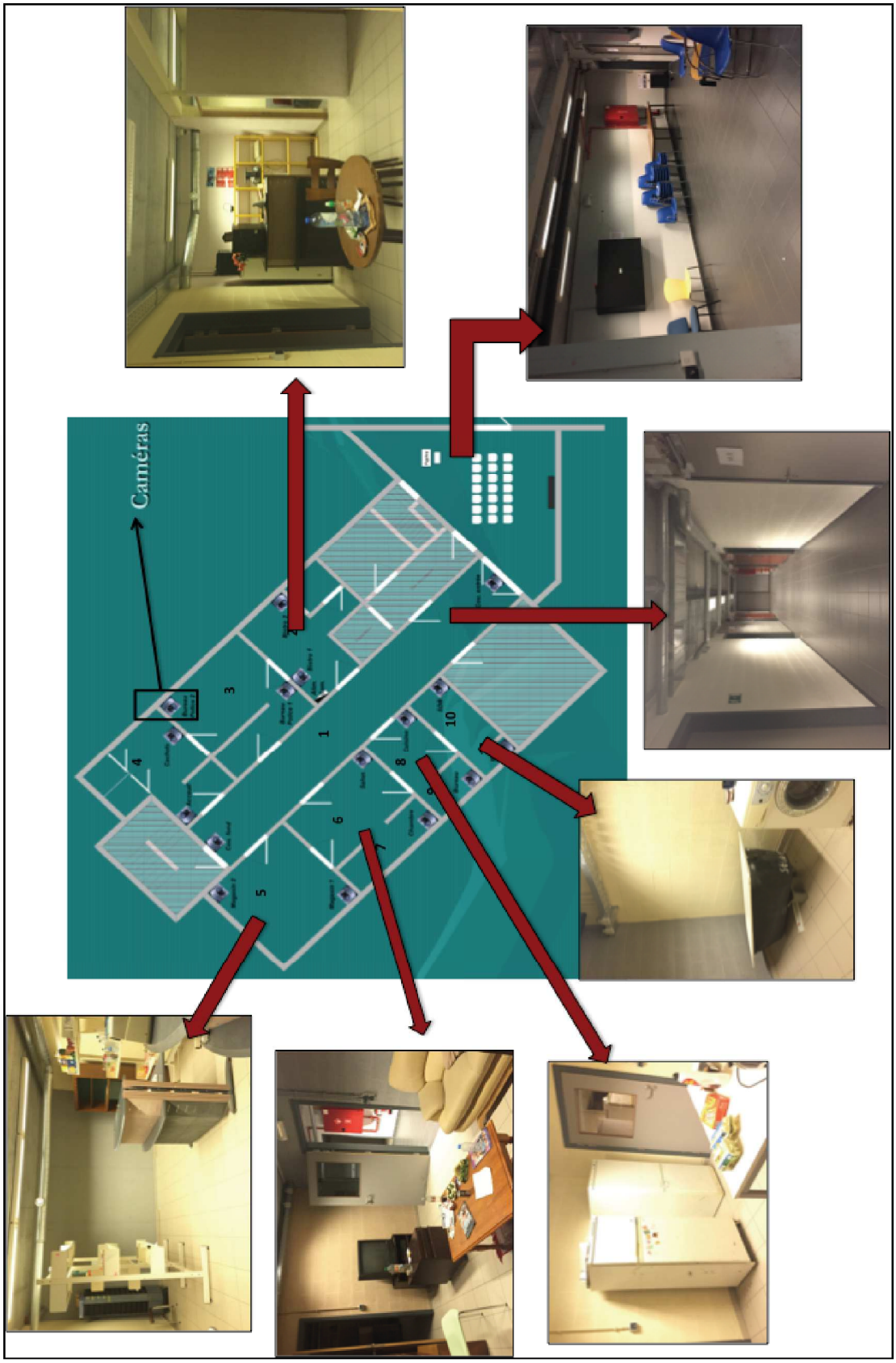



**Figure 3. Locaux aménagés à l'école de police pour les simulations**

Chaque local dispose au minimum d'une caméra permettant l'enregistrement vidéo des séances de simulation (16 caméras au total). Toutefois, les formateurs n'utilisent pas ce système, et ce, pour plusieurs raisons : un manque temps, l'absence de formation à l'utilisation du système ou même une méconnaissance de l'existence du système.

## 4.3. Les situations-types, les actions policières et les procédures prescrites

Les simulations concernent des interventions policières courantes à mettre en place dans des situations-types.

Les principales situations-types qui sont retenues dans le programme de formation concernent :

- les crimes et délits contre les personnes
- la disparition inquiétante
- l'annonce de mauvaise nouvelle
- l'agression sexuelle
- la visite domiciliaire

Nous décrivons ci-dessous pour chaque situation-type retenue, les actions policières et procédures prescrites que les aspirants sont censés appliquer en simulation.

### 4.3.1. Situation-type « crimes et délits contre les personnes »

Les crimes et délits contre les personnes regroupent de très nombreuses situations : homicides, coups et blessures volontaires ou involontaires, atteintes aux mœurs, infractions contre la famille et l'enfant (dont violences, mauvais traitement, abandons) ainsi que les prises d'otages, séquestrations, rapts…

La situation de type « crimes et délits contre les personnes » habituellement retenue dans la formation concerne les interventions à faire par les policiers lorsque ceux-ci sont amenés à entrer dans une habitation pour constater la mort violente d'une personne. Le décès résulte d'un acte criminel (homicide). Aussi, les policiers doivent effectuer les premières mesures visant notamment à préserver les traces et indices.

Cette situation-type renvoie à 9 actions policières à effectuer. Chacune d'elles exige la réalisation de différentes procédures (26 au total) (cf. Tableau 3).

| **Situation-type « crimes et délits contre les personnes »** | |
|---|---|
| **Actions policières** | **Procédures prescrites** |
| Prendre des renseignements sur la situation | BNG |
| | RCA |
| | DIV |
| | RN |
| | Agent de quartier |
| Avertir CIC | Arrivée sur les lieux |
| | Entrée dans l'habitation |
| Entrer dans l'habitation | Prise de décision |
| | Chambrer l'arme |
| | Application TTI (approcher l'habitation) |
| | Application TTI (entrer dans l'habitation) |
| Progresser dans l'habitation | Ne pas tourner le dos aux portes |
| | Contrôler toutes les pièces |
| | Ne pas entrer à plusieurs dans toutes les pièces sans préalablement fouiller les lieux |
| Aviser le CIC | Informer le CIC sur la situation |
| | Demander du renfort |
| | Appeler le SMUR |
| Préserver les traces et indices | Etablir un périmètre d'exclusion judiciaire |
| | Etablir un chemin d'accès |
| | Appeler le labo (+ médecin légiste) |
| | Effectuer les constatations (dossier photo) |
| Aviser les différentes instances de police | Aviser l'OPJ |
| | Aviser le PR |
| | Aviser toutes autres instances concernées par l'enquête |
| Récolter des informations nécessaires à l'enquête | Réaliser une enquête de voisinage |
| Rédiger le PV | Rédiger le PV |

**Tableau 3. Actions policières et procédures prescrites dans la situation-type « crimes et délits contre les personnes »**

Dans le cadre de toute intervention, les policiers doivent demander des informations complémentaires sur la situation à laquelle ils vont être confrontés. Chaque intervention représente en effet un danger potentiel. Face à ce danger, les policiers doivent lever l'incertitude et préparer leur intervention. La première action policière préconisée consiste donc à recueillir un maximum d'informations sur les faits qui se sont produits, sur les personnes impliquées, sur les lieux… Pour ce faire, ils doivent

prendre contact avec les services suivants :

- la Banque Nationale générale des données (BNG) qui permet notamment d'en savoir davantage sur le casier judiciaire du propriétaire de l'habitation dans laquelle les policiers vont devoir intervenir.
- le registre central des armes (RCA) qui permet d'obtenir des informations sur les armes détenues par le propriétaire.
- la direction d'immatriculation des véhicules (DIV) qui permet de vérifier si le propriétaire possède un véhicule.
- le registre national (RN) qui contient les données concernant l'identité de toutes les personnes qui résident dans l'habitation concernée.
- l'agent de quartier qui, chargé de vérifier la véracité des demandes de domiciliation, peut transmettre de précieuses informations sur l'habitation concernée (nombre de pièces, présence d'un chien…).

La deuxième action policière à réaliser est liée à l'arrivée des policiers sur les lieux et à leur éventuelle entrée dans l'habitation. Celles-ci doivent être signalées au centre d'information et de commandement de la police (CIC). Le CIC est le service qui reçoit les appels 112 et se charge de déployer sur le terrain les moyens nécessaires pour venir en aide à la population et aux policiers.

Au cours de l'étape suivante relative à l'entrée dans l'habitation, les policiers doivent chambrer[46] leur arme et appliquer adéquatement les principes de TTI (les techniques et tactiques d'intervention policière) qui leur ont été enseignés lors de la formation théorique. Une intervention sûre requiert de la part du policier l'élaboration d'un plan d'action devant lui permettre le repérage dans l'habitation des zones de danger. Ceci contribue à assurer sa propre sécurité et celle de son collègue. Or, pour élaborer un plan d'action efficace, il est nécessaire de recueillir des informations telles que celles relatives au nombre et à l'agencement des pièces, au nombre d'habitants… Malgré le caractère urgent de l'intervention (cf. présence d'une victime à l'intérieur de l'habitation), les policiers ne peuvent pas agir dans la précipitation, car agir de cette façon risquerait de les mettre en danger. Un policier en danger est un policier qui ne peut pas faire son travail et donc, assurer la sécurité de l'éventuelle victime. En d'autres termes, les policiers ne peuvent s'engager dans l'activité sans prendre le temps de préparer leur entrée ainsi que leur progression dans l'habitation.

[46] Placer une cartouche dans la chambre, à savoir la partie arrière du canon de l'arme.

Une fois entrés dans l'habitation, les policiers doivent y progresser. Cette progression doit se dérouler en différentes étapes : identifier les points ou zones de danger, consolider les points ou zones de danger, établir des priorités, poursuivre la progression.

Les cinquième et sixième actions policières consistent respectivement à aviser le CIC de la situation et à préserver les traces et indices suite à la découverte du corps sans vie d'une éventuelle victime. Dans ce cas, les policiers doivent réaliser le plus rapidement possible les procédures suivantes :

- faire un compte-rendu de la situation au CIC.
- appeler le SMUR (service mobile d'urgence) si l'état de la personne nécessite des soins ou si besoin d'un médecin pour constater le décès de la personne.
- demander du renfort.
- établir un périmètre d'exclusion judiciaire qui constitue l'espace réservé à l'exécution des missions de la police technique et scientifique. Seuls les agents de la police fédérale ainsi que l'expert requis par le procureur du Roi sont admis dans cette zone. Cette zone doit être délimitée par de la rubalise, des cônes…
- établir un chemin d'accès. Toute intervention sur le lieu de l'infraction peut entraîner une contamination des traces et des indices matériels. Pour limiter ce risque, il faut délimiter la voie d'accès empruntée par l'équipe de première intervention ou par les services de secours.
- appeler le labo et faire appel à un médecin légiste. Le personnel spécialisé des laboratoires de police technique et scientifique a pour fonction de rechercher, de localiser, de protéger, de prélever, d'emballer, de conserver et d'exploiter les traces et indices matériels pouvant constituer des preuves pour l'enquête. Le médecin légiste détermine, quant à lui, le moment et la cause du décès.
- effectuer les constatations (cf. dossier photo). Ceci consiste à rechercher des éléments qui sont de nature à reconstituer les faits par une preuve. Le dossier photo vise à appuyer les constatations.

La septième action policière concerne les avis aux différentes instances de police (avis à l'Officier de police judiciaire, au procureur du Roi et à toutes les instances de police concernées par l'enquête).

La huitième action policière a pour but de favoriser la récolte des informations nécessaires à l'enquête (cf. réaliser une enquête de voisinage).

Enfin, la neuvième et dernière action policière consiste à rédiger le procès-verbal relatif à l'intervention. Elle se réalise au commissariat.

### 4.3.2. Situation-type « disparition inquiétante »

La situation de type « disparition inquiétante » concerne les interventions à faire par les policiers lorsque ceux-ci sont appelés par un requérant (tel qu'un parent) dans le cadre d'une disparition inquiétante[47]. Dans le cadre des simulations, il s'agit le plus souvent de la disparition d'un enfant âgé de 5 ans. La nature inquiétante de la disparition est ainsi incontestable. Dans ce cas, les policiers doivent se rendre au domicile du parent pour réaliser les démarches requises pour retrouver l'enfant disparu (par exemple : recueillir des informations sur l'enfant, réaliser une visite domiciliaire, aviser la cellule des personnes disparues…). Dans ces circonstances, travailler en équipe revêt une grande importance. En effet, la personne disparue peut être en danger et il s'agit de se coordonner au mieux pour tenter de la retrouver au plus vite. Les policiers travaillent donc aussi dans l'urgence dans ce type de situation.

Cette situation-type renvoie à 10 actions policières à effectuer. Chacune d'elles exige la réalisation de différentes procédures prescrites (39 au total) (cf. Tableau 4).

[47] Une disparition est qualifiée d'inquiétante lorsque la personne disparue a moins de 13 ans, et/ou présente un handicap physique ou mental ou un manque d'autonomie, et/ou suit un traitement médical (prise de médicaments indispensables), et/ou les informations disponibles permettent de supposer que la vie de la personne disparue est en danger.

| Situation-type « disparition inquiétante » | |
|---|---|
| **Actions policières** | **Procédures prescrites** |
| Prendre des renseignements sur la situation | BNG |
| | RN |
| | RCA |
| | DIV |
| | Agent de quartier |
| | Informations sur les habitants de l'immeuble |
| Avertir CIC | Avertir le CIC de l'arrivée sur les lieux |
| Se renseigner sur l'enfant disparu | Nom et prénom |
| | Date de naissance (âge) |
| | Description physique |
| | Description vestimentaire |
| | Photo |
| | Eventuels problèmes de santé (médicaments) |
| | Eventuels handicaps |
| | Moment de la disparition |
| | Lieu de la disparition |
| | Circonstances de la disparition |
| Aviser CIC | Informer le CIC sur la situation |
| Aviser la cellule des personnes disparues | Prise de contact immédiate avec la cellule des personnes disparues |
| Vérifier les différentes hypothèses susceptibles d'expliquer la disparition de l'enfant | Visite domiciliaire avec consentement écrit du/des parent(s) |
| | Vérifier l'alibi du parent (requérant) |
| | Fouiller la voiture du parent requérant |
| | Vérifier l'alibi du second parent |
| | Envoyer une équipe fouiller les lieux avoisinants |
| | Envoyer une équipe fouiller l'immeuble |
| | Solliciter l'aide de l'hélicoptère de la police fédérale |
| | Solliciter l'aide de la brigade canine (police fédérale) |
| | Solliciter l'aide de Child Focus |
| | Contacter les hôpitaux de la région |
| | Contacter l'école fréquentée par l'enfant |
| | Réaliser une enquête de voisinage |
| Auditionner le requérant | Prendre l'audition du requérant |
| | Dresser immédiatement un procès-verbal contenant au moins la déclaration du déclarant |
| Aviser les différentes instances de police | Aviser l'OPJ |
| | Aviser le PR |
| Assurer la prise en charge des parents | Solliciter l'aide du SAPV (service d'assistance policière aux victimes) |
| Travailler en équipe | Communiquer dans le travail |
| | Coopérer dans le travail tout en assurant la sécurité du collègue |

**Tableau 4. Actions policières et procédures prescrites dans la situation-type « disparition inquiétante »**

Avant de se rendre sur les lieux de l'intervention, les policiers doivent se renseigner (dans la mesure du possible) sur la situation (BNG, RN, RCA, DIV, agent de quartier…). Si cela ne s'avère pas immédiatement possible, les policiers doivent penser à se renseigner une fois sur place et après la prise de contact avec le requérant.

Les policiers doivent déterminer la nature de la disparition : s'agit-il d'une disparition inquiétante ou non ? Cette première évaluation de la situation est indispensable, car elle donne lieu à la réalisation d'une série de devoirs nécessaires à la bonne conduite de l'enquête. Ainsi, les policiers doivent recueillir un maximum d'informations sur la personne disparue :

- son identité : nom, prénom, date de naissance, sexe, lieu de naissance, lieu de résidence …
- informations générales : description physique et description vestimentaire de la personne disparue, éventuelle(s) photo(s), éventuelle(s) cicatrice(s)….
- le moment de la disparition : date, heure, jour de la semaine
- le lieu de la disparition : adresse exacte, description du lieu et des environs
- les circonstances de la disparition : la personne était-elle en compagnie d'autres personnes ? Qui a constaté sa disparition ? Quand a-t-elle été constatée ?

Ensuite, les policiers doivent informer le CIC afin d'établir le signalement urgent de la personne sur le plan national (via le système BNG) et de composer un avis de recherche urgent. Ces informations doivent également être transmises le plus rapidement possible aux équipes sur le terrain. Obtenir une photo récente de la personne disparue est pertinent pour l'enquête. Dans le cas d'une disparition inquiétante, les policiers sont également tenus d'informer immédiatement la cellule des personnes disparues[48].

[48] Depuis 1995, le ministre belge de la Justice a assigné à la cellule des personnes disparues trois grandes missions dans le cadre des disparitions inquiétantes. La première mission consiste à coordonner tous les efforts de recherche mis en œuvre afin de retrouver une personne disparue (concertation avec les enquêteurs, suivi des dossiers de disparition, participation aux réunions de coordination avec les magistrats…). La deuxième mission vise à aider sur le terrain le service de police chargé de l'enquête lorsque ce dernier est confronté à d'éventuelles difficultés (conseiller les enquêteurs, engager de moyens particuliers dont les enquêteurs ne disposent pas sur place, établir des contacts avec Child Focus…). La cellule des personnes disparues a pour troisième mission de parfaire ses compétences et de mettre à disposition son expertise (participer à des formations, organiser des formations à l'attention des membres des services de police…).

Afin de vérifier toutes les hypothèses susceptibles d'expliquer la disparition de la personne, les policiers doivent procéder à une visite domiciliaire sur consentement.

Les dépendances doivent également être soigneusement examinées. L'objectif de la fouille est de découvrir des éléments utiles à l'enquête, susceptibles d'orienter les recherches ultérieures. Les lieux fréquentés par la personne disparue doivent aussi être investigués : parcs, école, lieu de travail… Les policiers doivent, par ailleurs, procéder à une enquête de voisinage. Il est important d'interroger un maximum de personnes susceptibles d'avoir vu quelque chose. Recueillir auprès de la famille, des amis et des connaissances tous les éléments permettant de retrouver la personne disparue constitue une étape incontournable. A ce niveau, d'autres équipes doivent être sollicitées par le service de police en charge de l'enquête. Ces démarches doivent être entreprises très rapidement. Ainsi, nombreuses sont les procédures qui doivent être réalisées en même temps. Dans ces circonstances, travailler en équipe revêt une grande importance. Il s'agit de bien communiquer et coopérer dans le travail.

Enfin, les policiers doivent prêter attention à la famille ou proches de la personne disparue. Si la famille en émet le souhait, les policiers peuvent solliciter une aide professionnelle sur place. Le service d'assistance policière aux victimes (SAPV) peut en effet intervenir rapidement.

### 4.3.3. Situation-type « annonce de mauvaise nouvelle »

La situation de type « annonce d'une mauvaise nouvelle» concerne les interventions à faire par les policiers lorsque ceux-ci sont amenés à *« communiquer à certaines personnes qu'une autre personne qui leur est chère est décédée, gravement blessée ou qu'elle se trouve d'une manière ou d'une autre dans une situation menaçant son intégrité physique ou psychique (telle qu'une prise d'otage) »*[49]. Il s'agit d'une situation particulièrement pénible à vivre pour les personnes qui reçoivent l'annonce mais aussi (même si c'est dans une moindre mesure) pour celles qui la transmettent.

Cette situation-type renvoie à 4 actions policières à effectuer. Chacune d'elles exige la réalisation de différentes procédures prescrites (20 au total) (cf. Tableau 5).

[49] Définition tirée de la brochure « Assistance aux victimes » éditée par l'école de police concernée par notre recherche.

| Situation-type « annonce d'une mauvaise nouvelle » | | |
|---|---|---|
| **Actions policières** | **Procédures prescrites** | |
| Prise de renseignements sur la situation | Identité de la victime | |
| | Etat du corps de la victime | |
| | Evénement (suicide, décès suspect…) | |
| | Lieu de l'événement | |
| | Lieu où se trouve la victime | |
| | Heure à laquelle la victime a été découverte | |
| | Circonstances de l'événement | |
| | Informations sur les personnes à prévenir | |
| Exécution | Identifier les personnes présentes | |
| | Demander aux personnes de s'asseoir | |
| | Ecarter toute personne étrangère à l'annonce | |
| | Formuler l'annonce | |
| Assimilation | Gérer les émotions | Gérer ses propres émotions |
| | | Gérer les émotions des proches |
| | Gérer les réponses aux questions | Utiliser des termes non techniques |
| | | Garantir la véracité des informations transmises |
| | | Eviter l'usage de propos inappropriés |
| Solution | Organiser le dernier hommage | Prendre contact avec les pompes funèbres |
| | | Accompagner les proches de la victime au funérarium |
| | Proposer l'aide du SAPV | |

**Tableau 5. Actions et procédures prescrites dans la situation-type « annonce d'une mauvaise nouvelle »**

En cas d'annonce de mauvaise nouvelle, les policiers doivent tout d'abord préparer cette annonce. Ils doivent se renseigner sur la victime, et ce, afin de disposer d'informations suffisantes. Plus concrètement, ils doivent recueillir des informations sur l'identité de la victime, l'état dans lequel elle se trouve, les circonstances du décès ou de l'accident, le lieu où se sont produits les faits, le lieu où se trouve actuellement la victime… Les policiers doivent aussi vérifier si le

magistrat a fourni des instructions particulières telles que le maintien des lieux en l'état ou encore la non-remise du corps à la famille (pour cause d'autopsie, par exemple).

Deuxièmement, les policiers doivent se répartir les rôles : qui va prendre la parole pour annoncer la mauvaise nouvelle ? Ils doivent également veiller à ce que les moyens de communication (radio ou GSM) ne perturbent pas l'annonce.

Troisièmement, les policiers doivent prendre contact avec la (les) personne(s) à qui la mauvaise nouvelle doit être annoncée. Ils doivent vérifier l'identité de cette (ou ces) personne(s) et ensuite entrer dans l'habitation. L'annonce de la mauvaise nouvelle (cf. Exécution) ne peut se faire sur le pas de la porte. Un des deux policiers doit annoncer la mauvaise nouvelle. Le mot « mort » ou « décédé » doit être employé rapidement et les circonstances doivent être détaillées brièvement.

Quatrièmement (cf. Assimilation), les policiers doivent gérer les émotions (cf. pleurs, cris, colère, agressivité, déni… des personnes). Ils doivent laisser les personnes s'exprimer et répondre à leurs questions, et ce, de façon la plus claire et la plus honnête possible. Les policiers doivent faire preuve de tact et d'empathie. Ils doivent s'adapter au langage de leur(s) interlocuteur(s) et ne jamais mentir ou donner de faux espoirs. A noter qu'il s'agit aussi pour les policiers de gérer leurs propres émotions.

Cinquièmement (cf. Solution), les policiers doivent contribuer à résoudre les éventuels problèmes qui découlent de l'annonce de la mauvaise nouvelle. L'objectif n'est pas de proposer d'emblée des solutions ou de décider à la place des personnes. Les policiers doivent participer à l'organisation du dernier hommage, proposer aux proches l'aide d'un service spécialisé, s'assurer que les personnes averties acceptent de transmettre l'information aux autres proches et s'assurer que ces personnes ont bien compris les informations qui leur ont été transmises. Les policiers ne peuvent quitter les lieux si les personnes ne réagissent pas ou si elles réagissent de façon inappropriée.

### 4.3.4. Situation-type « agression sexuelle »

La situation de type « agression sexuelle » concerne les interventions à faire par les policiers lorsque ceux-ci sont amenés à réaliser une descente sur des lieux suite à une infraction telle qu'une agression sexuelle. Une descente concerne « *l'ensemble*

*des activités concrètes destinées à examiner le lieu d'un délit et d'y assurer le bon déroulement et la coordination de toutes les missions de police* »[50]. La préservation des traces constitue une mesure importante à prendre sur les lieux. Les policiers ont aussi un devoir d'assistance à l'égard de la victime.

Cette situation-type renvoie à 6 actions policières à effectuer. Chacune d'elles exige la réalisation de différentes procédures prescrites (17 au total) (cf. Tableau 6).

| **Situation-type « agression sexuelle »** | | |
|---|---|---|
| **Actions policières** | **Procédures prescrites** | |
| Avertir le CIC | Avertir le CIC de l'arrivée sur lieux | |
| Se renseigner sur la victime | Contrôler l'identité de la victime | |
| | Vérifier l'état de la victime avant transport | |
| Préserver les traces et indices | Etablir un périmètre d'exclusion judiciaire | |
| | Réaliser un dossier photo | |
| | Appeler le labo | |
| | Proposer un set d'agression sexuelle à la victime | |
| Aviser les différentes instances de police | Informer le CIC de la situation | |
| | Aviser l'OPJ | |
| Récolter des informations sur les faits | Demander du renfort (pour enquête de voisinage) | |
| | Auditionner la victime | Formuler des questions claires (non ambiguës) |
| | | Formuler des questions ouvertes |
| | | Gérer ses émotions (ex. impatience) |
| | | Faire preuve de finesse et de diplomatie |
| | Dresser un portrait-robot | |
| | Soumette la victime au panel photo | |
| Assurer la prise en charge de la victime | Proposer le SAPV à la victime | |

**Tableau 6. Actions policières et procédures prescrites dans la situation-type « agression sexuelle »**

[50] Définition tirée de la brochure « Prendre les premières mesures urgentes et faire les constatations relatives aux infractions les plus fréquentes » éditée par l'école de police concernée par notre recherche.

La situation-type « agression sexuelle » nécessite la réalisation de nombreuses actions policières et procédures prescrites. La première action à entreprendre, une fois arrivé sur les lieux de l'intervention (et après avoir avisé le CIC de cette arrivée), consiste à recueillir un maximum d'informations sur les faits qui se sont produits et sur la/les personne(s) impliquée(s) dans les faits.

Les policiers doivent ensuite prendre les premières mesures relatives à la descente sur les lieux :

- établir un périmètre d'exclusion judiciaire afin de préserver les éventuelles traces et indices
- réaliser un dossier photos permettant de figer les traces et indices découverts
- faire descendre sur les lieux les membres du labo
- appeler du renfort notamment pour réaliser l'enquête de voisinage
- aviser le CIC et l'OPJ de la situation sur les lieux.

Parallèlement à la réalisation de ces actions, les policiers doivent prendre en charge la victime, récupérer ses vêtements (présentant peut-être les traces ADN de l'auteur des faits) et lui proposer le set d'agression sexuelle en cas de viol. Par ailleurs, ils doivent auditionner la victime afin de recueillir toutes les informations nécessaires à l'enquête, lui proposer de dresser le portrait-robot de la personne qui l'a agressée (ou panel photo) et lui offrir l'aide d'une personne du service d'assistance policière aux victimes (SAPV).

### 4.3.5. Situation-type « visite domiciliaire »

La situation de type « visite domiciliaire» concerne les interventions 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, soit pour rassembler des éléments de preuve, soit pour constater la présence ou l'absence d'une personne ou d'un objet, soit pour tout autre motif. Plus concrètement, il s'agit dans les simulations de procéder à une visite domiciliaire sur consentement. Ainsi, la fouille de lieux privés est une demande qui émane des services de police et qui doit être consentie par écrit par la personne ayant la jouissance effective des lieux. Elle requiert des policiers de bien se répartir les tâches et de bien communiquer. Lorsqu'ils procèdent à une visite domiciliaire chez une personne suspectée de vols par exemple, les policiers peuvent être en danger. La personne peut en effet ne pas vouloir facilement coopérer et se rebeller contre les policiers. Elle peut aussi être en

possession d'une arme dont elle pourrait se servir pendant que les policiers réalisent la visite domiciliaire.

Cette situation-type renvoie à 9 actions policières à effectuer. Chacune d'elles exige la réalisation de différentes procédures prescrites (24 au total) (cf. Tableau 7).

| **Situation-type « visite domiciliaire »** | |
|---|---|
| **Actions policières** | **Procédures prescrites** |
| Prendre des renseignements sur la situation | BNG |
| | RN |
| | RCA |
| | DIV |
| | Agent de quartier |
| Avertir CIC | Avertir le CIC de l'arrivée sur les lieux |
| Prendre contact et vérifier l'identité de la (des) personne(s) présente(s) sur les lieux | Présenter la carte de légitimation |
| | Contrôler l'identité des personnes (carte d'identité) |
| | Entrer rapidement dans l'habitation |
| Procéder à la visite domiciliaire | Compléter le document de consentement (avant VDOM) |
| | Procéder à la visite rapide des lieux |
| | Effectuer une fouille de sécurité (avant VDOM) |
| | Effectuer la fouille des lieux proprement dite (fouille minutieuse) |
| | Veiller à découvrir les objets en présence du PAJEL |
| | Noter l'heure (+ lieux) de découverte des objets retrouvés |
| | Contrôler en BNG les objets retrouvés (avant OPJ) |
| | Clôturer la visite (signature fin de la VDOM) |
| Gérer les réactions de la (des) personne(s) présente(s) sur les lieux | Gérer les réactions (exemple : disputes) |
| Gérer les éventuels imprévus | Gérer les imprévus (exemple : découverte d'une nouvelle infraction) |
| Aviser les différentes instances de police | Aviser l'OPJ |
| Appliquer les directives de l'OPJ | Noter l'heure de privation de liberté de la (des) personnes présente(s) sur les lieux |
| | Menotter la (les) personne(s) privée(s) de liberté |
| Travailler en équipe | Communiquer dans le travail |
| | Se répartir les rôles dans le travail |

**Tableau 7. Actions policières et procédures prescrites dans la situation-type "visite domiciliaire"**

Une des clés du professionnalisme en matière de visite domiciliaire sur consentement réside d'une part dans la préparation et d'autre part dans la méthode d'exécution de cette visite. Préparer une visite domiciliaire implique : une étude des lieux (Quelle adresse ?, Stationnement possible ?, Issues possibles ?,...) et des habitants (Combien de personnes habitent à l'adresse ?, Sont-elles connues des services de police?, Y-a-t-il une arme enregistrée à l'adresse ?...). Cette préparation doit aussi porter sur une étude de la mission (De qui émane cette mission ?, Quel est le but de la visite ?, Les informations en possession sont-elles claires et complètes ?...) et sur une réflexion à propos des arguments susceptibles de convaincre la personne ayant la jouissance effective de lieux (PAJEL) de laisser les policiers réaliser la visite domiciliaire. Par ailleurs, avant de réaliser la visite domiciliaire, il faut pouvoir accéder au domicile et donc obtenir l'autorisation du PAJEL d'entrer dans l'habitation. Or, cela ne va pas toujours de soi.

Une fois sur place, les policiers doivent avertir le CIC de leur arrivée sur les lieux et prendre contact avec le PAJEL. Ils doivent lui présenter leur carte de légitimation et le convaincre rapidement (en moins d'une minute) de les laisser entrer.

L'exécution de la visite domiciliaire nécessite le consentement écrit de la (des) personne(s) qui a (ont) la jouissance effective des lieux. Une fois ce consentement obtenu, les policiers doivent procéder à une fouille de sécurité (fouille des personnes). La réalisation de la visite domiciliaire doit s'opérer de façon méthodique et minutieuse. Tous les objets retrouvés (et qui font partie des objets recherchés) au cours de la visite domiciliaire doivent faire l'objet d'un contrôle préalable avant la réalisation effective de l'avis à l'OPJ. L'objectif est de permettre à ce dernier de prendre des décisions quant aux démarches à entreprendre par la suite. Par ailleurs, les policiers doivent noter l'heure de découverte de chaque objet retrouvé.

Enfin et quand la situation le nécessite, ils doivent priver le PAJEL de liberté et noter l'heure à laquelle cela s'est produit. Cette personne doit alors être menottée.

## 4.4. Organisation des simulations

Les aspirants inscrits à la formation de base inspecteur de police font partie d'une promotion. Une promotion compte environ une centaine d'aspirants. Chaque promotion est divisée en classes d'au moins 30 personnes chacune et chaque classe est divisée en deux groupes. Chaque groupe se compose donc d'au moins 15

aspirants.

Les sessions de simulations relatives aux différentes situations-types sont fixées à l'horaire par groupe d'aspirants. Les formateurs organisent donc une session de simulations avec 15 aspirants au minimum. Une session de simulations comprend plusieurs simulations. Lors de chaque session, le formateur doit diviser le groupe d'aspirants en sous-groupes (comprenant au minimum 2 aspirants). Chaque sous-groupe participe le plus souvent à une (et une seule) simulation par session. Seules les simulations relatives aux situations-types « disparition inquiétante » et « annonce d'une mauvaise nouvelle » s'organisent au cours d'une même session. Ainsi, lors de cette session, chaque sous-groupe participe à deux simulations (une par situation-type).

Une session de simulations peut se dérouler le matin (de 8h20 à 12h05) ou l'après-midi (de 13h15 à 17h). Les formateurs disposent donc de 3 heures et 45 minutes par session de simulations.

Chaque simulation est gérée par un formateur. Elle implique deux à trois aspirants en tant qu'inspecteurs de police. Il est fréquent que d'autres aspirants soient amenés à jouer les rôles d'autres acteurs impliqués dans la mise en situation tels que la victime, des témoins, des proches… mais aussi les membres du dispositif opérationnel (OPJ, PR…). Il est habituel également que le formateur joue aussi le rôle de membres du dispositif opérationnel (en plus de son propre rôle de formateur).

Chaque formateur crée ses propres scénarios. Ceux-ci s'accompagnent le plus souvent de conventions d'exercice. Ces conventions visent à informer les participants sur les rôles que chacun va tenir ainsi que sur l'environnement dans lequel va se dérouler la simulation. Précisons ici que le dispositif présente des limites matérielles et humaines qui contraignent l'aspirant à imaginer la présence de certains objets (par exemple : des voitures stationnées le long d'une route dans le cadre d'une visite domiciliaire) ou encore la présence de certains services de police (par exemple : le laboratoire pour le prélèvement des traces dans le cas d'un homicide).

Enfin, il convient de noter que chaque simulation organisée par les formateurs doit se composer en principe d'un briefing, d'une séance et d'un débriefing.

Habituellement, au cours du briefing, le formateur présente le scénario aux aspirants (par exemple : « *Vous êtes de permanence mobile à Jurbise. Vous êtes l'équipe du matin. Vous êtes Jurbi one. Vous allez travailler avec un certain Monsieur Simson Freddy. Il est né le 6 mars 1975. Il est domicilié à la Rue d'Erbisoeul n°2F. C'est une personne connue dans le milieu des stups et des jeux clandestins. C'est un habitant de la région de Mons. Il y a quelques jours, il a donné des informations mettant à jour l'existence d'une organisation criminelle sur la Louvière. Depuis ses révélations, il a fait l'objet de menaces sérieuses de représailles. C'est la PJF de Mons qui gère le dossier. Et depuis les menaces (datant de 3 jours), la PJF de Mons a demandé à Jurbise (notre réseau) de se rendre régulièrement au domicile de l'intéressé afin d'avoir un contact, de rédiger une fiche dans l'ISLP et de la leur transmettre (PJF Mons). La dernière fois qu'il a été vu, c'était le 22 mars 2013 (hier soir) à 22h15. Ce sont vos collègues de la permanence mobile de nuit qui l'ont contacté. Sur leur fiche, il est indiqué « RAS ». Aujourd'hui à 8h, Mr Simson devait être auditionné à la PJF de Mons mais il ne s'est pas présenté. Donc la PJF de Mons a demandé à Sino (CIC) de nous demander de nous rendre à la rue d'Erbisoeul pour aller voir pourquoi il ne s'est pas présenté* »).

Le formateur informe également les aspirants sur les conventions d'exercice (par exemple : « *On va travailler dans 4 pièces : le salon, la petite chambre, la cuisine et le bureau. Pour entrer dans la maison vous avez deux portes : la 2E et la 2F. Dans ce cas-ci, vous considérez que la 2E n'existe pas. Les portes qui donnent à l'extérieur de la maison n'existent pas. Ça, c'est la rue d'Erbisoeul. Si vous avez besoin de quelqu'un à la radio ou au téléphone, je jouerai le rôle de cette ou ces personne(s)* »).

Pendant la séance de simulation, les aspirants réalisent une activité effective dans le cadre de laquelle leurs compétences sont mobilisées. Le formateur observe les aspirants et intervient pour leur transmettre des informations complémentaires sur la situation (exemple : l'état de la victime dans le cadre d'une agression), pour leur rappeler (ou les informer) sur les conventions d'exercice ou encore pour les aider lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté.

Dès que la séance de simulation est terminée, le formateur dresse un bilan de ce qui s'est passé. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur les éventuelles notes prises au cours de la séance. Il s'agit de la phase de débriefing. Chaque débriefing se réalise en principe avec l'ensemble des aspirants impliqués dans la séance de simulation qui précède.

# PARTIE III : PARTIE EMPIRIQUE

# Chapitre 7 Hypothèse directrice, objectifs et approche méthodologique

L'hypothèse directrice de la thèse est qu'une formation professionnelle par simulation renvoie à un travail qui peut faire l'objet d'une approche ergonomique permettant d'augmenter sa cohérence interne et donc, sa pertinence (par rapport au transfert des compétences en situation de travail). Plus précisément, le travail concerne à la fois les formés (qui ne réalisent pas en simulation tout à fait le travail « réel » (de la situation de référence) mais qui réalisent tout de même un travail) et les formateurs (qui réalisent leur travail). Pour analyser ce travail, l'approche ergonomique conduit à réaliser une analyse croisée de l'activité des formés et des formateurs en simulation. Cette analyse peut contribuer à l'amélioration du travail (de formation) par la mise en place de meilleures situations potentielles de développement (dans la simulation) pour les formés mais aussi de meilleures conditions de travail pour le développement professionnel des formateurs.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, deux études ont été réalisées. Celles-ci ont été menées au sein d'une école de police en Belgique. Nous y avons étudié un dispositif de formation initiale par simulation. Ce dispositif repose sur des mises en situation amenant les aspirants-policiers en fin de cursus à réaliser des interventions-types dans un environnement aménagé. Dans ce contexte, en privilégiant une approche ergonomique, nous avons analysé l'activité des acteurs en simulation lors des trois étapes habituelles (briefing, séance, débriefing).

Notre recherche présente la particularité d'avoir réalisé cette analyse en deux temps.

Dans un premier temps (étude 1), l'analyse concerne le dispositif tel qu'il existe. Elle porte sur 25 mises en situation (ou simulations). Huit formateurs et 62 aspirants-policiers y ont participé.

Dans un second temps (étude 2), nous avons modifié le dispositif non sur base de résultats issus de l'étude 1 (avec une visée (immédiate) d'amélioration de la formation) mais sur base de ce qui se passe en situation réelle de travail. En effet, lors des stages et au moment de l'insertion professionnelle, les policiers sont accompagnés par des pairs plus expérimentés chargés d'assumer un rôle de mentor. Sur le terrain, le mentor aide le policier novice à surmonter des difficultés (notamment dans la gestion de situations critiques (du point de vue des risques encourus) où l'application des procédures pose particulièrement problème). Par ses interactions avec le policier novice au cours du travail, le mentor contribue donc à la poursuite de l'apprentissage de celui-ci. Ces interactions ayant lieu pendant un certain temps, une relation de confiance s'établit généralement au sein des binômes mentor-policier novice.

Il nous a semblé dès lors intéressant de modifier dans l'étude 2 le dispositif de formation existant à l'école de police, en y impliquant des mentors. L'idée est de faire jouer aux mentors dans la simulation le « même » rôle que celui qu'ils remplissent en situation réelle de travail. Alors que dans l'étude 1, ce sont des binômes d'aspirants-policiers qui sont amenés en simulation à réaliser des interventions ; dans l'étude 2, il s'agit de binômes composés de mentors et d'aspirants-policiers. Dans les deux études, les formateurs ont été invités à réaliser leur activité habituelle. Il convient encore de relever que dans l'étude 2, nous avons été amenée à construire les scénarios en collaboration avec les formateurs (en nous inspirant des scénarios habituels).

L'étude 2 porte sur 18 mises en situation (ou simulations). Elle concerne 27 aspirants-policiers, 4 formateurs et 9 mentors.

Dans les deux études, nous avons analysé l'activité d'aspirants-policiers et de formateurs. A travers cette analyse, nous poursuivons plusieurs objectifs : 1) identifier les traits principaux de l'activité des formés et vérifier notamment si ceux-ci adoptent en simulation des comportements conformes à ceux qui sont attendus dans les objectifs de la formation[51], 2) identifier les traits principaux de l'activité des formateurs et plus particulièrement, étudier la médiation qu'opèrent les formateurs dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers, 3)

[51] Il est attendu que l'aspirant adopte un comportement adapté aux situations et fasse preuve de réflexivité (cf. chapitre 6).

caractériser la conception qui sous-tend la formation mise en place telle qu'elle résulte de la conception des formateurs (avant et pendant la simulation) en lien avec leur activité et celle des autres participants dans le dispositif.

Dans l'étude 2, nous avons également analysé l'activité de mentors en simulation. A travers cette analyse, nous visons à identifier les traits principaux de cette activité, à étudier la médiation qu'opèrent les mentors dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers. Comparativement à l'étude 1, nous cherchons dans l'étude 2, compte tenu de la présence des mentors (et de leur activité), à repérer d'éventuelles différences dans l'activité des formés mais aussi dans celle des formateurs. Au final, nous nous appuyons sur l'ensemble des résultats pour dégager d'éventuelles pistes d'amélioration de la formation.

Les principales caractéristiques de la recherche peuvent se résumer comme suit :

| *Phases* | *Objectifs* | *Sources de données* |
|---|---|---|
| **Etude 1** : Analyse de l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers dans le dispositif existant | - Identifier les principaux traits de l'activité des aspirants. Comparer cette activité avec ce qui est attendu dans les objectifs de la formation.<br>- Identifier les principaux traits de l'activité des formateurs. Etudier la médiation des formateurs dans la construction de compétences chez les aspirants.<br>- Caractériser la conception de la formation effectivement mise en œuvre par les formateurs (en cours d'usage). | - 25 mises en situation<br>- 62 aspirants-policiers<br>- 8 formateurs |
| **Etude 2** : Analyse de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers dans le dispositif modifié | - Identifier les principaux traits de l'activité des mentors. Etudier la médiation des mentors dans la construction de compétences chez les aspirants.<br>- Identifier les principaux traits de l'activité des aspirants (compte tenu de la présence des mentors). | - 18 mises en situation<br>- 27 aspirants-policiers<br>- 4 formateurs<br>- 9 mentors |

| | | |
|---|---|---|
| | Comparer cette activité avec ce qui est attendu dans les objectifs de la formation. Comparer les résultats avec ceux correspondants dans l'étude 1.<br><br>- Identifier les principaux traits de l'activité des formateurs (compte tenu de la présence des mentors). Etudier la médiation des formateurs dans la construction de compétences chez les aspirants (compte tenu de la présence des mentors). Comparer les résultats avec ceux correspondants dans l'étude 1.<br><br>- Caractériser la conception de la formation effectivement mise en œuvre par les formateurs (en cours d'usage et compte tenu de la présence des mentors). Comparer les résultats avec ceux correspondants de l'étude 1. | |

**Tableau 8. Principales caractéristiques de la recherche**

# Chapitre 8 Etude 1 : Analyse de l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers dans le dispositif existant

## 1. Rappel des objectifs

Dans l'étude 1, nous avons analysé l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers dans le dispositif de formation par simulation tel qu'il existe au sein de l'école de police.

A travers cette analyse, nous poursuivons plusieurs objectifs :

- identifier les principaux traits de l'activité des aspirants-policiers et vérifier notamment si ceux-ci adoptent en simulation des comportements conformes aux objectifs pédagogiques de la formation,
- identifier les principaux traits de l'activité des formateurs et plus particulièrement, étudier la médiation qu'opèrent les formateurs dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers,
- caractériser la conception qui sous-tend la formation mise en place telle qu'elle résulte de la conception des formateurs (avant et pendant la simulation) en lien avec leur activité et celle des autres participants dans le dispositif.

## 2. Méthode

### 2.1. Les participants

Huit formateurs (tous masculins) ont participé à l'étude 1. Parmi ceux-ci, nous comptons quatre commissaires de police et quatre inspecteurs principaux. Lors de

l'étude 1, ils sont âgés entre 36 ans et 50 ans. Ils ont en moyenne 24 ans d'ancienneté dans la police et 6 ans d'ancienneté en tant que formateur. Nous pouvons donc les considérer comme expérimentés à la fois en tant que policiers professionnels et en tant que formateurs à l'école de police.

Parmi les formateurs, seuls deux (F7 et F8) ont suivi une formation spécifique (formation de formateur) dispensée par l'école de police. Cette formation permet surtout de se familiariser avec différentes méthodes (dont celle relative à la simulation). Elle est courte (5 jours), assez généraliste et non obligatoire.

Enfin seul un formateur (F3) a suivi la formation spécialisée « maîtrise de la violence, contrainte avec arme à feu ». Cette formation dure 332 heures et est dispensée au sein de l'école de police. Elle vise à permettre au policier confronté à une situation de danger (ou potentiellement dangereuse) de pouvoir la contrôler avec un maximum de sécurité et de la manière la moins violente possible. Elle concerne notamment des techniques et tactiques d'intervention policière.

Notons également que les formateurs sont généralement affectés en simulation à des champs d'intervention qu'ils connaissent bien. On peut mentionner ici les fonctions exercées par F4 et F5[52]. Ceux-ci sont membres de la cellule des personnes disparues de la Police fédérale. Ces formateurs sont impliqués dans les simulations en lien avec la situation-type « disparition inquiétante ».

[52] En réalité, F4 et F5 n'exercent pas tout à fait la même fonction au sein de la cellule des personnes disparues de la Police fédérale. Toutefois, pour préserver au maximum l'anonymat de ces personnes, nous ne spécifions pas ces fonctions.

| Formateurs | Grade dans la police | Ancienneté dans la police | Ancienneté en tant que formateur | Formation de formateur | Formation « maîtrise de la violence, contrainte avec arme à feu » |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 | Commissaire | 29 ans | 2 ans | non | non |
| F2 | Inspecteur principal | 23 ans | 4 ans | non | non |
| F3 | Commissaire | 25 ans | 5 ans | non | oui |
| F4 | Inspecteur principal | 15 ans | 9 ans | non | non |
| F5 | Commissaire | 14 ans | 6 ans | non | non |
| F6 | Commissaire | 30 ans | 6 ans | non | non |
| F7 | Inspecteur principal | 23 ans | 6 ans | oui | non |
| F8 | Inspecteur principal | 30 ans | 11 ans | oui | non |

**Tableau 9. Principales caractéristiques des formateurs (Etude 1)**

Au total, 62 aspirants-policiers (41 hommes et 21 femmes) ont participé à l'étude 1. Ils font tous partie de la même promotion (2012-2013). Lors de l'étude 1, ils sont tous en fin de formation initiale à l'école de police.

## 2.2. Les situations-types

Dans le dispositif étudié, la simulation consiste en des mises en situation amenant les aspirants-policiers à réaliser des interventions dans différentes situations-types (c'est-à-dire des situations représentatives du domaine d'activité policière).

Les principales situations-types qui sont prévues dans le programme de formation (et qui ont été retenues dans l'étude 1) sont au nombre de 5 :

- Crimes et délits contre les personnes
- Disparition inquiétante
- Annonce de mauvaise nouvelle
- Agression sexuelle
- Visite domiciliaire

Comme nous l'avons présenté au chapitre 6, ces situations-types renvoient à des procédures prescrites à appliquer.

Toutes les situations-types confrontent les aspirants-policiers à la réalisation de tâches assez complexes (notamment en termes de nombre de savoirs et savoir-faire à mobiliser). Par ailleurs, elles requièrent des aspirants de se coordonner et de coopérer (pour se répartir les tâches et s'échanger des informations). Il convient également de noter que les aspirants peuvent, dans le cadre de leurs interventions (quelles qu'elles soient), être amenés à faire face à des imprévus (par l'arrivée inattendue d'un tiers, par exemple) et à gérer l'incertidue (liée à l'absence d'informations ou à des informations partielles ou contradictoires concernant la situation). Les situations-types « disparition inquiétante », « annonce de mauvaise nouvelle » et « agression sexuelle » conduisent également les aspirants-policiers à intervenir sous une forte charge émotionnelle (liée notamment aux affects exprimés par la victime ou son entourage). Enfin, seule la situation-type « disparition inquiétante » contraint plus particulièrement les policiers à agir dans l'urgence (il s'agit le plus souvent de retrouver rapidement un enfant qui a disparu).

## 2.3. Récolte des données

Les données ont été récoltées grâce à un enregistrement audio-visuel de l'activité des formateurs et des aspirants-policiers, au cours des trois étapes des simulations : briefing, séance et débriefing.

L'enregistrement audio-visuel a été réalisé grâce à des lunettes caméra que nous avons décidé de porter nous-même. Plusieurs raisons justifient ce choix. Premièrement, compte tenu du caractère dynamique des simulations (en particulier durant les séances), il était difficile d'utiliser des caméras fixes. Par ailleurs, les enregistrements issus des caméras existantes à l'école n'étaient pas exploitables : les images étaient de mauvaise qualité et n'étaient accompagnées d'aucun son. Nous avons donc opté pour un dispositif d'enregistrement mobile. Par ailleurs, il n'était pas envisageable de demander aux formateurs et aux aspirants-policiers de porter ces lunettes caméra. En effet, la majorité des formateurs prenaient des notes au cours des simulations et certains aspirants portaient des lunettes de correction. Enfin, les lunettes caméra mises à notre disposition étaient en nombre limité. Ce qui ne permettait pas à tous les aspirants-policiers d'en porter.

## 2.4. Analyse des données

L'analyse des données a porté sur 25 simulations couvrant les 5 situations-types. Il convient de noter que chaque situation-type a donné lieu à un ou plusieurs scénarios (conçus par les formateurs). Il faut aussi relever que la moitié environ des aspirants-policiers a participé à deux simulations.

| | Crimes et délits contre les personnes | Disparition inquiétante | Annonce de mauvaise nouvelle | Agression sexuelle | Visite domiciliaire |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre de formateurs | 3 (F1, F2, F3) | 2 (F4, F5) | 1 (F6) | 1 (F7) | 1 (F8) |
| Nombre d'aspirants | 20 | 21 | 10 | 6 | 28 |
| Nombre de scénarios | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| Nombre de simulations | 9 | 5 | 2 | 2 | 7 |

**Tableau 10. Répartition des participants, des scénarios et des simulations selon les situations-types (Etude 1)**

### 2.4.1. Codage des données

Tous les enregistrements audiovisuels ont été revisionnés. Leur durée varie de 16 minutes à 123 minutes. A partir de cette revision, les traces observables de l'activité des participants (actions et verbalisations) qui sont des données qualitatives ont été encodées en utilisant les logiciels Observer XT et NVivo. De façon générale, ces logiciels ont permis une quantification des données, ce qui facilite la description et l'interprétation des résultats. Plus précisément, le logiciel Observer XT a été utilisé pour analyser les interventions des aspirants et des formateurs lors des briefings et au cours des séances de simulation. Les interventions des aspirants et des formateurs lors des débriefings ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo.

Le codage des données repose sur des grilles[53]. Celles-ci diffèrent selon l'étape de la simulation.

#### 2.4.1.1. Codage de l'activité lors des briefings

Lors des briefings, l'activité des formateurs et des aspirants-policiers a été codée en fonction des buts poursuivis dans les échanges verbaux :

- informer (du point de vue du formateur) ou s'informer (du point de vue du formé) sur les objectifs pédagogiques de la simulation,
- informer (ou s'informer) sur la convention d'exercice,
- présenter (ou questionner) le scénario,
- préparer (ou se préparer aux) les séquences d'actions à réaliser en cours de simulation (en questionnant ; en transmettant des connaissances générales (principes) liées à l'activité policière, des conseils ou des informations ; en donnant des directives (procédures à suivre)).
- informer (ou s'informer) de l'organisation du briefing,
- gérer la temporalité du briefing (uniquement du point de vue du formateur).

Rappelons que nous nous intéressons à la médiation des formateurs dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers. Lors des briefings, cette médiation concerne plus particulièrement la construction de connaissances nécessaires à la maîtrise de la situation qui sera traitée par les aspirants en séance de simulation. Ceci peut être mis en relation avec les interventions des formateurs codées dans la catégorie : « préparer les séquences d'actions à réaliser en cours de simulation ». Les interventions des formateurs codées dans les sous-catégories « en questionnant » et « en donnant des directives » sont plus orientées par

[53] L'utilisation de ces grilles n'a pas fait l'objet d'une vérification systématique du taux d'accord interjuges dans notre recherche. Toutefois, pour plusieurs de ces grilles, ce taux a été vérifié par les chercheurs les ayant conçues. Il a été calculé à partir de la formule de Miles et Huberman (2003) qui consiste à diviser le nombre d'accords entre les codages par la somme du nombre d'accords et du nombre de désaccords entre les codages. Cette vérification a donné lieu à des modifications (en termes d'opérationnalisation et d'explicitation des codes) afin que le taux d'accord interjuges soit satisfaisant (Derobertmasure, 2012). Par ailleurs, dans notre recherche, nous avons procédé (même si cela concerne un nombre limité de données) à un contrôle de la fiabilité intracodeur, et ce, en utilisant la formule de Miles et Huberman (2003). Nous avons recodé à l'issue de l'étude 2 un débriefing (composé de 172 unités de sens) initialement codé dans l'étude 1. Le résultat obtenu est 86.1%. Un taux d'accord global de 70% correspond au seuil minimal défini par Miles et Huberman (2003). Supérieur à 80%, le score obtenu reflète un accord satisfaisant.

l'action tandis que celles codées dans la sous-catégorie « en transmettant des connaissances, des informations ou des conseils » sont plus orientées par la connaissance.

#### 2.4.1.2. Codage de l'activité en cours de séance

En cours de séance, les formateurs peuvent intervenir en tant que formateurs ou en tant qu'acteurs dans le dispositif opérationnel simulé. Leurs interventions ont donc d'abord été codées selon qu'elles sont liées au rôle de formateur ou au rôle d'acteur. Toutes ces interventions (verbalisations) ont également été codées selon qu'elles relèvent d'un discours informatif, interrogatif ou impératif.

L'activité des formateurs proprement dite (en tant que formateur) a été codée selon les trois grandes catégories d'activités proposées par Samurçay et Rogalski (1998) :

- *gestion didactique* de la séance (apport de connaissances, contrôle des acquis et guidage des apprenants),
- *gestion de la simulation* elle-même (modifications des paramètres de la situation simulée, par exemple),
- *gestion de l'activité propre* (gestion de la temporalité des séances, du contrat didactique…).

En ce qui concerne la gestion didactique de la séance, nous distinguons les interventions des formateurs qui sont des questions visant à interroger les aspirants sur des actions et celles qui sont plutôt des réactions suite aux difficultés rencontrées par les aspirants ou suite à des erreurs commises. En ce qui concerne la gestion de l'activité, nous distinguons les interventions des formateurs qui portent sur la temporalité des séances de simulation et celles qui portent sur les conventions d'exercice.

Pour analyser la médiation des formateurs dans la construction des compétences chez les aspirants-policiers en cours de séance, nous nous intéressons à l'importance et au détail de ces activités. Samurçay et Rogalski (1994) ont en effet montré qu'une organisation qui privilégie les activités de gestion didactique au début de la formation et les activités de simulation vers la fin est corrélée avec l'amélioration de la qualité des activités des stagiaires au cours de la formation. A

travers le détail de ces activités, nous tentons également de repérer si les pratiques des formateurs sont plus orientées vers la réussite de l'action ou vers la compréhension de celle-ci.

En cours de séance, l'activité des aspirants-policiers a été principalement codée en fonction des écarts avec les procédures prescrites. Cette manière de coder vise à vérifier si les aspirants adoptent en simulation des comportements conformes au prescrit. Il ne s'agit nullement de réduire l'activité des aspirants à la procédure réalisée (ou à la performance). Nous savons que dans cette façon procédurale d'analyser l'activité, il manque deux éléments essentiels : le sens de l'activité pour l'aspirant et les compétences sous-jacentes. A ce niveau, l'analyse de l'activité des aspirants lors des briefings et surtout lors des débriefings permet d'apporter des résultats complémentaires.

#### 2.4.1.3. Codage de l'activité lors des débriefings

Le codage des interventions des formateurs lors des débriefings a été réalisé selon la fonction remplie par ces interventions[54] :

- *fonction évaluative* : concerne des interventions incitant l'aspirant-policier à positionner sa pratique vis-à-vis des objectifs à atteindre. Elle peut porter sur la pratique de l'aspirant durant la simulation (« *Par rapport au déni du papa, vous avez bien utilisé les éléments de l'enquête. Ça, c'est très bien* »), les propos ou les réponses de l'aspirant durant le débriefing (« *Oui effectivement, il faut un consentement dans ce cas-là* ») ou le dispositif de simulation *(« Ici, c'est vrai… on est dans une situation artificielle, car logiquement le SAPV sera avec vous pour gérer l'intervention… »)*
- *fonction pédagogique* : renvoie à des interventions visant à amener l'apprenant à porter un regard réflexif sur sa pratique. Elle se décline en 3 styles didactiques : le style expositif (le formateur dirige le débriefing et structure le savoir. L'apprenant acquiert alors des connaissances par instruction), le style interrogatif (le formateur guide l'apprenant vers la réponse attendue par l'intermédiaire de questions précises, il poursuit son questionnement jusqu'à ce que la réponse attendue soit donnée par

[54] A ce niveau, la conception de la grille de codage s'appuie sur les travaux de Derobertmasure (2012) concernant les fonctions des interventions des formateurs lors de séances de rétroaction vidéo dans la formation initiale des enseignants.

l'apprenant), le style incitatif (le formateur formule des questions ouvertes, garantissant de ce fait une plus grande autonomie de l'apprenant dans sa réponse)

- *fonction psychologique* : concerne des interventions portant sur des caractéristiques de l'aspirant (sur sa personne) telles que son niveau de stress en cours de simulation, le fait qu'il ait (ou non) des enfants… (« *Tu as des enfants toi ?* »)
- *fonction sociale* : renvoie aux interventions ayant pour but de mettre l'aspirant en confiance, de le rassurer par rapport aux erreurs commises, de dédramatiser certains événements… *(« Rassurez-vous, la plupart des gens tombent dans le panneau »*)
- *fonction structurante* : concerne les interventions visant à organiser le débriefing, à recentrer des propos de l'apprenant, à les compléter, à les réitérer, à solliciter une clarification… *(« Attendez. Je vais répondre à votre question par la suite »*)

Pour analyser la médiation des formateurs dans la construction des compétences chez les aspirants lors des débriefings, nous nous intéressons plus particulièrement à l'importance de la fonction pédagogique. Les interventions des formateurs qui relèvent de cette fonction sont en effet celles qui visent à amener les aspirants à porter un regard réflexif sur leur pratique.

Pour analyser plus en détail ces interventions, nous les avons codées selon 3 styles didactiques[55] : expositif, interrogatif et incitatif. Le style expositif est lui-même décomposé en : transmettre un savoir (tel que des connaissances générales (principes) liées à l'activité policière ou des procédures prescrites), transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques des apprenants (savoir en lien avec ce qui a été fait par l'apprenant en séance), informer sur les objectifs de la simulation, répondre aux questions à la place des aspirants. Le style interrogatif est décomposé en : formuler une question fermée neutre, formuler une question fermée orientée, formuler une question ouverte orientée. Enfin, le style incitatif est décomposé en : inviter l'aspirant à poursuivre la phrase, formuler une question ouverte neutre, formuler une question métacognitive, formuler une question encourageant la justification, s'assurer que l'aspirant suit la conversation.

[55] A ce niveau, la conception de la grille de codage s'appuie sur les travaux d'Altet (1993) portant sur les styles didactiques des formateurs.

| Fonctions | Styles | | Exemples |
|---|---|---|---|
| Fonction pédagogique | Style expositif | Transmettre un savoir | *« Dans le PV on doit retrouver toutes les informations que je vous ai données, ce que vous avez eu du CIC et tous les éléments que vous avez remarqués quand vous êtes arrivés. Il faut expliquer le cheminement… »* |
| | | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | *« On ne peut se retrouver à deux devant une porte et encore moins comme ça. Car oui, il va falloir ouvrir la porte. Vous pouvez l'ouvrir de là pour ne pas vous exposer »* |
| | | Informer sur les objectifs pédagogiques de la simulation | *« Ce jeu de rôle est fait pour systématiser certains réflexes »* |
| | | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | *« Des renforts ou déjà faire des patrouilles »* |
| | Style interrogatif | Formuler une question fermée neutre | *« Est-ce qu'un OPJ a des compétences extraordinaires ?»* |
| | | Formuler une question fermée orientée | *« Vous arrivez sur place. Vous entendez effectivement des cris provenant de l'intérieur. Est-ce que vous pensez qu'en entendant des cris provenant de l'intérieur, parfois frapper, ça sert à quelque chose ?»* |
| | | Formuler une question ouverte orientée | *« Quand mon collègue qui vous a donné cours à propos des meurtres dans le cas des disparitions, qu'est-ce qu'il vous a dit d'important ?»* |
| | Style incitatif | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | *« C'est-à-dire?»* |
| | | Formuler une question ouverte neutre | *« Comment faites-vous l'enquête de voisinage ?»* |
| | | Formuler une question métacognitive | *« Quelle autre solution proposeriez-vous pour gérer le problème que vous évoquez ?»* |
| | | Formuler une question encourageant la justification | *« Pourquoi avez-vous sollicité le Procureur du Roi pour obtenir des moyens ?»* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | *« D'accord ? », « Vous comprenez ?», « Ça va ?»* |

**Tableau 11. Interventions des formateurs ayant une fonction pédagogique selon les styles expositif, interrogatif ou incitatif (d'après Altet, 1993)**

Il est possible d'établir ici un lien entre ces styles didactiques et les niveaux de facilitation mis en évidence par Dismukes et al. (2000) dans les débriefings. Ainsi, le style incitatif est à relier plutôt à un haut niveau de facilitation où les aspirants sont le plus amenés par le formateur à la réflexivité. Ceux-ci sont en effet invités à participer de manière active aux échanges. Les questions posées par le formateur sont les plus propices à la conceptualisation de l'action. Ce sont les questions qui incitent le plus les aspirants à contextualiser et à décontextualiser (cf. question ouverte neutre, question encourageant la justification et question métacognitive). Le style expositif renvoie, quant à lui, plutôt à un bas niveau de facilitation où ce sont surtout les formateurs qui interviennent. Les aspirants sont passifs. Les débriefings servent à transmettre des savoirs sans nécessairement les lier aux situations singulières que les aspirants viennent de vivre (cf. transmettre un savoir). C'est le niveau de facilitation où les aspirants retirent le moins de bénéfices des débriefings en termes de réflexivité. Le style interrogatif est à relier à un niveau de facilitation intermédiaire. On peut parler ici de niveau moyen de facilitation. Les formateurs incitent les aspirants à participer aux débriefings en leur posant des questions. Mais si ces questions sont trop orientées (a fortiori lorsqu'elles sont aussi fermées), il s'agit de « faire dire aux aspirants » ce que le formateur a décidé de leur faire dire. De plus, si les questions sont d'ordre théorique, il s'agit aussi d'utiliser le débriefing comme un moyen d'évaluer les connaissances des aspirants. Toutes ces questions éloignent l'aspirant de la compréhension de l'action.

Le codage des interventions des aspirants lors des débriefings a été réalisé selon que ces interventions concernent ou non des processus réflexifs. Les interventions des aspirants sortant du cadre de la réflexivité (à savoir ceux qui ne visent pas à porter un regard réflexif sur la pratique) ont été codées dans la catégorie « autres interventions ». Cette catégorie se compose d'interventions assez diverses telles que des réponses aux questions théoriques posées par le formateur, des questions posées au formateur concernant les examens, des plaisanteries…

Les interventions des aspirants concernant des processus réflexifs ont été codées en fonction de trois niveaux de réflexivité[56]:

- *les processus réflexifs de niveau 1* ayant pour fonction de « faire état de… » ou de dire « ce qui est… ». Il s'agit plus précisément pour l'apprenant de narrer ou décrire sa pratique (c'est-à-dire faire un état des lieux ou une synthèse de ce qui a été réalisé), d'en prendre conscience, de se questionner (sur ses actions ou son identité) et de pointer d'éventuelles difficultés ou problèmes rencontrés. Ces processus peuvent être considérés comme des processus de base dans la mesure où ils sont primordiaux pour le développement d'une pratique réflexive : prendre du recul par rapport à sa pratique nécessite de faire préalablement état de cette dernière.
- *les processus réflexifs de niveau 2* ayant pour fonction de prendre du recul par rapport à « ce qui est » mais aussi de positionner « ce qui est » vis-à-vis d'une norme (plus ou moins explicite), d'un modèle ou d'une intention. Ces processus peuvent être associés à un niveau de réflexivité supérieur. Il s'agit plus précisément pour l'apprenant de situer ses actions (et ses décisions) en regard :
  - de sa propre personne ou d'éléments contextuels, théoriques ou éthiques dans le cas du recours au processus « légitimer » (cf. légitimer sa pratique selon une préférence ou une tradition, légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels, légitimer sa pratique en fonction d'arguments théoriques ou éthiques),
  - d'un but atteint ou à atteindre dans le cas du recours au processus « intentionnaliser sa pratique »,
  - d'un résultat ou d'une attente dans le cas du recours au processus « évaluer »
  - d'une raison, de causes, d'un enchaînement de faits dans le cas du recours au processus « diagnostiquer ».

[56] Nous nous appuyons ici aussi sur les travaux de Derobertmasure (2012) portant sur la réflexivité chez les enseignants en formation initiale. Cet auteur a relevé à partir d'une revue de la littérature relative aux modèles de réflexivité, 13 processus réflexifs différents. Il propose de les classer en trois catégories ou niveaux de réflexivité. Ces trois niveaux ne doivent pas être vus comme une hiérarchisation au sens strict du terme. Tous les niveaux ont leur pertinence. Ce qui fait la qualité de la pratique réflexive d'un apprenant, ce n'est pas tant le niveau atteint (même si celui-ci peut être considéré comme un indicateur du degré d'aboutissement de la pratique réflexive) que le nombre de niveaux exploité.

- *les processus réflexifs de niveau 3* qui amènent à dépasser le stade de la réflexion sur « ce qui a été fait » pour se focaliser davantage sur une réflexion pour l'action, axée vers une prochaine boucle d'expérience pratique. Cette orientation qui indique un niveau de réflexivité encore supérieur se concrétise en deux processus réflexifs. Le premier porte sur une réflexion sur ce qui « pourrait être fait » ou quels sont les éléments de la pratique qui peuvent être modifiés pour l'améliorer. Ce processus se subdivise en : proposer une ou des alternatives à sa pratique et (de manière plus élaborée) explorer une ou des alternatives à sa pratique (conduisant à retenir la plus pertinente). Le second processus concerne la formulation de règles d'action, de savoirs professionnels… tirés de l'expérience et permettant une modification ultérieure de la pratique (cf. théoriser).

| Niveaux | Processus réflexifs | Exemples |
|---|---|---|
| 1 | Narrer/décrire | *« On a fait la VDOM et après on a appelé le chien »* |
| | Questionner | *« Est-ce qu'on peut faire appel à un chien pisteur? »*, *« Est-ce que c'est à nous à vérifier s'il est mort ou pas ? »* |
| | Prendre conscience | *« Je me rends compte que je n'ai pas cherché à savoir qui il était malgré le fait qu'il l'avait dit au début et que je n'avais pas bien compris »* |
| | Pointer ses difficultés/problèmes | *« C'est difficile pour moi d'émettre des doutes sur une personne si paniquée », «…pour un homme, c'est plus difficile d'intervenir sur une dame qui a eu des attouchements, même un viol. C'est délicat comme situation. Je ne me sens pas à l'aise »* |
| 2 | Légitimer selon une préférence, une tradition | *« … parce qu'on a préféré d'abord recueillir un maximum d'informations avant de vous aviser »* |
| | Légitimer en fonction d'arguments contextuels | *« C'est parce qu'à l'école, les formateurs nous disent souvent que les portes fermées ne comptent pas. On ne savait pas que ça comptait dans ce cas-ci. C'est pourquoi on n'a pas fouillé les pièces »* |
| | Légitimer en fonction d'arguments théoriques/éthiques | *« Moi je ne l'ai pas laissé seul parce que depuis le début du volet inspecteur, on me dit toujours qu'on ne peut pas quitter son collègue, qu'on ne peut pas rester tout seul … dans n'importe quel cas »* |
| | Evaluer | *« Ce qu'on a bien fait… on a bien communiqué… parfois mal, mais on a essayé de communiquer un maximum. On s'est réparti les rôles. On ne s'est pas trop chamaillé »* |
| | Intentionnaliser | *« On va faire un chemin d'accès pour préserver un maximum les traces »* |
| | Diagnostiquer sa pratique | *« L'argent, ce n'était pas prévu ! Ce n'était pas dans le listing, l'argent. Donc, oui, quand j'ai vu ça, je me suis dit : "merdre ! C'est quoi ? C'est une saisie ?" Donc là j'ai eu un moment de gros doute parce que je ne savais pas trop quand est-ce que je devais appeler l'OPJ et après il y a des choses qui se sont passées entre-deux et c'est passé à l'oubliette »* |
| 3 | Proposer une ou des alternatives | *« J'aurais dû le fouiller et ensuite toujours rester à côté de lui »* |
| | Explorer une ou des alternatives | *« Une solution aurait été de les* (PAJEL) *sortir dehors… juste ici. Mais il faut quand même qu'ils soient présents. Ou alors, on les laisse ici mais c'est aussi très dangereux avec les armoires »* |
| | Théoriser | *« Une étape importante, c'est le briefing. Il faut vraiment préparer ça dans le détail. Il faut savoir ce qu'on va faire »* |

**Tableau 12. Processus réflexifs et niveaux de réflexivité (d'après Derobertmasure, 2012)**

Pour analyser l'activité des aspirants-policiers lors des débriefings, nous nous intéressons plus particulièrement à l'importance de leurs interventions concernant des processus réflexifs (par rapport à la catégorie « autres interventions »). Pour analyser plus en détail ces interventions, nous nous intéressons à la répartition des processus réflexifs selon les trois niveaux.

Enfin, pour compléter l'analyse de l'activité des formateurs et des aspirants lors des débriefings, nous avons procédé à une quantification des échanges verbaux. Nous avons relevé le nombre de mots prononcés par les formateurs et par les aspirants. Le recours au nombre de mots prononcés a été préféré à la durée du débriefing pour deux principales raisons. Tout d'abord, ce nombre est calculé de manière précise par le logiciel NVivo. Ensuite, il n'est pas influencé par le débit de parole des participants. Les prises de parole des formateurs et des aspirants ont également été analysées du point de vue de leur proactivité. En effet, comme le montrent Boutet et Gagné (2009), la proactivité des apprenants lors des débriefings est un signe d'approfondissement réflexif.

### 2.4.2. Niveaux d'analyse

Compte tenu des objectifs poursuivis dans l'étude 1, deux principaux niveaux d'analyse des données sont envisagés :

- *un niveau d'analyse descriptive* visant à identifier les principaux traits de l'activité des formateurs et des aspirants-policiers. En ce qui concerne l'activité des formateurs, nous décrivons essentiellement :
    - la conception et l'organisation des simulations par les formateurs (à travers principalement le contenu des scénarios conçus par les formateurs et les durées des étapes des simulations),
    - les interventions[57] des formateurs lors des 3 étapes des simulations (à travers leurs fréquences),
    - les prises de parole des formateurs lors des débriefings (à travers des moyennes et des fréquences de mots prononcés et à travers des fréquences de prises de parole proactives).

[57] Pour rappel, ces interventions sont codées en catégories différentes selon l'étape de la simulation considérée.

Nous cherchons via ces analyses à dégager des invariants caractérisant l'activité des formateurs dans le dispositif étudié et plus particulièrement, la médiation qu'ils opèrent dans la construction des compétences professionnelles chez les aspirants-policiers. En ce qui concerne l'activité des aspirants-policiers, nous décrivons essentiellement :

- les interventions[58] des aspirants-policiers lors des briefings et des débriefings (à travers leurs fréquences),
- au cours des séances de simulation, les écarts entre les procédures réalisées par les aspirants et les procédures prescrites (à travers leurs fréquences et leurs caractéristiques),
- les prises de parole des aspirants lors des débriefings (à travers des moyennes et des fréquences de mots prononcés et à travers des fréquences de prises de parole proactives).

Nous cherchons via ces analyses à dégager des invariants caractérisant l'activité des aspirants-policiers dans le dispositif étudié.

- *un niveau d'analyse systémique* : en articulant les résultats issus de l'analyse de l'activité des formateurs et de celle des aspirants, on tente de caractériser la conception qui sous-tend la formation mise en place.

# 3. Résultats

## 3.1. Activité des formateurs

### 3.1.1. Conception des simulations par les formateurs

Pour rappel, 12 scénarios ont été conçus par les formateurs. Ces scénarios sont mis en œuvre dans 25 simulations correspondant à 5 situations-types.

La situation-type « crimes et délits contre les personnes » conduit à la conception de 3 scénarios par F1, F2 et F3 (utilisés dans 9 simulations). Ces trois scénarios concernent le meurtre d'un homme dans son appartement. Dans le premier

[58] Pour rappel, ces interventions sont aussi codées en catégories différentes selon l'étape de la simulation considérée.

scénario (F1), il s'agit d'un homme qui a été placé sous protection de la police parce qu'il a dénoncé un réseau de jeux clandestins. Il a fait l'objet de représailles. Toutefois, quand les aspirants arrivent sur les lieux, F1 ne donne aucune information supplémentaire sur la situation. De plus, l'environnement ne fournit pas les indices nécessaires pour que les aspirants puissent évaluer le caractère suspect de la situation (en effet si la porte d'entrée de l'appartement est fermée et n'est pas fracturée, rien n'indique que la personne est en danger et qu'il convient d'entrer de force).

Dans les autres scénarios (cf. F2 et F3), c'est une voisine qui contacte la police pour signaler qu'elle a entendu un coup de feu et demande son intervention. Lorsque les aspirants arrivent sur les lieux, F2 précise que la porte de l'habitation est entrouverte, qu'elle comporte des traces d'effraction et qu'il y a de la lumière à l'intérieur. F3 informe que la porte est restée entrouverte et insiste sur le caractère dangereux de la situation avant que les aspirants se rendent sur les lieux (F3 : « *Méfiez-vous ! On a parlé d'un coup de feu* »). Aux yeux des aspirants, ces indices confirment le caractère suspect de la situation et les incitent à entrer par la force.

La situation-type « disparition inquiétante » conduit à la conception de 3 scénarios par F4 et F5 (utilisés dans 5 simulations). Ces scénarios concernent la disparition inquiétante d'un enfant. A priori, les formateurs (surtout F5) fournissent peu d'éléments précis sur la situation aux aspirants. En cours de simulation, contrairement à F4, F5 joue le rôle de la cellule des personnes disparues et insiste pour que les aspirants y aient recours. Il convient également de relever que F4 et F5 ont introduit dans un scénario un imprévu. Il s'agit pour F5 de l'arrivée inattendue du père de l'enfant disparu et de l'ajout de drogue dans le frigo de la maman de l'enfant disparu pour F4.

La situation-type « annonce d'une mauvaise nouvelle » conduit à la conception de deux scénarios par F6 (utilisés dans 2 simulations). Plus concrètement, les policiers doivent, dans le cadre du premier scénario, annoncer le décès d'un enfant à un parent. Dans le cadre du second scénario, il s'agit d'informer un parent sur l'état de santé très grave dans lequel se trouve son enfant suite à un accident de la route. Il convient de relever que F6 a introduit un imprévu dans chacun des deux scénarios. Cet imprévu se traduit, dans le cadre du premier scénario, par l'arrivée inattendue du frère du père de l'enfant décédé et, dans le

cadre du second scénario, de la présence de la nouvelle compagne du père de l'enfant décédé.

La situation-type « agression sexuelle » conduit à un seul scénario conçu par F7 (utilisé dans 2 simulations). Ce scénario concerne l'agression sexuelle d'une jeune femme sur le chemin de la gare.

Enfin, la situation-type « visite domiciliaire » conduit à la conception de 3 scénarios par F8 (utilisés dans 7 simulations). Ces scénarios conduisent les aspirants à procéder à une visite domiciliaire chez une personne suspectée de vols de GSM et d'appareils photo commis sur le parking d'un grand magasin. Deux des trois scénarios conçus par F8 se caractérisent par un imprévu. Dans le cadre du premier scénario, cet imprévu consiste en l'arrivée inattendue de la compagne du PAJEL. Dans le cadre du deuxième scénario, cet imprévu concerne une situation flash (à savoir, une urgence exceptionnelle à gérer).

On constate que la plupart des formateurs (F1, F2, F3, F4, F7) ont construit un seul scénario chacun. Pour une même situation-type, les scénarios conçus par ces formateurs sont assez proches (exemple : le meurtre d'un homme dans son appartement chez F2 et F3). Trois formateurs ont conçu plus d'un scénario chacun (2 pour F5, 2 pour F6 et 3 pour F8). Il convient de noter que F8 est le formateur qui est amené à gérer le plus de simulations (7 au total), ce qui peut expliquer le nombre plus élevé de scénarios conçus.

Trois formateurs (F5, F6 et F8) prévoient d'introduire des imprévus dans le déroulement des scénarios. Il s'agit le plus souvent de l'arrivée inattendue de personnes qui sont jouées par des aspirants en tant que figurants. Il convient de noter que ceci augmente quelque peu la complexité de la tâche pour les aspirants (qui jouent le rôle de policiers) puisque ceux-ci doivent alors gérer ces personnes tout en poursuivant leur intervention. Il est intéressant de noter que la raison qui pousse les formateurs à introduire ces imprévus n'est pas d'ordre pédagogique. Elle résulte plutôt d'une volonté d'impliquer tous les aspirants dans les séances de simulation, et ce, compte tenu du temps disponible pour réaliser les simulations.

F8 prévoit de confronter les aspirants à un autre type d'imprévu : une urgence exceptionnelle à gérer (comme un différend familial avec arme). Plus concrètement, les aspirants sont, en cours de simulation, envoyés sur les lieux

d'une autre intervention sans avoir eu la possibilité de gérer la première situation sur laquelle ils se sont préalablement renseignés. Ils sont donc alors confrontés à une situation imprévue, urgente (car une personne est en danger) et chargée sur le plan émotionnel (en raison des réactions exacerbées du PAJEL et de sa compagne).

### 3.1.2. Organisation des simulations par les formateurs

#### 3.1.2.1. Organisation temporelle

Tous les formateurs ont organisé les simulations en trois étapes.

D'une manière générale, nous avons observé :

- des briefings de courte durée pour tous les formateurs. Comme le montre le tableau 13, chez tous les formateurs, la durée moyenne des briefings (toutes simulations confondues) est inférieure à 10 minutes. Elle est au minimum de 1 min. 04 sec. et au maximum de 9 min. 37 sec.

- un arrêt rapide des séances de simulation chez deux formateurs (F2 et F3). Chez ces formateurs, les durées moyennes des séances de simulation ne dépassent pas 5 minutes (cf. tableau 13). Ces formateurs, contrairement aux autres, organisent aussi les débriefings en deux temps. Le premier temps a pour objectif d'amener les aspirants-policiers à énoncer ce qu'ils auraient dû faire si la séance n'avait pas été arrêtée. Le second temps sert principalement à revenir sur ce que les aspirants ont fait au cours de la séance. Par ailleurs, nous constatons que la durée moyenne liée au second temps des débriefings est plus longue chez F3 que chez F2. F3 est le seul à avoir suivi une formation complémentaire dans le domaine de l'application des techniques et tactiques d'intervention policière. Il utilise le second temps des débriefings pour faire part de son expertise dans le domaine. D'ailleurs, il propose une alternative à la pratique des aspirants et en fait la démonstration. Enfin, contrairement à F2, F3 organise le second temps des débriefings en y impliquant les aspirants de plusieurs séances de simulation. Cette façon

de faire lui permet de gagner du temps en réduisant le nombre de débriefings à réaliser dans le temps disponible pour ce faire.

- pas d'arrêt précoce des séances de simulation chez les autres formateurs (F1, F4, F5, F6, F7 et F8). Chez ces formateurs, les durées moyennes des séances de simulation sont au minimum de 10 min. 53 sec. et au maximum de 41 min. 38 sec. (cf. tableau 13).

- les formateurs (F1, F4, F5, F6, F7 et F8) organisent aussi les débriefings en un seul temps. Contrairement aux autres formateurs (F1, F4, F5 et F6), F7 et F8 commencent les débriefings en laissant d'abord un temps de parole aux aspirants-policiers. Rappelons que seuls F7 et F8 ont suivi une formation de formateur dispensée par l'école de police.

Il est intéressant d'encore noter que les plus longues durées moyennes des étapes sont toutes associées à F8. Ce constat est à relier à une stratégie mise en oeuvre par ce formateur pour trouver un compromis entre le nombre d'aspirants qui doivent participer aux simulations et le temps disponible pour ce faire. Pour rappel, F8 gère les simulations liées à la situation-type « visite domiciliaire ». Or, nous avons observé que ces simulations (contrairement aux autres) sont gérées simultanément par deux formateurs[59], ce qui signifie que le nombre d'aspirants à prendre en charge par formateur est diminué de moitié. Ceci a également pour effet d'augmenter le temps disponible pour organiser les simulations (par groupe d'aspirants). Cette augmentation du temps disponible explique les plus longues durées constatées chez F8.

[59] Le deuxième formateur (qui n'est pas F8) n'a pas été pris en considération dans l'étude 1.

| Formateur | Simulation | Briefing | Séance | Débriefing | |
|---|---|---|---|---|---|
| F1 | S1 | 4 min. 40 sec. | 14 min. 02 sec | 13 min. 34 sec. | |
| | S2 | 4 min. 22 sec. | 14 min. 51 sec. | 11 min. 25 sec. | |
| Durée moyenne | | 4 min. 31 sec. | 14 min. 27 sec. | 12 min. 30 sec. | |
| | | | | Temps 1 | Temps 2 |
| F2 | S3 | 1 min. 09 sec. | 6 min. 47 sec. | 9 min. 01 sec. | 2 min.20 sec. |
| | S4 | 1 min. | 2 min. 49 sec. | 10 min. 06 sec. | 3 min. 30 sec. |
| Durée moyenne | | 1 min. 04 sec. | 4 min. 48 sec. | 9 min. 33 sec. | 2 min. 55 sec. |
| F3 | S5 | 40 sec. | 4 min. 15 sec. | 11 min. 37 sec. | 10 min. 35 sec. |
| | S6 | 58 sec. | 3 min 02 sec. | 5 min. 40sec. | |
| | S7 | 56 sec. | 4 min. 57 sec. | 5 min. 37 sec. | 11 min. 5 sec. |
| | S8 | 50 sec. | 3 min. 50 sec. | 8 min. 24 sec. | |
| | S9 | 50 sec. | 3 min. 30 sec. | 4 min. 20 sec. | |
| Durée moyenne | | 51 sec. | 3 min. 55 sec. | 7 min. 08 sec. | 10 min. 50 sec. |
| F4 | S10 | 1 min. 30 sec. | 23 min. 30 sec. | 28 min. 54 sec. | |
| Durée moyenne | | 1 min. 30 sec. | 23 min. 30 sec. | 28 min. 54 sec. | |
| F5 | S11 | 4 min. 15 sec. | 16 min. 59 sec. | 18 min. 09 sec. | |
| | S12 | 3 min. 13 sec. | 26 min. 29 sec. | 22 min. 36 sec. | |
| | S13 | 2 min. 47 sec. | 27 min. 27 sec. | 13 min. 31 sec. | |
| | S14 | 2 min. 47 sec. | 18 min. 11 sec. | 12 min. 13 sec. | |
| Durée moyenne | | 3 min. 16 sec. | 18 min. 02 sec. | 16 min. 37 sec. | |
| F6 | S15 | 12 min. 34 sec. | 11 min. 04 sec. | 22 min. 16 sec. | |
| | S16 | 6 min. 40 sec. | 10 min. 42 sec. | 12 min. 02 sec. | |
| Durée moyenne | | 9 min. 37 sec. | 10 min.53 sec. | 17 min 09 sec. | |
| F7 | S17 | 2 min. 52 sec. | 9 min. 28 sec. | 18 min. 18 sec. | |
| | S18 | 3 min. 23 sec. | 15 min. 23 sec. | 20 min. 33 sec. | |
| Durée moyenne | | 3 min. 08 sec. | 12 min. 25 sec. | 19 min. 26 sec. | |
| F8 | S19 | 7 min. 11.sec. | 21 min. 27 sec. | 25 min. 57 sec. | |
| | S20 | 8 min. 31 sec. | 46 min. 54 sec. | 29 min. 36 sec. | |
| | S21 | 4 min. 22 sec. | 31 min. 38 sec. | 42 min. 46 sec. | |
| | S22 | 3 min. 42sec. | 25 min. 58 sec. | 25 min. 57 sec. | |
| | S23 | 8 min. 13 sec. | 49 min. 57 sec. | 48 min. 18 sec. | |
| | S24 | 6 min. 20 sec. | 54 min. 45 sec. | 62 min. 44 sec. | |
| | S25 | 2 min. 32 sec. | 60 min. 50 sec. | 55 min. 10 sec. | |
| Durée moyenne | | 5 min. 50 sec. | 41 min. 38 sec. | 41 min. 30 sec. | |

**Tableau 13. Durée des simulations selon les formateurs, les simulations et les étapes (Etude 1)**

#### 3.1.2.2. Organisation des séances

Face aux caractéristiques du dispositif existant (temps imparti pour les simulations, ressources matérielles et humaines disponibles, effectifs aspirants, exigences en termes d'acteurs-figurants liées aux situations-types…), les formateurs organisent les séances de simulation de plusieurs façons particulières.

Ainsi, plusieurs stratégies permettant de réaliser un compromis entre le temps disponible et le nombre d'aspirants ont été observées chez les formateurs. Nous avons déjà évoqué la stratégie liée à F8 pour les simulations de type « visite domiciliaire » (partage des aspirants en deux grâce à l'implication d'un deuxième formateur) ainsi que celle mise en place par F3. Rappelons toutefois que cette stratégie concerne, pour F3, les débriefings (et non les séances). Il s'agit de regrouper au cours du second temps des débriefings, les aspirants ayant été impliqués dans plusieurs séances de simulation.

Au cours des séances de simulation, deux autres stratégies ont été repérées. La première consiste à confronter aux situations simulées plus de deux aspirants policiers en même temps. Ainsi, les aspirants se rendent parfois en trinôme sur les lieux de l'intervention simulée. Cette stratégie a été observée chez 4 formateurs (F1, F4, F5 et F8). Toutefois, cette façon de faire s'écarte des conditions dans lesquelles s'opère l'activité des policiers en situation de travail (sur le terrain, les policiers travaillent habituellement en binôme). De plus, nous avons observé que lorsque les aspirants-policiers intervenaient en trinôme, cela amenait souvent l'un d'entre eux à adopter une position plus passive. Ce dernier se contente de prendre quelques notes et ne se charge que de très peu de communications. Cette façon de faire n'est évidemment pas propice à une expérience par l'action pour cet aspirant-policier. L'autre stratégie consiste à augmenter le nombre d'aspirants-figurants dans les simulations. En augmentant ce nombre, les formateurs (F5 mais surtout F6 et F8) parviennent à impliquer tous les aspirants. Il convient toutefois de relever que dans ce cas, les aspirants n'interviennent pas en tant que policiers. Cette façon de faire ne permet donc pas non plus une expérience par l'action pour ces aspirants. De plus, cela amène parfois les formateurs à complexifier les scénarios (par exemple, en introduisant dans le scénario l'arrivée inattendue de personnes que les aspirants-policiers doivent gérer tout en poursuivant leur intervention). Or, cette complexification n'est pas vraiment justifiée sur le plan pédagogique. Elle est plutôt liée à la volonté d'impliquer tous les aspirants dans

les séances. Par ailleurs, lorsque les aspirants-figurants sont amenés à jouer les rôles des services de police (CIC, OPJ, PR…), nous avons aussi observé que ceux-ci ne sont pas toujours capables de répondre aux questions posées par les aspirants-policiers. Ils sont en effet rarement briefés de manière précise par les formateurs sur les rôles à tenir. Lorsqu'ils sont amenés à jouer les rôles d'agresseur, de victime ou de témoin, ils ont plutôt tendance à se comporter de la manière attendue par les policiers. Dans ce cas, les façons de faire des aspirants-figurants ont plutôt pour effet de faciliter les interventions pour les aspirants-policiers. On peut donc noter ici que les stratégies de compromis introduisent une variabilité du niveau de complexité des situations simulées. Cette variabilité n'est pas conçue dans un objectif pédagogique. Elle n'est pas vraiment contrôlée par les formateurs. D'une manière générale, les stratégies de compromis des formateurs réduisent le réalisme des simulations et au-delà, leur validité écologique.

Compte tenu d'un manque de ressources (temporelles, matérielles et humaines) ne permettant pas l'application de toutes les procédures prescrites (plus particulièrement dans le cas des simulations de type « crimes et délits contre les personnes »), deux formateurs (F2 et F3) mettent fin très rapidement aux séances de simulation. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces deux formateurs font alors un usage particulier du débriefing qui est organisé en deux temps. Le premier temps sert à amener les aspirants à énoncer ce qu'ils auraient dû faire si la séance n'avait pas été arrêtée. Le second temps sert à revenir sur ce que les aspirants ont fait au cours de la (courte) séance. Cette façon de faire est également peu propice à l'expérience par l'action pour les aspirants-policiers.

### 3.1.3. Activité des formateurs durant les briefings

L'analyse des interventions des formateurs lors des briefings montre que tous les formateurs interviennent majoritairement pour présenter le scénario (ce qui représente plus de 40% de leurs interventions). Pour ce faire, seuls F1, F6 et F8 s'appuient sur des notes manuscrites.

Par ailleurs, la plupart des formateurs (à l'exception de F2 et F3) prennent également la parole durant les briefings pour informer les aspirants sur les conventions de l'exercice (F8 : « *convention d'exercice : il y a une porte sur la*

*droite. Vous considérez que c'est un mur* »). Cela s'avère davantage le cas pour F4, F5 et F7. Ce qui représente plus de 20% de leurs interventions.

Les interventions de F3, F5, F6, F7 et F8 ont également pour but de préparer les actions qui devront être mises en œuvre durant la simulation. Cela s'avère davantage le cas pour F8 (30% du total de ses interventions). Pour ce faire, ils transmettent des conseils (par exemple : « *c'est le principe du dernier hommage... le corps est montré avant l'autopsie* », « *le papa vit seul mais ce n'est pas pour autant qu'il sera tout seul chez lui... donc...* ») et ils formulent des questions (par exemple : « *quelles autres vérifications pourriez-vous faire ?* »).

On observe que les interventions de F1, F5, F6, F7 et F8 ont également pour but de gérer les aspects temporels du briefing. Cela est davantage le cas pour F5 (14.3% du total de ses interventions). L'analyse montre que ce dernier ne laisse pas la possibilité aux aspirants de se concerter à la fin du briefing. Aussitôt le scénario présenté, il les incite à se rendre sur les lieux de l'intervention simulée.

Seul F6 informe les aspirants sur la manière dont il va organiser le briefing. Contrairement aux autres formateurs, F6 fait le choix de briefer les aspirants-figurants après avoir présenté le scénario aux aspirants (intervenant en tant que policiers dans la simulation). Ces derniers ont donc la possibilité d'échanger ensemble pendant un court instant (de l'ordre de la minute) sur la situation simulée à laquelle ils vont être confrontés.

Enfin, il faut remarquer que seuls F7 et F8 interviennent pour formuler les objectifs pédagogiques des simulations. Contrairement à F7, F8 ne l'exprime que pour une simulation (S23) et ce, de façon très générale (F8 : « *On est là pour faire un exercice et pour apprendre. Ici on va s'entraîner à ça* »).

| | Présenter le scénario | Informer sur les objectifs pédagogiques des simulations | Informer sur les conventions de l'exercice | Préparer les séquences d'actions à réaliser | | | Gérer la temporalité du briefing | Informer sur l'organisation du briefing | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Questionner | Transmettre un conseil | Donner des directives | | | |
| F1 | 13 (81.3%) | 0 (0.0%) | 2 (12.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (6.3%) | 0 (0.0%) | 16 (100.0%) |
| F2 | 9 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 9 (100.0%) |
| F3 | 15 (88.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (11.8%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 17 (100.0%) |
| F4 | 3 (75.0%) | 0 (0.0%) | 1 (25.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (100.0%) |
| F5 | 15 (53.6%) | 0 (0.0%) | 6 (21.4%) | 0 (0.0%) | 3 (10.7%) | 0 (0.0%) | 4 (14.3%) | 0 (0.0%) | 28 (100.0%) |
| F6 | 48 (64.0%) | 0 (0.0%) | 5 (6.7%) | 13 (17.3%) | 1 (1.3%) | 0 (0.0%) | 6 (8.0%) | 2 (2.7%) | 75 (100.0%) |
| F7 | 6 (42.9%) | 2 (14.3%) | 4 (28.6%) | 1 (7.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (7.1%) | 0 (0.0%) | 14 (100.0%) |
| F8 | 114 (54.3%) | 1 (0.5%) | 29 (13.8%) | 54 (25.7%) | 9 (4.3%) | 0 (0.0%) | 3 (1.4%) | 0 (0.0%) | 210 (100.0%) |

**Tableau 14. Nombre et fréquence des interventions des formateurs lors des briefings (toutes simulations confondues) (Etude 1)**

## 3.1.4. Activité des formateurs en cours de séance

### 3.1.4.1. Interventions des formateurs en tant que formateurs ou acteurs

| | Nombre moyen des interventions en tant que formateurs | Nombre moyen des interventions en tant qu'acteurs | Nombre moyen des interventions |
|---|---|---|---|
| F1 | 16.5 | 8.5 | 25 |
| F2 | 3 | 4 | 7 |
| F3 | 4.2 | 2.2 | 6.4 |
| F4 | 65 | 15 | 80 |
| F5 | 21.3 | 32.5 | 53.8 |
| F6 | 1 | 0 | 1 |
| F7 | 6.5 | 2.5 | 9 |
| F8 | 14 | 27.4 | 41.4 |

**Tableau 15. Nombre moyen des interventions par simulation selon les formateurs (toutes simulations confondues) (Etude 1)**

| | Interventions des formateurs en tant que formateurs | | | Total | Interventions des formateurs en tant qu'acteurs | | | Total | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Discours informatif | Discours impératif | Discours interrogatif | | Discours informatif | Discours impératif | Discours interrogatif | | |
| F1 | 25 (50.0%) | 0 (0.0%) | 8 (16.0%) | 33 (66.0%) | 6 (12.0%) | 0 (0.0%) | 11 (22.0%) | 17 (34.0%) | 50 (100.0%) |
| F2 | 6 (42.9%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 6 (42.9%) | 6 (42.9%) | 0 (0.0%) | 2 (14.3%) | 8 (57.1%) | 14 (100.0%) |
| F3 | 20 (62.5%) | 0 (0.0%) | 1 (3.1%) | 21 (65.6%) | 11 (34.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 11 (34.4%) | 32 (100.0%) |
| F4 | 37 (46.3%) | 3 (3.8%) | 25 (31.3%) | 65 (81.3%) | 11 (13.8%) | 0 (0.0%) | 4 (5.0%) | 15 (18.8%) | 80 (100.0%) |
| F5 | 73 (34.0%) | 6 (2.8%) | 6 (2.8%) | 85 (39.5%) | 28 (13.0%) | 5 (2.3%) | 97 (45.1%) | 130 (60.5%) | 215 (100.0%) |
| F6 | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) |
| F7 | 9 (50.0%) | 0 (0.0%) | 4 (22.2%) | 13 (72.2%) | 4 (22.2%) | 0 (0.0%) | 1 (5.6%) | 5 (27.8%) | 18 (100.0%) |
| F8 | 82 (28.3%) | 7 (2.4%) | 9 (3.1%) | 98 (33.8%) | 106 (36.6%) | 24 (8.3%) | 62 (21.4%) | 192 (66.2%) | 290 (100.0%) |
| TOTAL | 254 (36.2%) | 16 (2.3%) | 53 (7.6%) | 323 (46.1%) | 172 (24.5%) | 29 (4.1%) | 177 (25.2%) | 378 (53.9%) | 701 (100.0%) |

**Tableau 16. Nombre et fréquence des interventions des formateurs (en tant que formateurs ou en tant qu'acteurs) au cours des séances selon le type de discours (toutes simulations confondues) (Etude 1)**

On constate qu'un formateur (F6) se distingue nettement des autres par le fait qu'il ne réalise quasiment pas d'interventions au cours des séances de simulation.

Tous les autres formateurs réalisent des interventions à la fois comme formateurs et comme acteurs (en jouant le rôle de différents services avec lesquels les aspirants-policiers sont amenés à échanger au cours des simulations tels que le CIC, l'OPJ, le PR, la cellule des personnes disparues…).

Trois formateurs se caractérisent par un nombre moyen d'interventions par simulation nettement plus élevé que les autres (cf. tableau 15). Il s'agit de F4, F5 et F8. Pour rappel, les deux premiers font partie de la cellule des personnes disparues de la Police fédérale. Le troisième, F8, parvient par la mise en place d'une stratégie particulière[60] à augmenter le temps disponible pour les simulations. Il n'est dès lors pas très étonnant de constater qu'il intervient plus en moyenne.

Quatre formateurs (F1, F3, F4 et F7) interviennent majoritairement en tant que formateurs au cours des séances de simulation. En effet, chez ces formateurs, plus de 65% du total de leurs interventions sont des interventions en tant que formateurs. Lorsqu'ils prennent la parole en tant que formateurs, ils le font principalement pour informer les aspirants. Ce type d'intervention représente 75.8% du total des interventions de F1 (en tant que formateur), 95.2% chez F3, 56.9% chez F4 et 69.2% chez F7. Par ailleurs, F1, F4 et F7 interviennent également pour questionner les aspirants. Ce qui représente plus de 20% du total de leurs interventions en tant que formateurs.

Trois autres formateurs (F2, F5 et F8) interviennent majoritairement en tant qu'acteurs au cours des séances de simulation (ce qui représente plus de 50% du total de leurs interventions). Plus précisément, F5 intervient pour jouer le rôle du PR et de la cellule des personnes disparues. F2 et F8 jouent le rôle du CIC et de l'OPJ. L'analyse de leurs interventions en tant qu'acteurs montre que celles-ci visent majoritairement à informer et à questionner les aspirants (ce qui représente plus de 80% du total de leurs interventions en tant qu'acteurs). Nous constatons également que F8 (en tant qu'acteur) formule davantage d'injonctions que F5 (12.5% pour F8 et 3.8% pour F5). Le rôle joué par F8 peut l'expliquer.

[60] Pour rappel, les simulations « visite domiciliaire » sont gérées simultanément par deux formateurs.

Contrairement à F5, F8 joue le rôle de l'OPJ dans le cadre des simulations. En tant qu'OPJ, il doit donner des directives aux policiers. La cellule des personnes disparues (uniquement joué par F5) a un rôle d'appui auprès des services de police locale confrontés à une disparition. Les membres de cette cellule ont pour mission d'aider ces services. Pour ce faire, les membres de la cellule ont besoin de récolter un maximum d'informations sur la situation. Ils sont donc amenés à poser de nombreuses questions aux policiers. Sur base des informations récoltées, les membres de la cellule doivent aussi guider les policiers sur les démarches à entreprendre. Ainsi, leurs interventions ont également pour but d'informer et de donner des directives aux policiers. Dans les simulations 11 à 14, F5 pose d'ailleurs beaucoup de questions aux aspirants (74.6% du total des interventions de F5 en tant que cellule des personnes disparues). Par contre, dans ces simulations, F5 transmet peu d'informations (21.5% du total de ses interventions en tant que cellule des personnes disparues) et formule très peu de directives (3.8% du total de ses interventions en tant que cellule des personnes disparues).

### 3.1.4.2. Interventions des formateurs en tant que formateurs

| | Gestion de la simulation | Gestion de l'activité (Convention d'exercice) | Gestion de l'activité (Temporalité) | Gestion didactique de la séance (Réactions) | Gestion didactique de la séance (Questions) | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | 12 (36.4%) | 0 (0.0%) | 2 (6.1%) | 13 (39.4%) | 6 (18.2%) | 33 (100.0%) |
| F2 | 4 (66.7%) | 0 (0.0%) | 2 (33.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 6 (100.0%) |
| F3 | 11 (52.4%) | 1 (4.8%) | 5 (23.8%) | 4 (19.0%) | 0 (0.0%) | 21 (100.0%) |
| F4 | 20 (30.8%) | 0 (0.0%) | 1 (1.5%) | 36 (55.4%) | 8 (12.3%) | 65 (100.0%) |
| F5 | 52 (61.2%) | 10 (11.8%) | 6 (7.1%) | 12 (14.1%) | 5 (5.9%) | 85 (100.0%) |
| F6 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) |
| F7 | 6 (46.2%) | 1 (7.7%) | 2 (15.4%) | 4 (30.8%) | 0 (0.0%) | 13 (100.0%) |
| F8 | 43 (43.9%) | 37 (37.8%) | 12 (12.2%) | 0 (0.0%) | 6 (6.1%) | 98 (100.0%) |
| TOTAL | 148 (45.8%) | 49 (15.2%) | 32 (9.9%) | 69 (21.4%) | 25 (7.7%) | 323 (100.0%) |

**Tableau 17. Nombre et fréquence des interventions des formateurs (en tant que formateurs) au cours des séances selon le type de gestion (toutes simulations confondues) (Etude 1)**

Le formateur (F6) qui intervient le moins (en tant que formateurs) au cours des séances est caractérisé par des interventions qui concernent la gestion de l'activité (temporalité des séances). Il s'agit essentiellement d'informer les aspirants-policiers de la fin des séances.

La plupart des autres formateurs (F2, F3, F5, F7 et F8) interviennent majoritairement pour gérer la simulation. Il s'agit dans ce cas de transmettre des informations aux aspirants sur les situations simulées.

F1 et surtout F4 interviennent principalement pour gérer des aspects didactiques des séances. Plus précisément, ces interventions ont pour objectif de questionner les aspirants sur des actions (par exemple, F1 : « *Que pouvez-vous me dire concernant le PV ?* »), les aider à surmonter des difficultés (par exemple, F1 : « *tu peux entrer sur quelle base ici ?* ») ou encore réagir suite à leurs erreurs (par exemple, F4 : « *Comment êtes-vous arrivés dans le frigo ? Vous avez fait une visite sur une base… ?* »).

F8 intervient aussi fréquemment pour rappeler ou transmettre des informations sur les conventions de l'exercice. Ce résultat peut laisser penser que les briefings n'ont pas été suffisamment exploités pour transmettre ces informations. Toutefois, il convient également de relever qu'au cours des visites domiciliaires, les aspirants retrouvent parfois des objets (exemple : des douilles) utilisés lors de simulations antérieures. Ce qui contraint alors F8 a formulé de nouvelles conventions d'exercice (incitant les aspirants à ne pas tenir compte des objets incongrus retrouvés).

Enfin, nous avons constaté que tous les formateurs (à l'exception de F2 et F3) prennent des notes au cours des séances pour structurer et alimenter les débriefings.

### 3.1.5. Activité des formateurs lors des débriefings

Comme nous l'avons déjà mentionné, chez deux formateurs (F2 et F3), on a observé un arrêt rapide des séances de simulation et une organisation des débriefings en deux temps. Chez les autres formateurs, on n'observe ni arrêt précoce des séances, ni organisation des débriefings en deux temps. Par contre,

contrairement aux formateurs F1, F4, F5 et F6, les formateurs F7 et F8 commencent les débriefings en laissant d'abord un temps de parole aux aspirants-policiers.

Dans la suite, nous allons présenter les résultats relatifs aux interventions des formateurs lors des débriefings en tenant compte de ces différences.

#### 3.1.5.1. Activité de F2 et de F3 lors des débriefings

Il est intéressant de noter que c'est la même situation-type qui amène F2 et F3 à arrêter prématurément la situation de simulation. Il s'agit de la situation-type « crimes et délits contre les personnes ». Dans ce cas, les arrêts précoces des séances de simulation sont à rapprocher de certaines limites du dispositif. En effet, les aspirants-policiers ne disposent pas de toutes les ressources matérielles et humaines nécessaires pour appliquer toutes les procédures prescrites par rapport à cette situation-type. Par exemple : manque de rubalise pour établir un périmètre d'exclusion judiciaire, manque d'acteurs pour simuler certains services (tels que le laboratoire). En outre, il y a un manque de temps pour réaliser de manière effective toutes les actions. Face à ces manques, F2 et F3 privilégient un arrêt rapide de la séance et organisent le débriefing en deux temps, le premier temps devant servir à énoncer les procédures qui n'ont pas pu être réalisées au cours de la séance. Ainsi, lors de ce premier temps des débriefings, F2 et F3 posent de nombreuses questions ayant pour objectif d'amener les aspirants-policiers à dire ce qu'ils auraient dû faire si la séance n'avait pas été arrêtée.

**Prise de parole de F2 et F3 lors du premier temps des débriefings**

| Mots prononcés lors du premier temps des débriefings (S3 et S4) | | Mots prononcés lors du premier temps des débriefings (S5, S6, S7, S8 et S9) | |
|---|---|---|---|
| F2 | Aspirants | F3 | Aspirants |
| 1152 (63.14%) | 672.5 (36.86%) | 904.8 (77.21%) | 267 (22.79%) |

**Tableau 18. Nombre moyen et fréquence des mots prononcés par les formateurs (F2 et F3) et les aspirants lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

Le tableau 18 montre clairement que ce sont les formateurs qui s'expriment le plus lors du premier temps des débriefings. De plus, les prises de parole proactives sont majoritairement associées aux formateurs (cf. tableau 19).

| Prise de parole proactive lors du premier temps des débriefings (S3 et S4) | | Prise de parole proactive lors du premier temps des débriefings (S5, S6, S7, S8 et S9) | |
|---|---|---|---|
| F2 | Aspirants | F3 | Aspirants |
| 85.71% | 14.29% | 92.86% | 7.14% |

**Tableau 19. Fréquence des prises de parole proactives par les formateurs (F2 et F3) et les aspirants lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

## Interventions de F2 et F3 lors du premier temps des débriefings

Le tableau 20 montre que les interventions des deux formateurs lors du premier temps des débriefings remplissent majoritairement une fonction pédagogique (47.2% des interventions de F2 et 64.7% des interventions de F3). Ces interventions remplissent aussi une fonction évaluative (surtout chez F2 et essentiellement concernant les réponses ou autres propos des aspirants) (41.6% des interventions de F2 et 24.2% des interventions de F3). Enfin, de manière nettement plus limitée, les interventions des formateurs assurent aussi une fonction structurante (8.6% des interventions de F2 et 10.4% des interventions de F3).

| | Fonction évaluative (propos aspirants) | Fonction évaluative (pratique aspirants) | Fonction évaluative (dispositif) | Fonction pédagogique | Fonction psychologique | Fonction sociale | Fonction structurante | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F2xS3 | 39.5% | 0.0% | 0.0% | 46.8% | 0.0% | 1.6% | 12.1% | 100.0% |
| F2xS4 | 42.0% | 1.9% | 0.0% | 47.7% | 0.0% | 3.7% | 4.7% | 100.0% |
| TOTAL | 40.7% | 0.9% | 0.0% | 47.2% | 0.0% | 2.6% | 8.6% | 100.0% |
| F3xS5 | 21.2% | 1.2% | 0.0% | 64.7% | 0.0% | 1.2% | 11.7% | 100.0% |
| F3xS6 | 25.5% | 1.9% | 0.0% | 60.8% | 0.0% | 0.0% | 11.8% | 100.0% |
| F3xS7 | 25.0% | 6.3% | 0.0% | 65.6% | 0.0% | 0.0% | 3.1% | 100.0% |
| F3xS8 | 17.5% | 3.2% | 0.0% | 74.6% | 0.0% | 1.6% | 3.2% | 100.0% |
| F3xS9 | 22.4% | 1.7% | 0.0% | 56.9% | 0.0% | 0.0% | 19.0% | 100.0% |
| TOTAL | 21.8% | 2.4% | 0.0% | 64.7% | 0.0% | 0.7% | 10.4% | 100.0% |

**Tableau 20. Fréquence des interventions des formateurs (F2 et F3) selon leur fonction lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

Concernant la fonction pédagogique, on constate que les interventions des deux formateurs se caractérisent majoritairement par le style interrogatif (24.7% des interventions de F2 et 27.7% des interventions de F3). Elles se caractérisent également par le style expositif (13.0% des interventions de F2 et 24.2% des interventions de F3) et de façon plus limitée par le style incitatif (9.5% des interventions de F2 et 12.8% des interventions de F3).

| | Fonction pédagogique | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Style expositif | Style interrogatif | Style incitatif | |
| F2xS3 | 10.5% | 29.0% | 7.3% | 46.8% |
| F2xS4 | 15.9% | 19.6% | 12.2% | 47.7% |
| TOTAL | 13.0% | 24.7% | 9.5% | 47.2% |
| F3xS5 | 35.3% | 15.3% | 14.1% | 64.7% |
| F3xS6 | 21.6% | 31.4% | 7.8% | 60.8% |
| F3xS7 | 12.5% | 40.6% | 12.5% | 65.6% |
| F3xS8 | 22.2% | 36.5% | 15.9% | 74.6% |
| F3xS9 | 19.0% | 25.9% | 12.0% | 56.9% |
| TOTAL | 24.2% | 27.7% | 12.8% | 64.7% |

**Tableau 21. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur style (expositif, interrogatif et incitatif) lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

Les interventions de F2 et F3 avec un style interrogatif se traduisent surtout par des questions théoriques ouvertes et orientées (par exemple, F2 : « *Comment faire pour qu'ils* (le SMUR) *fassent attention ?... parce qu'ils vont vous écouter jusqu'à un certain point... ?* ») (73.7% des interventions de F2 et 62.4% des interventions de F3).

| Interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif | | |
|---|---|---|
| F2 | Formuler des questions fermées neutres | 8.9% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 17.4% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 73.7% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Formuler des questions fermées neutres | 8.7% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 28.9% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 62.4% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 22. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur contenu lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

Les interventions de F2 et F3 avec un style expositif concernent surtout le rappel des procédures prescrites (par exemple, F3 : « *une situation AMOK, c'est le cas du tireur fou isolé et qui fait un maximum de victimes en un minimum de temps. Dans ce cas, il faut aller vers le target* (cible) ») (86.9% des interventions de F2 et 83.1% des interventions de F3).

| Interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif | | |
|---|---|---|
| F2 | Transmettre un savoir | 86.9% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 13.1% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100% |
| F3 | Transmettre un savoir | 83.1% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 12.8% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 4.1% |
| | TOTAL | 100% |

**Tableau 23. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur contenu lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

Les interventions de F2 et F3 avec un style incitatif concernent surtout la formulation de questions théoriques ouvertes et neutres (41% des interventions de F2 et 40.7% des interventions de F3). Ces interventions visent aussi à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (35.8% des interventions de F2 et 27.3% des interventions de F3).

| Interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif | | |
|---|---|---|
| F2 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 9.5% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 41.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 0.0% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 13.7% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 35.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 7.8% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 40.7% |
| | Formuler une question métacognitive | 0.0% |
| | Formuler une question encourageant à la justification | 24.2% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 27.3% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 24. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur contenu lors du premier temps des débriefings (Etude 1)**

## Prise de parole de F2 et F3 lors du second temps des débriefings

| Mots prononcés lors du second temps des débriefings (S3 et S4) | | Mots prononcés lors du second temps des débriefings (S5, S6, S7, S8 et S9) | |
|---|---|---|---|
| F2 | Aspirants | F3 | Aspirants |
| 453 (81.84%) | 100.5 (18.16%) | 1362.5 (86.92%) | 205 (13.08%) |

**Tableau 25. Nombre moyen et fréquence des mots prononcés par les formateurs (F2 et F3) et les aspirants lors du second temps des débriefings (Etude 1)**

Comme lors du premier temps des débriefings, on observe que ce sont les formateurs qui s'expriment le plus lors du second temps (cf. Tableau 25).

| Prise de parole proactive lors du second temps des débriefings (S3 et S4) | | Prise de parole proactive lors du second temps des débriefings (S5, S6, S7, S8 et S9) | |
|---|---|---|---|
| F2 | Aspirants | F3 | Aspirants |
| 33.3% | 66.67% | 66.67% | 33.33% |

**Tableau 26. Fréquence des prises de parole proactives par les formateurs (F2 et F3) et les aspirants lors du second temps des débriefings (Etude 1)**

Comme lors du premier temps des débriefings, les prises de parole proactives sont davantage associées au formateur F3 lors du second temps. Par contre, on observe un résultat inverse pour F2 (cf. Tableau 26).

## Interventions de F2 et F3 lors du second temps des débriefings

Le tableau 27 montre que les interventions des deux formateurs lors du second temps des débriefings remplissent majoritairement une fonction pédagogique (75% des interventions de F2 et 86.4% des interventions de F3). De manière nettement plus limitée, ces interventions remplissent aussi une fonction évaluative (exclusivement à propos de la pratique des aspirants) (17.5% des interventions de F2 et 9.1% des interventions de F3) et une fonction sociale (7.5% des interventions de F2 et 4.5% des interventions de F3). Lors du second temps des débriefings, F2 et F3 reviennent principalement sur ce que les aspirants ont fait au cours de la séance de simulation.

| | Fonction évaluative (propos aspirants) | Fonction évaluative (pratique aspirants) | Fonction évaluative (dispositif) | Fonction pédagogique | Fonction psychologique | Fonction sociale | Fonction structurante | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F2xS3 | 0.0% | 29.4% | 0.0% | 70.6% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F2xS4 | 0.0% | 8.7% | 0.0% | 78.3% | 0.0% | 13.0% | 0.0% | 100.0% |
| TOTAL | 0.0% | 17.5% | 0.0% | 75.0% | 0.0% | 7.5% | 0.0% | 100.0% |
| F3xS5x6 | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0 | 100.0% |
| F3xS7xS8xS9 | 0.0% | 18.2% | 0.0% | 72.7% | 0.0% | 9.1% | 0.0% | 100.0% |
| TOTAL | 0.0% | 9.1% | 0.0% | 86.4% | 0.0% | 4.5% | 0.0% | 100.0% |

**Tableau 27. Fréquence des interventions des formateurs (F2 et F3) selon leur fonction lors du second des débriefings (Etude 1)**



Concernant la fonction pédagogique, on constate que les interventions des deux formateurs se caractérisent majoritairement par le style expositif (45% des interventions de F2 et 72.7% des interventions de F3). Elles se caractérisent également par le style incitatif (30% des interventions de F2 et 13.7 % des interventions de F3) et pas du tout par le style interrogatif.

| | Interventions ayant une fonction pédagogique | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Style expositif | Style interrogatif | Style incitatif | |
| F2xS3 | 35.3% | 0.0% | 35.3% | 70.6% |
| F2xS4 | 52.2% | 0.0% | 26.1% | 78.3% |
| TOTAL | 45.0% | 0.0% | 30.0% | 75.0% |
| F3xS5x6 | 100.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F3xS7xS8xS9 | 45.4% | 0.0% | 27.3% | 72.7% |
| TOTAL | 72.7% | 0.0% | 13.7% | 86.4% |

**Tableau 28. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur style (expositif, interrogatif et incitatif) lors du second temps des débriefings (Etude 1)**

Les interventions de F2 et F3 avec un style expositif concernent surtout le rappel des procédures prescrites (72.2% des interventions de F2 et 50.1% des interventions de F3). Elles concernent aussi (surtout chez F3) la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques. Pour rappel, F3 propose une alternative à la pratique des aspirants et en fait la démonstration.

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif | |
|---|---|---|
| F2 | Transmettre un savoir | 72.2% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 27.8% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Transmettre un savoir | 50.1% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 49.9% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100% |

**Tableau 29. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur contenu lors du second temps des débriefings (Etude 1)**

Les interventions de F2 et F3 avec un style incitatif visent surtout à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (91.7% des interventions de F2 et 100% des interventions de F3).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif | |
|---|---|---|
| F2 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 0.0% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 0.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 8.3% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 0.0% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 91.7% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 0.0% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 0.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 0.0% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 0.0% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 100.0% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 30. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif selon les formateurs (F2 et F3) et selon leur contenu lors du second temps des débriefings (Etude 1)**

### 3.1.5.2. Activité de F1, F4, F5 et F6 lors des débriefings (sans temps de parole préalable)

**Prise de parole de F1, F4, F5 et F6 lors des débriefings**

| Mots prononcés lors des débriefings (S1 et S2) | | Mots prononcés lors des débriefings (S10) | | Mots prononcés lors des débriefings (S11, S12, S13 et S14) | | Mots prononcés lors des débriefings (S15 et S16) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | Aspirants | F4 | Aspirants | F5 | Aspirants | F6 | Aspirants |
| 1001 (81.32%) | 230 (18.68%) | 5057 (87.05%) | 752 (12.95%) | 1905 (69.96%) | 818 (30.04%) | 2223.5 (78.35%) | 614.5 (21.65%) |

**Tableau 31. Nombre moyen et fréquence des mots prononcés par les formateurs (F1, F4, F5 et F6) et les aspirants lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Le tableau 31 montre clairement que ce sont les formateurs qui s'expriment le plus lors des débriefings. De plus, les prises de parole proactives sont majoritairement associées aux formateurs (cf. tableau 32).

| Prise de parle proactive lors des débriefings (S1 et S2) | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S10) | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S11, S12, S13 et S14) | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S15 et S16) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1 | Aspirants | F4 | Aspirants | F5 | Aspirants | F6 | Aspirants |
| 84.62% | 15.38% | 83.33% | 16.67% | 71.79% | 28.21% | 93.31% | 7.69% |

**Tableau 32. Fréquence des prises de parole proactives par les formateurs (F1, F4, F5 et F6) et les aspirants lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

**Interventions de F1, F4, F5 et F6 lors des débriefings**

Le tableau 33 montre que les interventions d'un formateur (F1) lors des débriefings remplissent majoritairement une fonction évaluative (surtout à propos de la pratique des aspirants) (54.4% des interventions de F1). Ces interventions remplissent aussi une fonction pédagogique (41.1% des interventions de F1).

Le tableau 33 montre également que les interventions des trois autres formateurs (F4, F5 et F6) lors des débriefings remplissent majoritairement une fonction pédagogique (56.2% des interventions de F4, 67.1% des interventions de F5 et

61.5% des interventions de F6). Ces interventions remplissent aussi une fonction évaluative (surtout à propos de la pratique des aspirants pour F4 et F6) (40.2% des interventions de F4, 24.6% des interventions de F5 et 31.1% des interventions de F6).

De manière beaucoup plus limitée, les interventions des quatre formateurs remplissent aussi une fonction structurante (3.3% des interventions de F1, 2.4% des interventions de F4, 5.4% des interventions de F5 et 5.9% des interventions de F6) et une fonction sociale (1.1% des interventions de F1, 1.2% des interventions de Г4, 2.5% des interventions de Г5 et 1.5% des interventions de Г6).

| | Fonction évaluative (propos aspirants) | Fonction évaluative (pratique aspirants) | Fonction évaluative (dispositif) | Fonction pédagogique | Fonction psychologique | Fonction sociale | Fonction structurante | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F1xS1 | 18.4% | 38.8% | 0.0% | 38.7% | 0.0% | 0.0% | 4.1% | 100.0% |
| F1xS2 | 24.4% | 26.8% | 0.0% | 43.9% | 0.0% | 2.4% | 2.4% | 100.0% |
| TOTAL | 21.1% | 33.3% | 0.0% | 41.1% | 0.0% | 1.1% | 3.3% | 100.0% |
| F4xS10 | 14.6% | 25.6% | 0.0% | 56.2% | 0.0% | 1.2% | 2.4% | 100.0% |
| TOTAL | 14.6% | 25.6% | 0.0% | 56.2% | 0.0% | 1.2% | 2.4% | 100.0% |
| F5xS11 | 5.0% | 13.3% | 0.0% | 75% | 1.7% | 1.7% | 3.3% | 100.0% |
| F5xS12 | 4.2% | 13.9% | 0.0% | 76.4% | 0.0% | 2.8% | 2.8% | 100.0% |
| F5xS13 | 19.7% | 12.4% | 0.0% | 60.5% | 0.0% | 0.0% | 7.4% | 100.0% |
| F5xS14 | 22.4% | 6.0% | 0.0% | 58.2% | 0.0% | 5.9% | 7.5% | 100.0% |
| TOTAL | 13.2% | 11.4% | 0.0% | 67.1% | 0.4% | 2.5% | 5.4% | 100.0% |
| F6xS15 | 8.2% | 21.7% | 0.0% | 63.9% | 0.0% | 1.0% | 5.2% | 100.0% |
| F6x16 | 13.2% | 21.0% | 0.0% | 55.3% | 0.0% | 2.6% | 7.9% | 100.0% |
| TOTAL | 9.6% | 21.5% | 0.0% | 61.5% | 0.0% | 1.5% | 5.9% | 100.0% |

**Tableau 33. Fréquence des interventions des formateurs (F1, F4, F5 et F6) selon leur fonction lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Concernant la fonction pédagogique, on constate que les interventions des quatre formateurs se caractérisent majoritairement par le style expositif (32.2% des interventions de F1, 36.6% des interventions de F4, 45% des interventions de F5 et 37.8% des interventions de F6). Elles se caractérisent également par le style incitatif (surtout pour F4 et F6) (15.9% des interventions de F4, 12.1% des interventions de F5 et 20% des interventions de F6) et le style interrogatif (surtout pour F5) (10% des interventions de F5).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Style expositif | Style interrogatif | Style incitatif | |
| F1xS1 | 30.6% | 6.1% | 2.0% | 38.7% |
| F1xS2 | 34.2% | 7.3% | 2.4% | 43.9% |
| TOTAL | 32.2% | 6.7% | 2.2% | 41.1% |
| F4xS10 | 36.6% | 3.7% | 15.9% | 56.2% |
| TOTAL | 36.6% | 3.7% | 15.9% | 56.2% |
| F5xS11 | 55.0% | 10.0% | 10.0% | 75.0% |
| F5xS12 | 63.9% | 2.8% | 9.7% | 76.4% |
| F5xS13 | 33.3% | 12.4% | 14.8% | 60.5% |
| F5xS14 | 29.9% | 14.9% | 13.4% | 58.2% |
| TOTAL | 45.0% | 10.0% | 12.1% | 67.1% |
| F6xS15 | 39.2% | 4.1% | 20.6% | 63.9% |
| F6x16 | 34.2% | 2.6% | 18.4% | 55.3% |
| TOTAL | 37.8% | 3.7% | 20.0% | 61.5% |

**Tableau 34. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique selon les formateurs (F1, F4, F5 et F6) et selon leur style (expositif, interrogatif et incitatif) lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les interventions des quatre formateurs ayant une fonction pédagogique et un style expositif concernent surtout le rappel des procédures prescrites (82.9% des interventions de type expositif de F1, 50% des interventions de type expositif de F4, 62% des interventions de type expositif de F5 et 64.8% des interventions de type expositif de F6). Elles concernent aussi (surtout chez F4) la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques (10.3% des interventions de type expositif de F1, 46.7% des interventions de type expositif de F4, 30.9% des interventions de type expositif de F5 et 29.3% des interventions de type expositif de F6).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif | |
|---|---|---|
| F1 | Transmettre un savoir | 82.9% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 10.3% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 6.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F4 | Transmettre un savoir | 50.0% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 46.7% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 3.3% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F5 | Transmettre un savoir | 62.0% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 30.9% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 4.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 3.1% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F6 | Transmettre un savoir | 64.8% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 29.3% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 4.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 1.9% |
| | TOTAL | 100% |

**Tableau 35. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif selon les formateurs (F1, F4, F5 et F6) et selon leur contenu lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les interventions des quatre formateurs ayant une fonction pédagogique et un style incitatif concernent, surtout pour trois formateurs (F1, F4 et F5), la formulation de questions théoriques ouvertes et neutres (50% des interventions de

type incitatif de F1, 61.7% des interventions de type incitatif de F4, 58.7% des interventions de type incitatif de F5 et 11% des interventions de type incitatif de F6). Ces interventions visent aussi pour trois formateurs (F4, F5 et surtout pour F6) à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (23.3% des interventions de type incitatif de F4, 20.7% des interventions de type incitatif de F5 et 78% des interventions de type incitatif de F6).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif | |
|---|---|---|
| F1 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 50.0% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 50.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 0.0% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 0.0% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 0.0% |
| | TOTAL | 100% |
| F4 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 0.0% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 61.7% |
| | Formuler une question métacognitive | 7.5% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 7.5% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 23.3% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F5 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 0.0% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 58.7% |
| | Formuler une question métacognitive | 5.7% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 14.9% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 20.7% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F6 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 0.0% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 11.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 7.5% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 3.5% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 78.0% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 36. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif selon les formateurs (F1, F4, F5 et F6) et selon leur contenu lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les interventions des quatre formateurs ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif se traduisent surtout par des questions théoriques ouvertes et orientées (83.6% des interventions de type interrogatif de F1, 67.6% des interventions de type interrogatif de F4, 72% des interventions de type interrogatif

de F5 et 40% des interventions de type interrogatif de F6). Les interventions de F6 concernent aussi la formulation de questions théoriques fermées et neutres (40% des interventions de type interrogatif de F6).

| Interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif | | |
|---|---|---|
| F1 | Formuler des questions fermées neutres | 16.4% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 0.0% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 83.6% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F4 | Formuler des questions fermées neutres | 0.0% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 32.4% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 67.6% |
| | TOTAL | 100% |
| F5 | Formuler des questions fermées neutres | 14.0% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 14.0% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 72.0% |
| | TOTAL | 100% |
| F6 | Formuler des questions fermées neutres | 40.0% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 20.0% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 40.0% |
| | TOTAL | 100% |

**Tableau 37. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif selon les formateurs (F1, F4, F5 et F6) et selon leur contenu lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

### 3.1.5.3. Activité de F7 et F8 lors des débriefings (avec temps de parole préalable)

**Prise de parole de F7 et F8 lors des débriefings**

| Mots prononcés lors des débriefings (S17 et S18) | | Mots prononcés lors des débriefings (S19, S20, S21, S22, S23, S24 et S25) | |
|---|---|---|---|
| F7 | Aspirants | F8 | Aspirants |
| 2406.5 (80.03%) | 600.5 (19.97%) | 5749 (82.23%) | 1242.7 (17.77%) |

**Tableau 38. Nombre moyen et fréquence des mots prononcés par les formateurs (F7 et F8) et les aspirants lors des débriefings (avec temps de parole préalable)**

Le tableau 38 montre clairement que ce sont les formateurs qui s'expriment le plus lors des débriefings. De plus, les prises de parole proactives sont majoritairement associées aux formateurs (cf. tableau 39).

| Prise de parle proactive lors des débriefings (S17 et S18) | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S19, S20, S21, S22, S23, S24 et S25) | |
|---|---|---|---|
| F7 | Aspirants | F8 | Aspirants |
| 69.57% | 30.43% | 74.36% | 25.64% |

**Tableau 39. Fréquence des prises de parole proactives par les formateurs (F7 et F8) et les aspirants lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

## Interventions de F7 et F8 lors des débriefings

Les interventions des deux formateurs lors des débriefings remplissent majoritairement une fonction pédagogique (69.5% des interventions de F7 et 73.1% des interventions de F8) (cf. tableau 40). Ces interventions remplissent aussi une fonction évaluative (majoritairement à propos de la pratique des aspirants) (20.6% des interventions de F7 et 16.6% des interventions de F8).

De manière beaucoup plus limitée, les interventions des deux formateurs remplissent aussi une fonction structurante (7.9% des interventions de F7 et 7.4% des interventions de F8) et une fonction sociale (1.2% des interventions de F7 et 1.5% des interventions de F8).

| | Fonction évaluative (propos aspirants) | Fonction évaluative (pratique aspirants) | Fonction évaluative (dispositif) | Fonction pédagogique | Fonction psychologique | Fonction sociale | Fonction structurante | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F7xS17 | 6.6% | 14.9% | 0.0% | 71.0% | 0.0% | 1.7% | 5.8% | 100.0% |
| F7xS18 | 12.2% | 7.6% | 0.0% | 68% | 1.5% | 0.8% | 9.9% | 100.0% |
| TOTAL | 9.5% | 11.1% | 0.0% | 69.5% | 0.8% | 1.2% | 7.9% | 100.0% |
| F8xS19 | 6.3% | 14.4% | 0.0% | 70.3% | 0.0% | 1.8% | 7.2% | 100.0% |
| F8xS20 | 5.5% | 11.6% | 0.8% | 71.3% | 0.0% | 2.3% | 8.5% | 100.0% |
| F8xS21 | 8.1% | 4.0% | 2.3% | 77.5% | 0.6% | 0.6% | 6.9% | 100.0% |
| F8xS22 | 2.9% | 13.6% | 1.0% | 74.7% | 0.0% | 1.0% | 6.8% | 100.0% |
| F8xS23 | 7.8% | 9.6% | 1.2% | 70.0% | 0.0% | 4.2% | 7.2% | 100.0% |
| F8xS24 | 7.9% | 8.7% | 1.2% | 73.5% | 0.4% | 1.2% | 7.1% | 100.0% |
| F8x S25 | 8.6% | 8.6% | 0.9% | 73.4% | 0.4% | 0.0% | 8.1% | 100.0% |
| TOTAL | 7.2% | 9.4% | 1.1% | 73.1% | 0.3% | 1.5% | 7.4% | 100.0% |

**Tableau 40. Fréquence des interventions des formateurs (F7 et F8) selon leur fonction lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

Concernant la fonction pédagogique, on constate que les interventions des deux formateurs se caractérisent majoritairement par le style expositif (28.9% des interventions de F7 et 34.2% des interventions de F8). Elles se caractérisent également par le style incitatif (20.7% des interventions de F7 et 30.4% des interventions de F8) et le style interrogatif (surtout pour F7) (19.9% des interventions de F7 et 8.5% des interventions de F8).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Style expositif | Style interrogatif | Style incitatif | |
| F7xS17 | 30.5% | 19.0% | 21.5% | 71.0% |
| F7xS18 | 27.5% | 20.6% | 19.9% | 68.0% |
| TOTAL | 28.9% | 19.9% | 20.7% | 69.5% |
| F8xS19 | 41.4% | 6.3% | 22.6% | 70.3% |
| F8xS20 | 37.2% | 7.0% | 27.1% | 71.3% |
| F8xS21 | 31.8% | 13.3% | 32.4% | 77.5% |
| F8xS22 | 37.8% | 8.7% | 28.2% | 74.7% |
| F8xS23 | 35.6% | 4.2% | 30.1% | 70.0% |
| F8xS24 | 33.2% | 11.2% | 29.1% | 73.5% |
| F8x S25 | 29.6% | 6.9% | 36.9% | 73.4% |
| TOTAL | 34.2% | 8.5% | 30.4% | 73.1% |

**Tableau 41. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique selon les formateurs (F7 et F8) et selon leur style (expositif, interrogatif et incitatif) lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les interventions des deux formateurs ayant une fonction pédagogique et un style expositif concernent surtout le rappel des procédures prescrites (67.1% des interventions de type expositif de F7 et 69.3% des interventions de type expositif de F8). Elles concernent aussi la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques (28.7% des interventions de type expositif de F7 et 28.6% des interventions de type expositif de F8).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif | |
|---|---|---|
| F7 | Transmettre un savoir | 67.1% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 28.7% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 1.4% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 2.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Transmettre un savoir | 69.3% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 28.6% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.3% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 1.8% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 42. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif selon les formateurs (F7 et F8) et selon leur contenu lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les interventions des deux formateurs ayant une fonction pédagogique et un style incitatif visent surtout à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (76.8% des interventions de type incitatif de F7 et 53.6% des interventions de type incitatif de F8). Ces interventions concernent, de façon plus limitée, aussi la formulation de questions théoriques ouvertes et neutres (15.5% des interventions de type incitatif de F7 et 24% des interventions de type incitatif de F8) et de questions métacognitives (surtout pour F8) (5.8% des interventions de type incitatif de F7 et 14.8% des interventions de type incitatif de F8).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif | |
|---|---|---|
| F7 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 1.9% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 15.5% |
| | Formuler une question métacognitive | 5.8% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 0.0% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 76.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 2.3% |
| | Formuler une question ouverte neutre | 24.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 14.8% |
| | Formuler une question encourageant la justification | 5.3% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 53.6% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 43. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif selon les formateurs (F7 et F8) et selon leur contenu lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les interventions des deux formateurs ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif visent surtout la formulation de questions théoriques fermées et orientées (81.9% des interventions de type incitatif de F7 et 36.5% des interventions de type incitatif de F8). Elles concernent aussi des questions théoriques ouvertes et orientées (12.1% des interventions de type incitatif de F7 et 29.4% des interventions de type incitatif de F8) et (surtout pour F8) aussi la formulation de questions fermées et neutres (6% des interventions de type incitatif de F7 et 34.1% des interventions de type incitatif de F8).

| Interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif | | |
|---|---|---|
| F7 | Formuler des questions fermées neutres | 6.0% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 81.9% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 12.1% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Formuler des questions fermées neutres | 34.1% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 36.5% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 29.4% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 44. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif selon les formateurs (F7 et F8) et selon leur contenu lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

## 3.2. Activité des aspirants-policiers

### 3.2.1. Activité des aspirants durant les briefings

| | S'informer sur les conventions d'exercice | Se préparer aux séquences d'actions à réaliser | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Questionner | Transmettre des connaissances, des conseils ou des informations | Donner des directives | |
| F1xS1xS2 | 0 (0.0%) | 9 (90.0%) | 1 (10.0%) | 0 (0.0%) | 10 (100.0%) |
| F2xS3xS4 | 0 (0.0%) | 7 (87.5%) | 1 (12.5%) | 0 (0.0%) | 8 (100.0%) |
| F3xS5x...xS9 | 0 (0.0%) | 10 (90.9%) | 1 (9.1%) | 0 (0.0%) | 11 (100.0%) |
| F4xS10 | 0 (0.0%) | 2 (66.7%) | 1 (33.3%) | 0 (0.0%) | 3 (100.0%) |
| F5xS11x...xS14 | 0 (0.0%) | 10 (76.9%) | 2 (15.4%) | 1 (7.7%) | 13 (100.0%) |
| F6xS15xS16 | 2 (2.9%) | 50 (73.5%) | 15 (22.1%) | 1 (1.5%) | 68 (100.0%) |
| F7xS17xS18 | 2 (25.0%) | 4 (50.0%) | 2 (25.0%) | 0 (0.0%) | 8 (100.0%) |
| F8xS19x...xS25 | 5 (3.9%) | 71 (55.0%) | 52 (40.3%) | 1 (0.8%) | 129 (100.0%) |

**Tableau 45. Nombre et fréquence des interventions des aspirants lors des briefings (Etude 1)**

Les interventions des aspirants durant les briefings sont en moyenne plus nombreuses lorsqu'il s'agit des situations-types suivantes : annonce d'une mauvaise nouvelle (cf. F6) et visite domiciliaire (cf. F8) (ce qui représente 78.8% du total des interventions des aspirants, toutes situations-types confondues). Ce résultat est à relier notamment au niveau d'exigence plus élevé de ces deux situations-types en termes de préparation d'intervention. Dans les situations de type « visite domiciliaire », il s'agit surtout de bien se préparer pour pouvoir prévenir les risques (par exemple, non-coopération et rébellion du PAJEL qui peut être armé). Dans les situations de type « annonce de mauvaise nouvelle », il s'agit surtout de bien préparer les informations à transmettre.

Par ailleurs, l'analyse de l'activité des aspirants lors des briefings montre qu'ils interviennent principalement dans le cadre de la préparation des actions à réaliser (ce qui représente plus de 70% du total des interventions des aspirants) et ce, surtout à travers des questions posées aux formateurs (telles que : « *le corps peut-il être remis à la famille ?* », « *est-ce qu'il y a des mesures à prendre ?* »…) ou de manière plus limitée, à travers des échanges d'informations avec les formateurs (F8 : « *nous avons un motif légitime pour la VDOM, car c'est un suspect* »).

Enfin, on observe que les aspirants ne prennent généralement pas de notes au cours des briefings. Seuls les aspirants qui sont confrontés aux formateurs (F1, F6 et F8) qui en prennent eux-mêmes, le font.

### 3.2.2. Activité des aspirants en cours de séance

#### 3.2.2.1. Des procédures non applicables

L'analyse de l'activité des aspirants en cours de séance montre que ceux-ci n'ont pas toujours l'occasion d'appliquer les procédures prescrites, et ce, pour différentes raisons liées à l'organisation des séances par les formateurs mais aussi plus largement, aux caractéristiques du dispositif.

Cela s'avère particulièrement le cas lors des simulations liées aux situations-types suivantes : crimes et délits contre les personnes et agression sexuelle.

| | Procédures prescrites | Procédures applicables | Procédures non-applicables |
|---|---|---|---|
| F1xS1 | 26 (100.0%) | 23 (88.5%) | 3 (11.5%) |
| F1xS2 | 26 (100.0%) | 23 (88.5%) | 3 (11.5%) |
| Moyenne | 26 (100.0%) | 23 (88.5%) | 3 (11.5%) |
| F2xS3 | 25 (100.0%) | 16 (64.0%) | 9 (36.0%) |
| F2xS4 | 25 (100.0%) | 16 (64.0%) | 9 (36.0%) |
| Moyenne | 25 (100.0%) | 16 (64.0%) | 9 (36.0%) |
| F3xS5 | 25 (100.0%) | 15 (60.0%) | 10 (40.0%) |
| F3xS6 | 25 (100.0%) | 15 (60.0%) | 10 (40.0%) |
| F3xS7 | 25 (100.0%) | 15 (60.0%) | 10 (40.0%) |
| F3xS8 | 25 (100.0%) | 15 (60.0%) | 10 (40.0%) |
| F3xS9 | 25 (100.0%) | 15 (60.0%) | 10 (40.0%) |
| Moyenne | 25 (100.0%) | 15 (60.0%) | 10 (40.0%) |
| F7xS17 | 17 (100%) | 13 (76.5%) | 4 (23.5%) |
| F7xS18 | 17 (100%) | 13 (76.5%) | 4 (23.5%) |
| Moyenne | 17 (100%) | 13 (76.5%) | 4 (23.5%) |

**Tableau 46. Nombre et fréquence de procédures prescrites, applicables et non applicables liées aux simulations de types "crimes et délits contre les personnes" et "agression sexuelle" (Etude 1)**

Concernant les simulations de type « crimes et délits contre les personnes », il faut rappeler que F2 et F3 arrêtent rapidement (après quelques minutes) les séances de sorte que les aspirants n'ont pas le temps de réaliser toutes les procédures prescrites. En moyenne, avec F2, 36% des procédures prescrites ne peuvent pas être appliquées et cette fréquence est de 40 %, avec F3. Comme déjà mentionné, les arrêts précoces des séances par F2 et F3 sont essentiellement liés à un manque de ressources (temporelles, matérielles et humaines) dans le dispositif pour mettre en œuvre toutes les actions. Une autre raison qui peut expliquer les procédures non applicables renvoie au matériel mis à disposition des aspirants durant les séances. En effet, dans les simulations relatives à la situation-type « crimes et délits contre les personnes », les aspirants-policiers doivent chambrer leur arme (c'est-à-dire placer une cartouche dans la partie arrière du canon) avant de pénétrer dans l'habitation. Or, seul un nombre limité d'aspirants réalisent cette action durant la séance. Cela s'explique par le fait que seuls ces aspirants disposent d'une arme non factice susceptible d'être chambrée. F1 qui gère aussi des simulations de type « crimes et délits contre les personnes » n'arrête pas rapidement les séances. Dans ce cas, les aspirants ont donc plus l'occasion d'appliquer les procédures prescrites. Néanmoins, à cause du manque de matériel

disponible (cf. armes), toutes les procédures ne peuvent pas être réalisées effectivement en séance.

En ce qui concerne les simulations de type « agression sexuelle », la principale raison qui explique que toutes les procédures prescrites n'ont pas l'occasion d'être appliquées renvoie à un manque de ressources matérielles et humaines. Ceci concerne plus particulièrement les premières mesures à prendre lors de la descente sur les lieux de l'agression. Dans ce cadre, il faut établir, au moyen de rubalise, un périmètre d'exclusion judiciaire afin de préserver les éventuelles traces ou indices. Or, aucune rubalise n'est mise à disposition des aspirants. Il convient également de faire intervenir le labo pour des prélèvements sur les lieux. Or, le rôle du labo n'est pris en charge par personne dans les simulations.

#### 3.2.2.2. Des écarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées (ou énoncées) par les aspirants

L'analyse de l'activité des aspirants en cours de séance révèle de nombreux écarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées (ou énoncées) par ceux-ci. La fréquence de ces écarts est en moyenne la plus élevée (64.7%) pour les simulations de type « agression sexuelle » avec F7. Elle est en moyenne la moins élevée (28.9 %) pour les simulations de type « annonce de nouvelle » avec F6.

| | Procédures prescrites | Ecarts entre procédures prescrites et procédures réalisées (ou énoncées) par les aspirants |
|---|---|---|
| F1xS1 | 26 (100.0%) | 13 (50%) |
| F1xS2 | 26 (100.0%) | 11 (42.3%) |
| Moyenne | 26 (100.0%) | 12 (46.2%) |
| F2xS3 | 16 (100.0%) | 3 (18.8%) |
| F2xS4 | 16 (100.0%) | 8 (50%) |
| Moyenne | 16 (100.0%) | 5.5 (34.4%) |
| F3xS5 | 16 (100.0%) | 6 (37.5%) |
| F3xS6 | 16 (100.0%) | 9 (56.3%) |
| F3xS7 | 16 (100.0%) | 6 (37.5%) |
| F3xS8 | 16 (100.0%) | 8 (50%) |
| F3xS9 | 16 (100.0%) | 10 (62.5%) |
| Moyenne | 16 (100.0%) | 7.8 (48.8%) |
| F4xS10 | 39 (100.0%) | 17 (43.6%) |
| Moyenne | 39 (100.0%) | 17 (43.6%) |
| F5xS11 | 39 (100.0%) | 22 (56.4%) |
| F5xS12 | 39 (100.0%) | 20 (51.3%) |
| F5xS13 | 40 (100.0%) | 20 (50.0%) |
| F5xS14 | 39 (100.0%) | 16 (41.0%) |
| Moyenne | 39.3 (100.0%) | 19.5 (49.7%) |
| F6xS15 | 19 (100.0%) | 7 (36.8%) |
| F6xS16 | 19 (100.0%) | 4 (21.1%) |
| Moyenne | 19 (100.0%) | 5.5 (28.9%) |
| F7xS17 | 17 (100.0%) | 11 (64.7%) |
| F7xS18 | 17 (100.0%) | 11 (64.7%) |
| Moyenne | 17 (100.0%) | 11 (64.7%) |
| F8xS19 | 24 (100.0%) | 11 (45.8%) |
| F8xS20 | 24 (100.0%) | 4 (16.7%) |
| F8xS21 | 24 (100.0%) | 5 (20.8%) |
| F8xS22 | 23 (100.0%) | 16 (69.6%) |
| F8xS23 | 23 (100.0%) | 12 (52.2%) |
| F8xS24 | 23 (100.0%) | 13 (56.5%) |
| F8xS25 | 23 (100.0%) | 15 (65.2%) |
| Moyenne | 23.4 (100.0%) | 10.9 (46.3%) |

**Tableau 47. Nombre et fréquence des écarts entre procédures prescrites et procédures réalisées (ou énoncées) par les aspirants (Etude 1)**

L'existence des écarts montre que les aspirants ne se comportent pas en simulation de manière conforme au prescrit. Par rapport au prescrit, les principaux écarts observés dans l'activité des aspirants sont des omissions.

**Les omissions**

Il y a tout d'abord des omissions par rapport aux actions policières qui doivent être réalisées. Dans les différents types de simulation, ces omissions apparaissent souvent lorsque les aspirants doivent se renseigner auprès de services de police avant de se rendre sur les lieux de l'intervention. Si une partie de ces omissions est liée à un manque de connaissances chez les apprenants (en termes de savoir ce qu'il faut faire), une autre partie (non négligeable) s'explique par les caractéristiques du dispositif. Ainsi, nous avons observé que certains services tels que l'agent de quartier sont en général très peu sollicités par les aspirants. Ceux-ci expliquent qu'ils ne contactent pas ces services (même s'ils savent qu'ils doivent le faire), car cela n'est pas utile dans le cadre de la simulation. Ils n'appellent pas l'agent de quartier, car ils ont déjà une connaissance des lieux d'intervention. Ils connaissent en effet les salles qui composent l'espace didactique. Les aspirants expliquent aussi leurs omissions relatives à la sollicitation de certains services par le fait que si ces services sont appelés, ils ne répondent jamais à leur demande (« *on n'a pas pensé à le faire parce qu'à chaque fois qu'on appelle, le renfort du CIC, on ne l'a pas* »). Une explication liée aux caractéristiques du dispositif peut aussi être avancée par rapport au peu d'échanges d'informations observé entre les aspirants. Au cours des séances, les aspirants ne disposent pas du matériel habituel de communication de la police (radio, téléphone…). Ainsi, tous les aspirants entendent (en direct) les informations échangées entre l'un d'entre eux et les services tels que le CIC, l'OPJ ou le PR. Ceci a pour effet de ne pas les inciter à échanger les informations entre eux.

D'autres omissions sont clairement liées à un manque de connaissances chez les aspirants (exemple : ne pas appeler le SMUR parce que la personne est décédée, ne pas présenter sa carte de légitimation (alors que dans la situation considérée, cette présentation est requise), ne pas prendre note de l'heure à laquelle une personne est privée de liberté par l'OPJ…).

Certaines omissions peuvent aussi s'expliquer par un « effet tunnel ». Dans les simulations 17 et 18 (cf. situation-type « agression sexuelle »), les aspirants prennent immédiatement en charge la victime en état de choc et omettent de réaliser toutes les actions inhérentes à la descente sur les lieux. Dans la simulation 18 plus particulièrement, ils pensent à un moment donné à appeler du renfort pour recueillir des témoignages mais aucune démarche effective n'a été faite dans ce

sens. Ces aspirants n'ont également pas proposé à la victime l'aide du SAPV. Dans la simulation 17, les aspirants ne vérifient pas sur place si la victime est blessée…

Enfin, sur un plan plus collectif, il a été constaté que les aspirants-policiers omettent assez souvent de se répartir les tâches en cours d'intervention. Ainsi, dans les simulations 17 et 18 (cf. situation type « agression sexuelle »), même si en début d'intervention, les aspirants (en binôme) parviennent à se répartir les tâches (l'un se consacre à la victime tandis que l'autre accomplit des tâches plus administratives), ils arrivent assez vite à n'effectuer que la même tâche à savoir, prendre en charge la victime et tenter de recueillir un maximum d'informations. En agissant de la sorte, ils ne parviennent pas à travailler efficacement en binôme, car plusieurs actions essentielles à l'enquête sont omises. Travailler en binôme ne signifie pas « faire tout à deux ». Le travail de l'un doit permettre de faire évoluer le travail de l'autre et d'aboutir ainsi à l'obtention d'informations cruciales pour l'enquête.

Toutes ces omissions ont pour conséquence que les interventions des aspirants sont peu efficaces notamment sur le plan des informations transmises aux services de police pour faire progresser les enquêtes. En effet, des informations incomplètes, imprécises, voire erronées sont parfois transmises. Ainsi, dans la simulation 24 (cf. situation-type « visite domicilaire »), l'aspirant 55 informe le CIC de la découverte d'une arme alors qu'aucune arme n'a été découverte par ses collègues. Lorsque le CIC l'interroge sur l'arme retrouvée, l'aspirant 55 n'est pas en mesure de lui répondre. De la même manière, dans la simulation 11 (situation type « disparition inquiétante »), les deux aspirants-policiers ne s'échangent pas suffisamment les informations récoltées au cours de l'intervention, ce qui débouche sur la transmission d'une information erronée au PR. L'aspirant 22 informe en effet celui-ci que la mère (de l'enfant disparu) n'est pas connue des services de police alors qu'elle l'est. L'aspirant 21 dispose de cette information mais n'en a pas informé son collègue (cf. tableau ci-dessous reprenant un extrait des échanges verbaux entre les aspirants et le PR).

| Emetteur | Récepteur | Contenu des informations |
|---|---|---|
| PR | A22 | Et cette maman, elle est connue ? |
| A22 | PR | Connue ? Non. Mais je vous dis, on est déjà intervenu à son ancien domicile pour violence conjugale. |
| A21 | A22 | Si elle est connue |
| A22 | A21 | Elle est connue? |
| A21 | A22 | Oui, pour stup! |
| A22 | A21 | Ha! je n'ai pas entendu |
| A22 | PR | Elle est connue pour stup |
| PR | A22 | Monsieur, coordonnez-vous avec votre collègue ! Je veux que dans 5 minutes, vous me réavisiez et que vous me fassiez un topo correct. |

**Tableau 48. Extrait des échanges verbaux entre les aspirants et le PR (F5xS11) (Etude 1)**

Les omissions (ajoutées à un manque de prise de notes) mettent aussi les aspirants en difficulté lorsqu'ils doivent échanger avec d'autres intervenants (OPJ, PR, CIC…) qui sont simulés par les formateurs[61]. Dans ce cas, les aspirants ne peuvent pas transmettre les informations pertinentes, car ils ne les ont pas recueillies. De plus, les informations qui sont transmises manquent de précision. Ainsi, dans le cas des simulations de type « disparition inquiétante », certains aspirants omettent de collecter des informations sur le physique et les vêtements de l'enfant disparu. Ils ne peuvent donc pas répondre aux questions du CIC à ce propos. Par ailleurs, leur description de la personne disparue est très sommaire *(« elle s'appelle Julie Dupont et elle est née le 21 juillet 1998 »*). Dans ces mêmes simulations, la plupart des aspirants ne contactent pas la cellule des personnes disparues, soit parce qu'ils n'y pensent pas, soit parce qu'ils y pensent mais trop tardivement. Toutefois, dans les simulations où F5 est impliqué, on constate que celui-ci prend systématiquement l'initiative en tant qu'acteur (en tant que cellule des personnes disparues) de contacter les aspirants. L'analyse des échanges entre F5 et les aspirants montre alors clairement les difficultés rencontrées par ces derniers pour répondre aux questions. Ces difficultés sont essentiellement liées à une absence de prise de notes relative aux informations transmises par le parent et

[61] Il est intéressant de souligner ici que ces difficultés sont quasi-inexistantes lorsque les autres intervenants sont simulés par des aspirants (et non par les formateurs). En effet, les aspirants-figurants ne sont pas capables de relever les manques ou les imprécisions dans les informations transmises par les aspirants-policiers. Les échanges sont d'ailleurs plus brefs. Ceci est particulièrement le cas quand les aspirants-figurants doivent simulés les interventions de l'OPJ ou du PR. Rappelons que dans ce cas les aspirants-figurants sont peu briefés par les formateurs sur les rôles à tenir.

à une récolte de renseignements trop imprécis. Pour rappel, sur le terrain, F5 est membre de la cellule des personnes disparues de la Police fédérale. Nos observations nous poussent à penser que F5 poursuit un objectif assez particulier en simulation. En fait, il vise souvent par ses interventions à mettre en avant le rôle incontournable de la cellule des personnes disparues. Pour ce faire, il prend l'initiative de contacter les aspirants (si ceux-ci ne le font pas) et il tient des propos qui montrent clairement l'objectif qu'il poursuit (F5 : « *Nous* [cellule des personnes disparues] *devons être avisés beaucoup plus vite. Tu vas m'aviser et moi je vais te dire de faire attention à ça, à ça… de demander bien ça, ça, ça…* »). Or, si sur le terrain, la cellule joue un rôle important par rapport aux disparitions inquiétantes et qu'elle doit donc être contactée par la police locale, elle ne peut amener les policiers à n'adopter qu'une position d'exécutant (qui poussée à l'extrême, serait incompatible avec le travail d'enquête à réaliser).

Les omissions ont également pour conséquence que les interventions des aspirants peuvent être mises en porte à faux par rapport au cadre légal. Ainsi, dans plusieurs simulations (S10, S11 et S12 (cf. situation-type « disparition inquiétante »)), tous les aspirants procèdent à une fouille de l'habitation sans le consentement écrit du requérant. Dans ce cas, la fouille réalisée est illégale. Dès lors, tous les éléments retrouvés dans l'habitation qui seraient susceptibles de faire avancer l'enquête seront considérés comme irrecevables.

**Autres types d'écarts**[62]

D'autres types d'écarts (que les omissions) ont été observés dans l'activité des aspirants.

Ainsi, les aspirants se trompent assez souvent dans l'ordre des actions à réaliser. Lorsqu'après un arrêt rapide de la séance, les aspirants sont invités par les formateurs (F2 et F3) à énoncer les actions qu'ils auraient dû faire, on constate qu'ils les énoncent sans respecter le bon ordre de priorité (par exemple : faire l'enquête de voisinage avant de prévenir le PR). Le même constat a été fait à partir d'actions réalisées en séance (par exemple : prévenir le CIC de la disparition de l'enfant après la visite domiciliaire et la rédaction du PV contenant

[62] Ces autres types d'écarts (ou erreurs) ne se définissent pas nécessairement en fonction du prescrit mais peuvent aussi être liés à une autre référence telle qu'une activité efficace.

la déclaration du parent (alors que compte tenu de l'urgence de la situation, c'est le CIC qu'il faut prévenir en premier lieu)).

Les aspirants se trompent aussi dans le choix des techniques policières. Nous avons en effet observé que ce choix est peu lié à une analyse de la situation à laquelle les aspirants sont confrontés. Il semble plutôt lié au fait que les aspirants ont reçu des cours théoriques sur la technique ou l'ont déjà expérimentée (dans des exercices pratiques). Ils déclarent dès lors se sentir un peu plus à l'aise avec cette technique. Ainsi, nous observons que lors d'une simulation (S6), les aspirants mettent en place une technique que les policiers utilisent sur le terrain dans les situations dites AMOK[63]. Une situation AMOK correspond à une intervention policière exceptionnelle (rare) mais pour laquelle les aspirants sont formés à l'école de police. Dans ce type d'intervention, les policiers sont amenés à se confronter à un tireur fou dont le but est de faire un maximum de victimes. L'objectif poursuivi par les policiers (qui appliquent la technique) consiste alors à faire cesser l'auteur le plus rapidement possible. La rapidité passe avant l'exécution des tactiques enseignées dans une perspective de gestion de sa propre sécurité (et de celle de ses collègues). Il est évident que cette technique utilisée par les aspirants dans la simulation 6 n'est pas adaptée à la situation.

On constate aussi que les aspirants ont tendance à rester fixés sur certains préceptes qu'ils appliquent quelle que soit la situation et plus particulièrement, lorsqu'ils sont confrontés à l'imprévu ou à l'urgence. Ainsi, les simulations 15 et 16 (cf. situation-type « annonce d'une mauvaise nouvelle ») sont caractérisées par l'arrivée inattendue de personnes (nouvelle compagne et frère du père de l'enfant disparu). Sans vérifier préalablement l'identité de ces personnes, les aspirants ont tendance à toutes les exclure immédiatement. Pour les aspirants, comme le préconise le prescrit enseigné, l'annonce de la mauvaise nouvelle ne doit se faire qu'aux personnes les plus proches de la victime. Dès lors, toute personne qui arrive sur les lieux de manière inopinée est considérée comme étrangère et est évincée. Un autre prescrit que les aspirants ont tendance à respecter, quelles que soient les circonstances est le suivant : « ne jamais laisser son collègue seul au cours d'une intervention ». Il convient de noter que cette volonté de rester

[63] Une situation AMOK décrit des situations au cours desquelles une ou plusieurs personnes, en un endroit donné, agressent les autres personnes présentes et tentent de faire le plus grand nombre de victimes, sans chercher à se retrancher ou à prendre des otages.

ensemble est maintenue en dépit du fait que les aspirants interviennent parfois en trinôme. Malgré le caractère urgent de la situation (cf. situation-type « disparition inquiétante »), aucun des trois aspirants-policiers ne prend, par exemple, la décision de quitter l'appartement pour se charger de la fouille de l'immeuble.

De façon générale, on remarque que les aspirants développent en simulation une activité peu orientée par la compréhension. Ils apprennent à faire (du moins partiellement car un nombre non négligeable de procédures ne sont pas applicables) et ils n'apprennent pas à savoir faire. Ils ne sont pas amenés à comprendre ce qui fonde les procédures, les problèmes auxquels elles permettent de répondre ainsi que les propriétés de la situation à prendre en compte lors de leur application. Il n'y a pas vraiment de construction de règles. Il convient de noter que ceci s'accompagne d'une non-maîtrise des risques. Nous l'avons déjà évoqué à propos du cadre légal. Mais cette non-maîtrise des risques concerne aussi la sécurité des aspirants eux-mêmes. En effet, nous avons constaté à plusieurs reprises que les aspirants se mettaient en danger lors des interventions. Ainsi, dans les simulations de type « crimes et délits contre les personnes », ils progressent à l'intérieur de l'habitation en tournant le dos à des portes donnant accès à des pièces qui n'ont pas encore été sécurisées (cf. Figure 4). Par ailleurs, nombreux sont ceux qui entrent ensemble dans les pièces de l'habitation sans les sécuriser préalablement.



**Figure 4. Illustration de la progression des aspirants à l'intérieur de l'habitation (dos aux portes) (F3xS5)**

Dans les simulations de type visite domiciliaire, les aspirants ont tendance à réaliser ensemble la fouille de l'habitation (ou du magasin) et laissent donc parfois le PAJEL sans aucune surveillance, ce qui peut les mettre en danger.

### 3.2.3. Activité des aspirants lors des débriefings

Nous présentons les résultats concernant l'activité des aspirants lors des débriefings en tenant compte des différences observées dans l'organisation des simulations par les formateurs. Pour rappel, chez F2 et F3, on a observé un arrêt rapide des séances et une organisation des débriefings en deux temps. Chez les autres formateurs, on n'observe ni arrêt rapide des séances ni organisation des débriefings en deux temps. Par contre, contrairement aux formateurs F1, F4, F5 et F6, les formateurs F7 et F8 commencent les débriefings en laissant d'abord un temps de parole aux aspirants-policiers.

#### 3.2.3.1. Activité des aspirants lors du premier temps des débriefings gérés par F2 et F3

Pour rappel, ce sont les formateurs (F2 et F3) qui s'expriment le plus lors du premier temps des débriefings. Leurs interventions remplissent majoritairement une fonction pédagogique avec un style interrogatif. F2 et F3 posent surtout aux aspirants des questions théoriques ouvertes orientées. Il s'agit principalement de faire énoncer aux aspirants ce qu'ils auraient dû réaliser si la séance n'avait pas été arrêtée.

**Interventions des aspirants lors du premier temps des débriefings**

| | Processus réflexifs Niveau 1 | Processus réflexifs Niveau 2 | Processus réflexifs Niveau 3 | Autres interventions | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| F2xS3 | 2.6% | 4.0% | 0.0% | 93.4% | 100.0% |
| F2xS4 | 3.0% | 12.1% | 0.0% | 84.9% | 100.0% |
| TOTAL | 2.8% | 7.7% | 0.0% | 89.5% | 100.0% |
| F3xS5 | 28.3% | 5.7% | 0.0% | 66.0% | 100.0% |
| F3xS6 | 11.1% | 3.7% | 0.0% | 85.2% | 100.0% |
| F3xS7 | 4.8% | 9.5% | 0.0% | 85.7% | 100.0% |
| F3xS8 | 5.9% | 17.6% | 0.0% | 76.5% | 100.0% |
| F3xS9 | 3.2% | 6.5% | 0.0% | 90.3% | 100.0% |
| TOTAL | 12.6% | 9.3% | 0.0% | 78.1% | 100.0% |

**Tableau 49. Fréquence des processus réflexifs selon leur niveau et des autres interventions des aspirants confrontés à F2 et F3 (premier temps des débriefings) (Etude 1)**

Lors du premier temps des débriefings, la très grande majorité des interventions des aspirants ne concerne pas les processus réflexifs. Plus précisément, les aspirants interviennent majoritairement pour répondre à des questions théoriques formulées par F2 ou F3 (69% des interventions des aspirants confrontés à F2 et 66.1% des interventions des aspirants confrontés à F3). De manière plus limitée, ils interviennent aussi pour confirmer les propos émis par les formateurs (12.7% des interventions des aspirants confrontés à F2 et 7.7% des interventions des aspirants confrontés à F3). A elles seules, ces deux types d'interventions représentent plus de 90% des interventions des aspirants reprises dans la catégorie « autres interventions ».

Les quelques processus réflexifs associés aux interventions des aspirants sont de niveau 1 (2.8% des interventions des aspirants confrontés à F2 et 12.6% des interventions des aspirants confrontés à F3) et de niveau 2 (7.7% des interventions des aspirants confrontés à F2 et 9.3% des interventions des aspirants confrontés à F3). Aucun processus réflexif de niveau 3 n'est associé à l'activité des aspirants lors des débriefings.

Concernant les processus réflexifs de niveau 1, les interventions des aspirants visent principalement à questionner leur pratique (50% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F2 et 73.9% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F3).

| Processus réflexifs de niveau 1 | | |
|---|---|---|
| F2 | Narrer/décrire | 25.0% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 0.0% |
| | Prendre conscience | 25.0% |
| | Questionner | 50.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Narre/décrire | 4.4% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 13% |
| | Prendre conscience | 8.7% |
| | Questionner | 73.9% |
| | TOTAL | 100.0% |
| Processus réflexifs de niveau 2 | | |
| F2 | Diagnostiquer | 0.0% |
| | Evaluer | 36.4% |
| | Intentionnaliser | 36.4% |
| | Légitimer | 27.2% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Diagnostiquer | 0.0% |
| | Evaluer | 0.0% |
| | Intentionnaliser | 29.0% |
| | Légitimer | 71.0% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 50. Fréquence des processus réflexifs de niveaux 1 et 2 chez les aspirants confrontés à F2 ou F3 (premier temps des débriefings) (Etude 1)**

Concernant les processus réflexifs de niveau 2, les interventions des aspirants visent surtout à intentionnaliser et légitimer leur pratique (63.6% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F2 et 100% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F3). Il est intéressant de relever que lorsque les aspirants légitiment leur pratique, ils le font uniquement en fonction d'arguments liés aux limites du dispositif, de l'usage qu'en fait F2 ou encore de la formation reçue par F3.

### 3.2.3.2. Activité des aspirants lors du second temps des débriefings gérés par F2 et F3

Pour rappel, ce sont les formateurs (F2 et F3) qui s'expriment le plus lors du second temps des débriefings. Leurs interventions remplissent majoritairement

une fonction pédagogique avec un style expositif. F2 et F3 rappellent surtout aux aspirants les procédures prescrites. F3 propose aussi une alternative à la pratique des aspirants et en fait la démonstration.

**Interventions des aspirants lors du second temps des débriefings**

| | Processus réflexifs Niveau 1 | Processus réflexifs Niveau 2 | Processus réflexifs Niveau 3 | Autres interventions | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| F2xS3 | 22.2% | 44.5% | 0.0% | 33.3% | 100.0% |
| F2xS4 | 47.1% | 5.9% | 0.0% | 47.1% | 100.0% |
| TOTAL | 38.5% | 19.2% | 0.0% | 42.3% | 100.0% |
| F3xS5x6 | 72.7% | 18.2% | 0.0% | 9.1% | 100.0% |
| F3xS7xS8xS9 | 75.0% | 12.5% | 0.0% | 12.5% | 100.0% |
| TOTAL | 73.3% | 16.7% | 0.0% | 10.0% | 100.0% |

**Tableau 51. Fréquence des processus réflexifs selon leur niveau et des autres interventions des aspirants confrontés à F2 et F3 (second temps des débriefings) (Etude 1)**

Lors du second temps des débriefings, les quelques interventions des aspirants sont majoritairement liées à des processus réflexifs de niveau 1 (38.5% des interventions des aspirants confrontés à F2 et 73.3% des interventions des aspirants confrontés à F3). Il s'agit surtout pour les aspirants de questionner leur pratique (49.9% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F2 et 54.6% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F3).

| Processus réflexifs de niveau 1 | | |
|---|---|---|
| F2 | Narrer/décrire | 20.0% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 20.0% |
| | Prendre conscience | 10.1% |
| | Questionner | 49.9% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Narrer/décrire | 18.1% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 18.1% |
| | Prendre conscience | 9.2% |
| | Questionner | 54.6% |
| | TOTAL | 100.0% |
| Processus réflexifs de niveau 2 | | |
| F2 | Diagnostiquer | 19.8% |
| | Evaluer | 80.2% |
| | Intentionnaliser | 0.0% |
| | Légitimer | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F3 | Diagnostiquer | 19.8% |
| | Evaluer | 40.1% |
| | Intentionnaliser | 0.0% |
| | Légitimer | 40.1% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 52. Fréquence des processus réflexifs de niveaux 1 et 2 chez les aspirants confrontés à F2 et F3 (second temps des débriefings) (Etude 1)**

Concernant les processus réflexifs de niveau 2, les interventions des aspirants visent surtout à évaluer leur pratique (80.2% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F2 et 40.1% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F3) et à la légitimer (40.1% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F3). Dans ce dernier cas, on peut noter que les aspirants légitiment leur pratique uniquement en fonction d'arguments liés à un manque d'expérience ou de connaissance (exemple : « *on a appliqué cette méthode-là, car on ne sait rien faire d'autre* »).

#### 3.2.3.3. Activité des aspirants lors des débriefings (sans temps de parole préalable) gérés par F1, F4, F5 et F6

Pour rappel, ce sont les formateurs (F1, F4, F5 et F6) qui s'expriment le plus lors des débriefings. Ces formateurs réalisent des interventions qui remplissent surtout des fonctions pédagogique et évaluative. La fonction pédagogique est majoritaire

chez la plupart des formateurs (F4, F5 et F6). Les interventions des formateurs remplissant une fonction pédagogique présentent aussi majoritairement un style expositif. Les formateurs rappellent surtout aux aspirants les procédures prescrites.

**Interventions des aspirants lors des débriefings (sans temps de parole préalable)**

| | Processus réflexifs Niveau 1 | Processus réflexifs Niveau 2 | Processus réflexifs Niveau 3 | Autres interventions | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| F1xS1 | 14.3% | 42.8% | 0.0% | 42.9% | 100.0% |
| F1xS2 | 31.8% | 45.5% | 0.0% | 22.7% | 100.0% |
| TOTAL | 25.0% | 44.4% | 0.0% | 30.6% | 100.0% |
| F4xS10 | 15.4% | 15.4% | 3.8% | 65.4% | 100.0% |
| TOTAL | 15.4% | 15.4% | 3.8% | 65.4% | 100.0% |
| F5xS11 | 21.2% | 19.2% | 1.9% | 57.7% | 100.0% |
| F5xS12 | 13.2% | 6.6% | 1.1% | 79.1% | 100.0% |
| F5xS13 | 14.9% | 19.2% | 2.1% | 63.8% | 100.0% |
| F5xS14 | 16.4% | 16.4% | 3.0% | 64.2% | 100.0% |
| TOTAL | 15.8% | 14.8% | 2.0% | 67.4% | 100.0% |
| F6xS15 | 41.7% | 41.6% | 0.0% | 16.7% | 100.0% |
| F6xS16 | 26.9% | 38.5% | 0.0% | 34.6% | 100.0% |
| TOTAL | 36.5% | 40.5% | 0.0% | 23.0% | 100.0% |

**Tableau 53. Fréquence des processus réflexifs selon leur niveau et des autres interventions des aspirants confrontés à F1, F4, F5 et F6 lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Les quelques interventions des aspirants confrontés à F4 et à F5 ne concernent pas les processus réflexifs. Plus précisément, les aspirants interviennent majoritairement pour répondre à des questions théoriques formulées par ces deux formateurs (25% des interventions des aspirants confrontés à F4 et 22% des interventions des aspirants confrontés à F5), pour émettre des plaisanteries (21.1% des interventions des aspirants confrontés à F4 et 13.2% des interventions des aspirants confrontés à F5) et confirmer les propos des formateurs (9.6% des interventions des aspirants confrontés à F4 et 26.6% des interventions des aspirants confrontés à F5). A elles seules, ces trois types d'interventions représentent plus de 85% des interventions des aspirants reprises dans la catégorie « autres interventions ».

Les quelques interventions des aspirants confrontés à F1 et à F6 sont, quant à elles, majoritairement liées à des processus réflexifs (69.4% des interventions des aspirants confrontés à F1 et 77% des interventions des aspirants confrontés à F6).

Les processus réflexifs émis par les aspirants sont majoritairement de niveau 1 (25% des interventions des aspirants confrontés à F1, 15.4% des interventions des aspirants confrontés à F4, 15.8% des interventions des aspirants confrontés à F5 et 36.5% des interventions des aspirants confrontés à F6) et à des processus réflexifs de niveau 2 (44.4% des interventions des aspirants confrontés à F1, 15.4% des interventions des aspirants confrontés à F4, 14.8% des interventions des aspirants confrontés à F5 et 40.5% des interventions des aspirants confrontés à F6).

Concernant les processus réflexifs de niveau 1, il s'agit surtout pour les aspirants de :

- narrer leur pratique (22% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F1, 50% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F4, 31% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F5 et 44.4% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F6).

- questionner leur pratique (66.8% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F1, 31% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F5 et 40.8% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F6).

Les interventions des aspirants confrontés à F4 et à F5 visent également à pointer leurs difficultés (37.7% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F4 et 25.3% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F5). La situation-type « disparition inquiétante » fait partie des interventions dans lesquelles les aspirants se sentent souvent mal à l'aise. Il s'agit en effet d'une intervention empreinte d'une forte charge émotionnelle et qui exige d'agir dans l'urgence. Il n'est donc pas surprenant que les aspirants pointent davantage leurs difficultés lors des débriefings qui suivent les séances liées à cette situation-type.

| Processus réflexifs de niveau 1 | | |
|---|---|---|
| F1 | Narrer/décrire | 22.0% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 0.0% |
| | Prendre conscience | 11.2% |
| | Questionner | 66.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F4 | Narrer/décrire | 50.0% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 37.7% |
| | Prendre conscience | 12.3% |
| | Questionner | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F5 | Narrer/décrire | 31.0% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 25.3% |
| | Prendre conscience | 12.7% |
| | Questionner | 31.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F6 | Narrer/décrire | 44.4% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 0.0% |
| | Prendre conscience | 14.8% |
| | Questionner | 40.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| Processus réflexifs de niveau 2 | | |
| F1 | Diagnostiquer | 0.0% |
| | Evaluer | 37.4% |
| | Intentionnaliser | 12.6% |
| | Légitimer | 50.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F4 | Diagnostiquer | 12.3% |
| | Evaluer | 0.0% |
| | Intentionnaliser | 12.3% |
| | Légitimer | 75.3% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F5 | Diagnostiquer | 0.0% |
| | Evaluer | 31.1% |
| | Intentionnaliser | 15.5% |
| | Légitimer | 53.4% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F6 | Diagnostiquer | 0.0% |
| | Evaluer | 40.0% |
| | Intentionnaliser | 6.7% |
| | Légitimer | 53.3% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 54. Fréquence des processus réflexifs de niveaux 1 et 2 chez les aspirants confrontés à F1, F4, F5 et F6 lors des débriefings (sans temps de parole préalable) (Etude 1)**

Concernant les processus réflexifs de niveau 2, il s'agit surtout pour les aspirants de :

- évaluer leur pratique (37.4% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F1, 31.1% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F5 et 40% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F6).

- légitimer leur pratique (50% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F1, 75.3% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F4, 53.4% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F5 et 53.3% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F6).

Il est intéressant de noter que lorsqu'ils légitiment leur pratique, les aspirants le font surtout en fonction d'arguments liés à :

- la formation reçue (25% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F1, 83.3% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F4, 20.8% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F5 et 12.5% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F6).

- les limites du dispositif (75% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F1, 20.8% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F5 et 12.5% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F6) ;

- un manque d'expérience ou de connaissance (16.7% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F4, 12.5% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F5 et 6.3% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F6).

### 3.2.3.4. Activité des aspirants lors des débriefings (avec temps de parole préalable) gérés par F7 et F8

Pour rappel, ce sont les formateurs (F7 et F8) qui s'expriment le plus lors des débriefings. Leurs interventions remplissent majoritairement une fonction pédagogique avec un style expositif. Les formateurs rappellent surtout aux aspirants les procédures prescrites.

**Interventions des aspirants lors des débriefings (avec temps de parole préalable)**

| | Processus réflexifs Niveau 1 | Processus réflexifs Niveau 2 | Processus réflexifs Niveau 3 | Autres interventions | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| F7xS17 | 23.1% | 9.6% | 0.0% | 67.3% | 100.0% |
| F7xS18 | 10.3% | 12.1% | 0.0% | 77.6% | 100.0% |
| TOTAL | 16.4% | 10.9% | 0.0% | 72.7% | 100.0% |
| F8xS19 | 24.5% | 43.4% | 1.9% | 30.2% | 100.0% |
| F8xS20 | 20.0% | 31.4% | 0.0% | 48.6% | 100.0% |
| F8xS21 | 22.9% | 13.3% | 1.9% | 61.9% | 100.0% |
| F8xS22 | 30.2% | 24.5% | 7.6% | 37.7% | 100.0% |
| F8xS23 | 21.6% | 29.7% | 1.4% | 47.3% | 100.0% |
| F8xS24 | 14.3% | 19.1% | 7.9% | 58.7% | 100.0% |
| F8xS25 | 17.5% | 31.6% | 1.8% | 49.1% | 100.0% |
| TOTAL | 20.3% | 25.9% | 3.4% | 50.4% | 100.0% |

**Tableau 55. Fréquence des processus réflexifs selon leur niveau et des autres interventions chez les aspirants confrontés à F7 et F8 lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

Ici aussi, la majorité des interventions des aspirants ne concerne pas les processus réflexifs. Plus précisément, les aspirants interviennent majoritairement pour répondre à des questions théoriques formulées par F7 ou F8 (57.3% des interventions des aspirants confrontés à F7 et 38% des interventions des aspirants confrontés à F8). De manière plus limitée, ils interviennent aussi pour confirmer les propos émis par les formateurs (11% des interventions des aspirants confrontés à F7 et 3% des interventions des aspirants confrontés à F8). A elles seules, ces deux types d'interventions représentent plus de 80% des interventions des aspirants reprises dans la catégorie « autres interventions ».

Les quelques processus réflexifs associés aux interventions des aspirants sont majoritairement de niveau 1 (16.4% des interventions des aspirants confrontés à F7 et 20.3% des interventions des aspirants confrontés à F8) et de niveau 2 (10.9% des interventions des aspirants confrontés à F7 et 25.9% des interventions des aspirants confrontés à F8).

Concernant les processus réflexifs de niveau 1, les interventions des aspirants visent principalement à narrer leur pratique (33.5% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F7 et 24.6% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F8), à pointer leurs difficultés (55.5% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F7 et 20.7% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F8) et à questionner leur pratique (5.5% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F7 et 40.4% des processus réflexifs de niveau 1 chez les aspirants confrontés à F8).

Concernant les processus réflexifs de niveau 2, il s'agit surtout pour les aspirants d'évaluer leur pratique (24.8% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F7 et 48.6% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F8) et de légitimer leur pratique (58.7% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F7 et 39.8% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F8).

Il est intéressant de relever que lorsque les aspirants légitiment leur pratique, ils le font surtout en fonction d'arguments liés :

- la formation reçue (28.6% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F7 et 37.7% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F8) ;

- les limites du dispositif (16.4% des interventions relatives à la légitimation de sa pratique chez les aspirants confrontés à F8).

| Processus réflexifs de niveau 1 | | |
|---|---|---|
| F7 | Narrer/décrire | 33.5% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 55.5% |
| | Prendre conscience | 5.5% |
| | Questionner | 5.5% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Narrer/décrire | 24.6% |
| | Pointer difficultés/problèmes | 20.7% |
| | Prendre conscience | 14.3% |
| | Questionner | 40.4% |
| | TOTAL | 100.0% |
| Processus réflexifs de niveau 2 | | |
| F7 | Diagnostiquer | 0.0% |
| | Evaluer | 24.8% |
| | Intentionnaliser | 16.5% |
| | Légitimer | 58.7% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Diagnostiquer | 8.5% |
| | Evaluer | 48.6% |
| | Intentionnaliser | 3.1% |
| | Légitimer | 39.8% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 56. Fréquence des processus réflexifs de niveaux 1 et 2 chez les aspirants confrontés à F7 et F8 lors des débriefings (avec temps de parole préalable) (Etude 1)**

Enfin, il convient de noter que la majorité des processus réflexifs émis par les aspirants le sont en début de débriefing, au cours du moment accordé par F7 et F8 (77.7% des processus réflexifs de niveau 1 et 66.6% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F7, 54% des processus réflexifs de niveau 1 et 67.5% des processus réflexifs de niveau 2 chez les aspirants confrontés à F8).

# 4. Synthèse des résultats et discussion

A l'issue de l'étude 1, que peut-on dire des principaux traits de l'activité des formateurs et des aspirants-policiers ? Quels en sont les déterminants ? En lien avec l'activité des formateurs et des aspirants, comment peut-on caractériser la conception qui sous-tend la formation par simulation mise en place dans le dispositif tel qu'il existe à l'école de police ?

Nous allons à présent synthétiser et discuter les principaux résultats de l'étude 1 afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

## 4.1. Analyse croisée de l'activité des formateurs et des aspirants-policiers

### 4.1.1. Lors des briefings

Chez tous les formateurs, les briefings sont de courte durée (inférieure en moyenne à 10 minutes). Aucun formateur ne cherche vraiment à mettre en confiance les aspirants, à les rassurer. La plupart des formateurs (sauf F7 et F8) ne formulent pas les objectifs pédagogiques des simulations. Tous les formateurs interviennent surtout pour présenter les scénarios. Pour ce faire, seuls trois formateurs (F1, F6 et F8) s'appuient sur des notes manuscrites. La plupart des formateurs (sauf F2 et F3) informent les aspirants sur les conventions d'exercice. Celles-ci servent à définir les rôles de chacun et à donner des précisions sur l'environnement dans lequel vont se dérouler les simulations. Les briefings des formateurs visent très peu (cf. F3 et F5), voire pas du tout (cf. F1, F2 et F4), à préparer les séquences d'actions à mettre en œuvre pour gérer les situations simulées. Les quelques interventions des formateurs (cf. F6, F7 et F8) qui visent à préparer ces séquences concernent des questions adressées aux aspirants à propos des actions à réaliser en simulation. Ces interventions sont plus orientées par l'action que par la connaissance. L'activité attendue est exprimée en termes de procédures prescrites. On ne relève pas lors des briefings que les formateurs formulent l'activité attendue en termes de classes de situations et d'indicateurs de diagnostic. Autrement dit, les briefings ne permettent pas aux aspirants de construire, comme le préconisent Samurçay et Rogalski (1998), des attentes

orientées par le repérage de difficultés inhérentes aux situations simulées et s'opposant à leur maîtrise.

Face à une telle activité chez les formateurs, l'analyse de l'activité chez les aspirants montre que ceux-ci interviennent en général très peu. Ils sont passifs. Ils écoutent les formateurs présenter les scénarios, le plus souvent sans prendre de note. Seuls les aspirants qui sont confrontés aux formateurs qui prennent eux-mêmes des notes (cf. F1, F6 et F8) le font. Enfin, lorsque les aspirants interviennent, ils le font principalement pour se préparer aux séquences d'actions à réaliser en simulation, et ce, surtout à travers des questions posées aux formateurs ou de manière plus limitée, à travers des échanges d'informations avec les formateurs.

### 4.1.2. En cours de séance

L'analyse de l'activité des formateurs en cours de séance montre que tous (à l'exception de F6 qui ne réalise quasiment pas d'interventions) interviennent en tant que formateurs et en tant qu'acteurs. La plupart d'entre eux (cf. F2, F3, F5, F7 et F8) interviennent majoritairement en tant que formateurs pour gérer la simulation. Il s'agit de transmettre des informations aux aspirants sur les situations simulées. Ce résultat semble a priori contradictoire avec ceux déjà mis en évidence par Rogalski et Antolin (1997). Ces chercheurs ont en effet souligné que les activités de gestion des aspects didactiques s'avèrent plus importantes en début de formation tandis que les activités de gestion de la simulation tendent à prendre davantage d'importance vers la fin, cette organisation étant corrélée avec l'amélioration de la qualité des activités des formés au cours de la formation. Or, dans le dispositif étudié, la formation par simulation est à replacer dans le cadre de la formation initiale des policiers. Les aspirants sont des novices, sans expérience professionnelle. On pourrait donc s'attendre à ce que les formateurs mettent en œuvre une activité de gestion des aspects didactiques au cours des séances de simulation. Or, les écarts par rapport au prescrit dans l'activité des aspirants ne sont pas corrigés en séance. Ils sont repérés par les formateurs (comme en attestent leurs notes). Ils leur permettent d'alimenter les débriefings, en servant de base au rappel des procédures prescrites. Nous pensons que ces résultats sont à relier à la posture adoptée par la plupart des formateurs en simulation. Nous reviendrons plus loin sur l'importance de cette posture.

En ce qui concerne l'activité des aspirants en cours de séance, on observe de manière générale que celle-ci est surtout focalisée sur le « faire ». En outre, l'apprentissage du « faire » est limité, car un nombre non négligeable de procédures ne sont pas applicables, et ce, pour plusieurs raisons qui sont liées à l'organisation des séances par les formateurs (cf. arrêt très rapide des séances par F2 et F3) mais aussi plus largement, aux caractéristiques du dispositif (cf. manque de ressources temporelles, matérielles et humaines). Nous revenons aussi plus loin sur l'importance de ces caractéristiques.

L'analyse de l'activité des aspirants permet de relever de nombreux écarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées (ou énoncées) par ceux-ci. De nombreuses omissions (y compris sur le plan collectif[64]) ont été observées. Une partie de ces omissions est liée à un manque de connaissances chez les apprenants (en termes de savoir ce qu'il faut faire). Une autre partie (non négligeable) s'explique par les caractéristiques du dispositif (telles que la non-réponse habituelle des intervenants sollicités, la connaissance des locaux aménagés qui n'obligent pas à se renseigner auprès de l'agent de quartier, l'absence du matériel habituel de communication (radio, téléphone) qui dispense des demandes d'informations aux collègues…). Ces omissions ont pour conséquence que les interventions des aspirants sont peu efficaces notamment sur le plan des informations transmises aux services de police pour faire progresser les enquêtes. En effet, des informations incomplètes, imprécises, voire erronées sont parfois transmises. Les omissions ont également pour conséquence que les interventions des aspirants peuvent être mises en porte à faux par rapport au cadre légal, ce qui pourrait conduire dans la réalité à leur invalidation. D'autres types d'écarts ont été observés. Ainsi, les aspirants se trompent assez souvent dans l'ordre des actions à réaliser. Ils se trompent aussi dans le choix des techniques policières dans le sens où la technique choisie n'est pas adaptée à la situation rencontrée (elle semble plus liée aux cours théoriques reçus). Enfin, on observe que les aspirants ont tendance à rester fixés sur certains préceptes (par exemple : « ne jamais laisser son collègue seul au cours d'une intervention ») qu'ils appliquent, quelle que soit la situation rencontrée. Tout ceci s'accompagne d'une non-maîtrise des risques. Nous avons, en effet, constaté à plusieurs reprises que les aspirants se mettaient

[64] Les aspirants-policiers (qui interviennent en simulation à 2 ou à 3) omettent assez souvent de se répartir les tâches et de s'échanger des informations entre eux.

en danger lors des interventions (par exemple : tourner le dos à des portes donnant accès à des pièces qui n'ont pas encore été sécurisées).

### 4.1.3. Lors des débriefings

Malgré quelques différences dans l'organisation des débriefings[65], on constate plusieurs traits invariants dans l'activité des formateurs lors de cette étape. Ainsi, les interventions des formateurs remplissent majoritairement une fonction pédagogique avec un style expositif. En lien avec les niveaux de facilitation mis en évidence par Dismukes et al. (2000) dans les débriefings, le style expositif est à rapprocher d'un bas niveau de facilitation où les aspirants sont le moins amenés à la réflexivité. Ce sont en effet les formateurs qui interviennent le plus lors des débriefings, comme en attestent les prises de parole (proactives) qui leur sont majoritairement associées. Les débriefings servent surtout à transmettre un savoir sans lien avec les situations particulières auxquelles les aspirants viennent d'être confrontés. Il s'agit principalement de rappeler des procédures prescrites. Dans ce contexte, l'activité des aspirants se caractérise, de façon non surprenante, par une certaine passivité. Leurs interventions sont peu nombreuses et ne concernent généralement pas les processus réflexifs. Les aspirants interviennent surtout pour répondre aux questions théoriques formulées par les formateurs ou pour confirmer les propos de ces derniers. Lorsque leurs interventions portent sur les processus réflexifs, il s'agit surtout de processus réflexifs de niveau 1 et (dans une moindre mesure) de niveau 2 (et quasi jamais de niveau 3)[66]. On peut donc penser que de tels débriefings ne favorisent pas chez les aspirants la construction d'un savoir professionnel par la réflexion sur l'action. Ils sont peu propices à la conceptualisation de l'action. Il n'y pas vraiment chez les aspirants d'analyse rétrospective et réflexive de l'activité mise en œuvre dans les simulations ayant

[65] Contrairement aux autres formateurs, F2 et F3 organisent les débriefings en deux temps. Cette organisation est à relier chez ces deux formateurs à un arrêt très rapide des séances. Contrairement aux autres formateurs, seuls F7 et F8 commencent les débriefings en laissant d'abord un temps de parole aux aspirants.

[66] Rappelons que les processus réflexifs de niveau 1, indispensables à la mise en place d'une pratique réflexive, consistent principalement à décrire sa pratique et à en prendre conscience. Les processus réflexifs de niveau 2 consistent à prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique (en la justifiant, en l'intentionnalisant, en l'évaluant ou en la diagnostiquant). Les processus réflexifs de niveau 3 portent sur le futur et consistent notamment à proposer des alternatives à sa pratique (Bocquillon, Derobertmasure, & Demeuse, 2016).

pour but de les aider à en tirer les acquisitions pour lesquelles ces simulations ont été conçues (a fortiori avec F2 et F3 qui arrêtent très vite les séances de simulation, ce qui empêche même toute expérience par l'action !).

## 4.2. Principaux déterminants de l'activité des formateurs et des aspirants

### 4.2.1. Les contraintes institutionnelles, les caractéristiques du dispositif et les stratégies de compromis chez les formateurs

Un résultat qui se dégage clairement de l'étude 1 concerne les stratégies utilisées par les formateurs pour trouver des compromis entre des contraintes inhérentes à l'école en tant qu'institution de formation, et ce, afin de permettre aux simulations de se dérouler.

Chez la plupart des formateurs, on observe des stratégies de compromis entre le nombre d'aspirants devant participer aux simulations et le temps disponible pour ce faire. Ces stratégies se marquent dès la conception des scénarios. Nous avons en effet constaté que trois formateurs (F5, F6 et F8) prévoient d'introduire des imprévus dans le déroulement des scénarios. Il s'agit le plus souvent de l'arrivée inopinée de personnes qui sont jouées par des aspirants en tant que figurants. La principale raison qui incite les formateurs à agir de la sorte ne semble pas être d'ordre pédagogique. Elle résulte plutôt d'une volonté d'impliquer tous les aspirants dans les simulations, et ce, compte tenu du temps disponible. Les stratégies de compromis se marquent aussi dans l'organisation des simulations. Ainsi, pour gagner du temps, F3 implique les aspirants de plusieurs séances de simulation dans un seul débriefing. F8 se fait systématiquement aider par un deuxième formateur, ce qui diminue de moitié le nombre d'aspirants à prendre en charge par formateur dans le temps imparti. Durant les séances, deux autres stratégies ont été repérées. La première (cf. F1, F4, F5 et F8) consiste à confronter aux situations simulées plus de deux aspirants-policiers en même temps. Les aspirants se rendent en effet parfois en trinôme sur les lieux de l'intervention simulée. L'autre stratégie consiste à augmenter le nombre d'aspirants-figurants dans les simulations. En augmentant ce nombre, les formateurs (F5, F6 et F8)

parviennent à faire participer aux simulations tous les aspirants dans le temps disponible.

Toutes ces stratégies ne sont pas sans effet sur l'activité des aspirants en simulation et au-delà, sur la construction de leurs compétences professionnelles. Il convient tout d'abord de noter que lorsque les aspirants interviennent en tant que figurants (et non en tant que policiers), cela ne leur permet pas vraiment une expérience par l'action. Il en va de même lorsque les aspirants-policiers interviennent en trinôme,[67] car nous avons observé que dans ce cas, cela amène fréquemment l'un des aspirants à adopter une position très passive. Ceci n'est évidemment pas non plus favorable à une expérience par l'action pour cet aspirant-policier. Nous avons également observé que les stratégies des formateurs ont pour effet de modifier la complexité des situations simulées à gérer par les aspirants-policiers : tantôt en l'augmentant (par exemple : lorsque les aspirants-figurants sont amenés à jouer le rôle de personnes inattendues introduites dans le déroulement des scénarios que les aspirants-policiers doivent gérer tout en poursuivant leur intervention), tantôt en la diminuant (par exemple : lorsque les aspirants-figurants sont amenés à jouer les rôles de victime, témoin… ou de services de police et qu'étant peu briefés pour le faire, ils adoptent des comportements qui facilitent les interventions des aspirants-policiers). Cette variabilité de la complexité des situations simulées n'est pas conçue dans un objectif pédagogique. En outre, les stratégies de compromis des formateurs réduisent le réalisme des simulations et au-delà, leur validité écologique. Ceci amène à remettre en question la pertinence de ce qui est acquis en simulation.

Dans le dispositif étudié, le temps disponible pour réaliser les simulations (compte tenu du nombre d'aspirants à former) n'est pas la seule ressource qui semble poser problème aux formateurs. Des manques de ressources matérielles ont également été observés (par exemple : manque de « vraies » armes, de rubalise, de radios…). On constate aussi des manques de ressources humaines (par exemple : l'absence de personnes pour simuler les interventions du labo). Le manque de ressources (temporelles, matérielles et humaines) semble plus problématique dans la simulation de certaines situations-types (cf. les situations de type « crimes et délits contre les personnes » et « agression sexuelle »). Dans ces situations-types, le manque de ressources ne permet pas l'application de

[67] Et non en binôme comme c'est le cas habituellement sur le terrain

toutes les procédures prescrites. Il permet aussi d'expliquer un nombre non négligeable d'omissions dans les procédures réalisées. Compte tenu de ces manques, dans le cas des situations de type « crimes et délits contre les personnes », les formateurs (cf. F2 et F3) décident de mettre fin très rapidement aux séances de simulation et organisent les débriefings en deux temps (dans le premier temps, les aspirants-policiers sont invités à énoncer ce qu'ils auraient dû faire si la séance n'avait pas été arrêtée et dans le second temps, ils sont amenés à revenir sur ce qu'ils ont fait en cours de séance). Cette façon de faire ne favorise évidemment ni l'expérience par l'action (en cours de séance), ni l'analyse rétrospective et réflexive sur la pratique lors du débriefing.

### 4.2.2. La posture des formateurs

Pour rappel, dans l'étude 1, tous les formateurs sont des policiers. Ils sont aussi formateurs au sein de l'école de police depuis plusieurs années. Dans ce cadre, ils ne gèrent pas seulement les simulations, ils dispensent aussi des cours théoriques portant sur les actions policières et les procédures prescrites. Nous avons remarqué qu'ils ont tendance en simulation à se comporter comme ils le font en salle de cours, c'est-à-dire en se posant comme ceux qui savent et en considérant les aspirants-policiers comme ceux qui ne savent pas. Autrement dit, ils adoptent en simulation une posture classique d'enseignant. La perspective est plus transmissive (apprentissage du prescrit) que développementale (construction de compétences professionnelles). Les formateurs enseignent de manière théorique le prescrit et ils utilisent la simulation comme un outil permettant d'appliquer une première fois le prescrit dans des situations-types (avant les stages sur le terrain).

Les principaux résultats relatifs à leur activité aux trois étapes des simulations vont dans ce sens. Ainsi, lors des briefings, l'activité des formateurs consiste principalement à présenter les scénarios et les conventions d'exercice. Ils ne formulent pas les objectifs pédagogiques des simulations. Ils ne cherchent pas à établir une relation de confiance avec les aspirants. Ils les aident peu à planifier les actions à mettre en œuvre en simulation. L'activité attendue est formulée surtout en termes de procédures prescrites. En cours de séance, les interventions des formateurs portent surtout sur la gestion de la simulation. Malgré l'absence d'expérience professionnelle chez les aspirants, la gestion des aspects didactiques ne prédomine pas. Les formateurs laissent se produire (voire favorisent) dans

l'activité des aspirants des écarts avec le prescrit, et ce, principalement pour alimenter les débriefings. Les notes que la plupart des formateurs prennent au cours des séances en témoignent. Cette façon de faire peut être mise en relation avec une représentation assez courante de la simulation (qu'on retrouve au niveau de la police) à savoir que la simulation (contrairement au travail) permet d'apprendre et que pour appendre, il faut faire (le plus possible) des erreurs. Cette représentation est erronée mais semble particulièrement présente chez les formateurs. Lors des débriefings, les interventions des formateurs remplissent le plus souvent une fonction pédagogique avec un style expositif. Il s'agit surtout de pointer les écarts et de rappeler les procédures prescrites aux aspirants. Ils incitent peu les aspirants à porter un regard réflexif sur leur pratique.

La posture prise par les formateurs peut s'expliquer par une volonté de garder le contrôle des simulations pour éviter de devoir remettre en question le prescrit qu'ils ont eux-mêmes enseigné. Il s'agit aussi de limiter en cours de simulation les imprévus auxquels il faudrait faire face (par peur de ne pas savoir faire et donc, de perdre la face vis-à-vis des aspirants). Ces résultats vont dans le même sens que ceux déjà mis en évidence dans d'autres recherches (Cambon-Bessières, 2009 ; Percier & Wagemann, 2004).

Dans notre recherche, la posture (de supériorité) adoptée par les formateurs est probablement encore renforcée par leur grade hiérarchiquement plus élevé au sein de la police (cf. commissaire et inspecteur principal de police) par rapport aux aspirants. De plus, il s'agit d'une formation initiale où les formés n'ont pas encore d'expérience professionnelle. Ceci renforce aussi probablement chez les aspirants la position (d'infériorité) dans laquelle ils sont placés par les formateurs. Les aspirants sont peu enclins à exprimer leur point de vue surtout lorsque celui-ci va à l'encontre du prescrit. Aucune contre-argumentation chez les aspirants et aucune controverse entre ceux-ci et les formateurs n'ont d'ailleurs été observées.

Notons que la formation de formateur dispensée par l'école de police ne semble pas avoir d'effet sur la posture adoptée par les formateurs en simulation. Pour rappel, seuls F7 et F8 ont suivi cette formation et la seule différence notoire ayant été repérée dans l'activité de ces formateurs concerne un temps de parole accordé aux aspirants en début de débriefing.

La posture des formateurs en simulation est à relier également à leur profil professionnel dépendant de leur expérience opérationnelle. Cette relation nous semble particulièrement marquée chez deux formateurs : F3 et F5. Ces deux formateurs s'appuient en effet largement sur leur expérience opérationnelle pour conduire les simulations. Plus précisément, ils ont tendance à mettre en avant leur expertise et à imposer des solutions plutôt qu'à favoriser leur émergence chez les aspirants. On retrouve ici un résultat déjà mis en évidence par Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011).

Ainsi, lors des débriefings, F3 qui est le seul à avoir été formé aux techniques et tactiques d'intervention policière, propose une alternative à la pratique des aspirants et en fait la démonstration.

Mais c'est chez F5 que la relation a été observée de la manière la plus manifeste. Pour rappel, F5 est membre de la cellule des personnes disparues. Cette cellule a un rôle d'appui auprès des services de police locale confrontés à une disparition. Pour ce faire, les membres de la cellule ont besoin de récolter un maximum d'informations sur la situation. Ils sont donc amenés à poser de nombreuses questions aux policiers. Sur base des informations récoltées, les membres de la cellule doivent aussi guider les policiers sur les démarches à entreprendre. Ainsi, leurs interventions ont également pour but d'informer et de donner des directives aux policiers. En simulation, F5 conduit les situations simulées de type « disparition inquiétante ». Il s'agit donc de situations qui renvoient à un champ d'intervention qu'il connaît bien et qu'il maîtrise (du moins du point de vue de la fonction qu'il exerce sur le terrain). Lorsqu'il conduit ces situations simulées, nous avons constaté que F5 poursuit l'objectif de démontrer le rôle incontournable de la cellule des personnes disparues. Pour ce faire, il joue lui-même le rôle de cette cellule en cours de séance (ceci renvoie d'ailleurs à la majorité de ses interventions). Il prend l'initiative de contacter les aspirants (si ceux-ci ne le font pas) et leur pose de nombreuses questions. Par contre, il transmet peu d'informations et formule très peu de directives vis-à-vis des aspirants. Tout se passe comme si F5 voulait montrer aux aspirants qu'ils vont se trouver en grande difficulté s'ils ne contactent pas rapidement la cellule. Cette façon de faire nous semble critiquable, car si sur le terrain, la cellule joue un rôle important par rapport aux disparitions inquiétantes et qu'elle doit donc être contactée par la police locale, elle ne peut amener les policiers à n'adopter qu'une

position d'exécutant (qui poussée à l'extrême, serait incompatible avec le travail d'enquête à réaliser).

## 4.3. La conception de la formation en cours d'usage

D'un point de vue institutionnel, comme nous l'avons présenté au chapitre 6, les objectifs de la formation par simulation étudiée sont placés au quatrième (et dernier) niveau d'une taxonomie inspirée de celle de Bloom (1956). Il s'agit du niveau « intégrer ». Les simulations visent à amener les aspirants à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Elles visent la mise en pratique de ce qui a été préalablement enseigné de manière théorique, mais aussi (et surtout) la mise en place de réponses adaptées aux problèmes posés, et ce, dans des situations complexes. Ce qui doit amener l'aspirant à adapter les procédures aux situations simulées. L'aspirant doit également faire preuve de réflexivité par rapport à sa pratique (principalement durant les débriefings). Plus globalement, il s'agit de préparer l'aspirant à la réalité de terrain.

Sur base des résultats de l'étude 1, il apparaît assez clairement que la formation mise en œuvre par les formateurs ne permet pas d'atteindre ces objectifs. Tant les apprentissages par l'action et par la réflexion sur l'action sont limités. Les stratégies de compromis des formateurs empêchent en effet l'expérience par l'action pour une partie non négligeable des aspirants. Pour les autres aspirants, l'apprentissage expérientiel est limité par le fait qu'ils sont confrontés une seule fois à un nombre assez restreint de situations simulées. De plus, en cours de séance, la plupart des formateurs interviennent surtout pour gérer la simulation et non pour gérer les aspects didactiques alors que les aspirants sont inexpérimentés. Les imprévus introduits par les formateurs dans le déroulement des scénarios le sont pour permettre à tous les aspirants d'être impliqués dans les simulations (et non dans un objectif pédagogique visant l'adaptation). La position d'infériorité dans laquelle sont maintenus les aspirants et la passivité qui en résulte ne sont pas non plus des éléments propices à l'apprentissage expérientiel et réflexif. En ce qui concerne la réflexivité chez les aspirants, nous avons en effet observé que celle-ci est peu favorisée par l'activité des formateurs lors des débriefings. A cette étape, les quelques interventions des aspirants ne concernent généralement pas les processus réflexifs. Et lorsque c'est le cas, cela reste toujours centré sur le présent

(pratique actuelle) et quasiment jamais sur le futur (alternatives à la pratique actuelle).

La conception de l'apprentissage sous-jacente à la formation n'est pas celle d'un apprentissage par l'action et par la conceptualisation de l'action, qui permettrait une adaptation aux situations urgentes, imprévues et singulières telles que celles qui sont susceptibles d'être rencontrées sur le terrain. Il s'agit plutôt d'un apprentissage basé sur la reproduction du prescrit. Les aspirants sont davantage confrontés à des démarches d'imitation ou de démonstration qu'à des situations-problèmes. L'apprentissage est centré sur le « faire » (la réussite de l'action ou la performance) et non sur le « savoir faire » (la compréhension de l'activité). Il convient de noter que ce type d'apprentissage limite le transfert et donc, une bonne application des procédures (Savoyant, 2009). En effet, les aspirants ne sont pas amenés à comprendre ce qui fonde les procédures prescrites, les problèmes auxquels elles permettent de répondre ainsi que les propriétés de la situation à prendre en compte lors de leur application.

Dans le dispositif de formation étudié, l'apprentissage centré sur le « faire » ne garantit pas non plus une bonne performance notamment parce que les aspirants n'ont pas toutes les connaissances pour savoir ce qu'il faut faire, ce qui conduit à un nombre non négligeable d'omissions dans leur activité. Par ailleurs, tout n'est pas prescrit dans l'activité à réaliser. Ainsi, il convient de se répartir les tâches en cours d'intervention, mais ceci pose problème, car il n'y a pas vraiment en cours de séance, de travail collectif au sein des binômes d'aspirants-policiers. L'ordre dans lequel il faut réaliser les actions (notamment pour ne pas se mettre en porte à faux par rapport au cadre légal) ou encore le choix de la technique policière la plus appropriée compte tenu de la situation posent également problème aux aspirants (ceux-ci se trompent en effet assez souvent à ce niveau). Les aspirants restent parfois fixés sur certains préceptes (tel que : « ne jamais laisser son collègue seul au cours d'une intervention »), et ce, quelle que soit la situation rencontrée. Tout ceci conduit à une piètre performance en simulation, ce qui se marque notamment par des informations incomplètes, imprécises, voire erronées, transmises par les aspirants au cours des interventions simulées.

Dans la formation étudiée, l'application des procédures se réduit à ses aspects d'exécution. Les aspirants n'apprennent ni à choisir d'appliquer la procédure (ce qui implique une identification de la situation fondée sur sa conceptualisation) ni

à reconnaître la nécessité d'une telle application (fondée sur une compréhension de la relation entre le risque et la procédure correspondante). En appliquant les procédures, les aspirants n'apprennent pas à construire des règles d'action, ni a fortiori à les réélaborer ou à en construire de nouvelles en fonction des situations rencontrées. Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, ces aspects sont centraux dans le travail policier sur le terrain.

Il convient encore de noter que l'absence de processus d'élaboration de règles s'accompagne d'une non-maîtrise des risques chez les aspirants que ces risques renvoient à un non-respect du cadre légal ou à leur propre sécurité. En effet, nous avons constaté à plusieurs reprises que les aspirants se mettaient en danger lors des interventions.

# Chapitre 9 Etude 2 : Analyse de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers dans le dispositif modifié

## 1. Rappel des objectifs

Dans l'étude 2, nous avons analysé l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers dans le dispositif de formation modifié par l'implication de mentors.

A travers cette analyse, nous poursuivons plusieurs objectifs :

- identifier les principaux traits de l'activité des mentors et étudier la médiation qu'opèrent ces derniers dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers.

- identifier les principaux traits de l'activité des aspirants-policiers (compte tenu de la présence des mentors), comparer cette activité avec ce qui est attendu dans les objectifs de la formation et comparer les résultats obtenus avec les résultats correspondants dans l'étude 1.

- identifier les principaux traits de l'activité des formateurs, étudier la médiation qu'opèrent ces formateurs dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers (compte tenu de la présence des mentors) et comparer les résultats obtenus avec les résultats correspondants dans l'étude 1.

- caractériser la conception de la formation effectivement mise en œuvre par les formateurs (en cours d'usage et compte tenu de la présence des mentors) et comparer les résultats obtenus avec les résultats correspondants de l'étude 1.

# 2. Méthode

## 2.1. Les participants

### 2.1.1. Les formateurs

Quatre formateurs (2 hommes et 2 femmes) ont participé à l'étude 2. Parmi ceux-ci, deux ont participé à l'étude 1[68]. Il s'agit des formateurs F5 et F8. Deux autres formateurs ont été impliqués dans l'étude 2 : F9 et F10. Ces formateurs (féminins) travaillent dans un service d'assistance policière aux victimes (SAPV). Ainsi, les formateurs participant à l'étude 2 se composent d'un commissaire de police, un inspecteur principal, une psychologue et une consultante à orientation psychosociale. Lors de l'étude 2, ils sont âgés entre 26 et 51 ans. Ils ont en moyenne 16 ans d'ancienneté dans la police et 6 ans d'ancienneté en tant que formateur.

Il convient de noter que si F9 et F10 font aussi partie de la police, leur grade est différent de ceux de F5 et F8 puisqu'ils relèvent du personnel du cadre administratif et logistique (CALOG). Contrairement aux deux autres formateurs, F9 et F10 n'ont donc pas d'expérience professionnelle de policier. Néanmoins, ils sont tous formateurs à l'école de police. Parmi les formateurs, seul F8 a suivi une formation spécifique (formation de formateur) dispensée par l'école de police.

| Formateurs | Grade dans la police | Ancienneté dans la police | Ancienneté en tant que formateur | Formation de formateur |
|---|---|---|---|---|
| F5 | Commissaire | 16 ans | 8 ans | non |
| F8 | Inspecteur principal | 32 ans | 13 ans | Oui |
| F9 | Psychologue et responsable d'un SAPV (CALOG) | 13 ans | 2 ans | non |
| F10 | Consultante à orientation psychosociale dans un SAPV (CALOG) | 4 ans | 6 mois | non |

**Tableau 57. Principales caractéristiques des formateurs (Etude 2)**

[68] Il aurait été souhaitable de réaliser l'étude 2 avec les mêmes formateurs que ceux impliqués dans l'étude 1. Toutefois, pour différentes raisons pratiques, cela n'a pas été possible.

### 2.1.2. Les aspirants-policiers

Vingt-sept aspirants (16 hommes et 11 femmes) ont participé à l'étude 2. Ils font tous partie de la même promotion (2014-2015). Lors de l'étude 2, ils sont tous en fin de formation initiale à l'école de police.

### 2.1.3. Les mentors

Neuf mentors (7 hommes et 2 femmes) ont participé à l'étude 2. Parmi ceux-ci, nous comptons un commissaire, deux inspecteurs principaux, cinq inspecteurs et un agent de police. Lors de l'étude 2, ils sont âgés entre 28 et 51 ans. Ils ont en moyenne 18 ans d'ancienneté dans la police et 8 ans d'ancienneté en tant que mentor. Ils ont tous suivi la formation spécifique « mentors » dispensée à l'école de police. Par ailleurs, ces 9 mentors ont déjà accompagné sur le terrain plusieurs policiers novices dans le cadre de leur stage ou lors de leur insertion professionnelle.

| Mentors | Grade dans la police | Ancienneté dans la police | Ancienneté en tant que mentor | Formation « mentor » |
|---|---|---|---|---|
| M1 | Inspecteur | 13 ans | 4 ans | oui |
| M2 | Inspecteur | 7 ans | 3 ans | oui |
| M3 | Commissaire | 32 ans | 20 ans | oui |
| M4 | Inspecteur | 9 ans | 1 an | oui |
| M5 | Inspecteur | 28 ans | 20 ans | oui |
| M6 | Inspecteur principal | 15 ans | 8 ans | oui |
| M7 | Inspecteur | 20 ans | 1 an | oui |
| M8 | Agent | 7 ans | 3 ans | oui |
| M9 | Inspecteur principal | 30 ans | 9 ans | oui |

**Tableau 58. Principales caractéristiques des mentors (Etude 2)**

## 2.2. Les situations-types et les scénarios

Dans le cadre de l'étude 2, nous avons retenu 3 situations-types sur les 5 abordées dans l'étude 1. Il s'agit des situations-types : « visite domiciliaire », « disparition inquiétante » et « annonce de mauvaise nouvelle ».

Plusieurs raisons ont motivé ce choix. Tout d'abord, il s'agit de situations représentatives du domaine d'activité policière. Il s'agit aussi de situations

auxquelles ont été confrontés les aspirants-policiers de l'étude 1. Afin de pouvoir comparer les résultats des deux études, il n'était en effet pas pertinent d'amener dans l'étude 2, les binômes mentor-aspirant à intervenir dans des situations auxquelles n'avaient pas été confrontés les aspirants dans l'étude 1. De plus, dans l'étude 1, l'analyse de l'activité des aspirants (en cours de séances) a montré que ceux-ci n'ont pas toujours l'occasion d'appliquer toutes les procédures prescrites. Cela s'avère particulièrement le cas lors des simulations liées aux deux situations-types suivantes : crimes et délits contre les personnes, et agression sexuelle. Nous avons donc décidé de retenir dans l'étude 2, les autres situations-types : « visite domiciliaire », « disparition inquiétante » et « annonce de mauvaise nouvelle ». Ces situations ont en effet montré dans l'étude 1 qu'elles étaient plus propices à l'application des procédures et de ce fait, elles sont aussi, a priori, plus favorables à la mise en œuvre d'une activité mentorale (dans l'étude 2).

Chaque situation-type a donné lieu à un scénario. Dans le dispositif modifié qui caractérise l'étude 2, nous avons conçu nous-mêmes ces scénarios. Nous avons veillé (toujours à des fins de comparaison) à construire des scénarios proches de ceux conçus par les formateurs dans l'étude 1. Ces scénarios sont présentés de manière détaillée à l'annexe III.

Le scénario lié à la situation-type « visite domiciliaire » concerne une visite à réaliser au domicile d'une personne suspectée d'un vol de sac à main sur le parking d'un magasin. Comme dans les scénarios correspondants de l'étude 1, il convient dans ce scénario de : recueillir un maximum d'informations auprès des services de police, compléter un document de consentement, procéder à une fouille de sécurité, contrôler l'identité du PAJEL, procéder à une visite rapide des lieux, procéder à une fouille du bâtiment, contrôler les objets retrouvés, avertir l'OPJ sur l'avancement de l'intervention… De plus, dans ce scénario, les policiers ne savent pas a priori ce qu'ils vont retrouver (comme objets) en cours d'intervention. Par ailleurs, ils ne disposent pas d'emblée de beaucoup d'informations sur le PAJEL. Ils sont aussi confrontés à un individu qui, de manière tout à fait inattendue, fait son apparition en cours d'intervention. Enfin, compte tenu du nombre de tâches à réaliser, les policiers doivent se répartir le travail et se tenir mutuellement informés de l'état d'avancement de l'intervention.

Le scénario lié à la situation-type « disparition inquiétante » concerne la disparition d'un jeune enfant (âgé de 5 ans). Comme dans les scénarios

correspondants de l'étude 1, il faut dans ce scénario : récolter un maximum d'informations, réaliser plusieurs avis CIC, engager des moyens spéciaux, demander du renfort… Il s'agit aussi d'une intervention qui se déroule dans l'urgence, intervention dans laquelle les policiers ne savent pas a priori ce qui s'est passé, de nombreuses hypothèses explicatives à propos de la disparition de l'enfant étant à envisager. De plus, les policiers doivent aussi dans ce scénario se répartir les tâches et communiquer ensemble. Enfin, il s'agit d'une intervention qui se réalise sous une charge émotionnelle non négligeable (notamment parce que le parent est en panique, il pleure, crie…).

Le scénario lié à la situation-type « annonce de mauvaise nouvelle » concerne l'annonce aux parents du décès de leur enfant. Comme dans les scénarios correspondants de l'étude 1, les policiers ne peuvent pas, lors de l'annonce, donner trop de détails sur ce qui s'est passé, car l'enquête est toujours en cours. Ils doivent aussi se répartir certaines tâches (par exemple : l'annonce de la mauvaise nouvelle d'une part et les réponses aux questions des parents d'autre part). Ils sont aussi amenés dans ce scénario à intervenir sous une forte charge émotionnelle (cf. parents en pleurs, dans le déni, en colère…). Par contre, cette situation-type exige moins de communication entre policiers en cours d'intervention. Ainsi, par respect pour les parents, les policiers doivent éteindre leur radio. Les informations à transmettre à ceux-ci doivent être récoltées préalablement (et non en cours d'intervention).

## 2.3. Récolte des données

Les données ont été récoltées grâce à un enregistrement audio-visuel de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants-policiers, au cours des trois étapes des simulations : briefing, séance et débriefing. Comme dans l'étude 1, l'enregistrement audio-visuel a été réalisé grâce à des lunettes caméra portées par le chercheur.

## 2.4. Analyse des données

L'analyse des données a porté sur 18 simulations couvrant les 3 situations-types. Chaque situation-type a donné lieu à un scénario. Il faut aussi noter que la moitié

environ des aspirants a participé à deux simulations. Six binômes mentor-aspirant[69] sont impliqués dans chaque simulation.

| | Visite domiciliaire | Disparition inquiétante | Annonce de mauvaise nouvelle |
|---|---|---|---|
| Nombre de formateurs | 1 (F8) | 1 (F5) | 2 (F9, F10) |
| Nombre de mentors | 6 (M1, M2, M3, M4, M5, M6) | 6 (M3, M4, M5, M7, M8, M9) | 6 (M3, M4, M5, M7, M8, M9) |
| Nombre d'aspirants | 18 | 18 | 19 |
| Nombre de scénarios | 1 | 1 | 1 |
| Nombre de simulations | 6 | 6 | 6 |

**Tableau 59. Répartition des participants, des scénarios et des simulations selon les situations-types (Etude 2)**

### 2.4.1. Codage des données

Comme dans l'étude 1, tous les enregistrements audiovisuels ont été revisionnés. Leur durée varie de 25 minutes à 152 minutes. A partir de cette révision, les traces observables de l'activité des participants (actions et verbalisations) ont été encodées en utilisant les logiciels Observer XT et NVivo. Le premier logiciel a été utilisé pour analyser les interventions des aspirants, des mentors et des formateurs au cours des briefings et des séances de simulation. Le second, pour analyser les interventions des aspirants, des mentors et des formateurs au cours des débriefings.

Le codage des données relatives à l'activité des formateurs lors des briefings et en cours de séances repose sur les mêmes grilles que celles utilisées dans l'étude 1. Il en va de même en ce qui concerne l'activité des aspirants lors des briefings et des débriefings. Nous renvoyons le lecteur au chapitre 8 pour une description

[69] Il faut noter que trois mentors (M1, M2 et M6) n'ont pu, pour diverses raisons, participer aux trois simulations (« visite domiciliaire », « disparition inquiétante » et « annonce de mauvaise nouvelle) comme prévu initialement. Plus concrètement, ils ne sont intervenus que dans le cadre de la simulation liée à la situation-type « visite domiciliaire ». Ils ont donc été remplacés par les mentors 7, 8 et 9 dans le cadre des simulations relatives aux situations-types « disparition inquiétante » et « annonce de mauvaise nouvelle ».

détaillée de ces grilles. En ce qui concerne le codage des interventions des formateurs lors des débriefings, nous utilisons une grille proche de celle utilisée dans l'étude 1. Rappelons que la grille distingue 5 fonctions liées à ces interventions : évaluative, pédagogique, psychologique, sociale et structurante. Dans l'étude 1, la fonction évaluative peut porter sur les propos des aspirants pendant les débriefings, leur pratique au cours des séances ou le dispositif. Dans l'étude 2, cette fonction peut porter sur ces mêmes éléments auxquels on ajoute les propos du mentor.

En ce qui concerne le codage des traces de l'activité des mentors lors des briefings, nous utilisons une grille proche de celle utilisée dans l'étude 1 pour coder l'activité des aspirants et des formateurs. Nous codons en effet l'activité des mentors lors des briefings en fonction des buts poursuivis dans les échanges avec les aspirants :

- préparer les séquences d'actions à réaliser en cours de simulation (en questionnant ; en transmettant des connaissances générales liées à l'activité policière, des conseils ou des informations ; en donnant des directives (procédures à suivre))
- gérer la temporalité du briefing
- rassurer les aspirants

Rappelons que nous nous intéressons aux médiations des mentors dans la construction de compétences chez les aspirants. Lors des briefings, cette médiation concerne plus particulièrement la construction de connaissances nécessaires à la maîtrise des situations simulées. Ceci peut être mis en relation avec les interventions des mentors codées dans la catégorie : « préparer les séquences d'actions à réaliser en cours de simulation ». Les interventions des mentors codées dans les sous-catégories « en questionnant » et « en donnant des directives » sont plus orientées par l'action tandis que celles codées dans la sous-catégorie « en transmettant des connaissances, des informations ou des conseils » sont plus orientées par la connaissance.

L'activité des binômes mentor-aspirant en cours de séance a été codée en fonction des écarts entre le prescrit et ce qui a été effectivement réalisé. Cette manière de coder vise à vérifier si les aspirants adoptent en simulation (compte tenu de la présence des mentors) des comportements plus conformes au prescrit. Nous avons également relevé le nombre d'interventions des binômes selon les simulations et

selon les interlocuteurs (membres des binômes, formateurs, aspirants-figurants…). Les échanges verbaux intra-binômes en cours de séance ont aussi été comptabilisés et codés selon qu'ils relèvent d'un discours interrogatif, informatif ou impératif. Ces façons de coder l'activité des binômes permettent d'analyser la répartition des tâches entre les aspirants et les mentors en simulation. Elles permettent aussi d'analyser les médiations des mentors dans la construction de compétences chez les aspirants. Il s'agit notamment de repérer si les pratiques des mentors sont plus orientées par la réussite de l'action ou par la compréhension de celle-ci.

Pour les débriefings, nous avons eu recours, pour coder les interventions des mentors, à une grille proche de celle utilisée dans l'étude 1 pour coder les interventions des formateurs. Pour rappel, cette grille distingue 5 fonctions liées à ces interventions : évaluative, pédagogique, psychologique, sociale et structurante. Dans l'étude 1, la fonction évaluative peut porter sur les propos des aspirants pendant les débriefings, leur pratique au cours des séances ou le dispositif. Dans l'étude 2, cette fonction peut porter sur ces mêmes éléments auxquels on ajoute les propos du formateur.

Pour analyser les médiations des formateurs et des mentors dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers lors des débriefings, nous nous intéressons plus particulièrement à l'importance de la fonction pédagogique. Les interventions des formateurs ou des mentors qui remplissent cette fonction sont en effet celles qui visent à amener les aspirants à porter un regard réflexif sur leur pratique. Pour analyser plus en détail ces interventions, nous les avons codées selon 3 styles didactiques : expositif, interrogatif et incitatif. Chaque style est lui-même encore décomposé (cf. chapitre 8). Comme dans l'étude 1, nous établissons dans l'étude 2 un lien entre ces styles didactiques et les niveaux de facilitation mis en évidence par Dismukes et al. (2000) dans les débriefings. Ainsi, le style incitatif est à relier à un haut niveau de facilitation où les aspirants sont le plus amenés à la réflexivité. Le style expositif renvoie plutôt à un bas niveau de facilitation où les aspirants sont passifs. C'est le niveau de facilitation où les aspirants retirent le moins de bénéfices des débriefings en termes de réflexivité. Le style interrogatif est à relier à un niveau de facilitation intermédiaire. On peut parler ici de niveau moyen de facilitation.

Enfin, pour compléter l'analyse de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants en débriefing, nous avons procédé à une quantification des échanges verbaux. Nous avons relevé le nombre de mots prononcés par les trois types de participants. Les prises de paroles des participants ont également été analysées du point de vue de leur proactivité, la proactivité des aspirants lors des débriefings étant considérée comme un signe d'approfondissement réflexif.

### 2.4.2. Niveaux d'analyse

Compte tenu des objectifs poursuivis dans l'étude 2, deux principaux niveaux d'analyse des données sont envisagés.

- *un niveau d'analyse descriptive* visant à identifier les principaux traits de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants-policiers.

  En ce qui concerne l'activité des formateurs, nous décrivons essentiellement :

  - l'organisation des simulations par les formateurs (principalement à travers les durées des étapes des simulations),
  - les interventions des formateurs lors des 3 étapes des simulations (à travers leurs fréquences),
  - les prises de parole des formateurs lors des débriefings (à travers des moyennes et des fréquences de mots prononcés et à travers des fréquences de prises de parole proactives).

  Nous cherchons via ces analyses à dégager des invariants caractérisant l'activité des formateurs dans le dispositif modifié (compte tenu de la présence des mentors) et plus particulièrement, la médiation qu'ils opèrent dans la construction des compétences professionnelles chez les aspirants-policiers. Il s'agit également de comparer les résultats obtenus avec les résultats correspondants dans l'étude 1.

  En ce qui concerne l'activité des mentors, nous décrivons essentiellement :

  - les interventions des mentors lors des briefings et des débriefings (à travers leurs fréquences),
  - au cours des séances de simulation, les écarts entre les procédures réalisées par les binômes mentor-aspirant et les procédures prescrites (à travers leurs fréquences et leurs caractéristiques), les interventions des binômes (à travers leurs fréquences) et les échanges intrabinômes (à travers leurs fréquences),

- les prises de parole des mentors lors des débriefings (à travers des moyennes et des fréquences de mots prononcés et à travers des fréquences de prises de parole proactives).

Nous cherchons via ces analyses à dégager des invariants caractérisant l'activité des mentors dans le dispositif modifié et plus particulièrement, la médiation qu'ils opèrent dans la construction des compétences chez les aspirants. Nous nous intéressons notamment aux effets de leur étayage (au cours des séances) en tant que pairs plus expérimentés.

En ce qui concerne l'activité des aspirants-policiers, nous décrivons essentiellement :

- les interventions des aspirants lors des briefings et des débriefings (à travers leurs fréquences),
- au cours des séances de simulation, les écarts entre les procédures réalisées par les binômes mentor-aspirant et les procédures prescrites (à travers leurs fréquences et leurs caractéristiques), les interventions des binômes (à travers leurs fréquences) et les échanges intrabinômes (à travers leurs fréquences),
- les prises de parole des aspirants lors des débriefings (à travers des moyennes et des fréquences de mots prononcés et à travers des fréquences de prises de parole proactives).

Nous cherchons via ces analyses à dégager des invariants caractérisant l'activité des aspirants dans le dispositif modifié (compte tenu de la présence des mentors). Il s'agit également de comparer ces résultats avec ce qui est attendu dans les objectifs de la formation et avec les résultats correspondants dans l'étude 1.

- *un niveau d'analyse systémique* : en articulant les résultats issus de l'analyse de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants-policiers, on tente de caractériser la conception qui sous-tend la formation mise en place par les formateurs (en cours d'usage et compte tenu de la présence des mentors) et de comparer les résultats obtenus avec les résultats correspondants de l'étude 1.

# 3. Résultats

## 3.1. Activité des formateurs

### 3.1.1. Organisation des simulations par les formateurs

#### 3.1.1.1. Organisation temporelle

Tous les formateurs ont organisé les simulations en trois étapes.

D'une manière générale, on constate :

- des briefings d'assez courte durée chez tous les formateurs sauf chez F8. Comme le montre le tableau 60, la durée moyenne des briefings par simulation est inférieure à 10 minutes chez F5 et F10. Elle est d'environ 13 minutes chez F9 et un peu plus de 33 minutes chez F8. Comparativement à l'étude 1, les durées des briefings tendent à augmenter dans l'étude 2 mais cela semble surtout lié à la façon de faire de F8. Pour rappel, ce formateur gère les simulations liées à la situation-type « visite domiciliaire ». Or, comme dans l'étude 1, nous avons observé que ces simulations (contrairement aux autres) sont gérées simultanément par deux formateurs[70], ce qui signifie que le nombre d'aspirants à prendre en charge par formateur est diminué de moitié. Ceci a également pour effet d'augmenter le temps disponible pour organiser les simulations (par groupe d'aspirants). Cette augmentation du temps disponible explique les plus longues durées constatées chez F8. En outre, l'introduction des mentors dans le dispositif a incité F8 à modifier l'organisation des briefings. En effet, ce dernier a considéré qu'il était important que les mentors et les aspirants aient le temps d'échanger pour préparer l'intervention. Pour ce faire, F8 a fait le choix de briefer les aspirants-figurants après avoir présenté le scénario aux binômes mentor-aspirant.

[70] Le deuxième formateur (qui n'est pas F8) n'a pas été pris en considération dans l'étude 2.

Ces derniers ont donc eu la possibilité d'échanger pendant quelques minutes sur la situation simulée. F8 a aussi décidé de présenter le scénario de façon simultanée aux deux binômes prévus durant la même demi-journée. Ce qui a permis au deuxième binôme de profiter du temps imparti à la simulation impliquant le premier binôme pour préparer davantage leur intervention.

- un arrêt plus rapide des séances de simulation chez F9 et F10 que chez F5 et F8 (cf. tableau 60). Les durées des séances les plus longues se retrouvent chez F8 (comme dans l'étude 1). Rappelons ici que contrairement aux autres formateurs, F9 et F10 n'ont pas d'expérience professionnelle de policier.

- tous les formateurs organisent les débriefings en un seul temps. Pour F5 et F8, ce résultat est semblable à celui obtenu dans l'étude 1. Contrairement à F5 et F9, les formateurs F8 et F10 commencent les débriefings en laissant d'abord un temps de parole aux aspirants. Pour rappel, seul F8 a suivi la formation de formateur dispensée par l'école de police. De plus, nous avons déjà observé dans l'étude 1 que F8 (contrairement à F5) accorde un temps de parole préalable aux aspirants lors des débriefings. Il convient aussi de noter que F8 a organisé un seul débriefing en y impliquant les aspirants de deux séances de simulation (S5 et S6). Cette façon de faire lui permet de gagner du temps en réduisant le nombre de débriefings à réaliser dans le temps disponible. Comme dans l'étude 1, F8 se caractérise par la durée moyenne de débriefing la plus longue.

| Formateur | Simulation | Briefing | Séance | Débriefing |
|---|---|---|---|---|
| F5 | S7 | 03 min. 01 sec. | 33 min. 19 sec. | 11 min. 04 sec. |
| | S8 | 01 min. 20 sec. | 15 min. 15 sec. | 11 min. 28 sec. |
| | S9 | 03 min. 03 sec. | 16 min. 53 sec. | 13 min. 33 sec. |
| | S10 | 04 min. 17 sec. | 20 min. 47 sec. | 22 min. 32 sec. |
| | S11 | 04 min. 52.sec. | 18 min. 31 sec. | 12 min. 20 sec. |
| | S12 | 07 min. 12 sec. | 17 min. 30 sec. | 15 min. 44 sec. |
| Durée moyenne | | 03 min. 58 sec. | 20 min. 22 sec. | 14 min. 27 sec. |
| F8 | S1 | 19 min. 30 sec. | 54 min. 29 sec. | 56 min. |
| | S2 | 20 min. 09 sec. | 45 min. 29 sec. | 27 min. 22 sec. |
| | S3 | 21 min. 51 sec. | 44 min. 19 sec. | 37 min. 37 sec. |
| | S4 | 53 min. 15 sec. | 46 min. 41 sec. | 37 min. 19 sec. |
| | S5 | 29 min. | 57 min. 04 sec. | 49 min. 16 sec. |
| | S6 | 57 min. 49 sec. | 45 min. 19 sec. | |
| Durée moyenne | | 33 min. 36 sec. | 48 min. 53 sec. | 41 min. 31 sec. |
| F9 | S13 | 13 min. | 06 min. 52 sec. | 16 min. 47 sec. |
| | S14 | 18 min. 41 sec. | 06 min. 37 sec. | 15 min. 04 sec. |
| | S15 | 09 min. 02 sec. | 05 min. 01 sec. | 26 min. 40 sec. |
| | S16 | 11 min. 28 sec. | 12 min. 47 sec. | 23 min. 54 sec. |
| Durée moyenne | | 13 min. 03 sec. | 07 min. 49 sec. | 20 min. 36 sec. |
| F10 | S17 | 04 min. 59 sec. | 03 min. 16 sec. | 16 min. 59 sec. |
| | S18 | 07 min. 53 sec. | 08 min. 28 sec. | 28 min. 29 sec. |
| Durée moyenne | | 06 min. 26 sec. | 05 min. 52 sec. | 22 min. 44 sec. |

**Tableau 60. Durée des simulations selon les formateurs, les simulations et les étapes (Etude 2)**

### 3.1.1.2. Organisation des séances

Dans l'étude 2, nous avons veillé à ce que les formateurs ne s'écartent pas trop des conditions dans lesquelles s'opère l'activité des policiers en situation de travail (sur le terrain, les policiers travaillent habituellement en binôme). Ainsi, les aspirants-policiers se sont, à chaque fois, rendus en binôme sur les lieux de l'intervention simulée. Ces binômes sont tous composés d'un mentor et d'un aspirant.

Tout comme dans l'étude 1, on constate que les conditions (temporelles) dans lesquelles se déroulent les simulations ne permettent pas à tous les aspirants d'intervenir en tant que policiers. Seule une partie a cette possibilité. Les autres aspirants interviennent en tant que figurants.

Enfin, contrairement à ce qui est observé dans l'étude 1, F5 a permis aux policiers d'utiliser une radio pour échanger avec différents interlocuteurs (CIC, OPJ, PR) dans l'étude 2. En agissant de la sorte, F5 souhaite augmenter le réalisme de la simulation. Or, nous avons observé l'effet inverse. Les différents interlocuteurs sont joués par des aspirants qui se trouvent dans une pièce isolée de celle dans laquelle se déroule l'intervention simulée. Lors de ces échanges, F5 impose aux binômes d'interrompre leurs actions en cours, et ce, de façon à ce qu'ils puissent entendre et bien comprendre les échanges. Cette façon de faire ne permet nullement aux policiers de gérer leur intervention comme ils le feraient en situation réelle puisqu'ils sont constamment interrompus par le formateur.

### 3.1.2. Activité des formateurs durant les briefings

L'analyse des interventions des formateurs lors des briefings montre que F9 et F10 interviennent majoritairement pour présenter le scénario (ce qui représente plus de 70% de leurs interventions) (cf. tableau 61).

| | Présenter le scénario | Informer sur les objectifs pédagogiques des simulations | Informer sur les conventions de l'exercice | Préparer les séquences d'actions à réaliser | | | Gérer la temporalité du briefing | Informer sur l'organisation du briefing | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Questionner | Transmettre un conseil | Donner des directives | | | |
| F5 | 11 (30.6%) | 0 (0.0%) | 17 (47.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 8 (22.2%) | 0 (0.0%) | 36 (100.0%) |
| F8 | 54 (44.6%) | 0 (0.0%) | 55 (45.5%) | 8 (6.6%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (3.3%) | 121 (100.0%) |
| F9 | 107 (78.7%) | 0 (0.0%) | 1 (0.7%) | 18 (13.2%) | 4 (2.9%) | 0 (0.0%) | 2 (1.5%) | 4 (2.9%) | 136 (100.0%) |
| F10 | 21 (91.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (4.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (4.3%) | 0 (0.0%) | 23 (100.0%) |

**Tableau 61. Nombre et fréquence des interventions des formateurs lors des briefings (toutes simulations confondues) (Etude 2)**

F5 et F8 interviennent aussi pour présenter le scénario mais également pour informer les binômes sur les conventions d'exercice (F5 : « *On fait vraiment comme ça se fait en réalité. La seule convention d'exercice qu'on va faire c'est que lorsque vous ferez appel à lui qui joue le rôle du service qui peut vous aider, vous vous arrêtez de parler avec la requérante parce que moi je ne sais pas suivre* », F9 : « *Petite parenthèse : physiquement je ne suis pas là. Il ne faut donc pas se retourner vers moi* »). Ces deux types d'interventions représentent ensemble plus de 75% des interventions de F5 et F8. Ces résultats vont dans le même sens que ceux déjà montrés dans l'étude 1. Il convient toutefois de relever dans l'étude 2 une nette augmentation des interventions de F5 et F8 visant à présenter les conventions d'exercice (cf. tableau 62).

| | ETUDE 1 | | | | | | ETUDE 2 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Présenter scénario | Informer objectifs pédagogiques simulations | Informer conventions exercices | Préparer séquences actions | Gérer temporalité briefing | Informer organisation briefing | Présenter scénario | Informer objectifs pédagogiques simulations | Informer conventions exercices | Préparer séquences actions | Gérer temporalité briefing | Informer organisation briefing |
| F5 | 53.6% | 0% | 21.4% | 10.7% | 14.3% | 0% | 30.6% | 0% | 47.2% | 0% | 22.2% | 0% |
| F8 | 54.3% | 0.5% | 13.8 % | 30% | 1.4% | 0% | 44.6% | 0% | 45.5% | 6.6% | 0% | 3.3% |

**Tableau 62. Comparaison des fréquences des interventions des formateurs lors des briefings (toutes simulations confondues) entre les études 1 et 2**

Par ailleurs, pour présenter le scénario, F8, F9 et F10 s'appuient sur des notes manuscrites.

Les interventions de F8, F9 et F10 ont également pour but de préparer les actions à mettre en œuvre durant la séance. Cela s'avère davantage le cas pour F9 (16,1% du total de ses interventions). Pour ce faire, F8, F9 et F10 formulent surtout des questions (par exemple : « *à quoi d'autre penses-tu ?* ») et de manière plus limitée, F9 transmet aussi des conseils. Il convient toutefois de relever que ces interventions sont relativement peu nombreuses par rapport à celles relatives à la présentation des scénarios et aux conventions d'exercice. Comme dans l'étude 1, ceci limite la médiation des formateurs dans la construction des compétences chez les aspirants lors des briefings.

On observe que les interventions de F5, F9 et F10 ont également pour but de gérer les aspects temporels du briefing. Cela est davantage le cas pour F5 (22.2% de ses interventions). L'analyse montre que ce dernier ne laisse pas la possibilité aux mentors et aux aspirants de se concerter à la fin du briefing (tout comme dans le cadre de l'étude 1). Aussitôt le scénario présenté, il les incite à se rendre sur les lieux de l'intervention simulée.

Seuls F8 et F9 informent les aspirants de la manière dont ils vont organiser le briefing. Contrairement aux autres formateurs, ils font le choix de briefer les aspirants-figurants après avoir présenté le scénario aux binômes mentor-aspirant. Ces derniers ont donc la possibilité d'échanger ensemble sur la situation simulée avant d'y être confrontés.

Enfin, il faut encore noter que comme la plupart des formateurs dans l'étude 1, tous les formateurs dans l'étude 2 ne formulent pas les objectifs pédagogiques des simulations.

### 3.1.3. Activité des formateurs en cours de séance

#### 3.1.3.1. Interventions des formateurs en tant que formateurs ou en tant qu'acteurs

| | Nombre moyen des interventions en tant que formateurs | Nombre moyen des interventions en tant qu'acteurs | Nombre moyen des interventions |
|---|---|---|---|
| F5 | 14.7 | 20.8 | 35.5 |
| F8 | 20.3 | 35.7 | 56 |
| F9 | 1 | 0 | 1 |
| F10 | 1 | 0 | 1 |

**Tableau 63. Nombre moyen des interventions par simulation selon les formateurs (toutes simulations confondues) (Etude 2)**



| | Interventions des formateurs en tant que formateurs | | | Total | Interventions des formateurs en tant qu'acteurs | | | Total | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Discours informatif | Discours impératif | Discours interrogatif | | Discours informatif | Discours impératif | Discours interrogatif | | |
| F5 | 51 (23.9%) | 16 (7.5%) | 21 (9.9%) | 88 (41.3%) | 13 (6.1%) | 3 (1.4%) | 109 (51.2%) | 125 (58.7%) | 213 (100.0%) |
| F8 | 81 (24.1%) | 6 (1.8%) | 35 (10.4%) | 122 (36.3%) | 134 (39.9%) | 37 (11.0%) | 43 (12.8%) | 214 (63.7%) | 336 (100.0%) |
| F9 | 4 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (100.0%) |
| F10 | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) |
| TOTAL | 138 (24.9%) | 22 (4.0%) | 56 (10.1%) | 216 (38.9%) | 147 (26.5%) | 40 (7.2%) | 152 (27.4%) | 339 (61.1%) | 555 (100.0%) |

**Tableau 64. Nombre et fréquence des interventions des formateurs en tant que formateurs ou en tant qu'acteurs au cours des séances selon le type de discours (toutes simulations confondues) (Etude 2)**

A travers le tableau 63, on constate que deux formateurs (F9 et F10) se distinguent nettement des autres par le fait qu'ils ne réalisent quasiment pas d'interventions au cours des séances de simulation. Pour rappel, il s'agit des formateurs qui travaillent dans un SAPV et qui contrairement à F5 et F8, n'ont pas d'expérience professionnelle de policier.

F5 et F8 réalisent des interventions à la fois comme formateurs et comme acteurs (en jouant le rôle de différents services avec lesquels les binômes mentor-aspirant sont amenés à échanger au cours des séances, tels que le CIC, l'OPJ, le PR, la cellule des personnes disparues…). F5 intervient uniquement pour jouer le rôle de la cellule des personnes disparues. F8 joue le rôle du CIC et de l'OPJ. Comme dans l'étude 1, F5 et F8 interviennent majoritairement en tant qu'acteurs (ce qui représente plus de 50% du total de leurs interventions dans l'étude 2).

L'analyse de leurs interventions en tant qu'acteurs montre que celles-ci visent majoritairement à informer et à questionner les aspirants-policiers (ce qui représente plus de 80% de leurs interventions en tant qu'acteurs). Nous constatons également que F8 (en tant qu'acteur) formule davantage d'injonctions que F5 (17.3% pour F8 et 2.4% pour F5). Le rôle joué par F8 peut l'expliquer. Contrairement à F5, F8 joue le rôle de l'OPJ. En tant qu'OPJ, il doit donner des directives aux policiers. Pour rappel, la cellule des personnes disparues (uniquement jouée par F5) a un rôle d'appui auprès de la police locale confrontée à une disparition. Les membres de cette cellule ont pour mission d'aider la police locale, en questionnant les policiers mais aussi en les informant et en leur donnant des directives. Dans les simulations 7 à 12, F5 pose d'ailleurs beaucoup de questions aux aspirants (87.2% de ses interventions en tant que cellule des personnes disparues). Par contre, dans ces simulations, F5 transmet peu d'informations (10.4% de ses interventions) et formule très peu de directives (2.4% de ses interventions). Ces résultats vont dans le même sens que ceux déjà obtenus dans l'étude 1. Nous pensons qu'ils peuvent être mis en relation avec l'objectif particulier poursuivi par F5. Celui-ci vise, par ses interventions, à mettre en avant le rôle incontournable de la cellule des personnes disparues. Pour ce faire, il prend l'initiative de contacter les binômes (si ceux-ci ne le font pas spontanément) et il tient des propos qui montrent clairement l'objectif poursuivi (F5 : « *le but, c'est de vous montrer que si vous faites tout tout seul, vous allez droit dans le mur parce que vous allez être confrontés à énormément de choses à*

*faire en même temps et c'est matériellement impossible ... Je veux vous montrer par A+B que si vous ne nous avisez pas, vous allez passer à côté de 5000 trucs* »).

### 3.1.3.2. Interventions des formateurs en tant que formateurs

| | Gestion de la simulation | Gestion de l'activité (Convention d'exercice) | Gestion de l'activité (Temporalité) | Gestion didactique de la séance (Réactions) | Gestion didactique de la séance (Questions) | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| F5 | 28 (31.8%) | 19 (21.6%) | 10 (11.4%) | 9 (10.2%) | 22 (25.0%) | 88 (100.0%) |
| F8 | 47 (38.5%) | 25 (20.5%) | 11 (9.0%) | 15 (12.3%) | 24 (19.7%) | 122 (100.0%) |
| F9 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (100.0%) |
| F10 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (100.0%) |
| TOTAL | 75 (34.7%) | 44 (20.4%) | 27 (12.5%) | 24 (11.1%) | 46 (21.3%) | 216 (100.0%) |

**Tableau 65. Nombre et fréquence des interventions des formateurs (en tant que formateurs) au cours des séances selon le type de gestion (toutes simulations confondues) (Etude 2)**

Deux formateurs n'interviennent quasiment pas (en tant que formateurs) au cours des séances (cf. tableau 65). Il s'agit de F9 et de F10. Leurs interventions concernent uniquement la temporalité des séances. Il s'agit essentiellement d'informer les binômes de la fin des séances (par exemple, F9 : « *c'est ok je pense* »).

F5 et F8 interviennent nettement plus, et ce, de manière quasi équivalente pour les trois types de gestion. Il nous semble intéressant de comparer ces résultats avec ceux obtenus dans l'étude 1 (cf. tableau 66).

| FORMATEUR | ETUDE 1 | | | ETUDE 2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gestion simulation | Gestion activité | Gestion didactique | Gestion simulation | Gestion activité | Gestion didactique |
| F5 | 61.2% | 18.9% | 20% | 31.8% | 33% | 35.2% |
| F8 | 43.9% | 50% | 6.1% | 38.5% | 29.5% | 32% |

**Tableau 66. Comparaison des fréquences des interventions des formateurs (en tant que formateurs) au cours des séances selon le type de gestion (toutes simulations confondues) entre les études 1 et 2**

Comme dans l'étude 1, F8 intervient majoritairement pour gérer la simulation (38.5% de ses interventions en tant que formateur). Un comportement différent s'observe chez F5. En effet, dans l'étude 2 (contrairement à l'étude 1), celui-ci intervient majoritairement pour gérer des aspects didactiques (35.2% de ses interventions en tant que formateur). Plus précisément, ses interventions ont surtout pour but de questionner les aspirants sur des actions (par exemple, F5 : « *qu'est-ce que tu vas faire exactement?* ») ou encore de réagir suite à leurs erreurs. On constate aussi une nette augmentation des interventions de gestion des aspects didactiques chez F8 dans l'étude 2.

### 3.1.4. Activité des formateurs lors des débriefings

Comme nous l'avons déjà mentionné, F8 et F10 commencent les débriefings en laissant d'abord un temps de parole aux aspirants-policiers. Par ailleurs, F8 est le seul a avoir organisé un débriefing en y impliquant les binômes de deux séances de simulation.

### 3.1.4.1. Prise de parole des formateurs lors des débriefings

| Mots prononcés lors des débriefings (S7, S8, S9, S10, S11 et S12) | | | Mots prononcés lors des débriefings (S1, S2, S3, S4, S5 et S6) | | | Mots prononcés lors des débriefings (S13, S14, S15 et S16) | | | Mots prononcés lors des débriefings (S17 et S18) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5 | Mentors | Aspirants | F8 | Mentors | Aspirants | F9 | Mentors | Aspirants | F10 | Mentors | Aspirants |
| 1963.2 (77.50%) | 260.7 (10.29%) | 309.3 (12.21%) | 5471.4 (77.95%) | 621.4 (8.85%) | 926.4 (13.20%) | 1290.5 (43.70%) | 591.8 (20.04%) | 1070.8 (36.26%) | 2594 (67.46%) | 557 (14.49%) | 694 (18.05%) |

**Tableau 67. Nombre moyen et fréquence des mots prononcés par les formateurs, les mentors et les aspirants lors des débriefings (Etude 2)**



| Prise de parle proactive lors des débriefings (S7, S8, S9, S10, S11 et S12) | | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S1, S2, S3, S4, S5 et S6) | | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S13, S14, S15 et S16) | | | Prise de parle proactive lors des débriefings (S17 et S18) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5 | Mentors | Aspirants | F8 | Mentors | Aspirants | F9 | Mentors | Aspirants | F10 | Mentors | Aspirants |
| 75.00% | 13.64% | 11.36% | 79.70% | 6.77% | 13.53% | 52.83% | 13.21% | 33.96% | 82.14% | 3.57% | 14.29% |

**Tableau 68. Fréquence des prises de parole proactives par les formateurs, les mentors et les aspirants lors des débriefings (Etude 2)**

Comme dans l'étude 1, on constate que ce sont les formateurs qui s'expriment le plus lors des débriefings (cf. tableau 67). On remarque toutefois que la fréquence des mots prononcés est distribuée de manière plus homogène entre les participants lors des débriefings gérés par F9. Dans cette situation, les aspirants apparaissent en effet comme plus actifs.

Comme dans l'étude 1, les prises de paroles proactives sont le plus souvent associées aux formateurs (cf. tableau 68). En accord avec le résultat précédent relatif à la distribution de la fréquence des mots prononcés, on observe que la fréquence des prises de parole est distribuée de manière plus homogène entre les participants lors des débriefings gérés par F9. Comparativement aux débriefings gérés par les autres formateurs, les aspirants prennent plus la parole de manière proactive lors des débriefings gérés par F9.

Pour rappel, F9 est psychologue et responsable d'un service d'assistance policière aux victimes. La fonction que F9 exerce depuis 13 ans au sein de la police consiste notamment à accueillir, accompagner, informer et soutenir les victimes (et leur entourage) d'infractions, d'accidents ou de catastrophes. Compte tenu de ce profil professionnel, il n'est donc pas très surprenant que F9 monopolise moins la parole que les autres formateurs lors des débriefings.

#### 3.1.4.2. Interventions des formateurs lors des débriefings

Comme c'est le cas pour la plupart des formateurs dans l'étude 1, les interventions des formateurs lors des débriefings dans l'étude 2 remplissent majoritairement une fonction pédagogique (71% des interventions de F5, 73.6% des interventions de F8, 58.8% des interventions de F9 et 60% des interventions de F10) (cf. tableau 69). Ces interventions remplissent aussi (dans une moindre mesure) une fonction évaluative (surtout à propos de la pratique des aspirants pour F5, F9 et F10 et à propos des réponses des aspirants pour F8).

Il est intéressant de noter que les quatre formateurs (surtout F5 et F9) interviennent aussi pour évaluer les propos émis par les mentors. Pour ce faire, ils s'appuient le plus souvent sur leur domaine d'expertise.

On constate que F5 ne partage pas toujours le point de vue des mentors (par exemple, F5 : « *oui mais ça ce sont des vieux réflexes de la vieille police. Donc on*

*perd son temps pour rien* », « *oui mais ça c'est une connerie !* », « *non… dans ce type de situation, c'est avec nous que vous devez prendre contact. Il y a des zones de police où l'OPJ n'est pas là la nuit* »…) (ce qui représente 43.8% des interventions de F5 visant à évaluer les propos des mentors). Pour F5, la présence de mentors dans les simulations ne constitue pas une plus-value, car « *le mentor fait parfois tout à la place de l'aspirant et dans ce cas, l'aspirant n'apprend rien* ». Toujours selon ce formateur, la simulation se distingue du terrain, car « *en simulation, on est clairement dans l'apprentissage. Sur le terrain, on ne l'est plus. En simulation, s'ils se plantent, ils se plantent. Sur le terrain, on ne peut pas dire : "vas-y ! vas-y ! plante-toi ! Après on fait un débriefing"* ». Or, pour les mentors, sur le terrain, « *même s'il arrive que certains mentors prennent le dessus, l'aspirant travaille quand même. Il continue à apprendre* ». Si l'on suit le raisonnement de ce formateur (qui est sans doute partagé par d'autres), cela laisse penser que pour apprendre, l'aspirant doit nécessairement commettre des erreurs et le moment idéal pour en commettre (et donc pour apprendre), c'est lorsqu'ils sont en simulation. Les propos de certains formateurs en cours de débriefing tendent à le confirmer (par exemple, F5 : « *on apprend de ses erreurs !* », F8 : « *Apprendre de vos erreurs. Heureusement que vous avez commis des erreurs, car sinon vous n'apprenez rien* »).

Nous avons aussi observé à quelques reprises des controverses entre les mentors et F9 lors des débriefings (par exemple, F9 : « *le mot « strangulation », c'est notre jargon tout ça hein ! C'est notre langage hein ! Ce n'est pas quelque chose qu'on peut dire aux proches », « L'autopsie… c'est comme si l'enfant était devenu un bout de viande. On voit une mauvaise image. Ce n'est pas le terme idéal à utiliser* »). Nous revenons plus loin sur ces controverses entre formateurs et mentors (cf. interventions des mentors lors des débriefings).

| | Fonction évaluative (propos aspirants) | Fonction évaluative (propos mentors) | Fonction évaluative (pratique aspirants) | Fonction évaluative (dispositif) | Fonction pédagogique | Fonction psychologique | Fonction sociale | Fonction structurante | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5xM3xS7 | 3.8% | 11.5% | 5.8% | 5.8% | 69.2% | 0.0% | 0.0% | 3.8% | 100.0% |
| F5xM4xS8 | 0.0% | 0.0% | 30.0% | 3.3% | 60.0% | 0.0% | 0.0% | 6.7% | 100.0% |
| F5xM7xS9 | 5.0% | 1.7% | 8.3% | 0.0% | 76.7% | 0.0% | 5.0% | 3.3% | 100.0% |
| F5xM5xS10 | 7.0% | 8.1% | 7.0% | 0.0% | 72.1% | 2.3% | 1.2% | 2.3% | 100.0% |
| F5xM8xS11 | 7.5% | 5.0% | 7.5% | 0.0% | 70.0% | 0.0% | 5.0% | 5.0% | 100.0% |
| F5xM9xS12 | 20.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 71.4% | 0.0% | 2.9% | 5.7% | 100.0% |
| TOTAL | 6.9% | 5.3% | 8.6% | 1.3% | 71.0% | 0.7% | 2.3% | 4.0% | 100.0% |
| F8xM1xS1 | 10.5% | 0.5% | 3.8% | 0.0% | 75.6% | 1.4% | 0.5% | 7.7% | 100.0% |
| F8xM2xS2 | 6,7% | 0.0% | 5.2% | 0.0% | 76.2% | 2.2% | 0.0% | 9.7% | 100.0% |
| F8xM4xS3 | 10.1% | 0.6% | 6.5% | 0.6% | 67.9% | 3.6% | 5.9% | 4.8% | 100.0% |
| F8xM3xS4 | 10.5% | 1.3% | 0.6% | 0.0% | 73.9% | 1.3% | 4.6% | 7.8% | 100.0% |
| F8xM5xS5xM6xS6 | 10.5% | 3.2% | 3.2% | 0.0% | 74.7% | 1.0% | 2.1% | 5.3% | 100.0% |
| TOTAL | 9.8% | 1.2% | 3.9% | 0.1% | 73.6% | 1.9% | 2.6% | 6.9% | 100.0% |
| F9xM3xS13 | 7.8% | 6.2% | 7.8% | 0.0% | 67.2% | 0.0% | 1.6% | 9.4% | 100.0% |
| F9xM4xS14 | 0.0% | 2.1% | 8.5% | 2.1% | 68.1% | 10.6% | 0.0% | 8.5% | 100.0% |
| F9xM7xS15 | 11.3% | 6.3% | 18.8% | 0.0% | 53.7% | 3.7% | 1.2% | 5.0% | 100.0% |
| F9xM5xS16 | 6.8% | 11.4% | 29.5% | 0.0% | 45.5% | 0.0% | 0.0% | 6.8% | 100.0% |
| TOTAL | 7.2% | 6.4% | 15.7% | 0.4% | 58.8% | 3.4% | 0.9% | 7.2% | 100.0% |
| F10xM8xS17 | 10.9% | 0.0% | 29.7% | 0.0% | 54.7% | 1.6% | 0.0% | 3.1% | 100.0% |
| F10xM9xS18 | 9.2% | 5.3% | 6.6% | 1.3% | 64.5% | 0.0% | 3.9% | 9.2% | 100.0% |
| TOTAL | 10.0% | 2.9% | 17.1% | 0.7% | 60.0% | 0.7% | 2.1% | 6.4% | 100.0% |

**Tableau 69. Fréquence des interventions des formateurs selon leur fonction lors des débriefings (Etude 2)**

Concernant la fonction pédagogique, on constate que les interventions de la plupart des formateurs (F5, F9 et F10) se caractérisent majoritairement par le style expositif (44.2% des interventions de F5, 32.8% des interventions de F9 et 42.1% des interventions de F10) (cf. Tableau 70). Il s'agit d'un résultat semblable à celui obtenu dans l'étude 1. Le style expositif majoritairement adopté par la plupart des formateurs lors des débriefings peut être mis en relation avec un bas niveau de facilitation (peu propice au développement de la réflexivité chez les aspirants).

Les interventions de F5, F9 et F10 se caractérisent aussi (dans une moindre mesure) par le style incitatif (16.5% des interventions de F5, 24.3% des interventions de F9 et 13.6% des interventions de F10). Enfin, les interventions du formateur F5 se caractérisent également par le style interrogatif (10.3% de ses interventions).

En ce qui concerne F8, ses interventions ayant une fonction pédagogique se caractérisent majoritairement par le style incitatif (37.9% de ses interventions). Celui-ci doit plutôt être relié à un haut niveau de facilitation où les aspirants sont plus amenés par les formateurs lors des débriefings à la réflexivité. Toutefois les interventions de F8 se caractérisent aussi par le style expositif (29% de ses interventions). Comparativement à l'étude 1, on constate que F8 adopte un style un peu plus incitatif lors des débriefings dans l'étude 2 (37.9% d'interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif dans l'étude 2 et 30.4 % d'interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif dans l'étude 1). Toutefois, il convient de relever qu'il s'agit ici surtout pour F8 de s'assurer que l'aspirant suit la conversation (par exemple, F8 : « *tu vois ?* »). Aussi, on peut penser que ce type d'intervention constitue chez F8 une habitude qui vise davantage à accompagner ses propos qu'à favoriser le développement d'une pratique réflexive chez les aspirants.

| | Interventions ayant une fonction pédagogique | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Style expositif | Style interrogatif | Style incitatif | |
| F5xM3xS7 | 59.6% | 1.9% | 7.7% | 69.2% |
| F5xM4xS8 | 43.3% | 6.7% | 10.0% | 60.0% |
| F5xM7xS9 | 36.7% | 15.0% | 25.0% | 76.7% |
| F5xM5xS10 | 37.2% | 16.3% | 18.6% | 72.1% |
| F5xM8xS11 | 42.5% | 10.0% | 17.5% | 70.0% |
| F5xM9xS12 | 54.3% | 2.8% | 14.3% | 71.4% |
| TOTAL | 44.2% | 10.3% | 16.5% | 71.0% |
| F8xM1xS1 | 29.2% | 8.6% | 37.8% | 75.6% |
| F8xM2xS2 | 25.4% | 7.5% | 43.3% | 76.2% |
| F8xM4xS3 | 29.8% | 4.8% | 33.3% | 67.9% |
| F8xM3xS4 | 27.5% | 7.8% | 38.6% | 73.9% |
| F8xM5xS5xM6xS6 | 32.1% | 4.7% | 37.9% | 74.7% |
| TOTAL | 29.0% | 6.7% | 37.9% | 73.6% |
| F9xM3xS13 | 34.4% | 3.1% | 29.7% | 67.2% |
| F9xM4xS14 | 34.1% | 0.0% | 34.0% | 68.1% |
| F9xM7xS15 | 35.0% | 2.5% | 16.2% | 53.7% |
| F9xM5xS16 | 25.0% | 0.0% | 20.5% | 45.5% |
| TOTAL | 32.8% | 1.6% | 24.3% | 58.7% |
| F10xM8xS17 | 37.5% | 4.7% | 12.5% | 54.7% |
| F10xM9xS18 | 46.1% | 3.9% | 14.5% | 64.5% |
| TOTAL | 42.1% | 4.3% | 13.6% | 60.0% |

**Tableau 70. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique selon les formateurs et selon leur style (expositif, interrogatif et incitatif) lors des débriefings (Etude 2)**

Comme dans l'étude 1, chez la plupart des formateurs (F5, F8 et F9), les interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif concernent surtout la transmission d'un savoir c'est-à-dire le rappel des procédures prescrites (55.2% des interventions de type expositif de F5, 66.9% des interventions de type expositif de F8 et 70.1% des interventions de type expositif de F9) (cf. tableau 71). Elles concernent aussi la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques (32.9% des interventions de type expositif de F5, 30.7% des interventions de type expositif de F8, et 28.7% des interventions de type expositif de F9).

Les interventions de F10 ayant une fonction pédagogique et un style expositif concernent surtout la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques (61% de ses interventions de type expositif). Elles concernent aussi le rappel des procédures prescrites (39% de ses interventions de type expositif).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif | |
|---|---|---|
| F5 | Transmettre un savoir | 55.2% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 32.9% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 11.9% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Transmettre un savoir | 66.9% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 30.7% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.7% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 1.7% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F9 | Transmettre un savoir | 70.1% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 28.7% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 1.2% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Transmettre un savoir | 39.0% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 61.0% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 71. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif selon les formateurs et selon leur contenu lors des débriefings (Etude 2)**

Les interventions de F8 ayant une fonction pédagogique et un style incitatif visent surtout à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (65.2% des interventions de type incitatif de F8). Chez F5, les interventions de même type servent majoritairement à formuler des questions ouvertes et neutres (42% de ses interventions) et à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (40% de ses interventions). Il convient à nouveau de relever la constance de ces résultats par rapport à l'étude 1.

Les interventions de F9 et F10 ayant une fonction pédagogique et un style incitatif concernent surtout la formulation de questions métacognitives (65% des interventions de type incitatif de F9 et 58.2% des interventions de type incitatif de F10). Nous pensons que ce résultat est à mettre en relation avec le profil professionnel de F9 et F10. Il s'agit en effet des deux formateurs qui travaillent dans un service d'assistance policière aux victimes.

Les interventions de F9 et F10 visent également à s'assurer que les aspirants suivent la conversation (33.3% des interventions de type incitatif de F9 et 26.5% des interventions de type incitatif de F10).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif | |
|---|---|---|
| F5 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 2.0% |
| | Formuler une question ouverte - neutre | 42.0% |
| | Formuler une question métacognitive | 8.0% |
| | Formuler une question qui encourage à la justification | 8.0% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 40.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 3.7% |
| | Formuler une question ouverte - neutre | 14.8% |
| | Formuler une question métacognitive | 11.6% |
| | Formuler une question qui encourage à la justification | 4.7% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 65.2% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F9 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 0.0% |
| | Formuler une question ouverte - neutre | 1.7% |
| | Formuler une question métacognitive | 65.0% |
| | Formuler une question qui encourage à la justification | 0.0% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 33.3% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Inviter l'aspirant à poursuivre la phrase | 5.1% |
| | Formuler une question ouverte - neutre | 5.1% |
| | Formuler une question métacognitive | 58.2% |
| | Formuler une question qui encourage à la justification | 5.1% |
| | S'assurer que l'aspirant suit la conversation | 26.5% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 72. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif selon les formateurs et selon leur contenu lors des débriefings (Etude 2)**

Comme le montre le tableau 73, les interventions de F5 et F10 ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif se traduisent surtout par des questions fermées et neutres (51.6% des interventions de type interrogatif de F5 et 66.8% des interventions de type interrogatif de F10). Chez F9, les interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif sont partagées entre des questions fermées neutres et orientées. On constate chez F8, des interventions qui majoritairement portent sur des questions fermées orientées (47.4%) mais qui portent aussi (dans une moindre mesure) sur des questions ouvertes orientées (28%) et sur des questions fermées neutres (24.6%).

| Interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif | | |
|---|---|---|
| F5 | Formuler des questions fermées neutres | 51.6% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 38.7% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 9.7% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Formuler des questions fermées neutres | 24.6% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 47.4% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 28.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F9 | Formuler des questions fermées neutres | 50.0% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 50.0% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Formuler des questions fermées neutres | 66.8% |
| | Formuler des questions fermées orientées | 16.6% |
| | Formuler des questions ouvertes orientées | 16.6% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 73. Fréquence des interventions ayant une fonction pédagogique et un style interrogatif selon les formateurs et selon leur contenu lors des débriefings (Etude 2)**

## 3.2. Activité des mentors et des aspirants-policiers

### 3.2.1. Activité des mentors lors des briefings

Les interventions des mentors sont en moyenne plus nombreuses dans le cadre des briefings des simulations relatives aux situations-types suivantes : visite domiciliaire (cf. F8) et annonce de mauvaise nouvelle (cf. F9, F10) (ce qui

représente 98.5% du total des interventions des mentors). Pour rappel, lors des briefings, F5 n'accorde pas de temps aux binômes pour préparer l'intervention et F8 accorde en moyenne la durée la plus longue. Ces façons de faire des formateurs peuvent donc expliquer (du moins en partie) ces résultats. Une autre explication est liée à un niveau d'exigence plus élevé des situations de type « visite domiciliaire » et « annonce de mauvaise nouvelle » en termes de préparation.

| | Présenter le scénario | Informer sur les conventions de l'exercice | Préparer les séquences d'actions à réaliser | | | Gérer la temporalité de la séance | Rassurer les aspirants |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Questionner | Transmettre un conseil | Donner des directives | | |
| F5xM3xS7 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM4xS8 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM7xS9 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM5xS10 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM8xS11 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM9xS12 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 5 (83.3%) | 0 (0.0%) | 1 (16.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 5 (62.5%) | 0 (0.0%) | 3 (37.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM1xS1 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 25 (48.1%) | 14 (26.9%) | 9 (17.3%) | 0 (0.0%) | 4 (7.7%) |
| F8xM2xS2 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (25.0%) | 11 (68.8%) | 1 (6.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM4xS3 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 21 (50.0%) | 13 (31.0%) | 7(16.7%) | 0 (0.0%) | 1 (2.4%) |
| F8xM3xS4 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 42 (29.8%) | 76 (53.9%) | 19 (13.5%) | 0 (0.0%) | 4 (2.8%) |
| F8xM5xS5 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 24 (31.6%) | 42 (55.3%) | 10 (13.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM6xS6 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 24 (27.9%) | 52 (60.5%) | 7(8.1%) | 0 (0.0%) | 3 (3.5%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 140 (33.9%) | 208 (50.4%) | 53 (12.8%) | 0 (0.0%) | 12 (2.9%) |
| F9xM3xS13 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 3 (10.7%) | 14 (50.0%) | 9 (32.1%) | 0 (0.0%) | 2 (7.1%) |
| F9xM4xS14 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 5 (15.2%) | 21 (63.6%) | 7 (21.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM7xS15 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 7 (53.8%) | 4 (30.8%) | 2 (15.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM5xS16 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1(10.0%) | 2 (20.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 7 (70.0%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 16 (19.0%) | 41 (48.8%) | 18 (21.4%) | 0 (0.0%) | 9 (10.7%) |
| F10xM8xS17 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2 (66.7%) | 1 (33.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F10xM9xS18 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 7 (53.8%) | 2 (15.4%) | 4 (30.8%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 7 (43.8%) | 4 (25.0%) | 5 (31.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |

**Tableau 74. Nombre et fréquence des interventions des mentors lors des briefings (Etude 2)**

Par ailleurs, comme le montre le tableau 74, les interventions des mentors durant les briefings visent surtout à préparer les séquences d'actions à réaliser en simulation, le plus souvent par la transmission de conseils aux aspirants (par exemple, M4 : « *le RCA n'est pas infaillible. Donc c'est important de rester vigilant vis-à-vis du target* »), en les questionnant sur les actions à mettre en œuvre (par exemple, M5 : « *pour la VDOM, tu vas t'organiser comment ?* »). Les interventions des mentors semblent donc plus orientées par la connaissance (par exemple, M3 : « *dans ce type d'intervention, il faut s'attendre à tout et se préparer à tout. Il peut y avoir des armes, un chien,... Même si selon nos renseignements, on sait qu'il n'y a pas de chien, on ne peut pas toujours en être sûr, car il peut garder le chien de son voisin* »).

Enfin, il est intéressant de noter que contrairement aux formateurs, certains mentors (M1, M3, M4, M5 et M6) interviennent aussi pour rassurer les aspirants, les mettre en confiance avant les séances de simulation (par exemple, M1 : « *il ne faut pas t'inquiéter. Si jamais ça ne va pas, je reprendrai un peu le relais ou je te relancerai sur la piste* »).

### 3.2.2. Activité des aspirants lors des briefings

Les interventions des aspirants sont en moyenne plus nombreuses dans le cadre des briefings des simulations relatives aux situations-types suivantes : visite domiciliaire (cf. F8) et annonce de mauvaise nouvelle (cf. F9, F10) (ce qui représente 98.4% du total des interventions des aspirants). Logiquement, il s'agit des situations-types où les mentors interviennent aussi en moyenne le plus.

| | S'informer sur les conventions d'exercice | Se préparer aux séquences d'actions | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Questionner | Transmettre une information /réponses | Donner des directives | |
| F5xM3xS7 | 2 (50.0%) | 2 (50.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (100.0%) |
| F5xM4xS8 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM7xS9 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM5xS10 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM8xS11 | 1 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) |
| F5xM9xS12 | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 5 (100.0%) | 0 (0.0%) | 5 (100.0%) |
| TOTAL | 3 (30.0%) | 2 (20.0%) | 5 (50.0%) | 0 (0.0%) | 10 (100.0%) |
| F8xM1xS1 | 0 (0.0%) | 15 (30.0%) | 35 (70.0%) | 0 (0.0%) | 50 (100.0%) |
| F8xM2xS2 | 0 (0.0%) | 18 (75.0%) | 6 (25.0%) | 0 (0.0%) | 24 (100.0%) |
| F8xM4xS3 | 0 (0.0%) | 19 (38.8%) | 30 (61.2%) | 0 (0.0%) | 49 (100.0%) |
| F8xM3xS4 | 0 (0.0%) | 71 (51.8%) | 66 (48.2%) | 0 (0.0%) | 137 (100.0%) |
| F8xM5xS5 | 0 (0.0%) | 39 (48.8%) | 41 (51.3%) | 0 (0.0%) | 80 (100.0%) |
| F8xM6xS6 | 0 (0.0%) | 56 (53.8%) | 48 (46.2%) | 0 (0.0%) | 104 (100.0%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 218 (49.1%) | 226 (50.9%) | 0 (0.0%) | 444 (100.0%) |
| F9xM3xS13 | 0 (0.0%) | 24 (68.6% | 11 (31.4%) | 0 (0.0%) | 35 (100.0%) |
| F9xM4xS14 | 0 (0.0%) | 32 (74.4%) | 11 (25.6%) | 0 (0.0%) | 43 (100.0%) |
| F9xM7xS15 | 0 (0.0%) | 14 (58.3%) | 10 (41.7%) | 0 (0.0%) | 24 (100.0%) |
| F9xM5xS16 | 0 (0.0%) | 25 (62.5%) | 15 (37.5%) | 0 (0.0%) | 40 (100.0%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 95 (66.9 %) | 47 (33.1%) | 0 (0.0%) | 142 (100.0%) |
| F10xM8xS17 | 0 (0.0%) | 7 (70.0%) | 3 (30.0%) | 0 (0.0%) | 10 (100.0%) |
| F10xM9xS18 | 0 (0.0%) | 8 (40.0%) | 12 (60.0%) | 0 (0.0%) | 20 (100.0%) |
| TOTAL | 0 (0.0%) | 15 (50.0%) | 15 (50.0%) | 0 (0.0%) | 30 (100.0%) |

**Tableau 75. Nombre et fréquence des interventions des aspirants lors des débriefings (Etude 2)**

Les interventions des aspirants visent surtout à se préparer aux actions à mettre en œuvre dans les simulations (ce qui représente plus de 70% du total de leurs interventions), et ce, à travers des questions posées aux formateurs et aux mentors, et à travers des échanges d'informations avec les mentors. Ce résultat est similaire à celui déjà relevé dans l'étude 1.

Enfin, on observe que les aspirants (à l'exception de ceux confrontés à F5) prennent note au cours des briefings. Comme dans l'étude 1, la prise de note est présente chez les aspirants lorsque les formateurs utilisent eux-mêmes des notes pour présenter le scénario. Pour rappel, F8, F9 et F10 sont concernés par cette pratique.

### 3.2.3. Activité des binômes mentor-aspirant en cours de séance

#### 3.2.3.1. Ecarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées par les binômes

| | Procédures prescrites | Ecarts entre procédures prescrites et procédures réalisées par les binômes |
|---|---|---|
| F5xM3xS7 | 37(100%) | 19 (51.4%) |
| F5xM4xS8 | 37 (100%) | 15 (40.5%) |
| F5xM7xS9 | 37 (100%) | 17 (45.9%) |
| F5xM5xS10 | 37 (100%) | 15 (40.5%) |
| F5xM8xS11 | 37 (100%) | 20 (54.1%) |
| F5xM9xS12 | 37 (100%) | 16 (43.2%) |
| Moyenne | 37 (100%) | 17 (45.9%) |
| F8xM1xS1 | 24 (100%) | 4 (16.7%) |
| F8xM2xS2 | 24 (100%) | 5 (20.8%) |
| F8xM4xS3 | 24 (100%) | 5 (20.8%) |
| F9xM3xS4 | 24 (100% | 5 (20.8%) |
| F8xM5xS5 | 24 (100%) | 2 (8.3%) |
| F8xM6XS6 | 24 (100%) | 6 (25%) |
| Moyenne | 24 (100%) | 4.5 (18.8%) |
| F9xM3xS13 | 19 (100%) | 4 (21.1%) |
| F9xM4xS14 | 20 (100%) | 5 (25.0%) |
| F9xM7xS15 | 19 (100%) | 4 (21.1%) |
| F9xM5xS16 | 19 (100%) | 3 (15.8%) |
| Moyenne | 19.3 (100.0%) | 4 (20.7%) |
| F10xM8xS17 | 19 (100%) | 4 (21.1%) |
| F10xM9xS18 | 19 (100%) | 6 (31.6%) |
| Moyenne | 19 (100.0%) | 5 (26.3%) |

**Tableau 76. Nombre et fréquence des écarts entre procédures prescrites et procédures réalisées par les binômes (Etude 2)**

L'analyse de l'activité des binômes en cours de séance révèle des écarts entre les procédures prescrites et les procédures réalisées par ceux-ci. La fréquence des écarts est en moyenne la plus élevée (45.9%) pour les simulations de type « disparition inquiétante » avec F5. Elle est en moyenne la moins élevée (18.8 %) pour les simulations de type « visite domiciliaire » avec F9.

Il convient toutefois de noter que les mentors ont tendance à aider les aspirants à se comporter en simulation (en partie du moins) de manière plus conforme au prescrit. Ceci se traduit par des fréquences d'écarts entre procédures prescrites et procédures réalisées (par formateur) inférieures dans l'étude 2 par rapport à l'étude 1. Sur un plan qualitatif, on observe en effet peu d'omissions chez les aspirants dans l'étude 2. Toutefois, il faut aussi mentionner que d'autres écarts par rapport au prescrit que les omissions sont apparus dans l'étude 2. Il s'agit d'une part, d'écarts qui sont liés à la conduite particulière des simulations par F5 (dans l'étude 2) et d'autre part, d'écarts qui semblent plus liés à la pratique professionnelle des mentors.

**Les omissions**

Dans l'étude 2 (contrairement à l'étude 1), on observe peu d'omissions au niveau des actions policières et des procédures prescrites qui doivent être réalisées. Ainsi, dans les différents types de simulations, peu de renseignements ont été omis par les binômes. Dans certains cas (cf. simulations « visite domiciliaire »), grâce aux mentors, les aspirants-policiers se renseignent même auprès d'un service de police supplémentaire (le Service Enquêtes et Recherches de la police (SER)). On observe dès lors dans l'étude 2, que les informations récoltées par les binômes en cours de séance tendent à être plus complètes que celles récoltées par les aspirants dans l'étude 1. Ainsi, dans l'étude 2, les informations les plus essentielles concernant l'enfant disparu (à savoir son nom, son prénom, son âge, sa date de naissance ou encore ses vêtements) dans les simulations de type « disparition inquiétante » sont recueillies par tous les binômes. On constate aussi que les binômes ont plus tendance à prendre des notes durant les simulations. Par exemple, dans les simulations de type « visite domiciliaire », tous les binômes prennent note de l'heure à laquelle les personnes sont privées de liberté ainsi que de l'heure et du lieu de la découverte des différents objets retrouvés. Les interventions des mentors lors des briefings et au cours des séances incitent les aspirants à prendre ces notes (par exemple, M4 : « *il faut que tu notes tout sur ton*

*carnet de notes et sur ton inventaire »*, M1 : « *lorsque tu retrouves un objet, fais une photo et note l'heure de la découverte* »). Les notes prises par les binômes favorisent la transmission d'informations plus complètes et plus correctes aux instances de police (CIC, OPJ, PR) et aux aspirants-figurants.

On observe néanmoins un peu plus d'omissions dans le cadre des simulations de type « disparition inquiétante ». L'absence de temps accordé par F5 à la préparation de l'intervention lors du briefing peut expliquer en partie ce résultat. Il convient aussi d'observer qu'un service, la DIV, est en général, peu sollicité par les binômes. Cette omission peut s'expliquer par les caractéristiques du dispositif. En effet, compte tenu de l'espace didactique qui se compose de locaux aménagés, rien ne laisse présager aux policiers qu'ils vont devoir en simulation fouiller un véhicule. Les mentors n'hésitent pas à le dire lors des débriefings (par exemple, M4 : « *la DIV… une fois de plus, c'est parce qu'on est ici à l'école. Sur le terrain, c'est la première chose qu'on va regarder mais ici… ce n'est pas évident* »).

**Des écarts liés à la conduite des simulations par F5**

Dans les simulations de type « disparition inquiétante », on observe qu'un nombre limité de procédures sont appliquées par les binômes pour retrouver l'enfant. En effet, seules les 4 procédures suivantes (sur les 9 prescrites) ont été majoritairement réalisées :

- envoyer une équipe fouiller les lieux avoisinants,
- envoyer une équipe fouiller l'immeuble,
- solliciter l'aide de la brigade canine (police fédérale),
- prendre contact avec le deuxième parent (papa).

Toutes ces simulations sont gérées par F5 qui rappelons-le, oblige les binômes à s'interrompre lors des échanges radio avec les services de police (CIC, OPJ, PR). Comme nous l'avons déjà mentionné, ceci entrave l'activité des binômes en séance. Certains mentors le mentionnent clairement lors des débriefings (par exemple, M5 : « *c'est difficile à gérer parce qu'il faut stopper le jeu de rôle parce qu'il fait un avis alors qu'en réalité, il y a des choses qui se font derrière… Dans la pratique, il y en a un qui va discuter avec la mère et prendre les renseignements, puis l'autre va aller donner les infos à côté et déjà commencer les recherches. On ne va pas dire : "on stoppe tout ! Je vais faire un avis !" Il y a*

*la continuité. Il y en a un qui va fouiller la maison, il y en a un autre qui va faire ça… et donc si on s'arrête… c'est plus difficile par la suite de remettre ses billes en place* »).

**Des écarts en lien avec la pratique professionnelle des mentors**

Contrairement à l'étude 1, nous avons observé dans l'étude 2 que sous l'influence des mentors, les aspirants se sont parfois volontairement écartés du prescrit. Les mentors ont tendance à justifier ces écarts en lien avec leur pratique professionnelle sur le terrain.

Ainsi, les aspirants ont parfois tendance à en « faire plus » que ce qui est prescrit. Dans le cas des simulations de type « annonce de mauvaise nouvelle », tous les binômes proposent aux parents l'aide du SAPV. Ils décident aussi tous de remettre aux parents un document reprenant les informations concernant les démarches à entreprendre suite au décès de leur enfant. La plupart des binômes proposent aux parents de les accompagner au funérarium. Certains prennent l'initiative de contacter les pompes funèbres pour préciser l'heure à laquelle ils peuvent s'y rendre. Certains binômes envisagent aussi de contacter un proche (exemple : les grands-parents) pour aider les parents. Enfin, ils pensent tous à remettre aux parents un document reprenant l'ensemble des informations qu'ils viennent de leur transmettre.

Inversement, on a également observé que les aspirants ont aussi tendance parfois à en « faire moins » que ce qui est prescrit. Ainsi, dans les simulations de type « visite domiciliaire », la majorité des binômes ne présente pas spontanément leur carte de légitimation au PAJEL. En réalité, sur le terrain, les policiers ne montrent cette carte que lorsque le PAJEL le demande. Or, durant les séances de simulation, le PAJEL n'émet jamais une telle demande. Dans ces circonstances, les mentors considèrent qu'il n'y a pas lieu de présenter la carte. Dans les mêmes simulations, un binôme décide de ne contrôler dans l'habitation qu'un nombre limité des objets trouvés sur place. Le mentor 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 la procédure relative au menottage, deux binômes ne l'appliquent pas. Selon les mentors (M1 et M3), cette procédure n'est pas nécessaire compte tenu de la personne à laquelle ils sont confrontés : « *une jeune fille frêle* ».

Dans les simulations de type « disparition inquiétante », tous les binômes pensent à contacter la cellule des personnes disparues. Toutefois, la moitié des binômes ne prend pas contact effectivement. Les mentors se justifient en précisant que sur le terrain, d'autres (OPJ ou CIC) se chargent de cette prise de contact (par exemple, M4 : « *l'avis à la cellule des personnes disparues, sino l'aurait faite ! Ça se passe comme ça. C'est le CIC qui dans ces cas-là va lui-même contacter la cellule dispa et c'est la cellule dispa qui nous recontacte en fait. Ce n'est pas nous…* », M5 : « *dans la pratique, il ne faut même pas le demander. C'est l'OPJ qui prendra contact avec la cellule disparition en disant : "tiens, on a ça !"* ».

Enfin, on observe également que des prises de contact assez tardives avec certains services de police dans l'étude 2 s'expliquent par l'intention des mentors de recueillir préalablement des informations sur la situation. Les mentors 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…". Le magistrat va pouvoir te dire : "tiens, il faudra vérifier ceci" ou bien "je mets à l'instruction…". Mais au départ, au moment de mettre les choses en route, ce n'est pas lui le plus urgent. Moi c'est ma façon de voir. Ta priorité, c'est de la retrouver. Je lance la machine, je mets tout en œuvre et une fois que ça commence à tourner, voilà on a fait ça, on a fait ça, on a besoin d'un appui pour ça, il y a ça qui est en cours…* ».

Par ailleurs, dans les simulations de type « disparition inquiétante », la plupart des binômes pensent à prendre l'audition du requérant mais envisagent de le faire (contrairement aux aspirants de l'étude 1) après d'autres actions policières (la fouille, les avis au CIC…). De nouveau, ce sont les mentors qui incitent les aspirants à agir de cette façon (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 et tu l'avises de la situation et après tu prends l'audition de madame* »). Le plus urgent, ici, est de retrouver l'enfant qui a disparu. D'ailleurs, un des mentors n'hésite pas à le souligner lors du débriefing : « *ta priorité, c'est de retrouver l'enfant. C'est ce que tu dois te dire* ».

### 3.2.3.2. Interventions des binômes mentor-aspirant au cours des séances

**Plus d'interventions des binômes dans les simulations de type « visite domiciliaire »**[71]

D'une manière générale, c'est dans les simulations de type « visite domiciliaire » (cf. F8) qu'on observe le plus d'interventions des binômes (56.1% du total des interventions des binômes) et le plus d'échanges entre les aspirants et les mentors (64.6% du total des échanges entre aspirants et mentors) (cf. tableaux 83 et 84). Pour rappel, les simulations de type « visite domiciliaire » sont gérées par F8 et sont caractérisées par les durées de séances les plus longues. Ceci peut expliquer en partie ces résultats.

**La répartition des tâches intra-binôme et la fonction de prévention des risques des mentors**[72]

Concernant la répartition des tâches en cours de séance, on constate qu'en général les mentors laissent les aspirants effectuer les actions policières et les procédures prescrites. Les mentors ont plutôt tendance à remplir une fonction de prévention des risques au sens large : risque pour l'intégrité physique des policiers mais aussi risque de rencontrer des difficultés dans l'intervention (notamment sur le plan émotionnel).

Ainsi, dans les simulations de type « disparition inquiétante », à l'exception de M4[73], tous les mentors interviennent surtout pour échanger avec le parent (34.8% de leurs interventions) et avec l'aspirant (40.2% de leurs interventions). Ils laissent les aspirants faire tout le reste. Leurs échanges avec les parents visent

[71] Le tableau relatif au nombre total d'interventions des mentors et des aspirants au cours des séances de simulation est consultable en annexe IV.

[72] Les tableaux relatifs au nombre et fréquence des interventions des binômes envers les aspirants, les mentors, les formateurs, les instances de police et les figurants sont consultables en annexe IV.

[73] Contrairement aux autres mentors, M4 s'est chargé seul de la réalisation de la plupart des actions en cours de séance. Lors du débriefing, M4 se justifie en précisant que sur le terrain, dans une situation similaire, il se montre plus directif : « *un truc comme ça, c'est normal que ça soit le mentor qui prenne la musique, qui mette en route,… ça se serait passé comme ça. En tout cas, dans la pratique, sur le terrain, c'est comme ça que j'aurais fait. J'aurais pris les rênes* ».

principalement à les calmer (les réactions exacerbées des parents pouvant poser problème aux aspirants).

Dans les simulations de type « visite domiciliaire », on observe que les mentors laissent aussi les aspirants réaliser l'intervention. Ceux-ci se chargent des avis aux services de police et du remplissage du document de consentement (ce qui explique les nombreux échanges avec le PAJEL (36.6% des interventions des aspirants)). Les mentors se chargent plutôt de la sécurité du binôme. En effet, pendant que les aspirants font la fouille de l'habitation, les mentors veillent à surveiller le PAJEL et à apaiser les tensions en échangeant régulièrement avec celui-ci et son compagnon (55.9% de leurs interventions). Par ailleurs, ils échangent aussi beaucoup avec les aspirants (38.8% de leurs interventions).

D'autres interventions des mentors visent la gestion des risques. Ainsi, toujours dans les simulations de type « visite domiciliaire », les mentors attirent l'attention des aspirants sur la nécessité de procéder à une fouille de sécurité des personnes présentes sur place (par exemple, M1 : « *Mon collègue va procéder à votre fouille monsieur!* », M2 : « *Madame vous allez venir avec moi. Avant la VDOM, je vais procéder à une petite fouille de sécurité. Vous pouvez venir avec moi* »). L'identité des personnes présentes sur les lieux de l'intervention est également systématiquement contrôlée.

Dans les simulations de type « annonce de mauvaise nouvelle », les mentors laissent les aspirants annoncer la mauvaise nouvelle aux parents et répondre à leurs questions (93.7% des interventions des aspirants confrontés à F9 et 95.8% des interventions des aspirants confrontés à F10). Ils interviennent surtout pour répondre aux questions des parents (80% des interventions des mentors confrontés à F9 et 72.7% des interventions des mentors confrontés à F10, toutes séances confondues). Les mentors tendent à n'intervenir que lorsque les aspirants sont en difficulté face à certaines questions des parents (par exemple, lorsque le parent se montre particulièrement agressif).

**Autre fonction des mentors durant les interventions : éviter aux aspirants de se mettre en porte à faux par rapport au cadre légal**

Nous avons aussi observé que les mentors veillent en cours de séance à ce que les aspirants ne se mettent pas en porte à faux par rapport au cadre légal, et ce, pour

prévenir l'invalidation de leurs interventions (ou leur sanction). Ceci s'avère davantage le cas dans les simulations de type « visite domiciliaire ». Ainsi, la visite domiciliaire qui doit se réaliser avec le consentement écrit du PAJEL, se passe toujours de cette manière dans l'étude 2 (contrairement à l'étude 1). Par ailleurs, la fouille est toujours réalisée en présence du PAJEL. D'une façon générale, les mentors, par leurs interventions en cours de séance, veillent au respect des prescriptions légales. Certaines de leurs interventions lors des briefings vont également dans ce sens (par exemple, certains mentors expliquent aux aspirants lors des briefings le contenu du document de consentement qu'il conviendra de remplir soigneusement lors de la simulation).

**Les interventions des mentors et la performance des binômes**

En ce qui concerne les simulations de type « visite domiciliaire », il faut aussi noter que dans l'étude 2, en moyenne plus de 50% des objets cachés dans l'habitation ont été retrouvés par les aspirants (contre en moyenne 30% dans l'étude 1). On peut donc penser que les interventions des mentors en cours de séance expliquent cette meilleure performance (par exemple, M1 intervient pour attirer l'attention de l'aspirant sur les 2 GSM qui se trouvent au-dessus du frigo : « *Tu es sûr d'avoir tout fouillé?* », M5 indique à l'aspirant qu'une partie de la pièce n'a pas encore été fouillée : « *il te reste le morceau derrière qui n'est pas fait* »).

Moins d'erreurs de planification contribuent aussi à une meilleure performance dans l'étude 2. On observe en effet que les binômes ont tendance à moins se tromper dans l'ordre des actions à réaliser en simulation. Ainsi, dans le cas des simulations de type « visite domiciliaire », les GSM ou les appareils photo retrouvés font l'objet d'un contrôle préalable avant l'avis à l'OPJ. De même, lors des simulations de type « disparition inquiétante », les binômes récoltent les informations nécessaires sur l'enfant disparu avant d'en aviser le CIC. Ceci est aussi à mettre en relation avec les interventions des mentors.

Par ailleurs, alors que dans l'étude 1, les aspirants ont tendance à rester fixés sur certains préceptes (tel que « ne jamais laisser son collègue seul au cours d'une intervention ») (ce qui peut se révéler contre-productif), on constate dans l'étude 2 que les binômes n'hésitent pas à se séparer pour retrouver l'enfant disparu. Ceci s'explique par les interventions des mentors (M5 : « *ok mais on est trois* (une

personne est arrivée en renfort). *Donc il y en a un qui peut aller faire une petite enquête de voisinage. Ça ne sert à rien de rester à trois ici* »).

#### 3.2.3.3. Echanges entre les aspirants et les mentors au cours des séances

Comme le montre le tableau 77, au cours des simulations de type « visite domiciliaire » (cf. F8) et « disparition inquiétante » (cf. F5), lorsque les aspirants s'adressent à leur mentor, ils le font majoritairement pour leur transmettre des informations sur la situation (52.2% des interventions des aspirants confrontés à F5 et 61.7% des interventions des aspirants confrontés à F8). Leurs interventions visent également à questionner les mentors sur les actions à entreprendre (47.8% des interventions des aspirants confrontés à F5 et 37.8% des interventions des aspirants confrontés à F8) (par exemple : « e*st-ce que maintenant on doit aviser le magistrat de la situation ? »*). Dans les simulations de type « annonce de mauvaise nouvelle » (cf. F9 et F10), les quelques interventions des aspirants ont surtout pour but de questionner le mentor (42.8% des interventions des aspirants confrontés à F9 et 100% des interventions confrontés à F10).

Les interventions des mentors au cours des simulations de type « visite domiciliaire », « disparition inquiétante » et « annonce de mauvaise nouvelle » ont surtout pour objectif de transmettre des informations à l'aspirant (46.2% des interventions des mentors confrontés à F5, 53.3% des interventions des mentors confrontés à F8, 75% des interventions des mentors confrontés à F9 et 100% des interventions des mentors confrontés à F10). Dans le cas des simulations de type « visite domiciliaire » et « disparition inquiétante », les interventions des mentors concernent aussi la formulation de directives vers les aspirants (36.1% des interventions des mentors confrontés à F5 et 30.8% des interventions des mentors confrontés à F8).

| | | Mentor | | | Aspirant | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Discours impératif | Discours interrogatif | Discours informatif | Discours impératif | Discours interrogatif | Discours informatif | |
| F5xM3xS7 | Mentor | | | | 10 (21.3%) | 8 (17.0%) | 29 (61.7%) | 47 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 9 (47.4%) | 10 (52.6%) | | | | 19 (100.0%) |
| F5xM4xS8 | Mentor | | | | 0 (0.0%) | 1 (33.3%) | 2 (66.7%) | 3 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 3 (100.0%) | | | | 3 (100.0%) |
| F5xM7xS9 | Mentor | | | | 12 (57.1%) | 2 (9.5%) | 7 (33.3%) | 21 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 4 (33.3%) | 8 (66.7%) | | | | 12 (100.0%) |
| F5xM5xS10 | Mentor | | | | 6 (28.6%) | 4 (19.0%) | 11 (52.4%) | 21 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 11 (61.1%) | 7 (38.9%) | | | | 18 (100.0%) |
| F5xM8xS11 | Mentor | | | | 5 (83.3%) | 0 (0.0%) | 1 (16.7%) | 6 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 3 (50.0%) | 3 (50.0%) | | | | 6 (100.0%) |
| F5xM9xS12 | Mentor | | | | 10 (47.6%) | 6 (28.6%) | 5 (23.8%) | 21 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 6 (54.5%) | 5 (45.5%) | | | | 11 (100.0%) |
| TOTAL | Mentor | | | | 43 (36.1%) | 21 (17.7%) | 55 (46.2%) | 119 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 33 (47.8%) | 36 (52.2%) | | / | | 69 (100.0%) |
| F8xM1xS1 | Mentor | | | | 20 (40.0%) | 7 (14.0%) | 23 (46.0%) | 50 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 12 (27.3%) | 32 (72.7%) | | / | | 44 (100.0%) |
| F8xM2xS2 | Mentor | | / | | 8 (28.6%) | 4 (14.3%) | 16 (57.1%) | 28 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 14 (73.7%) | 5 (26.3%) | | / | | 19 (100.0%) |
| F8xM4xS3 | Mentor | | | | 7 (50.0%) | 1 (7.1%) | 6 (42.9%) | 14 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 2 (20.0%) | 8 (80.0%) | | / | | 10 (100.0%) |
| F8xM3xS4 | Mentor | | | | 14 (43.7%) | 3 (9.4%) | 15 (46.9%) | 32 (100.0%) |
| | Aspirant | 1 (4.4%) | 9 (39.1%) | 13 (56.5%) | | / | | 23 (100.0%) |
| F8xM5xS5 | Mentor | | | | 10 (23.8%) | 7 (16.7%) | 25 (59.5%) | 42 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 17 (31.5%) | 37 (68.5%) | | / | | 54 (100.0%) |
| F8xM6xS6 | Mentor | | | | 1 (3.5%) | 9 (31.0%) | 19 (65.5%) | 29 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 14 (46.7%) | 16 (53.3%) | | / | | 30 (100.0%) |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOTAL | Mentor | | | | 60 (30.8%) | 31 (15.9%) | 104 (53.3%) | 195 (100.0%) |
| | Aspirant | 1 (0.5%) | 68 (37.8%) | 111 (61.7%) | | | | 180 (100.0%) |
| F9xM3xS13 | Mentor | | | | 1 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | | | | 0 (0.0%) |
| F9xM4xS14 | Mentor | | | | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 1 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | | | | 0 (0.0%) |
| F9xM7xS15 | Mentor | | | | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 2 (100.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | | | | 2 (100.0%) |
| F9xM5xS16 | Mentor | | | | 1 (16.7%) | 0 (0.0%) | 5 (83.3%) | 6 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 3 (60.0%) | 2 (40.0%) | | | | 5 (100.0%) |
| TOTAL | Mentor | | | | 2 (25.0%) | 0 (0.0%) | 6 (75.0%) | 8 (100.0%) |
| | Aspirant | 2 (28.6%) | 3 (42.8%) | 2 (28.6%) | | | | 7 (100.0%) |
| F10xM8xS17 | Mentor | | | | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 0 (0.0%) | | | | 1 (100.0%) |
| F10xM9xS18 | Mentor | | | | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 1 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | | | | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentor | | | | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 1 (100.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 1 (100.0%) | 0 (0.0%) | | | | 1 (100.0%) |

**Tableau 77. Nombre et fréquence des échanges entre les mentors et les aspirants au cours des séances selon le type de discours (Etude 2)**

### 3.2.4. Activité des mentors et des aspirants lors des débriefings

Pour rappel, ce sont les formateurs qui s'expriment le plus lors des débriefings. Toutefois, on observe une répartition plus homogène de la parole entre les différents types de participants lors des débriefings gérés par F9. Durant cette étape, les interventions des formateurs remplissent majoritairement une fonction pédagogique avec un style expositif. Les interventions de la plupart des formateurs (F5, F8 et F9) ont surtout pour but de rappeler aux aspirants les procédures prescrites. Les interventions de F10 concernent surtout la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques.

#### 3.2.4.1. Interventions des mentors lors des débriefings

| | Fonction évaluative (propos aspirants) | Fonction évaluative (propos formateurs) | Fonction évaluative (pratique aspirants) | Fonction évaluative (dispositif) | Fonction pédagogique | Fonction psychologique | Fonction sociale | Fonction structurante | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5xM3xS7 | 11.8 % | 47.1% | 0.0% | 11.8% | 23.5% | 0.0% | 5.9% | 0.00% | 100.0% |
| F5xM4xS8 | 0.0% | 100.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F5xM7xS9 | 0.0% | 33.3% | 0.0% | 33.3% | 33.3% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F5xM5xS10 | 0.0% | 17.4% | 0.0% | 17.4% | 65.2% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F5xM8xS11 | 0.0% | 60.0% | 0.0% | 20.0% | 20.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F5xM9xS12 | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 87.5% | 0.0% | 12.5% | 0.0% | 100.0% |
| TOTAL | 3.3% | 34.4% | 0.0% | 13.1% | 45.9% | 0.0% | 3.3% | 0.0% | 100.0% |
| F8xM1xS1 | 7.9% | 10.5% | 26.3% | 0.0% | 29.0% | 10.5% | 13.2% | 2.6% | 100.0% |
| F8xM2xS2 | 0.0% | 0.0% | 28.6% | 28.6% | 14.3% | 0.0% | 28.6% | 0.0% | 100.0% |
| F8xM4xS3 | 4.8% | 14.3% | 14.3% | 9.5% | 47.6% | 0.0% | 9.5% | 0.0% | 100.0% |
| F8xM3xS4 | 0.0% | 37.5% | 6.2% | 18.8% | 31.3% | 0.0% | 6.2% | 0.0% | 100.0% |
| F8xM5xS5 | 6.9% | 13.8% | 3.5% | 0.0% | 51.7% | 3.4% | 20.7% | 0.0% | 100.0% |
| F8xM6xS6 | 10.0% | 10.0% | 10.0% | 20.0% | 20.0% | 0.0% | 30.0% | 0.0% | 100.0% |
| TOTAL | 6.1% | 14.5% | 14.5% | 8.4% | 35.1% | 3.8% | 16.8% | 0.8% | 100.0% |
| F9xM3xS13 | 11.1% | 16.7% | 0.0% | 0.0% | 61.1% | 0.0% | 11.1% | 0.0% | 100.0% |
| F9xM4xS14 | 36.4% | 18.2% | 18.2% | 0.0% | 27.3% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F9xM7xS15 | 0.0% | 0.0% | 14.3% | 7.1% | 71.4% | 0.0% | 0.0% | 7.1% | 100.0% |
| F9xM5xS16 | 0.0% | 18.2% | 18.2% | 0.0% | 50.0% | 0.0% | 9.1% | 4.5% | 100.0% |
| TOTAL | 9.6% | 14.5% | 9.6% | 1.2% | 55.4% | 0.0% | 7.2% | 2.4% | 100.0% |
| F10xM8xS17 | 0.0% | 20.0% | 40.0% | 0.0% | 40.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 100.0% |
| F10xM9xS18 | 11.8% | 11.8% | 17.6% | 11.8% | 17.6% | 5.9% | 23.5% | 0.0% | 100.0% |
| TOTAL | 9.1% | 13.6% | 22.7% | 9.1% | 22.7% | 4.6% | 18.2% | 0.0% | 100.0% |

**Tableau 78. Fréquence des interventions des mentors selon leur fonction lors des débriefings (Etude 2)**

Le tableau 78 montre que les interventions des mentors confrontés à F5, F8 et F10 remplissent majoritairement une fonction évaluative (50.8% des interventions des mentors confrontés à F5, 43.5% des interventions des mentors confrontés à F8 et 54.5% des interventions des mentors confrontés à F10). A ce niveau, les mentors interviennent le plus souvent pour évaluer la pratique des aspirants mais aussi les propos des formateurs.

On constate en effet que les mentors confrontés à F5 interviennent principalement pour évaluer les propos de ce dernier (34.4% de leurs interventions). L'analyse de leurs interventions montre que les mentors désapprouvent le plus souvent les propos émis par F5 (61.9% de leurs interventions). Cette évaluation semble se baser sur leur pratique professionnelle de terrain qui les a amenés à adapter à ce qu'on leur a enseigné de manière théorique (par exemple, M3 : « *de toi à moi, ce n'est pas à nous à demander hein ! L'OPJ est à l'écoute radio. C'est à lui à décider* », « *Et bien si ! Je te jure que c'est comme ça que ça va. Nous, toutes les équipes sur le terrain travaillent en binôme. Si c'est très calme, ça va. Mais lorsque toutes les équipes sont prises et que ça pète… je peux te certifier que le CIC ne va pas pouvoir se charger d'appeler tous les hôpitaux de la région. Raison pour laquelle nous* [policiers] *avons recensé tous les hôpitaux de la région et nous chargeons dans ces cas-là de les contacter nous-mêmes* », M4 : « *Je vais te dire… les premiers avis à la cellule des personnes disparues, ce n'est pas nous qui le faisons, c'est sino qui le fait* », « *pour te dire… un cas vécu il y a trois, quatre mois pour une fillette de 11 ans … Tout se met en route tout seul. Sino, en général, il sait ce qu'il doit faire et il va lui-même prendre l'initiative de contacter la cellule des personnes disparues* », M5 : « *dans la pratique, il ne faut même pas le demander. En général, chez nous, c'est l'OPJ qui prendra contact avec la cellule des personnes disparues en disant : "tiens, on a ça…"* »).

Il est intéressant de noter que certains mentors ont également pointé des limites du dispositif de formation. Ainsi, dans les simulations de type « annonce de mauvaise nouvelle », les binômes ont tendance à respecter un précepte : veiller à ce que les parents soient assis avant l'annonce. Or, la plupart du temps, ce sont des aspirants qui jouent le rôle des parents. Ceci a pour conséquence que les binômes sont rarement confrontés au refus des parents de s'asseoir (les aspirants-figurants n'adoptant pas de telles réactions). Un des mentors (M6) le souligne longuement durant un débriefing : « *Moi j'ai quand même quelques années d'expérience et dans ce genre d'intervention, il y a une explosion quand tu*

*annonces. Et ici ça n'a pas été le cas. Je me suis dit : "mais que se passe-t-il ici ?" Apparemment tu annonces le décès d'un enfant de 5 ans et ils sont tout à fait cool ! Pas trop agités quoi ! Moi je crois que si vous m'annoncez la mort de ma gamine j'explose. Je casse tout dans la maison. J'attendais un petit peu ce niveau de… Dans l'annonce, il y a un pic d'émotions… ça monte et un peu après ça redescend. Là on peut commencer à exposer les choses. J'ai un petit peu été surpris* ».

Aussi, contrairement aux formateurs, nous avons constaté que les interventions de la plupart des mentors (et plus particulièrement les mentors M2, M6 et M9) remplissaient une fonction sociale (par exemple, M1 : « *Je te sentais un peu perdu mais c'est logique parce que c'est le début* », *M2 :* « *Pour te rassurer, l'objet aurait été retrouvé au bureau, car nous aurions procédé à une fouille avant la mise au cachot* », *M3 :* « *C'est normal de ne pas savoir quoi dire… c'est une situation très embarrassante* », *M9 :* « *tout le monde manque un peu d'assertivité. Etre assertif, ce n'est pas facile et puis on est dans un exercice* »*).*

Les interventions des mentors confrontés à F5, F8 et F10 remplissent également une fonction pédagogique (45.9% des interventions des mentors confrontés à F5, 35.1% des interventions des mentors confrontés à F8 et 22.7% des interventions des mentors confrontés à F10).

Le tableau 78 montre aussi que les interventions des mentors confrontés à F9 remplissent majoritairement une fonction pédagogique (55.4% de leurs interventions). Elles remplissent aussi une fonction évaluative (34.9% de leurs interventions) et dans ce cas, les mentors interviennent majoritairement pour évaluer les propos du formateur. Ainsi, dans les simulations de type « annonce de mauvaise nouvelle », nous avons constaté que les binômes mentor-aspirant font usage (comme les aspirants de l'étude 1) de termes techniques (par exemple : autopsie) et de mots durs et angoissants (par exemple : des traces de strangulation). Contrairement à F9, les mentors considèrent que le niveau social des parents (dont le rôle est joué par des aspirants) est suffisant pour comprendre les termes qui sont employés (par exemple, M4 : « *Je ne vois pas ce qu'il y a de choquant lorsqu'on parle d'hématomes ou encore de traces de strangulation ». Lorsqu'ils seront aux pompes funèbres, ils vont nous demander ce qu'elle a autour du cou. Ils ne sont pas idiots* »). Il n'y a donc, selon eux, aucune raison d'adapter le vocabulaire utilisé.

Comme le montre le tableau 79, les interventions des mentors ayant une fonction pédagogique se caractérisent majoritairement par un style expositif (34.4% des interventions des mentors confrontés à F5, 27.5% des interventions des mentors confrontés à F8, 54.2% des interventions des mentors confrontés à F9 et 22.7% des interventions des mentors confrontés à F10). Le style expositif est aussi le style majoritairement adopté par les formateurs lors des débriefings (tant dans l'étude 2 que dans l'étude 1). Comme déjà mentionné, ce style peut être relié à un bas niveau de facilitation (peu propice au développement de la réflexivité chez les aspirants).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique | | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| | Style expositif | Style interrogatif | Style incitatif | |
| F5xM3xS7 | 23.5% | 0.0% | 0.0% | 23.5% |
| F5xM4xS8 | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% |
| F5xM7xS9 | 33.3% | 0.0% | 0.0% | 33.3% |
| F5xM5xS10 | 60.9% | 0.0% | 4.3% | 65.2% |
| F5xM8xS11 | 20.0% | 0.0% | 0.0% | 20.0% |
| F5xM9xS12 | 12.5% | 25.0% | 50.0% | 87.5% |
| TOTAL | 34.4% | 3.3% | 8.2% | 45.9% |
| F8xM1xS1 | 18.5% | 2.6% | 7.9% | 29.0% |
| F8xM2xS2 | 14.3% | 0.0% | 0.0% | 14.3% |
| F8xM4xS3 | 42.8% | 4.8% | 0.0% | 47.6% |
| F8xM3xS4 | 18.8% | 12.5% | 0.00% | 31.3% |
| F8xM5xS5 | 48.3% | 0.0% | 3.4% | 51.7% |
| F8xM6xS6 | 10.0% | 10.0% | 0.0% | 20.0% |
| TOTAL | 27.5% | 4.6% | 3.0% | 35.1% |
| F9xM3xS13 | 58.3% | 2.8% | 0.0% | 61.1% |
| F9xM4xS14 | 27.3% | 0.0% | 0.0% | 27.3% |
| F9xM7xS15 | 71.4% | 0.0% | 0.0% | 71.4% |
| F9xM5xS16 | 50.0% | 0.0% | 0.0% | 50.0% |
| TOTAL | 54.2% | 1.2% | 0.0% | 55.4% |
| F10xM8xS17 | 40.0% | 0.0% | 0.0% | 40.0% |
| F10xM9xS18 | 17.6% | 0.0% | 0.0% | 17.6% |
| TOTAL | 22.7% | 0.0% | 0.0% | 22.7% |

**Tableau 79. Fréquence des interventions des mentors ayant une fonction pédagogique selon leur style (expositif, interrogatif et incitatif) lors des débriefings (Etude 2)**

On constate à travers le tableau 80 que les interventions (ayant une fonction pédagogique et un style expositif) des mentors confrontés à F8, à F9 et à F10 concernent surtout la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques (par exemple, M7 : « *Tu leur as demandé s'ils voulaient voir leur enfant. Tu leur as demandé s'ils se sentaient capables de prendre la route. Ce que nous faisons également parfois… c'est… on leur demande s'ils souhaitent qu'on les accompagne jusque-là, car rester chez la personne et attendre l'arrivée du SAPV peut parfois prendre beaucoup de temps* »). Ce résultat se distingue de celui observé chez les formateurs où les interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif concernent surtout la transmission d'un savoir non personnalisé c'est-à-dire essentiellement le rappel des procédures prescrites (tant dans l'étude 1 que dans l'étude 2).

Les interventions des mentors (ayant une fonction pédagogique et un style expositif) confrontés à F5 concernent majoritairement la transmission d'un savoir (rappel des procédures prescrites) (par exemple, M5 : « *ta priorité c'est de la retrouver. C'est ce que tu dois te dire. Avant de diffuser* (avis CIC)*, il faut que tu saches ce que tu cherches parce que des enfants, il y en a plein* »).

| | Interventions ayant une fonction pédagogique et un style expositif | |
|---|---|---|
| F5 | Transmettre un savoir | 42.7% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 33.3% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 4.9% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 19.1% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F8 | Transmettre un savoir | 19.3% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 72.4% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 8.3% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F9 | Transmettre un savoir | 40.0% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 55.6% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 4.4% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Transmettre un savoir | 0.0% |
| | Transmettre un savoir moyennant le décryptage des pratiques | 100.0% |
| | Informer sur les objectifs de la simulation | 0.0% |
| | Répondre aux questions posées à la place des aspirants | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 80. Fréquence des interventions des mentors (confrontés à F5, F8, F9 et F10) ayant une fonction pédagogique et un style expositif selon leur contenu lors des débriefings (Etude 2)**

### 3.2.4.2. Interventions des aspirants lors des débriefings

| | Processus réflexifs Niveau 1 | Processus réflexifs Niveau 2 | Processus réflexifs Niveau 3 | Autres interventions | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| F5xM3xS7 | 32.3% | 22.6% | 0.0% | 45.2% | 100.0% |
| F5xM4xS8 | 14.3% | 0.0% | 14.3% | 71.4% | 100.0% |
| F5xM7xS9 | 7.5% | 7.5% | 2.5% | 82.5% | 100.0% |
| F5xM5xS10 | 16.1% | 5.4% | 3.6% | 75.0% | 100.0% |
| F5xM8xS11 | 25.0% | 15.0% | 5.0% | 55.0% | 100.0% |
| F5xM9xS12 | 33.3% | 22.2% | 7.4% | 37.0% | 100.0% |
| TOTAL | 20.4% | 12.2% | 3.9% | 63.5% | 100.0% |
| F8xM1xS1 | 10.1% | 18.5% | 5.0% | 66.4% | 100.0% |
| F8xM2xS2 | 9.8% | 21.9% | 12.2% | 56.1% | 100.0% |
| F8xM4xS3 | 20.4% | 13.6% | 4.6% | 61.4% | 100.0% |
| F8xM3xS4 | 20.2% | 29.1% | 1.3% | 49.4% | 100.0% |
| F8xM5xS5xM6xS6 | 23.1% | 17.6% | 0.0% | 59.3% | 100.0% |
| TOTAL | 17.0% | 19.6% | 3.8% | 59.6% | 100.0% |
| F9xM3xS13 | 29.1% | 31.4% | 6.9% | 32.6% | 100.0% |
| F9xM4xS14 | 20.8% | 31.2% | 4.2% | 43.8% | 100.0% |
| F9xM7xS15 | 27.5% | 27.5% | 12.5% | 32.5% | 100.0% |
| F9xM5xS16 | 21.7% | 21.7% | 10.9% | 45.7% | 100.0% |
| TOTAL | 25.8% | 28.5% | 8.8% | 36.9% | 100.0% |
| F10xM8xS17 | 11.8% | 29.4% | 14.7% | 44.1% | 100.0% |
| F10xM9xS18 | 22.2% | 27.8% | 1.8% | 48.2% | 100.0% |
| TOTAL | 18.2% | 28.4% | 6.8% | 46.6% | 100.0% |

**Tableau 81. Fréquence des processus réflexifs selon leur niveau et des autres interventions des aspirants lors des débriefings (Etude 2)**

Comme le montre le tableau 81, lors des débriefings, la majorité des interventions des aspirants confrontés à F5 et à F8 ne concerne pas les processus réflexifs. Plus précisément, les aspirants interviennent majoritairement pour répondre aux questions des formateurs mais aussi (de manière plus limitée) pour confirmer les propos de ces derniers. Ces deux types d'interventions représentent plus de 60% des interventions des aspirants reprises dans la catégorie « autres interventions ». Pour rappel, les interventions de F5 et F8 (ayant une fonction pédagogique et un style incitatif) visent surtout à s'assurer que les aspirants suivent la conversation.

Elles concernent aussi la formulation de questions ouvertes et neutres. Ceci peut expliquer les interventions des aspirants confrontés à ces formateurs. Par ailleurs, les quelques interventions des aspirants confrontés à F5 et à F8 qui concernent les processus réflexifs concernent surtout les processus de niveau 1 (cf. F5) et de niveau 2 (cf. F8), c'est-à-dire ceux qui ont pour fonction, d'une part de « faire état de… » ou de dire « ce qui est… » et d'autre part de prendre du recul par rapport à « ce qui est » mais aussi de positionner « ce qui est » vis-à-vis d'une norme (plus ou moins explicite), d'un modèle ou d'une intention.

Les interventions des aspirants confrontés à F9 et à F10 sont majoritairement liées à des processus réflexifs. Ceux-ci sont principalement de niveau 2 (28.5% des interventions des aspirants confrontés à F9 et 28.4% des interventions des aspirants confrontés à F10) et de niveau 1 (25.8% des interventions des aspirants confrontés à F9 et 18.2% des interventions des aspirants confrontés à F10). Pour rappel, les interventions de F9 et de F10 (ayant une fonction pédagogique et un style incitatif) concernent surtout la formulation de questions métacognitives. Par ailleurs, on a constaté une moindre monopolisation de la parole par F9 lors des débriefings et un temps de parole accordé aux aspirants en début de débriefing par F10. Ces différents résultats caractérisant l'activité de F9 et F10 semblent être liés à plus d'activité réflexive chez les aspirants lors des débriefings.

| Processus réflexifs de niveau 1 | | |
|---|---|---|
| F9 | Narrer-décrire sa pratique | 44.6% |
| | Pointer ses difficultés - ses problèmes | 10.5% |
| | Prendre conscience | 15.1% |
| | Questionner sa pratique | 29.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Narrer-décrire sa pratique | 18.7% |
| | Pointer ses difficultés - ses problèmes | 24.7% |
| | Prendre conscience | 44.0% |
| | Questionner sa pratique | 12.6% |
| | TOTAL | 100.0% |
| Processus réflexifs de niveau 2 | | |
| F9 | Diagnostiquer | 2.8% |
| | Evaluer sa pratique (ou celle du collègue) | 54.0% |
| | Intentionnaliser sa pratique (ou celle du collègue) | 20.4% |
| | Légitimer sa pratique | 22.8% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Diagnostiquer | 8.1% |
| | Evaluer sa pratique (ou celle du collègue) | 64.1% |
| | Intentionnaliser sa pratique (ou celle du collègue) | 3.9% |
| | Légitimer sa pratique | 23.9% |
| | TOTAL | 100.0% |
| Processus réflexifs de niveau 3 | | |
| F9 | Proposer une alternative à sa pratique (ou à celle du collègue) | 21.6% |
| | Explorer une ou des alternative(s) à sa pratique | 0.0% |
| | Théoriser | 78.4% |
| | TOTAL | 100.0% |
| F10 | Proposer une alternative à sa pratique (ou à celle du collègue) | 100.0% |
| | Explorer une ou des alternative(s) à sa pratique | 0.0% |
| | Théoriser | 0.0% |
| | TOTAL | 100.0% |

**Tableau 82. Fréquence des processus réflexifs de niveaux 1, 2 et 3 chez les aspirants (Etude 2)**

Concernant les processus réflexifs de niveau 1, les interventions des aspirants confrontés à F9 visent surtout à narrer et à questionner leur pratique tandis que celles des aspirants confrontés à F10 ont principalement pour but de mettre en

discussion certains aspects de leurs interventions dont ils n'avaient pas conscience en cours d'action et de pointer leurs difficultés.

Concernant les processus réflexifs de niveau 2, il s'agit surtout pour les aspirants confrontés à F9 et à F10 d'évaluer leur pratique (ou celle de leur collègue) et de la légitimer. Chez les aspirants confrontés à F9, il s'agit aussi d'intentionnaliser leur pratique (ou celle de leur collègue) (par exemple : « *Je lui ai demandé sa carte d'identité pour l'identifier. C'était pour être sûr que ce soit bien le papa* »).

# 4. Synthèse des résultats et discussion

A l'issue de l'étude 2, que peut-on dire des principaux traits de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants-policiers ? Par rapport à l'étude 1, quelles sont les différences observées dans l'activité des formateurs et des aspirants (compte tenu de la présence des mentors) ? En prenant en compte l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants, comment peut-on caractériser la conception qui sous-tend la formation par simulation mise en place dans le dispositif modifié ? Quelles sont les principales différences par rapport à l'étude 1 ?

Nous allons à présent synthétiser et discuter les principaux résultats de l'étude 2 afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

## 4.1. Analyse croisée de l'activité des formateurs, des mentors et des aspirants-policiers

### 4.1.1. Lors des briefings

Chez tous les formateurs (sauf chez F8), les briefings sont d'assez courte durée. Pour rappel, F8 conduit les simulations liées à la situation-type « visite domiciliaire ». Comme dans l'étude 1, ces simulations (contrairement aux autres) sont gérées simultanément par deux formateurs. Le nombre d'aspirants à prendre en charge par formateur étant diminué de moitié, F8 peut donc octroyer davantage de temps aux différentes étapes de ces simulations. En outre, l'introduction de mentors dans le dispositif incite F8 à modifier l'organisation des briefings. En effet, ce dernier considère qu'il est important que les mentors et les aspirants aient le temps d'échanger pour préparer l'intervention. Pour ce faire, F8 choisit de briefer les aspirants-figurants après avoir présenté le scénario aux binômes mentor-aspirant. Ces derniers ont donc la possibilité d'échanger pendant quelques instants avant la séance. F8 décide aussi de présenter le scénario de façon simultanée aux deux binômes prévus sur la même demi-journée. Ce qui permet au deuxième binôme de profiter du temps de la séance concernant le premier binôme pour préparer davantage son intervention. En ce qui concerne F5, nous avons observé que comme dans l'étude 1, il ne laisse pas la possibilité aux binômes de

se concerter à la fin du briefing. Aussitôt le scénario présenté, il les incite à se rendre immédiatement sur les lieux de l'intervention simulée.

Par ailleurs, dans l'étude 2 (comme dans l'étude 1), aucun formateur ne cherche à mettre en confiance les aspirants. Les formateurs n'explicitent pas les objectifs pédagogiques des simulations. Ils interviennent majoritairement pour présenter les scénarios. Pour ce faire, trois formateurs (F8, F9 et F10) s'appuient sur des notes manuscrites. Certains (F5 et F8) informent aussi les binômes sur les conventions d'exercice. Par rapport à l'étude 1, il est intéressant de noter chez ces formateurs une augmentation des interventions pour informer sur les conventions d'exercice dans l'étude 2. On peut penser que ces deux formateurs s'attendent à ce que les mentors, en raison de leur expérience professionnelle et en raison du fait que la simulation leur est très peu familière, les questionnent davantage que les aspirants sur l'environnement dans lequel va se dérouler la simulation, les moyens matériels mis à leur disposition et les rôles tenus par chacun. Ainsi, les conventions qu'ils formulent visent à répondre de façon anticipée aux questions que les mentors sont susceptibles de leur poser. Aussi, il convient de rappeler que F5 a permis aux policiers d'utiliser une radio pour échanger avec différents interlocuteurs (CIC, OPJ, PR) dans l'étude 2. Ceci a amené ce dernier à formuler une convention d'exercice supplémentaire à celles formulées dans l'étude 1. F5 impose en effet aux binômes d'interrompre fréquemment leurs actions, et ce, afin qu'ils puissent entendre et bien comprendre les échanges.

Les interventions des formateurs visent peu, voire pas du tout (cf. F5), à préparer les séquences d'actions à mettre en œuvre en simulation. Les quelques interventions des formateurs (cf. F8, F9 et F10) qui visent à préparer ces séquences concernent des questions adressées aux aspirants à propos des actions à réaliser en simulation. Ces interventions sont plus orientées par l'action que par la connaissance. L'activité attendue est exprimée en termes de procédures prescrites. On ne relève pas lors des briefings que les formateurs formulent l'activité en termes de classes de situations et d'indicateurs de diagnostic. Ces résultats sont semblables à ceux déjà relevés dans l'étude 1.

Les interventions des mentors sont en moyenne plus nombreuses lors des briefings des simulations relatives aux situations-types suivantes : visite domiciliaire (cf. F8) et annonce de mauvaise nouvelle (cf. F9 et F10). Pour rappel, lors des briefings, F5 n'accorde pas de temps aux binômes pour préparer

l'intervention et F8 accorde en moyenne la durée la plus longue. Ces façons de faire des formateurs peuvent donc expliquer (du moins en partie) les résultats. Une autre explication est liée aux exigences plus élevées de ces deux situations-types en termes de préparation des interventions.

Deux résultats intéressants liés à l'activité des mentors sont à relever. Lors des briefings, les interventions des mentors visent surtout à préparer les séquences d'actions à réaliser en simulation, le plus souvent par la transmission de conseils aux aspirants. Les interventions des mentors semblent donc plus orientées par la connaissance que celles des formateurs qui sont plus orientées par l'action. Par ailleurs, contrairement aux formateurs, plusieurs mentors (M1, M3, M4, M5 et M6) interviennent pour rassurer les aspirants, les mettre en confiance avant les séances.

Lors des briefings, les aspirants développent une activité qui se marque logiquement par des interventions en moyenne plus nombreuses pour les simulations de type « visite domiciliaire » et « annonce de mauvaise nouvelle » dans lesquelles les mentors interviennent aussi le plus. Les interventions des aspirants visent surtout à se préparer aux actions à mettre en œuvre dans les simulations, et ce, à travers des questions posées aux formateurs et aux mentors, et à travers des échanges d'informations avec les mentors. Ce résultat est proche de celui obtenu dans l'étude 1. Par ailleurs, comme dans l'étude 1, les aspirants ne prennent des notes lors des briefings que lorsque les formateurs utilisent eux-mêmes des notes pour présenter le scénario.

### 4.1.2. En cours de séance

L'analyse de l'activité des formateurs montre que deux formateurs n'interviennent quasiment pas en cours de séance. Il s'agit de F9 et F10.

F5 et F8 réalisent des interventions à la fois comme formateurs et comme acteurs. Comme dans l'étude 1, ces formateurs interviennent majoritairement en tant qu'acteurs dans l'étude 2. L'analyse de leurs interventions en tant qu'acteurs (en lien avec les rôles joués et les situations-types concernées) montre des résultats très proches de ceux obtenus dans l'étude 1.

Dans l'étude 2, les interventions de F5 et F8 en tant que formateurs concernent de manière quasi équivalente les trois types de gestion. Ce résultat diffère de ce qui a été montré dans l'étude 1 où la plupart des formateurs interviennent (en tant que formateurs) surtout pour gérer la simulation. En effet, si dans l'étude 2, F8 continue à intervenir majoritairement pour gérer la simulation, il convient de noter une nette augmentation de ses interventions visant la gestion des aspects didactiques par rapport à l'étude 1. La différence entre les deux études est encore plus marquée chez F5. En effet, dans l'étude 2, F5 intervient majoritairement pour gérer des aspects didactiques des séances. Ces différences entre les deux études sont à mettre en relation avec la présence des mentors. En séance, comme le montre l'étude 1, les formateurs n'interviennent généralement pas pour corriger les écarts qui se produisent entre les procédures prescrites et les procédures effectivement réalisées par les aspirants. Ces écarts sont repérés (comme en attestent les notes prises par certains formateurs). Ils permettent aux formateurs d'alimenter leurs débriefings, en servant de base au rappel des procédures prescrites. Cette façon de faire renvoie à une posture adoptée par les formateurs dans le dispositif : une posture classique d'enseignant qui s'inscrit dans une perspective plus transmissive (apprentissage des procédures prescrites) que développementale (construction de compétences professionnelles). Or, on peut penser que cette posture est plus difficile à tenir en présence des mentors. Les formateurs (F5 et F8) seraient dès lors amenés à modifier leur activité (par rapport à l'étude 1) afin de préserver cette posture. En séance, la présence des mentors crée davantage d'incertitude. Pour les formateurs, il est plus difficile de prévoir les actions que vont réaliser les binômes que les seuls aspirants (qui sont des novices inexpérimentés). Aussi, intervenir davantage pour gérer les aspects didactiques des séances permet de plus garder sous contrôle la simulation et même dans certains cas, de saisir les occasions qui se présentent pour amener les binômes à produire des écarts par rapport au prescrit.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà montré dans l'étude 1, la posture de certains formateurs est aussi liée à leur profil professionnel dépendant de leur expérience opérationnelle, ce qui se traduit notamment par une propension à mettre en avant son expertise et à imposer des solutions plutôt qu'à favoriser leur émergence chez les aspirants. Ceci est particulièrement le cas chez F5 qui lorsqu'il conduit des simulations (tant dans l'étude 1 que dans l'étude 2) poursuit l'objectif de démontrer le rôle incontournable de la cellule des personnes disparues (dont il est membre sur le terrain). Cette posture peut aussi être

menacée par la présence des mentors (notamment parce que si l'activité des binômes tend à réduire les écarts, il peut s'avérer plus compliqué pour F5 de satisfaire son objectif). Pour préserver sa posture et garder le contrôle, F5 serait donc aussi amené à plus gérer les aspects didactiques dans l'étude 2.

En séance, on constate que les mentors laissent les aspirants réaliser une grande partie des actions policières et des procédures prescrites. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de travail collectif[74]. Sur base des résultats de l'étude 2, on peut en effet repérer un double processus au sein des binômes mentor-aspirants : un processus de transmission de savoirs professionnels et un processus de répartition des tâches. Ce double processus (qui sous-tend le travail collectif) tend à favoriser une bonne performance des binômes. La transmission de savoirs professionnels des mentors vers les aspirants paraît renvoyer tout d'abord à des savoirs relatifs au prescrit, ce qui amène les aspirants à commettre peu d'omissions dans la réalisation des procédures prescrites. Dans les différents types de simulations, peu de renseignements sont en effet omis. On constate aussi dans l'étude 2, que les aspirants ont plus tendance à prendre des notes en séance (et ce, suite à des interventions des mentors). Ces notes favorisent la transmission d'informations plus complètes, plus précises et plus correctes aux services de police et aux aspirants-figurants. Mais la transmission de savoirs professionnels semble également concerner des savoirs liés à la pratique professionnelle des mentors. Cette transmission serait plus en lien avec une transgression du prescrit chez les aspirants (spécifique à l'étude 2) qui les amènerait à s'écarter volontairement du prescrit pour « en faire plus » ou « en faire moins » par rapport à ce que prévoient les procédures. Les mentors justifient cette transgression en s'appuyant sur leur expérience opérationnelle : toutes les situations ne nécessitent pas la même application des procédures. Sous l'effet des interventions des mentors, les aspirants ont aussi moins tendance à se tromper dans l'ordre des actions à réaliser. On constate également qu'ils ont moins tendance à rester fixés sur certains préceptes (tel que « ne jamais laisser son collègue seul au cours de l'intervention ») quelle que soit la situation.

En ce qui concerne la répartition des tâches, on observe que les mentors laissent les aspirants réaliser les actions policières et les procédures prescrites. Ils

[74] Nous avons défini la notion de travail collectif au chapitre 5 sur base des travaux de Caroly (2010).

remplissent plutôt une fonction de prévention des risques au sens large : risque pour l'intégrité physique des policiers mais aussi risque de rencontrer des difficultés dans l'intervention (notamment sur le plan émotionnel). Par leurs interventions, les mentors veillent aussi à ce que les aspirants ne se mettent pas en porte à faux par rapport au cadre légal (ce qui pourrait invalider les interventions ou provoquer des sanctions). Il est intéressant de noter que dans l'étude 1, ces régulations étant absentes et les aspirants ne maîtrisant pas les risques, ceux-ci se sont mis à plusieurs reprises en danger durant les interventions.

### 4.1.3. Lors des débriefings

Comme dans l'étude 1, ce sont les formateurs qui s'expriment le plus au moment des débriefings. F8 et F10 commencent néanmoins les débriefings en laissant un temps de parole aux aspirants. Par ailleurs, F9 monopolise moins la parole que les autres formateurs. Ce formateur donne en effet davantage la possibilité aux aspirants de prendre la parole et de s'exprimer sur leur pratique. Ces résultats nous semblent pouvoir être mis en relation avec le profil professionnel des formateurs. En effet, pour rappel, F9 est responsable d'un SAPV et F10 est aussi membre d'un tel service, et ce, depuis plusieurs années. La fonction exercée tous les jours par ces formateurs les amène à assurer l'accueil, l'écoute et le premier soutien à des victimes d'infractions, d'accidents, de catastrophes... Ceci pourrait donc expliquer les temps plus longs laissés aux aspirants pour s'exprimer. Par ailleurs, F8 est le seul formateur dans l'étude 2 à avoir suivi la formation de formateur dispensée à l'école de police. Ceci pourrait aussi expliquer le temps de parole préalable laissé aux aspirants par ce formateur en début de débriefing.

Comme dans l'étude 1, lors des débriefings, on observe que les interventions des formateurs remplissent majoritairement une fonction pédagogique. Chez la plupart des formateurs (cf. F5, F9 et F10), ces interventions relèvent surtout d'un style expositif qui correspond à un bas niveau de facilitation (peu propice au développement de la réflexivité chez les aspirants). Comme dans l'étude 1, il s'agit le plus souvent de rappeler des procédures prescrites. Les interventions de F8 ayant une fonction pédagogique relèvent majoritairement d'un style incitatif. Il convient néanmoins de noter qu'il s'agit surtout pour F8 de s'assurer que l'aspirant suit la conversation. Aussi, on peut penser que ce type d'intervention constitue chez F8 une habitude qui vise davantage à accompagner ses propos qu'à

favoriser le développement d'une pratique réflexive chez les aspirants. L'analyse des interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif chez les trois autres formateurs montre que F5 intervient surtout pour formuler des questions ouvertes et neutres tandis que F9 et F10 interviennent davantage pour formuler des questions métacognitives. Enfin, il est intéressant de noter que les formateurs interviennent aussi pour évaluer les propos émis par les mentors. Nous avons ainsi constaté que F9 et surtout F5 ne partagent pas toujours le point de vue des mentors. Des controverses sont d'ailleurs apparues entre F5 et les mentors lors des débriefings.

Lors des débriefings, les interventions des mentors confrontés à F5, F8 et F10, remplissent majoritairement une fonction évaluative. A ce niveau, les mentors interviennent le plus souvent pour évaluer la pratique des aspirants mais aussi les propos des formateurs. Face à F5, l'analyse montre que les interventions des mentors ayant une fonction évaluative portent surtout sur les propos de ce formateur (souvent pour les désapprouver). De véritables controverses entre les mentors et F5 sont en effet apparues lors des débriefings. Ces controverses portent sur certaines procédures telles qu'elles sont enseignées par F5 (par exemple, celles liées à l'avis à transmettre à la cellule des personnes disparues). Compte tenu de leur pratique professionnelle, les mentors considèrent que l'application de ces procédures est dépendante de la situation rencontrée alors que F5 plaide pour la même application, quelles que soient les circonstances (dans le cas d'une disparition inquiétante).

Les interventions des mentors confrontés à F9 remplissent majoritairement une fonction pédagogique (avec un style expositif). Le style expositif peut être relié à un bas niveau de facilitation (peu propice au développement de la réflexivité chez les aspirants). Notons toutefois que d'une manière générale, les interventions des mentors ayant une fonction pédagogique et un style expositif concernent surtout la transmission d'un savoir moyennant le décryptage des pratiques alors que les interventions correspondantes chez les formateurs portent (tant dans l'étude 1 que dans l'étude 2) sur la transmission d'un savoir (non personnalisé) c'est-à-dire le plus souvent le rappel des procédures prescrites. Les interventions des mentors confrontés à F9 remplissent aussi une fonction évaluative et dans ce cas, les mentors interviennent surtout pour évaluer les propos du formateur (en s'appuyant sur leur pratique professionnelle qui les a amenés à adapter ce qu'on leur a enseigné de manière théorique).

Notons aussi que contrairement à ce qui est observé chez les formateurs, les interventions de la plupart des mentors remplissent une fonction sociale lors des débriefings. Cela signifie que les mentors ont tendance à rassurer les aspirants par rapport aux erreurs commises, à dédramatiser certains événements survenus…

Enfin, les mentors ont également évalué le dispositif en pointant plusieurs de ses limites.

En ce qui concerne l'activité des aspirants, on observe (comme dans l'étude 1) que les débriefings favorisent peu la réflexion sur l'action. Ainsi, face à F5 et F8, les quelques interventions des aspirants ne concernent généralement pas les processus réflexifs. Les rares interventions liées aux processus réflexifs renvoient surtout aux processus de niveau 1 (cf. F5) et de niveau 2 (cf. F8) c'est-à-dire à des processus qui restent centrés sur le présent (pratique actuelle) et non sur le futur (alternatives à la pratique actuelle).

Par contre, les interventions des aspirants confrontés à F9 et F10 sont majoritairement liées à des processus réflexifs. Ces processus sont principalement de niveaux 1 et 2. En cours de débriefing, comme nous l'avons déjà mentionné, les interventions de F9 et de F10 ayant une fonction pédagogique et un style incitatif concernent surtout la formulation de questions métacognitives. Par ailleurs, on a constaté une moindre monopolisation de la parole par F9 lors des débriefings et un temps de parole accordé aux aspirants en début de débriefing par F10. Ces différents résultats caractérisant l'activité de F9 et F10 qui peuvent être mis en relation avec le profil professionnel de ces formateurs sont donc aussi associés à une activité plus réflexive chez les aspirants lors des débriefings.

## 4.2. La conception de la formation en cours d'usage

Pour rappel, d'un point de vue institutionnel, comme nous l'avons présenté au chapitre 6, les simulations visent à amener les aspirants à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Elles visent la mise en pratique de ce qui a été préalablement enseigné de manière théorique, mais aussi (et surtout) la mise en place de réponses adaptées aux problèmes posés, et ce, dans des situations complexes. Ce qui doit amener l'aspirant à adapter les procédures aux situations simulées. L'aspirant doit

également faire preuve de réflexivité par rapport à sa pratique (principalement durant les débriefings). Plus globalement, il s'agit de préparer l'aspirant à la réalité de terrain.

Les résultats qui se dégagent de l'étude 1 montrent que la formation mise en œuvre par les formateurs ne permet pas d'atteindre ces objectifs. Tant l'apprentissage par l'action que par la réflexion sur l'action sont limités dans le dispositif tel qu'il existe à l'école de police.

La formation mise en œuvre dans le dispositif modifié par l'introduction des mentors permet-elle de mieux atteindre ces objectifs ?

Comme dans l'étude 1, on constate dans l'étude 2 que l'apprentissage par l'action chez les aspirants est limité par des stratégies de compromis des formateurs. Les conditions temporelles dans lesquelles se déroulent les simulations ne permettent pas à tous les aspirants d'intervenir en tant que policiers. Seule une partie en a la possibilité. Pour impliquer les autres aspirants dans les simulations, les formateurs leur font jouer le rôle de figurants. Pour ces aspirants, cela ne permet pas vraiment une expérience par l'action. Par ailleurs, ceux qui jouent le rôle d'aspirants-policiers ne peuvent participer à plus d'une simulation liée à une même situation-type. En ce qui concerne la réflexivité chez les aspirants, même si on constate une activité plus réflexive chez les aspirants confrontés à F9 et F10, cela reste limité. Par ailleurs, les interventions des aspirants confrontés à F5 et F8 ne concernent généralement pas les processus réflexifs.

D'une manière générale, dans l'étude 2, on constate chez les formateurs (surtout chez F5 et F8) la même posture que celle adoptée dans l'étude 1 : une posture classique d'enseignant s'inscrivant dans une perspective transmissive (cf. apprentissage du prescrit). Cette posture peut s'expliquer par une volonté chez les formateurs de garder le contrôle des simulations pour éviter de devoir remettre en question le prescrit qu'ils ont eux-mêmes enseigné. Il s'agit aussi de limiter en cours de simulation les imprévus auxquels il faudrait faire face (par peur de ne pas savoir faire et donc, de perdre la face vis-à-vis des aspirants). Or, dans l'étude 2, on peut penser que cette posture est plus difficile à tenir compte tenu de la présence des mentors et de l'incertitude qu'elle engendre en ce qui concerne l'activité des binômes. Pour préserver cette posture, on observe que les formateurs (F5 et F8) modifient leur activité en cours de séance. Par rapport à

l'étude 1, F5 et F8 interviennent en effet davantage pour gérer les aspects didactiques des séances dans l'étude 2. Cela leur permet de plus garder sous contrôle l'activité des binômes.

Chez F5, il s'agit aussi de préserver une posture qui est en lien avec son profil professionnel. Comme dans l'étude 1, on observe dans l'étude 2 que la posture des formateurs dans le dispositif est aussi à relier à leur profil professionnel dépendant de l'expérience opérationnelle. Dans les deux études, cette relation nous paraît particulièrement marquée chez F5. En tant que membre de la cellule des personnes disparues sur le terrain, F5 cherche fréquemment en simulation à satisfaire un objectif particulier : celui de démontrer le rôle incontournable de cette cellule. Pour ce faire, il joue lui-même le rôle de la cellule en cours de séance dans les simulations de type « disparition inquiétante ». Il prend souvent l'initiative de contacter les aspirants (si ceux-ci ne le font pas) et leur pose de nombreuses questions. Par contre, il transmet peu d'informations et formule peu de directives. Tout se passe comme si F5 voulait démontrer aux aspirants qu'ils vont être en difficulté s'ils ne contactent pas rapidement la cellule. Ce formateur a donc plutôt tendance à faire état de son expertise et à vouloir imposer ses solutions aux aspirants. Dans l'étude 1, cette façon de faire n'a pas été remise en cause par les aspirants (qui sont des novices inexpérimentés). Par contre, dans l'étude 2, il est intéressant de rappeler que des controverses sont apparues entre les mentors et ce formateur en particulier, lors des débriefings. Compte tenu de leur expérience opérationnelle, les mentors ont en effet à plusieurs reprises critiqué la façon de faire de F5. En cours de séance, ils ont parfois incité les aspirants à s'écarter des solutions préconisées par F5. Dans l'étude 2, la relation entre la posture adoptée par les formateurs et leur profil professionnel s'est aussi particulièrement marquée chez F9 et F10.

Contrairement aux autres formateurs, F9 et F10 ne sont pas des policiers. Il s'agit de personnes travaillant dans un SAPV, amenées dans leur travail quotidien à accueillir et soutenir des victimes d'agression, d'accident, de catastrophe… Cette pratique professionnelle semble avoir particulièrement influencé la manière de mener les débriefings. Nous avons en effet observé lors de cette étape, une moindre monopolisation de la parole par F9 et un temps de parole préalable accordé aux aspirants par F10. Les interventions de ces deux formateurs ayant une fonction pédagogique et un style incitatif concernent surtout la formulation de questions métacognitives. Ces résultats caractérisant l'activité de F9 et F10 sont

associés chez les aspirants à des interventions qui concernent majoritairement les processus réflexifs (essentiellement de niveaux 1 et 2). On peut donc penser que comparativement aux autres formateurs, F9 et F10 amènent les aspirants à développer une activité plus réflexive lors des débriefings. Toutefois, on peut penser que cette activité reste limitée, car lors des débriefings, les interventions de F9 et F10 remplissent majoritairement une fonction pédagogique avec un style expositif (correspondant à un bas niveau de facilitation et étant peu propice à la réflexivité chez les aspirants), les prises de parole des aspirants sont peu nombreuses (moins nombreuses que celles des formateurs (surtout F10)) et les niveaux des processus réflexifs concernés excluent quasiment le niveau 3.

D'une manière générale, dans l'étude 2, on constate chez les formateurs (surtout chez F5 et F8) la même conception de l'apprentissage sous-jacente à la formation (cf. apprentissage basé sur la reproduction du prescrit) que dans l'étude 1. Cette conception n'est pas celle d'un apprentissage par l'action et par la conceptualisation de l'action, qui permettrait une adaptation aux situations urgentes, imprévues et singulières telles que celles qui sont susceptibles d'être rencontrées sur le terrain. L'apprentissage est plutôt centré sur le « faire » (la réussite de l'action ou la performance) et non sur le « savoir faire » (la compréhension de l'activité). Ce type d'apprentissage limite le transfert et donc, une bonne application des procédures. En effet, les apprenants ne sont pas amenés 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.

Mais dans l'étude 2, l'activité des aspirants n'est pas seulement liée à l'activité des formateurs, elle dépend aussi de l'activité des mentors. Les effets de cette activité se marquent surtout en séance lorsque les mentors et les aspirants interviennent au sein des binômes. Lors des briefings, l'activité des mentors qui se marque par des interventions visant surtout à rassurer les aspirants et qui sont plus orientées par la connaissance (que par l'action) ne semble pas en effet modifier l'activité des aspirants qui reste très proche de celle observée dans

l'étude 1[75]. Lors des débriefings, les interventions des mentors qui remplissent surtout une fonction évaluative (relative à la pratique des aspirants et aux propos des formateurs) ne semblent pas non plus modifier l'activité des aspirants durant cette étape. Celle-ci qui reste très proche de celle observée dans l'étude 1[76]. En cours de séance, l'activité des mentors s'inscrit dans un travail collectif avec les aspirants. Cela renvoie à un double processus : un processus de répartition des tâches et un processus de transmission de savoirs professionnels. Ce travail collectif semble favoriser la bonne performance des binômes.

En ce qui concerne la répartition des tâches, on observe que les mentors laissent les aspirants réaliser les actions policières et les procédures prescrites. Les mentors remplissent plutôt une fonction de prévention des risques au sens large : risque pour l'intégrité physique des policiers mais aussi risque de rencontrer des difficultés dans l'intervention (notamment sur le plan émotionnel). Par leurs interventions, les mentors veillent aussi à ce que les aspirants ne se mettent pas en porte à faux par rapport au cadre légal (ce qui pourrait invalider les interventions ou provoquer des sanctions). Il est intéressant de noter que dans l'étude 1, ces régulations étant absentes et les aspirants ne maîtrisant pas les risques, ceux-ci se sont mis à plusieurs reprises en danger durant les interventions. La transmission des savoirs professionnels concerne des savoirs relatifs au prescrit, ce qui amène les binômes à commettre peu d'omissions dans la réalisation des procédures prescrites en séance. La transmission des savoirs concerne aussi des savoirs liés à la pratique professionnelle des mentors. Dans ce cas, les aspirants sont amenés à s'écarter volontairement du prescrit. Sous l'influence des mentors, les aspirants ont aussi moins tendance à se tromper dans l'ordre des actions à réaliser. Ils ont également moins tendance à rester fixés sur certains préceptes, quelle que soit la situation. On peut donc penser que dans l'étude 2, l'application des procédures se réduit un peu moins à ses aspects d'exécution. Les aspirants apprennent un peu

[75] Les différences à ce niveau résident dans l'activité des formateurs. Compte tenu de la présence des mentors, F8 a en effet modifié l'organisation des simulations afin de permettre aux binômes de disposer de temps pour échanger avant les séances. Par ailleurs, on observe que F5 et F8 interviennent plus pour informer sur les conventions d'exercice. Il s'agit pour ces formateurs d'anticiper les questions que les mentors pourraient leur poser et qui concernent l'environnement dans lequel se déroule la simulation ou encore les moyens mis à leur disposition pour gérer l'intervention.

[76] La principale différence ici concerne l'émergence des controverses entre les mentors et les formateurs.

plus à choisir d'appliquer les procédures et à reconnaître la nécessité d'une telle application en fonction des situations rencontrées. Les interventions des mentors inciteraient les aspirants non seulement à « faire » mais aussi un peu plus à « savoir faire » c'est-à-dire à comprendre ce qui fonde les procédures, les problèmes auxquels elles permettent de répondre ainsi que les propriétés de la situation à prendre en compte lors de leur application. Nous pensons toutefois que ceci reste très limité, car les conditions pour une véritable élaboration (ou réélaboration) de règles en cours d'action ne sont pas réunies. Ceci tient pour une grande part à des aspects temporels (les binômes ne sont confrontés qu'une seule fois à un nombre limité de situations simulées) et à l'absence de véritable collectif de travail[77].

[77] Nous avons défini la notion de collectif de travail au chapitre 5 sur base des travaux de Caroly (2010). Le collectif de travail requiert certaines conditions pour se construire (reconnaissance des compétences, confiance mutuelle dans les informations échangées et les actions réalisées, et une référence commune en termes de métier). Ces conditions sont loin d'être remplies dans le dispositif de formation.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

Au début de cette thèse, nous avons avancé que dans un contexte où les formations par simulation se répandent, sous des formes variées, dans de nombreux secteurs professionnels, une question cruciale à se poser est celle de la pertinence de ces formations sur le plan du développement des compétences professionnelles. Plus précisément, la question est de savoir si la simulation reproduit des conditions qui favorisent l'acquisition de compétences chez les apprenants pouvant être mobilisées et transférées en situation de travail afin d'assurer leur performance (tout en préservant leur santé). Sur le terrain, une réponse fréquemment avancée pour répondre à cette question est celle du réalisme du simulateur que l'on réduit à sa fidélité physique. Or, cette réponse n'est pas satisfaisante. En effet, des recherches ont montré que les simulateurs partiels reproduisent parfois mieux la réalité (notamment sur le plan fonctionnel) que ne peuvent le faire les simulateurs pleine échelle (Chiniara, 2007). Plus fondamentalement, il a été montré qu'il n'existe pas de lien direct entre le niveau de fidélité physique du simulateur et le niveau de performance des apprenants (Matsumoto et al., 2002 ; Morge, 2008 ; Nyssen, 2009). La notion de fidélité (en particulier, la fidélité physique) ne présente donc pas un intérêt primordial pour la conception des formations professionnelles par simulation.

Nous avons montré que les cadres de l'exploitation didactique des situations de simulation et plus largement, de la didactique professionnelle fournissent des éléments de réponse plus intéressants à considérer. En complément de l'intérêt de ces deux cadres pour la conception de formation par simulation, nous soutenons dans cette thèse que l'approche ergonomique reposant sur une analyse de l'activité présente également un intérêt. Celui-ci est à replacer dans le développement de la cohérence interne des formations. Des résultats issus d'une analyse de l'activité de formateurs et de formés en cours de simulation peuvent en

effet contribuer à l'amélioration des formations. On retrouve ici l'idée que la conception se poursuit dans l'usage (Béguin, 1998, 2005). Cette idée amène aussi à renouveler la manière de penser l'ingénierie (technique) de formation (Orly & Vidal-Gomel, 2011).

L'hypothèse directrice de la thèse est qu'une formation professionnelle par simulation renvoie à un travail qui peut faire l'objet d'une approche ergonomique permettant d'augmenter sa cohérence interne et donc, sa pertinence (par rapport au transfert des compétences en situation de travail). Plus précisément, le travail concerne à la fois les formés (qui ne réalisent pas en simulation tout à fait le travail « réel » (de la situation de référence) mais qui réalisent tout de même un travail) et les formateurs (qui réalisent leur travail). Pour analyser ce travail, l'approche ergonomique conduit à réaliser une analyse croisée de l'activité des formateurs et des formés en simulation. Cette analyse peut contribuer à l'amélioration du travail (de formation) par la mise en place de meilleures situations potentielles de développement (dans la simulation) pour les formés mais aussi de meilleures conditions de travail pour le développement professionnel des formateurs.

Le contexte de la recherche concerne un dispositif de formation initiale par simulation mis en place dans une école de police en Belgique. Celui-ci repose sur des mises en situation amenant les aspirants-policiers en fin de cursus à réaliser des interventions-types dans un environnement aménagé. Dans ce contexte, nous avons analysé l'activité des acteurs en simulation durant les trois étapes habituelles (briefing, séance, débriefing). Notre recherche présente la particularité d'avoir réalisé cette analyse en deux temps. Dans un premier temps (cf. étude 1), nous avons analysé l'activité de formateurs et de formés dans le dispositif tel qu'il existe à l'école de police. L'étude 1 concerne 62 aspirants-policiers et 8 formateurs. Elle porte sur 25 mises en situation (ou simulations). Dans un second temps (cf. étude 2), nous avons modifié le dispositif non sur base de résultats issus de l'étude 1 (avec une visée (immédiate) d'amélioration de la formation) mais sur base de ce qui se passe en situation réelle de travail, c'est-à-dire en y impliquant des mentors (qui sont des policiers expérimentés accompagnant les policiers novices lors des stages et de l'insertion professionnelle sur le terrain). L'idée était de faire jouer aux mentors en situation simulée le « même » rôle que celui qu'ils remplissent en situation réelle de travail. Alors que dans l'étude 1, ce sont des binômes d'aspirants-policiers qui sont amenés (le plus souvent) à réaliser

des interventions en simulation ; dans l'étude 2, il s'agit de binômes composés de mentors et d'aspirants-policiers. Dans les deux études, les formateurs ont été invités à réaliser leur activité habituelle. L'étude 2 concerne 27 aspirants-policiers, 4 formateurs et 9 mentors. Elle porte sur 18 mises en situation (ou simulations).

Dans les deux études, à travers l'analyse de l'activité des aspirants-policiers et des formateurs, plusieurs objectifs ont été poursuivis : 1) identifier les traits principaux de l'activité des formés et vérifier notamment si ceux-ci adoptent en simulation des comportements conformes à ceux qui sont attendus dans les objectifs de la formation, 2) identifier les traits principaux de l'activité des formateurs et plus particulièrement, cerner la médiation qu'ils opèrent dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers, 3) caractériser la conception qui sous-tend la formation mise en place telle qu'elle résulte de la conception des formateurs (avant et pendant la simulation) en lien avec leur activité et celle des autres participants dans le dispositif. Dans l'étude 2, nous avons également analysé l'activité de mentors en simulation. Nous visons ici à identifier les traits principaux de cette activité, à cerner la médiation que les mentors opèrent dans la construction de compétences chez les aspirants-policiers et plus particulièrement, les effets de leur étayage (en cours de séance) en tant que pairs plus expérimentés. Comparativement à l'étude 1, nous cherchons dans l'étude 2, compte tenu de la présence des mentors (et de leur activité), à repérer d'éventuelles différences dans l'activité des formés mais aussi dans celle des formateurs. Au final, nous visons sur base de l'ensemble des résultats issus de l'analyse croisée de l'activité de tous les acteurs dans les deux études réalisées, à dégager d'éventuelles pistes d'amélioration de la formation.

L'approche méthodologique s'est appuyée principalement sur l'observation assistée, à partir d'enregistrements audio-vidéo, de situations de simulation. Les données recueillies sont des traces de l'activité (verbale et non verbale) des acteurs. Plusieurs grilles de codage de ces données ont été construites et le traitement a été réalisé grâce aux logiciels Observer XT et NVivo. Les résultats ont fait l'objet principalement d'analyses descriptives. Ces analyses sont réalisées pour chaque étude mais aussi de manière comparative entre les deux études.

L'ensemble des résultats qui se dégagent des deux études réalisées ont été présentés et discutés dans les chapitres 8 et 9. Nous n'y revenons pas ici de manière détaillée.

Nous souhaitons à présent mettre en avant deux principaux apports de la thèse à savoir une contribution à la compréhension de l'activité des formateurs et des formés dans les simulations à visée de formation et une contribution à la conception de ces simulations.

## Contribution à la compréhension de l'activité des formateurs et des formés dans les simulations à visée de formation

Les deux études que nous avons réalisées contribuent à la compréhension de l'activité des formateurs et des formés dans des simulations à visée de formation. Rappelons tout d'abord que le dispositif de formation par simulation étudié concerne une formation initiale et donc, des formés novices qui n'ont pas encore d'expérience opérationnelle. Par ailleurs, les formateurs sont partagés entre l'opérationnel et la formation. Ils sont tous issus de services opérationnels liés à la police[78] et sont tous formateurs à l'école de police (le plus souvent depuis plusieurs années). Les mentors sont tous des policiers expérimentés qui accompagnent depuis plusieurs années des policiers novices lors de leurs stages et lors de leur insertion professionnelle sur le terrain.

### Importance des contraintes institutionnelles

Un résultat relatif à l'activité des formateurs qui se dégage nettement des deux études réalisées est que cette activité est déterminée par des contraintes institutionnelles telles que le temps disponible pour les simulations ainsi que le nombre d'aspirants à former. Même si les formateurs sont assez autonomes dans l'organisation des simulations, la formation qu'ils peuvent dispenser est cadrée par des décisions institutionnelles prises en amont et dont la plupart leur

[78] Pour rappel, tous les formateurs sont des policiers expérimentés (avec des grades d'inspecteur principal ou de commissaire) à l'exception de deux formateurs (F9 et F10) dans l'étude 2 qui ne sont pas des policiers mais qui sont membres d'un service d'assistance policière aux victimes (SAPV).

échappent. Des caractéristiques du dispositif comme le manque de ressources matérielles ou humaines nécessaires à l'application de certaines procédures prescrites contraignent aussi l'activité des formateurs. Face à ces contraintes qui peuvent être contradictoires, les formateurs mettent en place des stratégies de compromis. Or, ces stratégies entravent souvent les conditions nécessaires à un apprentissage expérientiel et réflexif chez les aspirants (par exemple : en impliquant en simulation une partie des aspirants comme figurants et non comme policiers).

**Importance de la posture des formateurs**

Un autre résultat de la recherche renvoie à l'importance de la posture adoptée par les formateurs dans la conduite des simulations. Cette posture est liée au profil professionnel des formateurs. Celui-ci peut être vu en fonction de l'expérience des formateurs dans l'activité de formation mais aussi en fonction de leur expérience opérationnelle sur le terrain. Ce résultat va dans le même sens que ceux déjà montrés dans d'autres recherches (Fauquet-Alekhine & Maridonneau, 2011 ; Wageman & Percier, 1995, 2004).

Dans notre recherche, une posture dominante chez les formateurs est la posture classique de l'enseignant qui s'inscrit dans une perspective plus transmissive (apprentissage du prescrit) que développementale (construction de compétences professionnelles). Les formateurs enseignent de manière théorique le prescrit et ils utilisent la simulation comme un outil permettant d'appliquer une première fois le prescrit dans des situations-types (avant les stages). Ils ont tendance en simulation à se comporter comme ils le font en salle de cours, c'est-à-dire en se posant comme ceux qui savent et en considérant les aspirants comme ceux qui ne savent pas. La posture qu'ils adoptent en simulation peut s'expliquer par une volonté de garder le contrôle des simulations pour éviter de devoir remettre en question le prescrit qu'ils ont eux-mêmes enseigné. Il s'agit aussi de limiter en cours de simulation les imprévus auxquels il faudrait faire face (par peur de ne pas savoir faire et donc, de perdre la face vis-à-vis des aspirants). Ces résultats confirment ceux déjà mis en évidence dans d'autres recherches (Cambon-Bessières, 2009 ; Percier & Wagemann, 2004).

On peut penser que dans le dispositif étudié, l'importance de la posture des formateurs est d'autant plus présente que les ressources pédagogiques dont ils disposent sont faibles. En effet, seuls deux formateurs (sur les 10) ont suivi la formation de formateurs dispensée par l'école de police. Or, cette formation est de courte durée, assez généraliste (permettant surtout de se familiariser avec différentes méthodes dont celle liée à la simulation) et non obligatoire. De plus, cette formation ne semble pas avoir un réel impact sur l'activité des formateurs (F7 et F8) qui l'ont suivie puisque la principale différence repérée réside dans un temps de parole préalable attribué aux aspirants en début de débriefing. Nous n'avons pas observé de réelles différences dans la manière de gérer les séances et de mener les briefings sur le plan didactique.

Dans notre recherche, la posture (de supériorité) adoptée par les formateurs est probablement encore renforcée par leur grade hiérarchiquement plus élevé au sein de la police par rapport aux aspirants. De plus, il s'agit d'une formation initiale où les formés n'ont pas encore d'expérience professionnelle. Ceci accentue une position d'infériorité chez les aspirants qui sont peu enclins à exprimer leur point de vue surtout lorsque celui-ci va à l'encontre du formateur.

La posture des formateurs en simulation est à relier également à leur expérience opérationnelle sur le terrain. Les résultats issus des deux études montrent que cette relation est particulièrement marquée chez quatre formateurs : F3, F5, F9 et F10. L'expérience opérationnelle est différente selon les formateurs. En effet, pour les deux premiers, il s'agit d'une expérience de policier : pour l'un (F3), en tant que spécialiste des techniques et tactiques d'intervention policière (devant permettre de contrôler toute situation de danger avec un maximum de sécurité et de la manière la moins violente possible) et pour l'autre (F5), en tant que membre de la cellule des personnes disparues de la Police fédérale (ayant un rôle d'appui auprès des services de police locale confrontés à une disparition inquiétante). Les deux autres formateurs (F9 et F10) n'ont pas d'expérience de policier. Ils font partie du cadre administratif et logistique de la police. Ils travaillent dans un service d'assistance policière aux victimes (SAPV). Les résultats montrent que les deux premiers (F3 et surtout F5) qui sont policiers s'appuient sur leur expérience opérationnelle pour conduire les simulations, et ce, aux trois étapes (briefing, séance, débriefing). Comme l'ont déjà relevé Fauquet-Alekhine et Maridonneau (2011), on constate chez ces formateurs une tendance à mettre en avant leur expertise et à imposer des solutions plutôt qu'à favoriser leur émergence chez les

formés. Les deux autres formateurs (F9 et F10) s'appuient sur leur pratique professionnelle surtout pour mener les débriefings. Les résultats de l'étude 2 montrent en effet que ces formateurs interviennent peu dans les autres étapes (briefing et séance) et que lors des débriefings, comparativement aux autres formateurs, F9 monopolise moins la parole et F10 accorde un temps de parole préalable aux aspirants. Par ailleurs, leurs interventions ayant une fonction pédagogique et un style incitatif se caractérisent davantage par des questions métacognitives. Ces résultats peuvent, il nous semble, être mis en relation avec leur activité professionnelle habituelle en tant que membre d'un SAPV.

Dans l'étude 2, l'introduction des mentors constitue en quelque sorte un révélateur supplémentaire de l'importance de la posture des formateurs dans la conduite des simulations. Celle-ci est en effet probablement plus difficile à tenir face aux mentors qui contrairement aux aspirants, sont des policiers expérimentés de terrain. L'apparition de controverses entre les formateurs et les mentors lors des débriefings en attestent. Rappelons que ces controverses sont surtout apparues avec F5 et ont porté sur les procédures à appliquer en cas de disparition inquiétante. Compte tenu de leur pratique, les mentors considèrent que l'application de ces procédures impliquant la cellule des personnes disparues est dépendante de la situation rencontrée alors que F5 (en tant que membre de cette cellule) plaide pour la même application, quelles que soient les circonstances (dans le cas d'une disparition inquiétante). Les controverses avec F9 portent plutôt sur les mots à employer pour annoncer une mauvaise nouvelle. Alors que les mentors considèrent que des mots précis peuvent être utilisés si les personnes auxquelles ils s'adressent sont en capacité de les comprendre, F9 estime qu'il faut dans tous les cas éviter certains mots pour épargner les proches de la victime.

Toutefois malgré la menace que représente la présence des mentors dans le dispositif, les formateurs tentent de préserver leur posture. De manière non surprenante, cela concerne surtout F5 et F8 qui sont aussi policiers (comme les mentors). Il s'agit pour les formateurs de garder le contrôle des simulations alors que la présence des mentors introduit de l'incertitude. Il est en effet plus difficile de prévoir l'activité des mentors qui sont des policiers expérimentés que celle des aspirants qui sont des novices inexpérimentés. Comme nous l'avons déjà mentionné, garder le contrôle permet d'éviter de devoir remettre en question le prescrit que les formateurs ont eux-mêmes enseigné ainsi que de limiter en simulation les imprévus auxquels il faudrait faire face (par peur de ne pas savoir

faire et donc, de perdre la face vis-à-vis des aspirants). Plusieurs résultats vont dans ce sens. Ainsi, dans l'étude 2, lors des briefings, F5 et F8 interviennent plus pour informer sur les conventions d'exercice. Il s'agit surtout d'anticiper les questions que les mentors pourraient poser et qui risquent de remettre en question la pertinence de la formation. En cours de séance, F5 et F8 interviennent davantage pour gérer les aspects didactiques. Ce changement dans la forme de guidage vise surtout à garder sous contrôle l'activité des binômes (malgré l'incertitude introduite par la présence des mentors) et in fine, à préserver la posture adoptée par les formateurs.

**Activité des formateurs et développement des compétences professionnelles chez les formés**

Dans notre recherche, force est de constater que l'activité des formateurs est peu propice à un apprentissage expérientiel et réflexif chez les aspirants, ce qui est en contradiction avec les objectifs pédagogiques de la formation affichés au niveau de l'école de police. Ces résultats confirment que dans le cadre des formations professionnelles par simulation, une expérience d'opérationnel est loin d'être suffisante. Comme l'écrivent Vidal-Gomel et al. (2011, p. 140), « *supposer faire d'un bon pilote, un bon formateur sans rien transformer de ses compétences est souvent voué à l'échec* ».

Lorsqu'on compare les formateurs entre eux ou lorsqu'on les compare avec les mentors, on constate que ce sont les formateurs-policiers qui se révèlent être les moins bons formateurs. L'activité de ces formateurs paraît en effet particulièrement peu propice chez les aspirants à un apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action. Les formateurs F9 et F10 qui ne sont pas des policiers semblent favoriser un peu plus l'activité réflexive chez les aspirants lors des débriefings même si cela reste limité. 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 conceptualisation de l'action. Il s'agit plutôt d'un apprentissage basé sur la reproduction du prescrit. L'apprentissage est centré sur le « faire » (la réussite de l'action ou la performance) et non sur le « savoir faire » (la compréhension de l'activité). Les formateurs n'amènent pas les aspirants à adapter les procédures aux situations simulées rencontrées. L'application des procédures se réduit à ses aspects

d'exécution. Les aspirants n'apprennent ni à choisir d'appliquer la procédure (ce qui implique une identification de la situation fondée sur sa conceptualisation) ni à reconnaître la nécessité d'une telle application (fondée sur une compréhension de la relation entre le risque et la procédure correspondante). Ils 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. Ce type d'apprentissage limite le transfert et donc, une bonne application des procédures sur le terrain (Savoyant, 2009). 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. Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, ces aspects sont centraux dans le travail policier sur le terrain. Il convient encore de noter que dans l'étude 1, l'absence de processus d'élaboration de règles s'accompagne d'une non-maîtrise des risques chez les aspirants que ces risques renvoient au non-respect du cadre légal ou à leur propre sécurité.

On peut avancer que l'activité des mentors s'est montrée plus favorable (que celle des formateurs) au développement de compétences professionnelles chez les aspirants. Plusieurs résultats de l'étude 2 vont en effet dans ce sens. Ces résultats sont surtout liés au travail collectif entre les mentors et les aspirants en cours de séance qui est associé à une bonne performance des binômes. Ce travail collectif renvoie à un processus de répartition des tâches dans lequel les mentors laissent les aspirants réaliser les actions policières et les procédures prescrites tandis qu'ils prennent en charge une fonction de prévention des risques au sens large (risque pour l'intégrité physique des policiers, risque d'être en porte à faux par rapport au cadre légal, risque de rencontrer des difficultés dans l'intervention (notamment sur le plan émotionnel)). Le travail collectif concerne aussi un processus de transmission de savoirs professionnels des mentors vers les aspirants. Celui-ci porte sur des savoirs relatifs au prescrit, ce qui amène les binômes à commettre peu d'omissions dans la réalisation des procédures prescrites en séance. La transmission des savoirs concerne aussi des savoirs liés à la pratique professionnelle des mentors. Dans ce cas, les aspirants sont amenés à s'écarter volontairement du prescrit. Sous l'influence des mentors, ils ont aussi moins tendance à se tromper dans l'ordre des actions à réaliser. Ils ont également moins tendance à rester fixés sur certains préceptes, quelle que soit la situation. Avec les mentors, l'application des procédures se réduit un peu moins à ses aspects d'exécution. Les aspirants apprennent un peu plus à choisir d'appliquer les

procédures et à reconnaître la nécessité d'une telle application en fonction des situations rencontrées. Les interventions des mentors inciteraient les aspirants non seulement à « faire » mais aussi un peu plus à « savoir faire ». On peut toutefois avancer que ceci reste limité, car les conditions pour une véritable élaboration (ou réélaboration) de règles en cours d'action ne sont pas réunies. Ceci tient pour une large part à des aspects temporels (les binômes ne sont confrontés qu'une seule fois à un nombre limité de situations simulées) mais aussi à l'absence de véritable collectif de travail.

## Contribution à la conception des formations professionnelles par simulation

L'approche ergonomique qui est au centre de cette thèse stipule que les résultats d'une analyse croisée de l'activité des formateurs et des formés en cours de simulation peuvent contribuer à l'amélioration des formations, et ce, via de meilleures situations potentielles de développement pour les formés mais aussi de meilleures conditions pour le développement professionnel des formateurs.

Des résultats de la recherche que nous avons menée, plusieurs pistes d'amélioration de la formation se dégagent.

Une première piste concerne les décisions institutionnelles prises en amont qui échappent aux formateurs. Ces décisions portent sur les temps de formation, le nombre d'aspirants à former, le matériel disponible, les ressources humaines… Or, nous avons vu que ces éléments peuvent constituer des contraintes contradictoires par rapport auxquelles les formateurs mettent en place des stratégies de compromis qui entravent l'apprentissage expérientiel et réflexif chez les aspirants. Eviter la mise en place de ces stratégies nécessiterait une plus grande participation des formateurs aux décisions relatives à la formation. L'école de police (et plus largement la Police) est-elle prête à cette participation qui pourrait être vue comme une prise de pouvoir des formateurs dans un univers très hiérarchisé ? Comme le mentionne Perrenoud (1999), certaines directions paraissent opposées à toute prise de pouvoir des formateurs même si cela s'avère être une tactique à court terme. En effet, une politique de formation fondée sur la faiblesse des formateurs ne peut être que de moindre qualité, car chacun retrouve

par la ruse ou par l'opacité de ses pratiques ce qu'il ne parvient pas à avoir par la participation aux décisions.

Une autre piste en lien avec les contenus de formation (scénarios) renvoie à une analyse de l'activité cible comme préalable à la conception. La formation étudiée est en effet principalement conçue sur base du travail prescrit (procédures prescrites dans des situations-types). Elle est donc assez éloignée des réalités de terrain, ce qui lui confère une faible capacité de transfert de ce qui est acquis en simulation vers la situation naturelle de travail. L'analyse préalable de l'activité cible peut permettre de dépasser cette limite. Elle peut en effet conduire à la définition de contenus de formation tels que des scénarios en termes de situations-problèmes comme c'est le cas en didactique professionnelle (Pastré, 2011). La formation étudiée étant une formation initiale destinée à des novices inexpérimentés, nous pensons que cette perspective d'analyse préalable de l'activité cible serait d'autant plus pertinente qu'elle serait déclinée selon le niveau d'expérience des travailleurs comme cela est préconisé dans les démarches de pédagogie des trajectoires professionnelles (Ria, 2009 ; Serres, Ria, & Leblanc, 2013). Dans ces démarches, l'analyse préalable de l'activité permet de repérer des spécificités au niveau de l'activité des travailleurs selon leur niveau d'expérience et donne lieu en formation à des modélisations de situations-problèmes évoluant en fonction de la transformation de l'activité des formés.

De façon pragmatique, il nous semble assez évident que les aspects temporels liés à l'organisation des simulations devraient être profondément revus. Il s'agirait notamment de prévoir la possibilité pour les aspirants d'une confrontation répétée aux situations simulées en répartissant la formation sur plusieurs jours. Il pourrait également être intéressant de respecter systématiquement un temps d'arrêt entre la séance de simulation et le débriefing, car cela permet généralement aux formés de prendre de la distance, de commencer à échanger sur ce qui a été vécu… Il conviendrait aussi de respecter aux différentes étapes des simulations des durées suffisantes pour que les aspirants puissent développer une activité. Des aides techniques aux débriefings telles que l'enregistrement vidéo de l'activité des aspirants durant les séances de simulation seraient également très utiles (et relativement peu coûteuses à mettre en place puisque des caméras existent déjà dans l'espace didactique).

Une plus grande attention devrait également être accordée par les formateurs aux aspects collectifs de l'activité des aspirants en simulation. L'étude 2 a en effet bien montré les effets plutôt positifs du travail collectif entre les mentors et les aspirants sur leur performance en séance et en particulier, sur la gestion des risques. Même s'il est probablement difficile d'envisager dans la formation étudiée[79] la constitution des binômes en y intégrant des policiers plus expérimentés, nous pensons que les formateurs pourraient être plus attentifs aux processus de collaboration entre aspirants, et ce, dès la conception des scénarios jusqu'à l'animation des débriefings.

Au-delà de ces aspects, nous pensons qu'une piste importante d'amélioration de la formation renvoie aux compétences des formateurs. A l'école de police, ces formateurs qui sont des opérationnels, enseignent en classe aux aspirants et les forment par la simulation. Ils ont tendance à se comporter en simulation comme un enseignant ou comme un expert mais pas vraiment comme un formateur qui est au cœur de l'articulation entre la théorie et la pratique et qui devrait apprendre aux aspirants à « savoir faire ». Force est de constater que les formateurs mettent en place une activité qui se base sur des compétences construites au fil de l'expérience. Or, ces compétences ne semblent pas permettre aux aspirants d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'ils ne savent pas faire, à construire activement des savoirs professionnels, à ancrer ces savoirs dans des situations, à ne pas détacher l'apprentissage de la coopération et de l'appartenance à un collectif de travail… Nous pensons que la formation de formateurs dispensée à l'école de police devrait viser à pallier ces manques de compétences. Dans la formation actuelle, l'action du formateur est actuellement réduite à une action technique liée à des méthodes. Or, comme le fait remarquer Perrenoud (1999), il s'agit surtout pour le formateur de relever des défis et d'affronter des dilemmes (tels que savoir aider à construire des compétences professionnelles sans renoncer à la distance réflexive).

Enfin, même si nous venons, dans le cadre de la thèse, de lister une série de pistes d'amélioration pour la formation étudiée, nous pensons comme Horcik (2014) que sur le terrain, la conception de formations basée sur l'analyse de l'activité des acteurs requiert une collaboration étroite entre chercheurs-ergonomes et formateurs. Il ne s'agit pas d'envisager cette collaboration de manière

[79] Notamment pour des raisons de coût assez évidentes.

asymétrique (avec une imposition des solutions des chercheurs) mais comme une contribution à la conception d'un objet commun. Ceci ne peut se dérouler que sur une temporalité longue et sur base de processus itératifs successifs.

Malgré les apports de notre recherche, nous sommes bien consciente que celle-ci n'est pas dénuée de limites. Pour conclure, nous allons présenter ces limites ainsi que les perspectives qu'elles permettent d'ouvrir.

Une limite renvoie au fait que nos analyses portent sur les simulations et ne concernent donc pas la formation initiale des policiers prise dans sa globalité. Or, analyser l'activité des formateurs et des aspirants à d'autres moments de la formation permettrait d'étudier la manière dont les connaissances et les compétences des aspirants se construisent et évoluent tout au long de la formation. De plus, la recherche ne concerne qu'une seule formation professionnelle par simulation. Or, toute formation de ce type n'est pas équivalente du point de vue du développement des compétences professionnelles. Il serait dès lors intéressant sur base d'une comparaison systématique des résultats de recherches dans le domaine (méta-analyse), de dégager des types de formations qui sont en relation avec des dimensions des compétences. Cette méta-analyse permettrait, de notre point de vue, de dépasser l'aspect souvent descriptif des recherches.

Une autre limite concerne l'analyse de l'activité réalisée. Celle-ci s'appuie sur l'observation assistée, à partir d'enregistrements audio-vidéo, de situations de simulation. Les données recueillies sont des traces (verbales et non verbales) de l'activité des acteurs en simulation. Toutefois, l'analyse n'a pas été enrichie par des verbalisations de ces acteurs sur leur propre activité. Or, on peut avancer que l'analyse de l'activité se serait enrichie par l'apport d'entretiens (d'auto ou d'allo-confrontation) menés a posteriori auprès des formateurs, des mentors et des aspirants. Cet enrichissement aurait pu ouvrir sur certains processus sous-jacents à l'activité comme les connaissances mobilisées, les intentions des acteurs ou encore les indices détectés pour intervenir. Ceci constitue une perspective intéressante pour de futures recherches. Ainsi, en ce qui concerne les séances de simulation, la mise en place d'entretiens menés a posteriori avec les formateurs permettrait d'encore mieux comprendre leur activité en lien notamment avec les indices prélevés dans l'activité des formés pour décider d'intervenir.

Arrivée au terme de cette dissertation doctorale, nous nous rendons compte de l'ampleur du travail encore à effectuer pour progresser dans la recherche portant sur l'activité des formateurs et des formés dans les simulations à visée de formation. Nous avons tenté d'y apporter une contribution dans le cadre de cette thèse et nous souhaitons poursuivre dans cette direction au cours de nos futurs travaux.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES


Altet, M. (1993). Styles d'enseignement styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : ESF.

Amalberti, R. (2013). Gestion des risques et facteurs humains. Rôle de la simulation. In S. Boet, J.-C. Granry & G. Savoldelli (Eds.), *La simulation en santé. De la théorie à la pratique* (pp. 3-14). Paris : Springer-Verlag.

Anastassova, M., & Burkardt, J.-M. (2009). Automotive technicians' training as communitu-of-practice: implementation for the design of an augmented reality teaching aid. *Applied ergonomics*, *40*, 713-721. doi: 10.1016/j.apergo.2008.06.008

AO2008, (2011). *Approches de l'incertitude et son impact sur la décision*. Les Cahiers de la Sécurité Industrielle, Fondation pour une Culture de Sécurité Industrielle, Toulouse, France (ISSN 2100-3874). Retrieved from http://www.FonCSI.org/fr/

Arrêté ministériel du 28 décembre 2001 portant exécution de certaines dispositions de l'arrêté royal du 30 mars 2001 portant la position juridique du personnel des services de police. (2002). *Moniteur belge, 15 janvier, p.1058.*

Arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant sur le règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police. (2002). *Moniteur belge, 10 décembre, Numac : 2002000735.*

Arrêté ministériel du 23 décembre 2005 déterminant les formations fonctionnelles relatives aux qualifications particulières des membres du personnel des services de police. (2008). *Moniteur belge, 28 novembre, Numac : 2008000969.*

Arrêté ministériel du 25 septembre 2015 portant le règlement des études et des examens relatifs à la formation de base des membres du personnel du cadre de base des services de police (2015). *Moniteur belge, 29 septembre, p.60931.*

Arrêté royal du 30 mars 2001 portant sur la position juridique du personnel des services de police. (2001). *Moniteur belge, 31 mars, p.10862.*

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.*

Arrêté royal du 28 février 2002 relatif à la mise à disposition de formateurs de la police fédérale au sein des écoles de police agréées et aux modalités d'octroi d'une intervention financière pour l'organisation d'épreuves de sélection et de formations professionnelles par les écoles de police agréées. (2002). *Moniteur belge, 29 mars, Numac : 2002000268.*

Astier, P. (2006). *Activité et formation* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université de Lille1, Villeneuve d'Ascq.

Béguin, P. (1998, mars). *Simulation et participation.* Communication présentée à la journée de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie, Université Bordeaux 2, Bordeaux.

Béguin, P. (2009). La simulation entre experts : double jeu dans la zone proximale de développement et construction d'un monde commun. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 55-77). Toulouse : Octarès.

Béguin, P., & Pastré, P. (2002). Working, learning and designing through simulation. In S Bagnara, S. Pozzi, A. Rizzo & R. Wright (Eds.), *11th European Conference on Cognitive Ergonomics: cognition, culture and design,* (pp. 5-13). Catania, Italy. Retrieved from http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/aei/papiers/begpast2002.pdf

Béguin, P., & Weill-Fassina, A. (1997). De la simulation des situations de travail à la situation de simulation. In P. Béguin & Weill-Fassina (Eds.), *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 5-28). Toulouse : Octarès.

Bell, M. (1995). What constitutes experience? Rethinking theoretical assumptions. In R.J. Kraft & J. Kielsmeier (Eds.), *Experiential learning in schools and higher education* (pp. 9-16). Boulder, CO: Kendall/Hunt.

Bloom, BS. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York : Longmans, Green.

Bocquillon, M., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2016). *Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique »*. Mons : Presses de l'Université de Mons. Retrieved from http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/13D45212-22E5-4A95-9E9B-3306C8C684EA/Bocquillon_et_al_guide_5_r%C3%A9flexivit%C3%A9.pdf

Bonavia, G. (2011). Un simulateur pour la formation des lamineurs de train à chaud. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 73-89). Toulouse : Octarès.

Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques.* Communication présentée à au ministère de l'Education, des Loisirs et des Sport du Québec. Retrieved from http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf

Boutet, M., & Gagné, L. (2009, juin). *Pour un dialogue réflexif entre superviseurs et supervisés.* Communication présentée au 7ème Colloque international de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM), Rouen.

Brett-Fleeger M., Rudolph, J., Eppich, W., Monuteaux, M., Fleegler, E., Cheng, A., & Simon, R. (2012). Debriefing assessment for simulation in healthcare: development and psychometric properties. *Simul Healthc, 7*(5), 288-294. doi: 10.1097/SIH.0b013e3182620228

Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Burkhardt, J.-M. (2003). Réalité virtuelle et ergonomie : quelques apports réciproques. *Le travail humain, 66*(1), 65-91. doi: 10.3917/th.661.0065

Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Education permanente, 139*, 99-114.

Caens-Martin, S. (2009). Concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production : la taille de la vigne. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 81-106). Toulouse : Octarès.

Cambon-Bessières, L. (2009). Innovation pédagogique et déstabilisation identitaire des formateurs de l'administration pénitentiaire. *Pyramides, 18*, 37-54.

Cardin, Y. (2016). *L'analyse de l'activité comme préalable à la conception d'un environnement virtuel de formation. Le cas d'une formation à la gestion d'incendies en milieu urbain chez les sapeurs-pompiers* (Thèse de doctorat en psychologie ergonomique). Université de Bretagne Occidentale, Brest. Retrieved from http://www.enib.fr/~buche/data/encadrement/these_YC.pdf

Carmeli, A. (2007). Social Capital, Psychological Safety and Learning Behaviours from Failure in Organisations. *Long Range Planning, 40*(1), 30-44.

Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *30*(6), 709- 729.

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. Retrieved from 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 8ème Conférence trimestrielle du LEEST, Université d'Angers, Angers. Retrieved from http://ester.univ-angers.fr/fr/activites/manifestations/le-cycle-des-conferences-trimestrielles-du-leest/eme-conference-trimestrielle-du-leest-6.html

Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie Constructive* (pp. 33-46). Paris : PUF.

Cellier J.-M., De Keyser, V., & Valot, C. (1996). *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris : PUF.

Cellier, J.-M, & Hoc, J.-M. (2001). *La gestion d'environnements dynamiques*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF.

Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, Simulation et Jeu de Rôles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chiniara, G. (2007). Simulation médicale pour acquisition des compétences en anesthésie. In Société française d'anesthésie et de réanimation (Ed.), *Congrès national d'anesthésie et de réanimation 2007* (pp.41-49). Paris : Elsevier Masson.

Ciavaldini-Cartaut, S., & Arripe-Longueville, F. (2014, octobre). *Quand la conception de la formation des tuteurs à l'observation des pratiques enseignantes s'enrichit des « disputes professionnelles » entre experts*. Communication présentée au troisième colloque de la Didactique professionnelle, Caen.

Clarke, A. (2006). The nature and substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 910-921.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Correa Molina, E., & Gervais, C. (2010, juin). *Developping Reflexive Competencies in Student Teaching: Which Theoretical Basis?* Communication présentée au XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul.

Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation de l'enseignement ? *Phronesis, 2(*1), 1-7. doi: 10.7202/1015634ar

Courtin-Laniel, V. (2015). *Apprentissage par simulation et activité du formateur. Comment le travail avec un simulateur d'accouchement interactif a-t-il développé l'activité d'une enseignante en maïeutique ?* (Thèse de Doctorat en sciences de l'Education). Université Paul-Valéry Montpellier 3 , Montpellier. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01319381/document

Darses, F., Hoc, J.-M., & Chauvin, C. (2004). Cadres théoriques et méthodes de production de connaissances en psychologie ergonomique. In J.-M. Hoc & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 221-251). Paris : PUF.

Daubechies, F. (2011). *La gestion du stress chez les aspirants inspecteurs de police : évaluation d'une méthode de préparation à la tâche recourant à l'hypnose et l'autohypnose en situation de simulation d'intervention* (Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education). Université Libre de Bruxelles, Bruxelles. Jumet : Imprimerie Provinciale de la Province de Hainaut.

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

Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle. *Pistes, 3*(2), 1-14. doi: 10.4000/pistes.3718

Delgoulet, C., & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In P. Flazon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 19-32). Paris : PUF.

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education). Université de Mons, Mons.

Dieckmann, P., Molin Friis, S., Lippert, A., & Ostergaard, D. (2009). The art and science of debriefing in simulation: ideal and practice. *Med Teach, 31*(7), 287-294.

Dismukes, R.K., McDonnell, L.K., Jobe, K.K, & Smith, G.M. (2000). What is facilitation and why use it? In R.K. Dismukes & G.M. Smith (Eds.), *Facilitation in aviation training and operations* (pp. 1-12). Aldershot, UK: Ashgate.

Dobson, S., Dobson, M., & Bromley, L. (2011). *How to teach: a handbook for Clinicians*. Oxford : Oxford University Press.

Dubey, G. (1997). Faire "comme si" n'est pas faire. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds.), *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 39-53). Toulouse : Octarès.

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

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350-383.

Edmondson, A. C. (2002). *Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams.* Boston : Harvard Business School.

Edmondson, A. C. (2003). *Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-level Lens.* Boston : Harvard Business School.

Falzon, P. (1994). Les activités métafonctionnelles et leur assistance. *Le travail humain, 57*(1), 1-23.

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Flazon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-15). Paris : PUF.

Falzon, P., & Mollo, V. (2009). Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. *Laboreal, 5*(1), 61-69.

Falzon, P., & Teiger, C. (2011). Ergonomie, formation et transformation du travail. In P. Caspar & P. Carré (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 143-159). Paris : Dunod.

Fanning, R.M, & Gaba, D.M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Summer, 2*(2), 115-125. doi: 10.1097/SIH.0b013e3180315539

Fauquet, Ph., & Frémaux, L. (2007, juin). *Simulateur d'Anesthésie-Réanimation. Analyse des pratiques des médecins-formateurs*. Communication présentée au Congrès MAPAR, La Villette.

Fauquet, Ph., & Frémaux, L. (2008). *Simulateur d'Anesthésie – Réanimation. Formation universitaire 2008*. Rapport d'intervention du Laboratoire de Recherche pour les Sciences de l'Energie, France.

Fauquet-Alekhine, Ph. (2010, février). *Use of simulator training for the study of operational communication—the case of pilots of French nuclear reactors: Reinforcement of reliability*. Communication présentée à l'International Conference on Simulation Technology for Power Plants, San Diego. New-York: Red Hook.

Fauquet-Alekhine, Ph., & Maridonneau, C. (2011). Le pilotage des réacteurs nucléaires. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 37-63). Toulouse : Octarès.

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

Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology, 37*, 166-174.

Gaudart, C., & Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique. *Formation et Emploi, 67*, 47-62. doi: 10.3406/forem.1999.2361

Gauthier, C., & Tardif, M. (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.

Geeraerts, Th., & Trabold, F. (2011) Le simulateur de situations critiques en Anesthésie, In Ph. Fauquet- Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 65-72). Toulouse: Octarès.

Grau, J.Y., Doireau, P., & Poisson, R. (1998). Conception et usage de la simulation. *Le Travail Humain, 61*(4), 361-385.

Hamstra, SJ., Brydges, R., Hatala, R., Zendejas, B., & Cook, DA. (2014). Reconsidering fidelity in simulation-based training. *Acad Med, 89*(3), 387-392. doi: 10.1097/ACM.0000000000000130

Haute Autorité de Santé [HAS] (2012). *Evaluation et amélioration des pratiques : Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé*. Retrieved from http://www.has-santc.fr

Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Hoc, J.-M. (2001). Toward ecological validity of research in cognitive ergonomics. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 2*, 278-288. doi: http://dx.doi.org/10.1080/14639220110104970

Horcik, Z. (2012). Apprendre à travailler dans les environnements simulés. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 129-139). Paris: PUF.

Horcik, Z. (2014a). *Former par la simulation : de l'analyse de l'expérience des participants à la conception de formations par simulation* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education). Université de Genève, Genève. Retrieved from http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40830

Horcik, Z. (2014b). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités, 11*(2), 76-87. doi: 10.4000/ activites.963

Horcik, Z., & Durand, M. (2011). L'ergonomie de la formation par simulation : Une démarche pilote de conception en formation d'infirmiers anesthésistes. *Activités, 8*(2), 173-188.

Horcik, Z., & Durand, M. (2015). L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte : le cas des formations par simulation. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 37*(1), 167-186.

Hukki, K., & Norros, L. (1998). Subject-centred and systemic conceptualization as a tool of simulator training. *Le Travail Humain, 4*, 313-331.

Jouanneaux, M. (2009). La simulation d'entraînement professionnel des pilotes de ligne. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 285-312). Toulouse : Octarès.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Knowles M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education, from pedagogy to andragogy*. New-York: Cambridge Association Press.

Knowles M. S. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Labrucherie, M. (2011). Le pilotage des avions de ligne. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 9-36). Toulouse : Octarès.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octares.

Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage. *Activités, 2*(2), 43-68. doi: 10.4000/activites.1797

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris : PUF.

Loi du 7 décembre 1998 organisant un service de police intégré, structuré à deux niveaux. (1999). *Moniteur belge, 5 janvier, p.132*.

Loriol M. (2009). Discussions informelles au sein du groupe de travail et construction du stress. Le cas des infirmières hospitalières et des policiers de sécurité urbaine. *Communication et Organisation, 36*, 20-31. doi: 10.4000/ communicationorganisation.877

Loriol, M. (2012). Répertoire d'action et travail collectif dans l'activité des brigades de police-secours. *Les mondes du travail, 11*, 27-42.

Matsumoto, ED., Hamstra, SJ., Radomski, SB., & Cusimanon, MD. (2002). The effect of bench model fidelity on endourological skills: a randomized controlled study. *J Urol, 167*, 1243-1247.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente, 139*, 65-86.

Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In M. Cerf & P. Falzon (Eds.), *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 61-83). Paris : PUF.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education, 4*, 51-64.

Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthodes en didactique professionnelle. *Travail et apprentissage, 13*, 118-138.

Mayen, P. (2015, mars). *Apprendre sur le lieu du travail ?* Communication présentée au Séminaire de la chaire Unesco « Former les enseignants aux XXI$^{ème}$ siècle », Lyon. Retrieved from http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Former-les-enseignants-dans-les#episode-1

Mayen, P., & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation Emploi, 67*(1), 77-92. doi: 10.3406/forem.1999.2363

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

Mellet-D'Huart, D., & Michel, G. (2009). Faciliter les apprentissages avec la réalité virtuelle. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 335-354). Toulouse : Octarès.

Miles, M.B., & Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Buxelles : De Boeck.

Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot & Rivages.

Monjardet, D. (1985). Police et sociologie : questions croisées. *Déviance et société, 4*(9), 297-311. doi: 10.3406/ds.1985.1452

Monjardet, D. (1994). La culture professionnelle des policiers. *Revue française de sociologie, 35*(3), 393-411. doi: 10.2307/3322212

Monjardet, D. (1996). *Ce que fait la Police. Sociologie de la force publique*. Paris : La Découverte.

Morge, L. (2008). *De la modélisation didactique à la simulation sur ordinateur des interactions langagières en classe de sciences* (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Paris : FUF.

Norman, G. Dore, K., & Grierson, L. (2012). The minimal relationship between simulation fidelity and transfer of learning. *Medical Education, 46*, 636-647. doi: 10.1111/J.1365-2923.2012.04243.x

Nyssen, A.-S. (2009). Simulateurs dans le domaine de l'anesthésie. Etudes et réflexions sur les notions de validités et de fidélité. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 269-283). Toulouse : Octarès.

Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation, 2*, 63-72.

Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités, 8*(2), 115-149. doi: 10.4000/activites.2604

Paige, J.-B., & Morin, K.-H. (2013). Simulation fidelity and cueing: A systematic review of the literature. *Clinical Simulation in Nursing, 9*, 481–489. doi: 10.1016/j.ecns.2013.01.001

Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 95-116.

Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education permanente, 111*, 33-54.

Pastré P. (1995). Problèmes didactiques posés par les simulation. *Performance humaines et techniques, 75-76*, 44-53.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente, 139*, 13-35.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 9-17.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : PUF.

Pastré, P. (2009a). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 17-40). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2009b). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : des jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 241-265). Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2009c). Le but de l'analyse en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 159-189). Paris : PUF.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, *154*, 145-198. doi: 10.4000/rfp.157

Patrick, J. (1992). *Training: research and practice*. London: Academic Press.

Percier, M., & Wagemann, L. (2004). Etude de l'acquisition d'une compétence en conduite de processus : comparaison entre deux systèmes d'aide. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 85-108). Toulouse : Octarès.

Perrenoud, Ph. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, *390*, 42-45.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie de l'enfant*. Genève : Gonthier.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Raîche, I. (2013). Simulation par modèles et réalité virtuelle des gestes techniques. In S. Boet, J.-C. Granry & G. Savoldelli (Eds.), *La simulation en santé. De la théorie à la pratique* (pp. 33-42). Paris : Springer-Verlag.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutant en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.

Rogalski J. (1995). Former à la coopération dans la gestion de sinistres. *Éducation permanente, 135*, 47-64.

Rogalski, J. (1997). Simulations : fonctionnalités ? validité ? In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds.), *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 55-76). Toulouse: Octarès.

Rogalski, J. (2003). Aspects cognitifs, organisationnels et temporels du traitement professionnel du risque (sapeurs-pompiers de la sécurité civile). In D. R. Kouabenan & M. Dubois (Eds.), *Les risques professionnels : évolutions des approches, nouvelles perspectives* (pp. 57-71). Toulouse : Octarès.

Rogalski, J. (2006, juillet). *Transposition didactique en formation professionnelle*. Communication présentée à la quatrième école d'été CNRS EIAH, La Grande Motte.

Rogalski, J. (2009). Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 313-334). Toulouse : Octarès.

Rogalski, J., & Antolin, P. (1997, octobre). *Training in open dynamic environment management: The case of operational management in public safety.* Communication présentée à International Conference on Systems, Man and Cybernetics (IEE SMC'97), Orlando.

Rogalski, J., Plat, M., & Antolin-Glenn, P. (2002). Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In N. Boreham, R. Samurcay & M. Fischer (Eds.), *Work process knowledge* (pp. 134-147). London: Routledge.

Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In J. Arsac, Y. Chevallard, J.-Martinand, L. & Tiberghien, A. (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Rudolph, J.W., Raemer, D.B., & Simon, R., (2014). Establishing a safe container for learning in simulation: the role of the presimulation briefing. *Simul Healthc., 9*(6), 339-349. doi: 10.1097/SHI.0000000000000047

Rudolph, J.W., Simon, R., Rivard, P., Dufresne, R.L., & Raemer, D.B. (2007). Debriefing with good judgment: combining rigorous feedback with genuine inquiry. *Anesthesiol Clin, 25*(2), 361-376. doi: 10.1016/j.anclin.2007.03.007

Salas, E., & Cannon-bowers, J. A. (2000). The anatomy of team training. In S. Tobias & J.D. Fletcher (Eds.), *Training and retraining: A handbook for business, industry, government, and the military* (pp. 312– 335). New York: Macmillan Reference.

Samurçay, R. (2009). Concevoir des situations didactiques pour la formation professionnelle : une approche didactique. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 53-72). Toulouse : Octarès Editions.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180), Toulouse : Octarès.

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain, 61*(4), 333-359.

Sauvé, L. (1985). *Simulation et transfert d'apprentissage. Une étude sur les niveaux de fidélité pour le transfert d'apprentissage* (Thèse de doctorat en technologie éducationnelle). Université de Montréal, Montréal.

Sauvé, L., Renaud, L., & Kaufman, D. (2010). Les jeux, les simulations et les jeux de simulation pour l'apprentissage. Définitions et distinctions. In L. Sauvé & D. Kaufman (Eds.), *Jeux et simulations éducatifs. Etudes de cas et leçons apprises* (pp. 13-42). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoldelli, G. (2011, mai). *Pas de simulation sans débriefing !* Communication présentée à la Journée d'étude et d'échanges de la Maison des Associations socio-politiques, Genève.

Savoldelli, G., & Boet, S. (2013). Séance de simulation : Du briefing au débriefing. In S. Boet, J.-C Granry & G. Savoldelli (Eds.), *La simulation en santé : de la théorie à la pratique* (pp. 313-328). Paris : Springer.

Savoldelli, G.L., Naik, V.N., Park. J., Joo H.S., Chow, R., & Hamstra, S.J. (2006). Value of debriefing during simulated crisis management: oral versus video-assisted oral feedback. *Anesthesiology, 105*(2), 279-285.

Savoyant, A. (2009). L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 41-54). Toulouse : Octarès.

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

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

Schumacher, J.A. (2009). Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. *Recherche en éducation musicale*, *27*, 43-61.

Serres, G. , Ria, L., & Leblanc, S. (2013). Analyse des processus de formation professionnelle et conception de dispositifs pour la formation d'enseignants débutants et leur formateur. In J-F. Desbiens, C. Spallanzani & C. Borges (Eds.), *Quand le stage en enseignement déraille. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 89-101). Québec : Presses universitaires du Québec.

Smeet, S., Demeuse, M., Krügel, L., & Vandenberghe, P. (2011). *Evaluation du processus de formation de base Inspecteur et Inspecteur principal au sein des écoles de police 2010-2011 : Rapport de visite.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/255709683_Evaluation_du_processus_de_formation_de_base_Inspecteur_et_Inspecteur_Principal_au_sein_des_ecoles_de_police_Rapport_de_visite

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön* (pp. 47-71). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. (2013, janvier). *L'apprentissage au travail. Alternance, apprentissage et formation.* Communication présentée au Séminaire de la chaire Unesco « Former les enseignants aux XXI$^{ème}$ siècle », Lyon. Retrieved from http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/m._tardif.pdf

Tricot, A., Détienne, F., & Bastien, J.M.C. (2003). Recherches en psychologie ergonomique : introduction. *Psychologie Française, 48*(3), 1-8.

Van Daele, A. (1997). Contribution de la simulation à l'étude de l'activité de l'opérateur en situation dynamique. In P. Béguin & A. Weill-Fassina (Eds), *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp. 29-37). Toulouse : Octarès.

Vannier, M.-P. (2006). Fonctions critiques de la tutelle auprès d'élèves en échec scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 9*(2), 169-186. doi: 10.7202/1016880ar

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.

Vergnaud, G. (2006). Rabardel Pierre & Pastré Pierre (Eds.), Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. *Revue française de pédagogie, 154*, 219-22.

Vidal-Gomel, C. (2009). Situation de simulation pour la recherche : quels apports pour la formation professionnelle ? Un exemple dans le domaine de la maintenance des systèmes électriques. In P. Pastré & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 157-180). Toulouse : Octarès.

Vidal-gomel, C., Boccara, V., Rogalski, J., & Delhomme, P. (2008). Les activités de guidage des formateurs au cours d'un audit destiné à des conducteurs expérimentés et âgés. *Travail et Apprentissage, 2*, 46-64.

Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P., & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. In Ph. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp. 115-141). Toulouse : Octarès.

Vidal-Gomel C., & Rogalski J. (2007, août). *Driver training: The collective dimension in trainers' activity.* Communication présentée à the European Conference on Cognitive Ergonomics (ECCE 2007), Londres.

Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2009). Analyser l'activité des formateurs en conduite automobile : une étude exploratoire des aspects collectifs du travail. *Savoirs, 20*(2), 85–118. doi: 10.3917/savo.020.0085

Vygotski, L. (1985). Pensée et langage. Paris : Editions sociales.

Wagemann, L., & Percier, M. (1995). Contribution à l'étude de la formation à la gestion de processus continus : Le cas de l'entraînement sur simulateur machine des élèves officiers de la marine marchande (Thèse de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes), Paris EPHE, Paris.

Wagemann, L., & Percier, M. (2004). De la difficulté méthodologique à définir à une compétence complexe. Etude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 49-65). Toulouse : Octarès.

Weill-Fassina, A. (2012). Le développement des compétences professionnelles au fil du temps à l'épreuve des situations de travail. In A. Molinié, C. Gaudart & V. Pueyo (Eds.), *la vie professionnelle âge expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail* (pp. 117-143). Toulouse : Octarès.

Weill-Fassina, A., & Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 213-231). Paris : PUF.

Wood, D. (1989). Social interaction as tutoring. In M.M. Bornstein & J.S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 54-80). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

# ANNEXES

# ANNEXE I

## Le profil de compétences attendu des aspirants-inspecteurs de police à l'issue de la formation de base

Annexe 6 à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

Annexe 6 à l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

# Formation de base inspecteur de police

# Deuxième partie

# PROGRAMME

MODULE 1 : LA PLACE, LA FONCTION ET LE ROLE DES CADRES DANS LA POLICE INTEGREE — minimum 6 heures

1 Identifier les missions qui incombent au service de police intégré structuré à deux niveaux, dans le respect du cadre institutionnel, légal et réglementaire et plus particulièrement connaître ses compétences en tant qu'inspecteur de police pour s'intégrer au mieux dans le service de police
2 Connaître les compétences policières générales dans le cadre des traités internationaux et des compétences transfrontalières

MODULE 2 : LA POLICE DE PROXIMITE — minimum 12 heures

1 Comprendre la notion "orientation externe"
2 Travailler par la résolution de problèmes
3 Travailler en partenariat
4 Rendre compte de ses activités
5 Comprendre la notion "implication capable (empowerment)"
6 Comprendre la police de proximité dans un large contexte

MODULE 3 : ORDRE PUBLIC ET OPERATIONS POLICIERES GENERALES — minimum 40 heures

1 Connaître et respecter les droits et libertés fondamentaux du citoyen dans le cadre de la police administrative
2 Participer à des opérations de police de grande envergure
3 Maîtriser les techniques et les opérations policières de maintien de l'ordre

MODULE 4 : INITIATION ET DEVELOPPEMENT DES PROCEDES POLICIERS PRIMAIRES — minimum 120 heures

1 Rédiger des procès-verbaux, des rapports, de la documentation judiciaire ainsi que des documents administratifs
2 Recueillir l'audition d'une personne
3 Prendre les premières mesures urgentes et faire les constatations relatives aux infractions les plus fréquentes
4 Effectuer le contrôle d'une ou de plusieurs personnes
5 Effectuer une fouille
6 Priver une personne de sa liberté de manière modérée
7 Exécuter une perquisition avec ou sans mandat de perquisition
8 Effectuer une saisie
9 Rassembler, diffuser et exploiter des informations en rapport avec des problèmes de sécurité
10 Participer à une enquête ou à des recherches

| | | |
|---|---|---|
| MODULE 5 : APPROCHE DES PHENOMENES COURANTS | | minimum 120 heures |
| 1 | Intervenir et effectuer les constatations lors d'infractions contre les personnes | |
| 2 | Intervenir et effectuer les constatations lors d'infractions contre les mœurs | |
| 3 | Intervenir rapidement en cas de disparitions | |
| 4 | Intervenir et effectuer les constatations en cas de discrimination et de racisme | |
| 5 | Intervenir et effectuer les constatations en cas de vols et d'autres infractions contre les propriétés | |
| 6 | Intervenir dans des situations relatives à la protection de la jeunesse | |
| 7 | Intervenir dans des situations impliquant des malades mentaux | |
| 8 | Intervenir et effectuer les constatations en cas de port d'armes et de détention d'armes ou de munitions | |
| 9 | Intervenir et effectuer les constatations en cas d'infraction à la loi sur les étrangers | |
| 10 | Intervenir et effectuer les constatations en matière de drogues et en cas d'intoxications au volant dues à la drogue ; | |
| 11 | Intervenir en cas d'ivresse publique | |
| 12 | Intervenir en matière d'environnement | |
| 13 | Prêter assistance suite à une réquisition | |
| MODULE 6 : APPROCHE DE SITUATIONS SPECIFIQUES | | minimum 14 heures |
| 1 | Prendre les premières mesures en cas de catastrophe | |
| 2 | Intervenir et effectuer les constatations relatives à un incendie | |
| 3 | Prendre les premières mesures en cas d'alerte à la bombe | |
| 4 | Protéger un objectif potentiel | |
| 5 | Prendre les premières mesures et faire les constatations lors d'un suicide ou de tentative de suicide | |
| 6 | Intervenir en matière de terrorisme | |
| MODULE 7 : LES PHENOMENES D'ACTUALITE | | minimum 8 heures |
| 1 | Comprendre l'attitude et les réactions dans le cadre de phénomènes de société, de nature judiciaire ou administrative | |
| MODULE 8 : ENTRAINEMENT PHYSIQUE ET MENTAL | | minimum 38 heures |
| 1 | Développer et entretenir une bonne condition physique générale dans le but d'assurer les tâches policières avec efficience | |
| 2 | Développer et entretenir une bonne condition physique fonctionnelle dans le but d'assurer les tâches policières avec efficience | |
| 3 | Utiliser les techniques pour lutter contre le stress négatif | |
| 4 | Connaissant ses limites et son potentiel, utiliser les techniques appropriées pour sauver des personnes en situation de noyade | |

| | | |
|---|---|---|
| MODULE 9 : MAITRISE DE LA VIOLENCE | | minimum 78 heures |
| 1 | Avoir une idée claire de la déontologie policière en ce qui concerne l'utilisation de la violence | |
| 2 | Maîtriser les moyens de contrainte mis à sa disposition de manière sécurisante, précise et adéquate | |
| 3 | Évaluer les situations de danger les plus courantes et prendre les décisions qui contribuent à la maîtrise efficace de ces situations | |
| MODULE 10 : PREMIERE ET DEUXIEME LANGUES | | minimum 40 heures |
| 1 | Améliorer la maîtrise écrite et orale de la première langue | |
| 2 | Maîtriser les règles de base élémentaires de la seconde langue nationale afin d'orienter une personne | |
| EXERCICES INTEGRES | | minimum 24 heures |
| 1 | Appliquer les principes et les piliers de la police de proximité à une situation concrète | |
| 2 | Intervenir, dans le cadre d'un exercice intégré, dans les situations types les plus fréquentes | |
| STAGE DE FORMATION EN SITUATIONS OPERATIONNELLES | | minimum 6 semaines |
| 1 | En équipe et sous la conduite d'un mentor, appliquer dans la vie policière quotidienne les connaissances, aptitudes et attitudes acquises au sein de l'école de police | |
| Modules | | Au total au minimum 500 heures |
| Stage | | Au total minimum 6 semaines |

EXAMEN FINAL INSPECTEUR DE POLICE

**MODULE 1 : LA PLACE, LA FONCTION ET LE ROLE DES CADRES DANS LA POLICE INTEGREE**

**1 Identifier les missions qui incombent au service de police intégré structuré à deux niveaux, dans le respect du cadre institutionnel, légal et réglementaire et plus particulièrement connaître ses compétences en tant qu'inspecteur de police pour s'intégrer au mieux dans le service de police**

*L'aspirant prend connaissance des missions qu'il remplira à l'avenir et s'imprègne de l'esprit dans lequel il devra les exécuter.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique la philosophie et les lignes de force de la loi sur la fonction de police
- identifie les activités qui sont exécutées par le service de police intégré structuré à deux niveaux en tant que service à la population et aux autorités,
- Explique son rôle et ses compétences dans le cadre de ses fonctions au sein d'un service de police
- Explique les limites et les complémentarités de sa mission par rapport aux rôles des inspecteurs principaux et des officiers

**Contenu**

- Philosophie et lignes de force de la loi sur la fonction de police
- Services offerts par les services de police
- Rôle et compétences
- Limites et complémentarités de sa mission

**2 Connaître les compétences policières générales dans le cadre des traités internationaux et des compétences transfrontalières**

*L'aspirant connaît l'existence des traités internationaux, peut donner un aperçu des compétences de policiers étrangers intervenant en Belgique et de policiers belges intervenant à l'étranger.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- Donne un aperçu des traités internationaux existants
- Explique les compétences des policiers belges en situation transfrontalière
- Explique les compétences des policiers étrangers qui interviennent en Belgique en situation transfrontalière

**Contenu**

- traités internationaux en matière transfrontalière
- compétences des policiers belges en situation transfrontalière
- compétences des policiers étrangers en situation transfrontalière

**MODULE 2 : LA POLICE DE PROXIMITÉ**

**1 Comprendre la notion "orientation externe"**

*L'aspirant explique l'orientation de la police vers la population et ses diverses communautés.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- explique le positionnement et les limites de la police
- explique les relations de la police avec la population
- comprend la différence entre l'orientation externe et interne
- se rend compte de l'importance de l'attitude serviable de la police
- comprend les différents types de sentiments d'insécurité
- comprend les besoins et les attentes divers des communautés d'un quartier et les facteurs qui peuvent les influencer
- connaît les diverses ressources qui peuvent donner une vision claire sur les communautés
- détermine et détecte les besoins et les attentes

**Contenu**

- positionnement de la police
- relations de la police avec la population
- missions et limites de la police
- caractéristiques et obstacles de l'orientation externe
- service de qualité
- types de communautés
- besoins et attentes de la population et des autorités
- sentiments d'insécurité objectifs, subjectifs, latents
- ressources et techniques

**2 Travailler par la résolution de problèmes**

*L'aspirant comprend comment un problème de fond peut orienter un approche.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- explique la différence entre le travail réactif et proactif
- connaît la signification, les objectifs et les points forts d'un approche orientée vers le problème
- comprend l'utilité de la créativité et de l'innovation
- comprend la corrélation entre des plans de sécurité intégraux et des plans de gestion de la police
- connaît les diverses méthodes, techniques, les différents avantages et désavantages du travail par la résolution de problèmes
- est à même d'appliquer des méthodes de travail par la résolution de problèmes dans des études de cas

**Contenu**

- travail réactif et proactif
- travailler par la résolution de problèmes
- créativité et innovation
- le plan intégral de sécurité fédéral et/ou (le cas échéant) communal ; le plan de sécurité national et zonal
- scan d'un quartier, indicateurs
- moyens/méthodes de visualisation
- plan d'action
- travail par projet

**3 Travailler en partenariat**

*L'aspirant apprend à contribuer à un environnement agréable et sécurisé moyennant le contact et la collaboration avec la population.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- se rend compte que la police n'est pas le seul responsable de la sécurité et de la viabilité
- explique les caractéristiques et les points forts de réseaux
- identifie les partenaires internes et externes potentiels en matière de sécurité et viabilité et leurs spécificités
- comprend les aspects des résistances contre le changement
- compare la déontologie de divers partenaires externes
- décrit le reflet de la collaboration avec des partenaires externes dans l'approche en chaîne
- connaît les méthodes existantes de la gestion de partenaires
- comprend les rapports avec la diversité et les groupes minoritaires

**Contenu**

- les points forts de la collaboration, le travail en réseau, le travail en chaîne
- partenaires internes et externes
- partenaires de base
- résistances contre le changement
- les réseaux et leur déontologie
- méthodes de gestion de partenaires
- diversité et groupes minoritaires

**4 Rendre compte de ses activités**

*L'aspirant explique pourquoi un compte rendu est inhérent à la police de proximité.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- donne un aperçu des manières existantes de rendre compte au niveau de la gestion et de l'exécution
- décrit quelques méthodes de rendre compte
- explique le rôle de l'attitude dans la façon de rendre compte

**Contenu**

- compte rendu au niveau de gestion et d'exécution
- mécanismes et méthodes de rendre compte
- attitude du fonctionnaire de police

**5 Comprendre la notion "implication compétente (empowerment)"**

*L'aspirant explique ce qu'est "l'implication compétente (empowerment)".*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- comprend ce que l'on entend par « implication compétente (empowerment) » dans le cadre de la police de proximité
- donne des exemples d'empowerment au sein de la police et de méthodes qui y attribuent
- donne des exemples d'empowerment externes à la police et de méthodes qui y attribuent
- empowerment de groupes minoritaires
- explique la compétence discrétionnaire de la police, le champ d'application, les limites et les possibilités

**Contenu**

- la notion « implication compétente (empowerment) »
- empowerment au sein de la police
- empowerment externe à la police
- empowerment de groupes minoritaires
- mécanismes de concertation
- démocratisation de services de police, autonomie, responsabilité, orientation
- compétence discrétionnaire

**6 Comprendre la police de proximité dans un large contexte**

*L'aspirant situe la police de proximité dans un large contexte.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- comprend que la police de proximité est un aspect du souci de sécurité intégrale
- comprend le cadre de référence du développement organisationnel de la police
- connaît la notion de « police orientée vers l'information »

**Contenu**

- souci de sécurité intégrale
- développement organisationnel de la police
- police orientée vers l'information

**MODULE 3 : ORDRE PUBLIC ET OPERATIONS POLICIERES GENERALES**

**1 Connaître et respecter les droits et libertés fondamentaux du citoyen dans le cadre de la police administrative**

*L'aspirant situe et délimite les droits et libertés fondamentaux du citoyen et leurs limitations dans le contexte de la vie en société.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique les différentes notions de l'ordre public et les situe dans le cadre de la police de proximité
- différencie les concepts de réunion publique et de réunion privée
- commente l'exercice du droit de réunion
- différencie les types d'événements susceptibles de troubler l'ordre public
- compare les responsabilités fédérales et les responsabilités locales en matière d'ordre public
- explique les compétences d'un APA et d'un OPA
- explique la philosophie de la gestion des mouvements de foule
- explique la philosophie générale de l'intervention des services de police en matière de maintien de l'ordre
- adopte l'attitude adéquate envers les manifestants, les blessés et la presse en réduisant l'usage de la force à son minimum

**Contenu**

- Le concept «d'ordre public» dans le cadre de la police de proximité
- Réunions privées/publiques
- Droits et limites des réunions
- Types d'événements pouvant troubler l'ordre public
- Responsabilités fédérales ou locales
- Compétences APA - OPA
- Philosophie de la gestion de mouvement de foules
- Philosophie d'interventions des services de police en matière d'ordre public
- Attitude envers les manifestants, les blessés et la presse
- Usage limité de la force

**2 Participer à des opérations de police de grande envergure**

*L'aspirant prend connaissance de ses possibilités d'intervention dans le cadre d'opérations de grande envergure.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique les bases légales et d'opportunité des opérations de grande envergure
- distingue les différentes sortes d'opérations de grande envergure
- explique les tâches des fonctionnaires de police lors d'opérations de grande envergure
- participe à une opération de police de grande envergure durant un exercice intégré

**Contenu**

- Bases légales et d'opportunité des opérations de grande envergure
- Sortes d'opérations
- Tâches du fonctionnaire de police
- «Fouille» d'une région

**3 Maîtriser les techniques et les opérations policières de maintien de l'ordre**

*L'aspirant s'exerce aux techniques et opérations policières destinées à contrôler des événements, des rassemblements et des mouvements de foule.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- distingue les différents types de services d'ordre
- prévoit l'équipement individuel complet pour l'exécution de sa mission en maintien de l'ordre
- utilise l'équipement individuel et collectif de protection
- distingue les moyens spéciaux lors d'un service d'ordre
- décrit l'organisation de la section et définit la fonction de chacun de ses membres
- décrit l'organisation et la composition d'un peloton d'intervention
- exécute les diverses formations de section et de peloton
- exécute les différents types d'opérations policières concernant le maintien de l'ordre

**Contenu**

- Types de services d'ordre
- Équipements individuels et collectifs de protection en MROP
- Les moyens spéciaux
- Constitution et mise en œuvre des unités de police en cas de MROP
- Mouvements de drill
- Formations de section et de peloton
- Types d'opérations

**MODULE 4 : INITIATION ET DEVELOPPEMENT DES PROCEDES POLICIERS PRIMAIRES**

**1 Rédiger des procès-verbaux, des rapports, de la documentation judiciaire ainsi que des documents administratifs**

*L'aspirant est initié à l'utilisation des moyens pour la rédaction et l'enregistrement des notes, des rapports, des documents administratifs, de la documentation judiciaire et des procès-verbaux et le met en pratique durant la formation.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- différencie les concepts suivants : notes, rapports, documents administratifs, documentation judiciaire, procès-verbaux (révision + affinement)
- explique les bases légales régissant la rédaction du procès-verbal (révision + affinement)
- explique le principe d'opportunité de la rédaction d'un (révision + affinement)
- rédige un P.V. en suivant les règles de formes et en intégrant les rubriques essentielles (révision + affinement)
- utilise les programmes informatiques policiers pour la consultation d'informations, la rédaction des procès-verbaux et la réservation des numéros dans le registre des P.V. (révision + affinement)
- réalise les signalements, la notice individuelle et l'attestation de plainte au moyen des programmes informatiques policiers
- traite une apostille

**Contenu**

- Types de documents :
  - ✓ Notes
  - ✓ Rapports
  - ✓ Documents administratifs
  - ✓ Documentation judiciaire
  - ✓ Procès-verbaux
- Bases légales du P.V.
- Opportunité
- Règles de forme du P.V.
- Rubriques essentielles du P.V.
- Programmes informatiques policiers (consulter / rédiger un P.V.) (end-user ISLP)
- Les signalements, la notice individuelle, l'attestation de plainte
- Les apostilles

**2 Recueillir l'audition d'une personne**

*L'aspirant aide un citoyen à mieux structurer son information au moyen des techniques de l'audition.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- décrit la finalité d'une audition
- distingue les différents types d'auditions
- explique les dispositions légales et réglementaires relatives à l'audition en mettant l'accent sur l'impact de la loi Franchimont (révision + affinement)
- prépare une audition de manière systématique
- prend l'audition d'une personne de manière logique et chronologique

**Contenu**

- Finalité (découverte de la vérité)
- Types d'auditions

- Bases légales et réglementaires (Loi Franchimont)
- Technique de base de l'audition (préparation, stratégie, logique et chronologie)

**3 Prendre les premières mesures urgentes et faire les constatations relatives aux infractions les plus fréquentes**

*L'aspirant possède une représentation de son travail sur place lors des infractions les plus courantes.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- distingue les tâches de l'agent de police judiciaire (APJ) des tâches de l'officier de police judiciaire (OPJ) (entre autres en cas de flagrant délit / sur réquisition)
- explique la descente sur les lieux et les devoirs préliminaires et urgents (révision + affinement)
- rassemble et interroge rapidement les témoins (révision + affinement)
- explique la protection et le relevé des traces et indices (révision + affinement)
- identifie les personnes et les objets (révision + affinement)
- définit le concept de saisie
- fait la différence entre une enquête de voisinage immédiate, une enquête de voisinage structurée et une enquête de voisinage destinée aux passants habituels
- explique le déroulement d'une enquête de voisinage
- explique comment effectuer les constatations concernant les victimes, l'auteur et les modus operandi
- fait un croquis à la suite d'une descente sur les lieux
- évalue les photos à prendre afin de soutenir les constatations et constitue le dossier photographique

**Contenu**

- Tâches APJ et OPJ
- Descente sur les lieux / premières mesures urgentes
- Établissement du périmètre
- Témoins :
  - ✓ Rassembler
  - ✓ Auditionner
- Traces et indices :
  - ✓ Protéger
  - ✓ Relever
- Identifier :
  - ✓ Personnes
  - ✓ Objets
- Enquête de voisinage :
  - ✓ Immédiate
  - ✓ Structurée
  - ✓ Des passants habituels
- Constatations
  - ✓ Victimes
  - ✓ Auteurs
  - ✓ Modus operandi
- Croquis
- Photographies
  - ✓ Prises de vue
  - ✓ Dossier photographique

**4 Effectuer le contrôle d'une ou de plusieurs personnes**

*L'aspirant apprend les principes de base suivant lesquels il peut contrôler légalement et humainement un citoyen.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique les définitions et les principes généraux prescrits en matière de contrôle et l'article 34 de la loi sur la fonction de police (révision + affinement)
- motive quand et pourquoi un contrôle d'identité peut légitimement avoir lieu (révision + affinement)
- explique le contrôle des personnes en ce qui concerne l'authenticité des documents et conformément à la loi sur la carte d'identité (révision + affinement)
- identifie les personnes jouissant d'une immunité ou d'un privilège (révision + affinement)
- aborde une personne lors d'un contrôle d'identité (révision + affinement)
- montre du respect pour la dignité et la personnalité de la personne contrôlée
- gère un conflit verbal en tant que partie prenante
- exécute un contrôle BNG par radio et le conclut
- cherche un BNG et l'interprète
- établit un avis d'identification et un désignalement
- commente pendant un exercice de discussion l'opportunité et les raisons de contrôler une personne, la répétition et les contrôles successifs de certaines personnes et l'opportunité de rédiger un procès verbal pour outrage, injure, rébellion, coups et blessures, menaces, corruption et établit le lien avec la déontologie policière

**Contenu**

- Définitions et principes généraux du contrôle
- Motifs légitimes d'un contrôle d'identité
- Loi sur la carte d'identité
- Contrôle d'identité
- Immunités
- Aborder, prise de contacts
- Authenticité des documents
- Dignité et personnalité de la personne contrôlée
- Gestion de conflit en tant que partie prenante
- Contrôles BNG, avis BNG
- Avis d'identification
- Désignalements
- Outrage, injure, rébellion, coups envers un fonctionnaire, menaces, corruption

**5 Effectuer une fouille**

*L'aspirant apprend pourquoi, quand et comment une fouille doit être réalisée.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- commente l'article 28 de la loi sur la fonction de police relatif à la fouille
- fait la différence entre la fouille administrative, la fouille judiciaire, la fouille avant mise en cellule et l'exploration corporelle
- montre du respect pour la dignité et la personnalité de la personne fouillée
- protège la personne fouillée de la curiosité publique
- effectue correctement et légalement une fouille (révision + affinement)

- commente l'opportunité et les raisons de fouiller une personne et de rédiger un procès verbal pour outrage, injure, rébellion, coups et blessures, menaces et corruption et établit le lien avec la déontologie policière

**Contenu**

- Loi sur la fonction de police relative à la fouille
- Distinction entre la fouille administrative, judiciaire, la fouille avant la mise en cellule et l'exploration corporelle
- Respect pour la dignité et la personnalité de la personne contrôlée
- Protéger de la curiosité publique
- Techniques de fouille
- Fouilles spécifiques :
  - ✓ En prison
  - ✓ Lors de manifestations sportives et de concerts
  - ✓ Dans le cadre des douanes et accises
- Aspects déontologiques de la fouille
- L'opportunité de rédiger un procès-verbal pour outrage, injure, rébellion,...

**6 Priver une personne de sa liberté de manière modérée**

*L'aspirant apprend les principes de base suivant lesquels il peut priver légalement et humainement un citoyen de sa liberté.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- justifie l'arrestation selon la loi sur la détention préventive
- explique les compétences de l'agent de police judiciaire et de l'agent de police administrative en matière de privation de liberté
- cite les délais légaux de privation de liberté
- explique la notion de privation de liberté abusive et arbitraire effectuée par un fonctionnaire
- évalue, en fonction de la situation et des directives légales, les personnes à contacter
- effectue les techniques de privation de liberté, y compris la mise des menottes (révision + affinement)
- montre du respect pour la dignité et la personnalité de la personne arrêtée
- protège la personne privée de liberté de la curiosité publique
- procède légalement à une arrestation judiciaire
- procède légalement à une arrestation administrative
- relève les empreintes digitales
- prend les photos lors d'une privation de liberté individuelle
- remplit le registre d'écrou administratif
- effectue la garde des personnes arrêtées selon les principes de la détention préventive
- amène une personne arrêtée devant le magistrat et la conduit à la prison
- rédige un P.V. d'arrestation en tenant compte de ses qualités d'APJ

**Contenu**

- Loi sur la détention préventive
- Arrestation judiciaire
- Arrestation administrative
- Mesures judiciaires
- Les délais légaux de la privation de liberté
- Privation de liberté abusive et arbitraire
- Techniques de privation de liberté (entre autres, mise des menottes)
- Respect pour la dignité et la personnalité de la personne
- Empreintes digitales (circonstances, techniques)
- Photos d'identification judiciaire
- Registres des arrestations administratives
- La garde des personnes arrêtées
- Avis à la famille
- Ravitaillement
- Transfèrement de détenus et mesures en cas d'évasion
- Spécificités du P.V. d'arrestation

**7 Exécuter une perquisition avec ou sans mandat de perquisition**

*L'aspirant prend connaissance de la procédure à suivre lors de l'exécution d'une visite domiciliaire sous la responsabilité d'un APJ et d'un OPJ.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique les bases légales d'une perquisition
- différencie la perquisition judiciaire de la « visite des lieux » administrative
- explique le rôle des autorités compétentes en matière de perquisition
- explique les spécificités de l'exécution d'une perquisition sous la responsabilité d'un APJ et d'un OPJ
- explique les tâches d'un APA et d'un OPA lors d'une « visite des lieux » administrative
- prépare une visite domiciliaire sur consentement
- effectue une visite domiciliaire sur consentement
- utilise les techniques appropriées et s'inspire des prescriptions légales et de la déontologie policière pour s'introduire dans un bâtiment
- rédige un P.V. de perquisition

**Contenu**

- Bases légales
- Notion de «domicile»
- Perquisition judiciaire
- « visite des lieux » administrative
- Autorités compétentes
- Tâches APJ et OPJ
- Tâches APA et OPA
- Préparation et exécution d'une visite domiciliaire sur consentement
- Introduction dans un bâtiment
- P.V. de perquisition

**8 Effectuer une saisie**

*L'aspirant apprend pourquoi, quand et comment une saisie doit être réalisée.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique les bases légales pour effectuer une saisie
- différencie la saisie de la conservation
- conserve les objets

- saisit les objets et les dépose au greffe
- informe les personnes concernées sur la manière de récupérer les objets saisis
- rédige un P.V. de saisie et les documents y afférents

**Contenu**

- ➢ Bases légales
- ➢ Notions – sortes de saisies
- ➢ Techniques de saisie
- ➢ Dépôt au greffe
- ➢ Récupérer les objets saisis
- ➢ Procès-verbal et documents

**9 Rassembler, diffuser et exploiter des informations en rapport avec des problèmes de sécurité**

*L'aspirant découvre comment faire évoluer une enquête judiciaire en rassemblant et en exploitant de l'information.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- identifie dans différents domaines les besoins en information et renseignements des services de police et des autorités
- schématise le cycle d'information judiciaire
- schématise le cycle d'information administrative
- différencie les possibilités du système policier de documentation
- explique à quels services d'aide nationaux et internationaux il peut faire appel
- évalue le contenu d'une information selon les critères prévus
- rédige un rapport d'information et un rapport de synthèse dans le cadre d'une enquête
- évalue quelle partie de l'information récoltée tombe sous le coup de la protection de la vie privée et du secret professionnel.
- Explique les principes généraux du travail avec un indicateur

**Contenu**

- ➢ Besoins en informations et renseignements des services de police et des autorités
- ➢ Cycle d'information judiciaire
- ➢ Cycle d'information administratif
- ➢ Les possibilités du système policier de documentation
- ➢ Services d'aide nationaux et internationaux
- ➢ Critères d'une information complète
- ➢ Rapport d'information et rapport de synthèse
- ➢ Information concrète et douce
- ➢ Secret professionnel et protection de la vie privée
- ➢ Indicateur

**10 Participer à une enquête ou à des recherches**

*L'aspirant prend connaissance des raisons et de la manière de procéder à une enquête ou à des recherches.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- décrit la finalité d'une enquête et des recherches
- commente les rôles des divers acteurs et la direction de l'enquête
- explique les concepts suivants : la recherche orientée vers le fait et celle orientée vers l'auteur ; la recherche de butins et l'enquête de patrimoine
- différencie l'enquête de l'instruction
- explique le déroulement d'une enquête
- donne un aperçu des services pour l'analyse des traces et indices
- explique ce qu'est une reconnaissance multiple
- procède à un interrogatoire et à une confrontation
- rédige un P.V. d'une petite enquête
- décrit la composition d'un dossier pour une enquête simple.

**Contenu**

- But
- Rôle des divers acteurs et direction de l'enquête
- Recherches orientées vers le fait ou l'auteur
- Recherches des butins
- Enquête – instruction
- Déroulement d'une enquête
- Services pour l'analyse des traces et indices
- Confrontation
- Reconnaissance multiple
- Élaboration d'un dossier pour une enquête simple
- Procès-verbal

**MODULE 5 : APPROCHE DES PHENOMENES COURANTS**

**1 Intervenir et effectuer les constatations lors d'infractions contre les personnes**

*L'aspirant identifie les crimes et délits contre les personnes et apprend à intervenir et à effectuer les constatations dans ce cadre.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière de crimes et délits contre les personnes
- situe les crimes et délits contre les personnes dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences
- situe les crimes et délits contre les personnes dans le contexte de la violence intrafamiliale, violence conjugale et en explique les conséquences
- différencie, sur la base de faits, les éléments constitutifs des crimes et délits contre les personnes prévus au code pénal et commente les circonstances de nature à modifier l'application de la loi
- reconnaît les différentes blessures et traces
- explique les situations où il doit avertir la famille et le parquet
- établit une attestation de non disposition du corps
- accueille les victimes, effectue les constatations, prend l'audition et rédige le P.V. en matière de crimes et délits contre les personnes dans un exercice intégré

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Contexte socio-économique et conséquences
- Violence intrafamiliale et conjugale
- Eléments constitutifs des infractions
- Circonstances modifiant l'application de la loi
- Blessures diverses et traces
- Avertissement de la famille et du parquet
- Attestation de non disposition de corps
- Spécificités relatives :
  - ✓ A l'accueil des victimes
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ À l'audition
  - ✓ Au P.V.

**2 Intervenir et effectuer les constatations lors d'infractions contre les mœurs**

*L'aspirant identifie les crimes et délits contre les mœurs et apprend à intervenir et à effectuer les constatations dans ce cadre.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière d'infractions contre les mœurs
- situe la prostitution et la traite des êtres humains dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences
- décrit l'importance de la surveillance dans les bars, cabarets, ...
- connaît le contexte familial dans lequel des délits de mœurs peuvent se produire
- explique les conséquences de violences sexuelles chez les adultes et les enfants
- oriente la victime d'une infraction de mœurs vers un centre d'aide

- différencie, sur la base de faits, les éléments constitutifs des infractions contre les mœurs prévus au code pénal et commente les circonstances de nature à modifier l'application de la loi
- évalue l'opportunité de faire appel à un expert pour relever et saisir les traces (set d'agression sexuelle, médecin légiste)
- évalue l'opportunité de faire appel à un dessinateur de portrait-robot
- comprend la méthode ViCLAS et la met en pratique
- accueille les victimes, effectue les constatations, prend l'audition et rédige le P.V. en matière de délits contre les mœurs dans un exercice intégré

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Contexte socio-économique et conséquences
  - ✓ Prostitution
  - ✓ Traite des être humains
- Surveillance dans les bars, cabarets, …
- Contexte familial
- Conséquences de violences sexuelles
  - ✓ Adultes
  - ✓ Enfants
- Fonction «relais»
- Eléments constitutifs des infractions
- Circonstances modifiant l'application de la loi
- Set agression sexuelle, médecin légiste
- Portrait robot
- ViCLAS (Violent Crime Linkage Analysis System)
- Spécificités relatives :
  - ✓ A l'accueil des victimes
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ A l'audition
  - ✓ Au P.V.

**3 Intervenir rapidement en cas de disparitions**

*L'aspirant apprend à réagir le plus rapidement possible à l'annonce d'une disparition.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière de disparition
- caractérise le phénomène et les faits en matière d'enlèvement par un des parents
- explique la différence entre une disparition courante et une disparition inquiétante
- effectue les mesures urgentes en fonction de la situation lors d'une disparition inquiétante
- décrit l'intervention de la cellule disparition et d'autres intervenants (Child Focus)
- accueille une personne qui vient déclarer une disparition
- prend l'audition de la personne qui signale la disparition et rédige selon les données de l'audition, un avis urgent de recherche relatif à un disparition inquiétante
- explique comment une première enquête urgente dans le voisinage doit être réalisée
- prend l'audition des témoins d'une disparition et éventuellement du suspect
- accueille une personne retrouvée et prend son audition
- rédige un P.V. de premières mesures concernant une disparition lors d'un exercice intégré

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Critères d'évaluation du caractère inquiétant
- Tâches lors d'une disparition inquiétante
- Intervention de la cellule disparitions et d'autres intervenants
- Accueil
- Audition de la personne qui déclare une disparition (check-list), avis de recherche urgent
- Spécificités de l'enquête de voisinage
- Audition de témoins (check-list)
- Accueil et audition d'une personne retrouvée
- Procès-verbal, signalement

**4 Intervenir et effectuer les constatations en cas de discrimination et de racisme**

*L'aspirant identifie la discrimination et le racisme et apprend à intervenir et à effectuer les constatations dans ce cadre.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- distingue les différentes causes et les préjugés liés au racisme et à la discrimination (sur la base de la race, du sexe, des convictions politiques et philosophiques, ...)
- explique la nécessité de l'application de la législation existante dans une communauté multiculturelle.
- Explique la nécessité d'une intervention appropriée envers des personnes d'une autre culture
- Explique les principes d'intervention concernant les mutilations génitales pour des motifs culturels
- identifie les différentes institutions et instances qui travaillent dans le cadre des discriminations et du racisme.
- prend ses responsabilités à l'occasion d'actes racistes éventuels commis par un collègue et aborde la situation avec lui
- commente la loi sur le racisme et la xénophobie sur la base de thèmes
- accueille les victimes, effectue les constatations, prend l'audition et rédige le P.V. en matière de discrimination et racisme dans un exercice intégré
- explique les principes d'intervention envers des tziganes

**Contenu**

- Causes du racisme et de la discrimination, préjugés
- Mutilations génitales
- Nécessité de l'application de la législation existante
- Différentes institutions et instances
- Réactions aux actes racistes
- Loi sur le racisme et la xénophobie
- Spécificités relatives :
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ A l'audition
  - ✓ Au P.V.

**5 Intervenir et effectuer les constatations en cas de vol et d'autres infractions contre les propriétés**

*L'aspirant contribue à l'accueil des victimes, l'arrestation d'auteurs et la récupération des biens dans le cadre des vols et d'autre crimes et délits contre les propriétés.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière de vols
- situe les vols dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences
- différencie, sur la base de faits, les éléments constitutifs des vols et commente les circonstances de nature à modifier l'application de la loi
- différencie les modus operandi
- différencie, sur la base de faits, les éléments constitutifs de la fraude, de l'abus de confiance, de l'escroquerie, du recel, ...
- donne des informations utiles au sujet des mesures de prévention contre le vol
- accueille les victimes, protège les traces, effectue les constatations, recueille l'audition et rédige le P.V. en matière de vols dans un exercice intégré

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Contexte socio-économique et conséquences
- Eléments constitutifs des vols
- Circonstances modifiant l'application de la loi
- Différences vols simples / vols qualifiés
- Types de vols : Modus operandi particuliers
- fraude, abus de confiance, escroquerie, recel, ...
- Mesures de prévention
- Spécificités relatives :
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ A l'audition
  - ✓ Au P.V.

**6 Intervenir dans des situations relatives à la protection de la jeunesse**

*L'aspirant est sensibilisé au phénomène de la protection de la jeunesse et prend les premières mesures adéquates lors d'infractions commises contre ou par des mineurs.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière de protection de la jeunesse
- situe le décrochage scolaire et les fugues dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences ainsi que la philosophie en matière de protection des mœurs
- explique les bases légales en matière de protection de la jeunesse
- explique les compétences des cours et tribunaux en matière de protection de la jeunesse
- oriente les jeunes et les parents vers des services spécialisés
- différencie, sur la base de faits, les éléments constitutifs des infractions commises contre ou par des mineurs et commente les circonstances de nature à modifier l'application de la loi
- connaît les points auxquels prêter attention lors du premier accueil de mineurs
- peut renvoyer vers et faire appel au réseau d'accueil et d'audition de mineurs
- explique les principes d'intervention en matière de mendiants mineurs

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Contexte socio-économique et conséquences
  - ✓ Décrochage scolaire
  - ✓ Fugues
- Bases légales
- Cours et tribunaux particuliers
- Services spécialisés
- Infractions commises contre ou par des mineurs
- Mendicité
- Spécificités relatives :
  - ✓ A l'accueil de mineurs
  - ✓ A l'audition de mineurs
  - ✓ Au P.V.

**7 Intervenir dans des situations impliquant des malades mentaux**

*L'aspirant est sensibilisé à la problématique des malades mentaux et apprend à intervenir lors de situations de crise.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits lors de situations impliquant des malades mentaux
- explique les bases légales relatives à la problématique des malades mentaux
- explique le rôle des intervenants
- contacte les services spécialisés
- gère une situation de crise impliquant des malades mentaux
- rédige un P.V. à propos d'un situation impliquant des malades mentaux

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Bases légales
- Rôles des intervenants (médecins, parquet, instituts psychiatriques)
- Services spécialisés
- Situation de crise
- Spécificités relatives au P.V.

**8 Intervenir et effectuer les constatations en cas de port d'armes et de détention d'armes et de munitions**

*L'aspirant apprend à protéger les citoyens des personnes qui détiennent illégalement une arme et/ou des munitions.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière de port d'armes et de détention d'armes et munitions
- situe le trafic d'armes dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences
- définit la notion d'arme
- reconnaît une arme et explique le régime légal auquel elle est soumise
- rend l'arme inoffensive pour lui-même et pour des tiers
- prend les mesures de conservation d'une arme et des munitions et/ou procède à leur saisie
- procède à une audition relative à une infraction à la loi sur les armes
- rédige un procès-verbal à propos d'une infraction à la loi sur les armes lors d'un exercice intégré

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Contexte socio-économique et conséquences
- Bases légales
- Notions de loi sur les armes (RCA)
- Mesures de sécurité
- Spécificités relatives :
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ A la saisie
  - ✓ A l'audition
  - ✓ Au P.V.

**9 Intervenir et effectuer les constatations en cas d'infraction à la loi sur les étrangers**

*L'aspirant contrôle légalement et humainement les étrangers et prend les mesures adéquates lors d'infractions à la loi sur les étrangers.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- caractérise le phénomène et les faits en matière d'infraction à la loi sur les étrangers
- situe la problématique relative à la traite des êtres humains, aux illégaux et aux réfugiés dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences
- définit les notions de base en matière de loi sur les étrangers
- explique les conditions d'accès, de séjour et d'établissement des étrangers en Belgique
- explique les éléments principaux des différents passeports et visas valables
- contrôle les cachets de contrôle, les passeports et les visas
- identifie les falsifications de documents les plus fréquents
- situe l'Office des étrangers et prend contact avec ce dernier
- prend des mesures à l'égard des étrangers en situation illégale
- recueille l'audition d'un étranger et rédige un P.V. en cette matière lors d'un exercice intégré

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène et des faits
- Contexte socio-économique et conséquences
  - ✓ Traite des êtres humains
  - ✓ Illégaux
  - ✓ Réfugiés
- Définitions de base
- Conditions d'accès, de séjour et d'établissement
- Types de passeports, visa et cachets de contrôle
- Contrôle du passeport et des données (Loi sur les étrangers)
- Documents faux et falsifiés
- Services spécialisés
- Mesures
- Spécificités relatives :
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ A l'audition
  - ✓ Au P.V.

**10 Intervenir et effectuer les constatations en matière de drogues et en cas d'intoxications au volant dues à la drogue**

*L'aspirant apprend à protéger un consommateur de drogues de ses propres actes et à éviter qu'il ne cause des dommages à des tiers ; il contrôle légalement et humainement les usagers de la route en cas de drogues au volant et effectue les constatations.*

| | |
|---|---|
| **Objectifs** | L'aspirant :<br>• caractérise le phénomène et les faits en matière d'infraction à la loi sur les drogues<br>• situe la problématique des drogues dans le contexte socio-économique et en explique les conséquences<br>• décrit les différentes sortes de drogues et les symptômes de dépendance<br>• explique les conséquences des différentes sortes de drogues sur l'organisme<br>• explique la problématique liée à la drogue et aux états de dépendances<br>• explique comment accueillir un toxicomane et comment le renseigner sur les possibilités des centres d'accueil<br>• distingue, sur la base des faits, les infractions à la législation sur les drogues<br>• explique la politique en matière de drogues et de poursuites judicaires<br>• exécute une fouille afin de rechercher des drogues<br>• évalue les cas où le chien drogue peut être mis en œuvre et sait comment y faire appel<br>• explique le fonctionnement du test de détection<br>• explique le fonctionnement du test d'urine<br>• exécute une saisie de drogue<br>• recueille une audition concernant une affaire de drogue<br>• rédige un P.V. en cas d'infractions à la législation concernant les drogues lors d'un exercice intégré<br>• Drogue au volant : l'aspirant :<br>• explique l'influence de la drogue sur la conduite et son impact dans la circulation<br>• explique la procédure et cite quand et à quelles personnes elle peut être appliquée<br>• reconnaît les divers signes extérieurs<br>• donne un aperçu des infractions<br>• explique les circonstances dans lesquelles la conduite d'un véhicule peut être interdite et/ou un prélèvement de sang peut être imposé<br>• explique ce qu'il faut faire en cas de refus de se soumettre à la batterie de tests standardisés, au test d'urine et/ou à un prélèvement sanguin<br>• explique ce qu'il faut faire en cas de refus ou d'impossibilité du médecin<br>• explique les droits et les devoirs des personnes contrôlées<br>• explique ce qu'il faut faire lorsque plusieurs infractions sont constatées<br>• exécute les divers tests psychophysiques<br>• sait interpeller un conducteur de manière adaptée<br>• explique l'utilisation des divers tests d'urine<br>• identifie et explique les possibilités de falsification et les risques de contamination<br>• explique la procédure du prélèvement sanguin<br>• établit un P.V. de constatations de conduite sous l'influence de produits illicites |

**Contenu**

- Caractéristiques du phénomène
- Contexte socio-économique et conséquences
- Les différentes drogues, les symptômes de dépendance
- Méthodes d'utilisation, emballages, cachettes
- Phases de la consommation de drogue
- Accueil et orientation des consommateurs
- Législation sur les drogues
- Politique en matière de drogue
  - ✓ Circulaires et autres
- Spécificités relatives à la fouille
- Chien drogue
- Set de détection
- Test urine
- Spécificités relatives :
  - ✓ Aux constatations
  - ✓ A la saisie et à la destruction
  - ✓ A l'audition
  - ✓ Au P.V.
- Drogue au volant :
- Effets de différents types de drogues sur le corps humain
- Études sur la problématique de la drogue au volant
- Impact de médicaments
- Base légale
- Les procédures
- Droits et devoirs de la personne contrôlée
- Critères d'interpellation
- Batterie de tests standardisés
- Tests psychophysiques
- Test urine
- Falsification du test urine
- Risques de contamination et manipulation de l'échantillon d'urine
- Prélèvement sanguin
- P.V.

**11 Intervenir en cas d'ivresse publique**

*L'aspirant protège une personne ivre de ses propres actes et évite qu'elle ne cause des dommages à des tiers.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique la problématique de la dépendance et du traitement de celle-ci
- explique les infractions à l'arrêté-loi relatif à la répression de l'ivresse
- explique les infractions à la loi sur le débit de boissons spiritueuses et sur la taxe de patente
- évalue l'opportunité d'intervenir à l'encontre d'une personne ivre, de l'arrêter et de rédiger un P.V.
- effectue les constatations en cas d'ivresse publique et les retranscrit dans un P.V.

**Contenu**

- La problématique liée à la dépendance et traitement
- Arrêté-loi relatif à la répression de l'ivresse
- Loi sur le débit de boissons spiritueuses et sur la taxe de patente
- Spécificités relatives :
  - ✓ A l'arrestation
  - ✓ Aux constatations

✓ Au P.V.

**12 Intervenir en matière d'environnement**

*L'aspirant acquiert les principes de base afin d'intervenir en matière d'environnement.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique la politique de la police en matière d'environnement
- explique à quels autorités ou services des régions et des communautés il peut faire appel en matière d'environnement
- effectue les constatations et une enquête subséquente relative à l'abandon de déchets domestiques ou aux déversements clandestins
- prend les premières mesures en cas de transport illégal de déchets
- effectue les constatations en cas de tapage nocturne et de bruit gênant
- effectue les constatations en matière d'abandon, de maltraitance et d'empoisonnement d'animaux
- effectue les constatations en matière d'affichage sauvage
- différencie la dégradation volontaire de la dégradation involontaire
- effectue les constatations d'une dégradation volontaire
- explique la relation entre l'environnement, les sanctions administratives communales et la compétence discrétionnaire

**Contenu**

- Politique de la police en matière d'environnement
- Autorités et services des régions et des communautés
- Déversements clandestins
- Transport de déchets
- Nuisances sonores – tapage nocturne
- Abandon, maltraitance et empoisonnement d'animaux
- Affichage sauvage
- Dégradations

**13 Prêter assistance suite à une réquisition**

*L'aspirant prête assistance suite à une réquisition, entre autres à un huissier de justice, pour que celui-ci puisse exécuter ces missions.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- comprend le rôle de l'huissier de justice et ses missions
- comprend les dispositions légales et réglementaires relatives à l'assistance prêtée par la police, entre autres aux huissiers de justice
- distingue les différents cas dans lesquels les services de police peuvent être amenés à prêter main-forte suite à une réquisition et les cas dans lesquels l'accompagnement d'un policier est nécessaire
- comprend les conditions de forme et de fond devant être réunies pour qu'entre autres les huissiers puissent requérir les services de police
- peut faire face aux incidents rencontrés, entre autres par un huissier de justice lors de l'exécution de ses missions, peut le protéger contre toute violence ou voie de fait et peut lui permettre de lever lui-même les obstacles qui l'empêcheraient de remplir sa mission
- connaît les limites de l'intervention de la police dans ce cadre

**Contenu**

- L'huissier de justice et ses missions
- Dispositions légales et réglementaires
- Cas de main-forte et d'assistance impératifs
- Réquisition légale
- Interventions de police ; actions et limites

**MODULE 6 : APPROCHE DE SITUATIONS SPECIFIQUES**

**1 Prendre les premières mesures en cas de catastrophes**

*L'aspirant apprend à aider la population en cas de catastrophes.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique l'article 17 de la loi sur la fonction de police
- explique en quoi consiste un plan catastrophe provincial et communal, et situe globalement les tâches du service de police en ce domaine
- effectue les premières mesures sur place en cas de catastrophes

**Contenu**

- Article 17 LFP
- Plan catastrophe :
  - ✓ Provincial
  - ✓ Communal
- Premières mesures

**2 Intervenir et effectuer les constatations relatives à un incendie**

*L'aspirant apprend à sauver les personnes et/ou les biens d'un incendie et contribue au maximum à l'arrestation de l'(des) auteur(s) d'un incendie criminel.*

**Objectifs**

L'aspirant:

- différencie les éléments constitutifs en matière d'incendie criminel et commente les circonstances de nature à modifier l'application de la loi
- effectue les premières mesures urgentes sur les lieux d'un incendie
- rédige un P.V. en matière d'incendie
- cite les cas dans lesquels il doit contacter d'autres services (parquet…)
- peut expliquer les principes de base pour l'extinction d'un début d'incendie

**Contenu**

- Eléments constitutifs d'un incendie
- Circonstances modifiant l'application de la loi
- Premières mesures (sauver des personnes et/ou des biens)
- Spécificités du PV
- Contacter d'autres services
- Techniques d'extinction d'incendie élémentaires

**3 Prendre les premières mesures en cas d'alerte à la bombe**

*L'aspirant apprend à se protéger et à protéger les citoyens lors d'une alerte à la bombe.*

**Objectifs**

L'aspirant :

- explique le contexte légal et la philosophie d'intervention des services de police en matière d'annonce et d'alerte à la bombe
- intervient sur les lieux d'une alerte à la bombe, en tant que responsable d'une tâche au sein un dispositif

**Contenu**

- Contexte légal
- Différences annonce/alerte à la bombe
- Analyse d'un appel d'alerte à la bombe
- Premières mesures

**4 Protéger un objectif potentiel**

*L'aspirant contribue à éviter un attentat sur un objectif potentiel.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- explique les principes généraux de protection d'un objectif potentiel
- analyse la situation au préalable et en profondeur et, d'après cette analyse, prend les décisions correctes afin d'exécuter la mission
- effectue en équipe la protection d'un bâtiment
- explique les méthodes à respecter lors d'une escorte de fonds
- effectue une escorte de fonds en équipe

**Contenu**

- Principes généraux de protection d'un objectif potentiel
- Évaluation du risque et de la mission
- Protection d'un bâtiment en équipe
- Les escortes de fonds en équipe

**5 Prendre les premières mesures et faire les constatations lors d'un suicide ou d'une tentative de suicide**

*L'aspirant apprend à intervenir discrètement lors d'un suicide ou d'une tentative de suicide et à prévenir aussi vite que possible les services compétents.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- prend les premières mesures sur place lors d'un suicide ou d'une tentative de suicide
- prévient aussi vite que possible les autorités et les services compétents
- constate un suicide ou une tentative de suicide
- élabore un dossier photographique, un croquis et rédige un P.V.

**Contenu**

- Premières mesures
- Prévenir les autorités compétentes
- Spécificités relatives :
  - ✓ Au croquis
  - ✓ Au dossier photographique
  - ✓ Au P.V.

**6 Intervenir en matière de terrorisme**

*l'aspirant possède une vue sur les questions prioritaires en matière de terrorisme.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- explique l'approche intégrée du terrorisme et le rôle de la police locale et fédérale
- connaît les phénomènes les plus fréquents du terrorisme
- connaît les places, les personnes et les objets devant attirer son attention en particulier
- cite les réactions idoines lors d'un événement éventuellement terroriste
- connaît les précurseurs les plus fréquents et comprend les actions d'interrupteurs

**Contenu**

- approche intégrée du terrorisme à la police belge
- aspects du terrorisme
- réactions en cas d'attentat
- précurseurs et interrupteurs

- document de travail DGJ/DJP/Terrorisme

**MODULE 7 : PHENOMENES D'ACTUALITE**

**1 Comprendre l'attitude à adopter et les réactions à avoir dans le cadre de phénomènes de société, judiciaires ou de police administrative**

*L'aspirant apprend à connaître les concepts et le cadre de phénomènes actuels de la vie en société, avec un arrière-plan judiciaire ou de police administrative et l'attitude de la police en relation avec ces phénomènes.*

**Objectifs**

- L'aspirant :
- Explique le phénomène et le cadre dans lequel il se produit dans ses propres termes
- Décrit dans ses propres termes l'attitude de la police

**Contenu**

- À déterminer par l'école de police
- À déterminer par DGS

## MODULE 8 : ENTRAÎNEMENT PHYSIQUE ET MENTAL

**1 Développer et entretenir une bonne condition physique générale dans le but d'assurer les tâches policières avec efficience**

*L'aspirant est sensibilisé à l'importance d'entretenir sa condition physique générale.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- s'entraîne et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation
- participe activement aux séances d'entraînement générales

**Contenu**

➢ Techniques et disciplines générales

**2 Développer et entretenir une bonne condition physique fonctionnelle dans le but d'assurer les tâches policières avec efficience**

*L'aspirant développe sa condition physique dans le but de remplir efficacement ses missions.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- s'entraîne et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation
- participe activement aux séances d'entraînement fonctionnelles

**Contenu**

➢ Techniques et disciplines fonctionnelles

**3 Utiliser les techniques pour lutter contre le stress négatif**

*L'aspirant apprend à gérer son stress*

**Objectifs**

L'aspirant :
- s'entraîne et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation
- exécute et maîtrise les différentes techniques de gestion de stress

**Contenu**

➢ Techniques de gestion de stress

**4 Connaissant ses limites et son potentiel, utiliser les techniques appropriées pour sauver des personnes en situation de noyade**

*L'aspirant acquière les aptitudes nécessaires pour sauver une personne en situation de noyade.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- explique les principes de base du sauvetage
- effectue, en fonction des circonstances, les techniques élémentaires de survie, de sauvetage, de dégagement et de manutention de personnes, et les techniques relatives à sa propre sécurité

**Contenu**

- Principes de base du sauvetage
- Techniques de :
  - ✓ Survie
  - ✓ Sauvetage
  - ✓ Dégagement
  - ✓ Manutention de personnes
- Sécurité personnelle

L'école de police peut créer des occasions d'obtenir un brevet (européen) agréé de sauveteur

## MODULE 9 : MAITRISE DE LA VIOLENCE

### 1 Posséder une vue claire de la déontologie policière en ce qui concerne l'utilisation de la violence

*L'aspirant est sensibilisé à l'utilisation proportionnelle de la violence policière.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- s'entraîne et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation
- explique les principes tactiques en matière de gestion de la violence (finalité de la mission, évaluation, contexte, indicateurs, plan d'action, travail en équipe, communication...)

**Contenu**

- Principes tactiques en matière de gestion de la violence

### 2 Maîtriser les moyens de contrainte mis à sa disposition de manière sécurisante, précise et adéquate

*L'aspirant apprend à maîtriser de manière efficace les moyens de contrainte mis à sa disposition.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- différencie les moyens de contrainte (matraque, pepper-spray, arme à feu de poing)
- porte, conserve, entretient et utilise les moyens de contrainte mis à sa disposition en suivant les obligations légales
- estime les conséquences et les dangers possibles d'une balle tirée par ses armes de service
- effectue des exercices de simulation relatifs à la maîtrise de la violence avec ou sans protection
- se déplace de manière sécurisante, efficace et rapide avec des moyens de maîtrise de la violence et ce, en toutes circonstances et en équipe

**Contenu**

- Types de moyens de contrainte (armes à feu, matraques, pepper-spray,...)
- Port
- Conservation
- Entretien
- Emploi
- Conséquences et dangers d'une balle tirée (effet balistique)
- Simulations
- Les déplacements en équipe

### 3 Évaluer les situations de danger les plus courantes et prendre les décisions qui contribuent à la maîtrise efficace de ces situations

*L'aspirant apprend à protéger les autres et à se protéger dans les situations de danger les plus courantes.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- s'entraîne et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation
- exécute en équipe son plan d'action

**Contenu**

- Indicateurs de danger
- Schéma d'évaluation
- Plan d'action
- Techniques de persuasion
- Négociation – médiation
- Techniques de self-défense
- Simulations avec ou sans moyen de contrainte

## MODULE 10 : PREMIÈRE ET SECONDE LANGUES

### 1 Améliorer la maîtrise écrite et orale de la première langue

*L'aspirant apprend à s'exprimer clairement par écrit et verbalement.*

**Objectif**

L'aspirant:

- s'exerce et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation

**Contenu**

- Expression écrite :
- Grammaire
- Orthographe
- Syntaxe
- Vocabulaire
- Style
- Texte descriptif
- Texte narratif
- Texte argumenté
- Synthétiser
- Expression orale :
  - ✓ Élocution
  - ✓ Communication
  - ✓ Exposé
  - ✓ Synthétiser

### 2 Maîtriser les bases élémentaires de la seconde langue nationale afin d'orienter une personne

*L'aspirant apprend à maîtriser le vocabulaire et la grammaire de base de la seconde langue pour mener une conversation élémentaire avec un citoyen.*

**Objectif**

L'aspirant :

- s'exerce et affine les compétences acquises durant la première partie de la formation

**Contenu**

- Vocabulaire de base
- Constructions de phrases
- Conversations

## EXERCICES INTEGRES

**1 Comparer les principes et les piliers de la police de proximité par rapport à une situation concrète.**

*L'aspirant compare les principes et les piliers de la police de proximité par rapport à un projet concret de sécurité.*

**Objectif**

L'aspirant :
- prend connaissance d'un projet de sécurité et explique sur base de celui-ci le rapport entre les principes et les piliers de la police de proximité et les fonctionnalités de la police locale.

**Contenu**

- Un projet de sécurité

**2 Intervenir, dans le cadre d'un exercice intégré, dans les situations types les plus fréquentes**

*L'aspirant a l'occasion de s'exercer avant d'aller en stage aux situations types les plus fréquentes.*

**Objectifs**

L'aspirant :
- prend part à un opération de police de grande envergure (dispositif de contrôle)
- exécute les différentes opérations de police en maintien de l'ordre
- intervient, constate et rédige les P.V. lors d'exercices judiciaires intégrés

**Contenu**

- Dispositif de contrôle pour une opération de police de grande envergure
- Opérations de police en maintien de l'ordre
- Constatations et P.V. lors d'un délit

## STAGE DE FORMATION EN SITUATIONS OPÉRATIONNELLES

**1 En équipe et sous la conduite d'un mentor, appliquer dans la vie policière quotidienne les connaissances, aptitudes et attitudes acquises au sein de l'école de police**

*L'aspirant s'exerce sous la conduite d'un mentor dans les aspects les plus importants de la fonction de police de base.*

**Objectifs**

L'aspirant participe aux tâches relatives aux fonctionnalités de la police locale et plus particulièrement :

- «intervention»
- «projets locaux»
- Le cas échéant l'aspirant prête assistance à des actions policières en fonction de ses compétences futures

**Contenu**

- Travail de quartier
- Service de circulation
- Intervention
- Accueil
- Recherche/enquête locale
- Projets locaux

Lorsque l'aspirant a également satisfait dans la pratique aux conditions légales en matière de contrôle de l'intoxication au volant due à la drogue, le brevet y afférent peut lui être délivré.

Vu pour être annexé à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de l'Intérieur,
P. DEWAEL

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de la Justice,
J. VANDEURZEN

Bijlage 7 bij het ministerieel besluit van 17 december 2008 tot wijziging van het ministerieel besluit van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten

Bijlage 7 bij het ministerieel besluit van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten

Datum

**Basisopleiding inspecteur - cijfers 'dagelijks werk'**

**Betreft :** Opleidingsinstelling — Opleidingscyclus
NAAM, Voornaam
Identificatienummer

| | Totaalcijfer | | Coëfficient | Resultaat |
|---|---|---|---|---|
| Module 1 + 2 | | /100 | 1 | /100 |
| Module 3 | | /100 | 5 | /500 |
| Module 4 | | /100 | 5 | /500 |
| Module 5 | | /100 | 8 | /800 |
| Module 6 | | /100 | 2 | /200 |
| Module 7 | | /100 | 1 | /100 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Module training | /100 | 2 | /200 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Module geweldbeheersing | /100 | 2 | /200 |

| | |
|---|---|
| **Eindcijfer dagelijks werk modules 1 tot 7** | **/2200** |

| | |
|---|---|
| **Eindcijfer dagelijks werk module fysieke en mentale training** | **/200** |

| | |
|---|---|
| **Eindcijfer dagelijks werk module geweldbeheersing** | **/200** |

Kennis genomen op ...
de aspirant — de schooldirecteur

Gezien om gevoegd te worden bij het ministerieel besluit van 17 december 2008 tot wijziging van het ministerieel besluit van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten.

De Vice-Eerste Minister en Minister van Binnenlandse Zaken,
P. DEWAEL

De Vice-Eerste Minister en Minister van Justitie,
J. VANDEURZEN

Annexe 7 à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

Annexe 7 à l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

Date

**Formation de base inspecteur - cotes 'travail journalier'**

**Concerne:** : Centre de formation — Cycle de formation
NOM, Prénom
N° d'identification

| | Cote globale | | Coéfficient | Résultat |
|---|---|---|---|---|
| Module 1 + 2 | | /100 | 1 | /100 |
| Module 3 | | /100 | 5 | /500 |
| Module 4 | | /100 | 5 | /500 |
| Module 5 | | /100 | 8 | /800 |
| Module 6 | | /100 | 2 | /200 |
| Module 7 | | /100 | 1 | /100 |
| Module entraînement | | /100 | 2 | /200 |
| Module maîtrise de la violence | | /100 | 2 | /200 |

| | |
|---|---|
| **Cote finale du travail journalier des modules 1 à 7** | **/2200** |
| **Cote finale du T.J. module entraînement physique et mental** | **/200** |
| **Cote finale du T.J. module maîtrise de la violence** | **/200** |

Vu pour être annexé à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de l'Intérieur,
P. DEWAEL

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de la Justice,
J. VANDEURZEN

Bijlage 8 bij het ministerieel besluit van 17 december 2008 tot wijziging van het ministerieel besluit van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten

Bijlage 9 bij het ministerieel besluit van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten

**Basisopleiding inspecteur - Eindresultaat**

Datum

**Betreft :** Opleidingsinstelling — Opleidingscyclus
NAAM, Voornaam
Identificatienummer

| **Eindevaluatie professioneel functioneren** | onvoldoende(*) | bevredigend(* | goed(*) |
|---|---|---|---|

| | **Cijfer** | | **Coëfficient** | **Resultaat** | **Vereist minimum** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Eindcijfer dagelijks werk modules 1 tot 7** | **/2200** | **/100** | **2,5** | **/250** | | |
| **Eindcijfer dagelijks werk fysieke en mentale training** | **/200** | **/100** | **1** | **/100** | | |
| **Eindcijfer dagelijks werk geweldbeheersing** | **/200** | **/100** | **1** | **/100** | | |
| **Eindexamen** | | | | | | |
| Schriftelijk examen | | | | | | |
| Theorie | | | | | | |
| Gevallenstudie | | | | | | |
| Totaal /350 | | | | | **175** | **50%** |
| Mondeling examen /300 | | | | | **150** | **50%** |
| Praktische proef | | | | | | |
| Functioneel parcours /100 | | | | | | |
| Rollenspel /250 | | | | | | |
| Totaal /350 | | | | | **175** | **50%** |
| **Totaal** | **/1000** | **/100** | **5,5** | **/550** | **330** | **60%** |
| **Algemeen beoordelingscijfer** | | | | **/1000** | **600** | **60%** |

**De aspirant is geslaagd - is niet geslaagd in de basisopleiding (*)**

Kennis genomen op …
de aspirant — de schooldirecteur

(*) Schrappen wat niet past

Gezien om gevoegd te worden bij het ministerieel besluit van 17 december 2008 tot wijziging van het ministerieel besluit van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten.

De Vice-Eerste Minister en Minister van Binnenlandse Zaken,
P. DEWAEL

De Vice-Eerste Minister en Minister van Justitie,
J. VANDEURZEN

Annexe 8 à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

Annexe 9 à l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

**Formation de base inspecteur - Résultat final**

Date

**Concerne :** Centre de formation — Cycle de formation
NOM, Prénom
N° d'identification

| **Evaluation finale du fonctionnement professionnel** | **insuffisant(*)** | **satisfaisant(*)** | **bon(*)** |
|---|---|---|---|

| | | **Cote** | | **Coéfficient** | **Résultat** | **Minimum requis** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Note finale du T.J. des modules 1 à 7** | | **/2200** | **/100** | **2,5** | **/250** | | |
| **Note finale du T.J. entraînement physique et mental** | | **/200** | **/100** | **1** | **/100** | | |
| **Note finale du T.J. maîtrise de la violence** | | **/200** | **/100** | **1** | **/100** | | |
| **Examen final** | | | | | | | |
| Examen écrit | | | | | | | |
| Théorie | | | | | | | |
| Etude de cas | | | | | | | |
| Total | /350 | | | | | **175** | **50%** |
| Examen oral | /300 | | | | | **150** | **50%** |
| Epreuve pratique | | | | | | | |
| Parcours fonctionnel | /100 | | | | | | |
| Jeu de rôle | /250 | | | | | | |
| Total | /350 | | | | | **175** | **50%** |
| **Total** | | **/1000** | **/100** | **5,5** | **/550** | **330** | **60%** |
| **Appréciation globale** | | | | | **/1000** | **600** | **60%** |

**L'aspirant a réussi - n'a pas réussi la formation de base (*)**

Pris connaissance le ,,,
l'aspirant — le directeur d'école

(*) Biffer la mention inutile

Vu pour être annexé à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de l'Intérieur,
P. DEWAEL

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de la Justice,
J. VANDEURZEN

Annexe 5 à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

Annexe 5 à l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police

# PROFIL DE COMPETENCES DE L'INSPECTEUR DE POLICE EN FIN DE FORMATION DE BASE

## 1. COMPÉTENCES POLICIÈRES GÉNÉRALES

### 1.1 Connaissances (Savoir)

- Comprendre le **rôle d'un service de police** dans une société démocratique.
- Donner une aperçu de l'**organisation** administrative, judiciaire et policière, et de l'**évolution** des services de police en Belgique.
- Identifier le concept de **"fonction de police".**
- Identifier les **missions** qui incombent au service de police intégré structuré à deux niveaux.
- Connaître les **règles statutaires** générales sur le plan administratif, pécuniaire, syndical et disciplinaire.

### 1.2 Aptitudes (Savoir-faire)

- Posséder un certaine nombre d'**aptitudes sociales de base** nécessaires pour assumer une fonction en relation avec la population ainsi qu'avec des collègues, des supérieurs et des autorités, et ce dans des situations d'accueil, de collaboration, de conflit ou de crise , avec une attention particulière pour la dimension multiculturelle.
- Consulter les **sources** nécessaires à l'exercice des tâches policières.
- Améliorer la **maîtrise** écrite et orale de la **première langue.**
- Maîtriser les bases élémentaires de la **seconde langue** afin d'orienter une personne.

### 1.3 Attitudes (Savoir-être)

- Posséder les comportements policiers de base souhaités et identifier ceux qui peuvent avoir une implication disciplinaire ou pénale :
  - ✓ **La disposition à l'action** de telle sorte que l'inspecteur de police ose et veuille agir, prenne des décisions, soit assertif, fasse preuve d'esprit d'initiative et évite les inhibitions.
  - ✓ **La stabilité émotionnelle** de telle sorte que l'inspecteur de police sache se maîtriser, soit capable de contrôler ses pulsions émotionnelles, maîtrise son agressivité réactionnelle dans des situations de stress et augmente son potentiel d'encaissement émotionnel.
  - ✓ **Le sens des responsabilités** de telle sorte que l'inspecteur de police agisse consciencieusement selon les normes morales et sociales, soit intègre et honnête, persévère même en situation difficile, et fasse preuve d'autodiscipline.
  - ✓ **La confiance en soi**, de telle sorte que l'inspecteur de police ait de l'estime de soi et un jugement positif sur lui-même, n'ait pas de complexe d'infériorité et par conséquent, résiste à la critique.
  - ✓ **La flexibilité** de telle sorte que l'inspecteur de police accepte de corriger ses opinions, vise l'ouverture et l'objectivité de la pensée, puisse s'écarter des préjugés et développe sa capacité d'adaptation.
  - ✓ **L'analyse critique de soi-même** de telle sorte que l'inspecteur de police soit disposé à la réflexion quant à son propre comportement, se rende compte de ses propres

agissements et les remette continuellement en question, et ait une bonne connaissance de soi.
- ✓ **La sociabilité et l'engagement** de telle sorte que l'inspecteur de police puisse se comporter en n'importe quelle compagnie et veuille entretenir des contacts sociaux de façon active et convaincante.
- ✓ **L'empathie** de telle sorte que l'inspecteur de police puisse se mettre à la place des autres, consente des efforts pour les comprendre et partage ainsi leurs émotions.
- ✓ **L'esprit de collaboration** de telle sorte que l'inspecteur de police puisse, d'égal à égal, travailler avec d'autres, puisse résoudre en groupe des conflits, dispose d'un esprit d'équipe et soit loyal.
- ✓ **L'autonomie** de telle sorte que l'inspecteur de police soit disposé à actualiser et développer ses compétences de façon permanente et autonome.
- ✓ **Une attitude correcte et polie** de telle sorte que l'inspecteur de police puisse assister avec tact toute personne en toute circonstance.
- ✓ **Une attitude serviable** à l'égard de tous les citoyens et des autorités de telle sorte que l'inspecteur de police témoigne d'une volonté d'aide en général et assiste les victimes de façon correcte.
- ✓ **Un état d'esprit démocratique** de telle sorte que l'inspecteur de police respecte les droits et libertés individuels de tous les citoyens, n'opère aucune discrimination sur base du sexe, de l'origine ethnique, des convictions politiques, religieuses ou philosophiques, de nature sexuelle, de la langue, ..., et effectue ses tâches d'une manière intègre.
- ✓ **La créativité** de telle sorte que l'inspecteur de police puisse apporter une réponse adaptée aux problèmes.

### 1.4 Potentiel (Savoir-devenir)

- ➢ Entretenir une bonne **condition physique et mentale** dans le but d'assumer les tâches policières avec efficience.
- ➢ Adopter un **comportement d'auto-formation** en consultant continuellement diverses sources d'information.

## 2. COMPÉTENCES POLICIÈRES SPÉCIFIQUES

### 2.1 Connaissances (Savoir)

- ➢ Identifier les **droits et libertés fondamentaux** du citoyen et leurs limitations dans le contexte de la vie en société.
- ➢ Comprendre le **cadre légal** (Loi sur la fonction de police, code pénal, code d'instruction criminelle, loi sur la détention préventive, arrêtés communaux,...) dans lequel les tâches policières spécifiques se situent.

### 2.2 Aptitudes (Savoir-faire)

- ➢ Accueillir les **victimes**, en faire le suivi et les renvoyer vers les services ou les centres d'aide adaptés ; prodiguer les premiers soins en cas d'accidents.
- ➢ Rédiger des **procès-verbaux**, des rapports, de la documentation judiciaire ainsi que des documents administratifs.
- ➢ Procéder à des **surveillances préventives** et à des **contrôles**.
- ➢ Assister à des **enquêtes** et effectuer des recherches.
- ➢ Rassembler, diffuser et exploiter de **l'information** (cycle d'information).
- ➢ Acter une **audition** sur base de la loi Franchimont.
- ➢ Exécuter une **visite domiciliaire** complète sur consentement en tant qu'APJ.
- ➢ Effectuer une **fouille** de sécurité, administrative et judiciaire.
- ➢ Effectuer la **saisie** de matières et d'objets.
- ➢ **Priver une personne de sa liberté** de manière administrative ou judiciaire.
- ➢ Identifier les **infractions**; intervenir et effectuer les **constatations** relatives aux infractions les plus fréquentes du code pénal, en matière de circulation et à propos de quelques lois spéciales.

- Établir une relation de qualité avec la population dans le cadre de la **police orientée vers la société**, et identifier et neutraliser les facteurs d'insécurité dans une zone de police.
- Faire cesser sur base d'actions adéquates les facteurs qui ont une influence négative sur l'**environnement**.
- Protéger un **objectif potentiel**.
- Effectuer les premières mesures urgentes lors de **catastrophes, d'incendies et d'alertes à la bombe**.
- Résoudre d'une manière qualitative (en gérant et en évitant l'escalade de la violence) des **situations conflictuelles** de faible envergure.

### 2.3 Potentiel (Savoir-devenir)

- Adopter une **attitude de résolution de problèmes** afin d'apporter une solution à de nouvelles situations plus complexes.

## 3. COMPÉTENCES POLICIÈRES TECHNIQUES

### 3.1 Aptitudes (Savoir-faire)

- Dactylographier et utiliser un **P.C.** ainsi que les **systèmes informatiques policiers**.
- Savoir se déplacer aisément et en toute sécurité avec un **véhicule de service**.
- Rendre son **«matériel de contrainte»** prêt à l'emploi afin de l'utiliser si nécessaire dans les limites des normes prescrites par la loi et suivant la philosophie des services de police en matière de gestion de conflit.
- Exécuter les **techniques et opérations policières** destinées à contrôler des événements, des rassemblements et des mouvements de foule.
- Manipuler les **postes radio** en usage dans les services de police et appliquer les procédures radio.

Vu pour être annexé à l'arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de l'Intérieur,
P. DEWAEL

Le Vice-Premier Ministre et Ministre de la Justice,
J. VANDEURZEN

# ANNEXE II

## Le dossier d'agrément de la formation fonctionnelle « mentor »

*Dossier d'agrément de formation fonctionnelle*

# *Nom de l'école*

# *Mentor*

| | |
|---|---|
| Référence DSEF | |
| N° d'agrément DSE: | |
| Version : | 1 |
| Date : | -2012 |
| Chargé de dossier : | Bart VAN HYFTE |
| Téléphone : | 02 / 644.82.48 |
| | Police |

## Raisons de mise en place de la formation

- ✓ Uniformiser en un seul dossier les diverses formations « mentor (opérationnel) » existantes qui ont été agréées précédemment (mentor, mentor contrôleur frontalier, mentor cadre moyen, mentor cadre moyen DGJ, mentor pour officiers, mentor pour le cadre de base, mentor SPC,…).

- ✓ Ce dossier reprend les matières communes aux différents dossiers cités ci-dessus. Il correspondra à la formation fonctionnelle « mentor » telle que prévue dans l'annexe de l'AM du 23-12-2005 déterminant les formations fonctionnelles relatives aux qualifications particulières des membres du personnel des services de police. La réussite de celle-ci conduira à la délivrance du brevet « mentor ».

- ✓ La formation « mentor CALog » fera, par ailleurs, l'objet d'un dossier d'agrément à part compte tenu du fait que le rôle d'un mentor est fort différent selon que celui-ci accompagne un opérationnel ou un CALog.

- ✓ Résultat attendu sur le terrain : disposer de mentors polyvalents qui peuvent effectuer professionnellement l'accompagnement des stagiaires/membres du personnel dans différentes formations.

# Profil de compétences

## Formation : Mentor

| Connaissances - Savoir |
|---|
| ➢ Donner un aperçu de la structure de formation dans le paysage policier<br>➢ Identifier les différents types de formations policières<br>➢ Expliquer le rôle, le statut et le profil du mentor<br>➢ Expliquer le rôle de l'ensemble des acteurs dans le processus de formation<br>➢ Comprendre le cadre légal de la formation (nom de la formation)<br>➢ Donner un aperçu du programme de formation (nom de la formation) et des objectifs de stage à atteindre<br>➢ Comprendre la composition et le fonctionnement du cahier de stage et des rapports d'activités |

| Aptitudes - Savoir-faire |
|---|
| ➢ Accueillir l'aspirant correctement et favoriser son intégration sur le lieu de stage<br>➢ Déterminer le niveau d'apprentissage d'un objectif de stage<br>➢ Prendre contact avec l'école dans le cadre de la formation (nom de la formation)<br>➢ Remplir ou faire remplir le cahier de stage et les rapports d'activités<br>➢ Rédiger un formulaire d'évaluation/rapport de stage<br>➢ Organiser pratiquement le stage en réalisant un plan de stage progressif en fonction des objectifs à atteindre et des progrès de l'aspirant<br>➢ S'exprimer verbalement clairement et sans stress<br>➢ Appliquer les principes de l'écoute active<br>➢ Adopter une attitude coachante<br>➢ Aider le stagiaire quand il est stressé par le fait d'entreprendre une nouvelle activité<br>➢ Utiliser le cycle de l'apprentissage expérimental pour accompagner l'aspirant dans son processus d'apprentissage<br>➢ Utiliser son expérience de terrain de manière compétente pour aider l'aspirant à intégrer la théorie dans la pratique, en restant attentif à la déontologie policière et en accordant une attention particulière aux normes de sécurité lors de situations de danger potentielles<br>➢ Evaluer objectivement les qualités personnelles et les compétences de l'aspirant et en discuter avec lui afin de lui permettre d'évoluer<br>➢ Argumenter par écrit les évaluations de l'aspirant |

| Attitudes - Savoir-être |
|---|
| ➢ Etre conscient de l'impact de sa communication non verbale<br>➢ Avoir le goût de l'initiative |

- Etre disponible
- Etre rigoureux dans son travail
- Avoir envie de collaborer
- Avoir une attitude critique
- Etre cohérent avec soi-même
- Etre créatif
- Etre ferme mais objectif
- Montrer l'exemple
- Faire preuve d'une attitude d'écoute envers les apprenants
- Disposer d'une soif d'apprendre
- Savoir contrôler son stress
- Etre discret

| Potentiels - Savoir-devenir |
|---|

- Rester au courant des événements et des développements de la société
- Rester au courant de l'évolution du paysage policier
- Rester au courant de l'évolution et des développements de la structure de formation policière
- Se poser continuellement des questions
- Rester au courant des derniers développements dans son domaine de travail
- Rester au courant de l'évolution de la formation (nom de la formation)

# Programme de formation

## Module n° 1 : Prise de connaissance et organisation de la formation

**Objectifs opérationnels**

Le candidat mentor :

- se présente et fait connaissance avec ses collègues mentors

**Contenu**

- Exercice de prise de connaissance
- Programme et organisation pratique de la formation fonctionnelle « mentor »

**Méthodologie(s)**

- Exposé
- Dialogue formatif

| Total d'heures du module | Minimum 1 |
|---|---|

## Module n° 2 : Le mentor dans la structure de formation

**Objectifs opérationnels**

Le candidat mentor :

- schématise la structure de formation.
- distingue les différentes formations policières et situe sa formation de mentor dans ce contexte
- explique le statut de mentor (opérationnel)
- compare son rôle de mentor au rôle des autres acteurs dans la structure de formation
- décrit le profil de compétence du mentor
- détermine le niveau d'apprentissage des objectifs du stage

**Contenu**

- Paysage des écoles de police (la Direction de la Formation, les écoles de police agréées et de niveau fédéral)
- Types de formations
- Statut, rôle et profil de compétence du mentor
- Rôle du formateur, chargé de cours, moniteur de pratique,…
- Objectifs et niveaux d'apprentissage

**Méthodologie(s)**

- Exposé
- Dialogue formatif
- Travail de groupe
- Auto-apprentissage

| Total d'heures du module | Minimum 3 |
|---|---|

## Module n° 3 : Spécificité de la formation (nom de la formation)

**Objectifs opérationnels**

Le participant :

- explique le cadre légal de la formation (nom de la formation)
- identifie les canaux de communication entre l'unité de stage et l'école
- donne un aperçu de la formation (nom de la formation) et explique quels sont les objectifs qui doivent être atteints au cours du(es) stage(s)
- décrit le contenu du cahier de stage et des rapports d'activités et explique comment les remplir ou les faire remplir par le stagiaire
- rédige à la fin du stage un formulaire d'évaluation / rapport de stage

**Contenu**

- Cadre légal de la formation (nom de la formation)
- Prise de contact avec l'école
- Programme de la formation (nom de la formation) et description du(es) stage(s)
- Objectifs de stage(s) de la formation (nom de la formation)
- Cahier de stage(s) / Rapport(s) d'activités de la formation (nom de la formation)
- Formulaires d'évaluation / rapport(s) du(es) stage(s) de la formation (nom de la formation)

**Méthodologie(s)**

- Exposé
- Dialogue formatif
- Etude de cas

| Total d'heures du module | Minimum 8 |
|---|---|

## Module n° 4 : Accompagnement d'un stagiaire

**Objectifs opérationnels**

Le candidat mentor :

- organise le stage pratiquement et élabore un plan de stage en fonction des objectifs de stage à atteindre
- accueille l'aspirant sur le lieu de stage et l'aide à s'intégrer
- construit le stage progressivement en fonction des progressions de l'aspirant
- utilise le cycle de l'apprentissage expérimental comme méthode de travail pour aider l'aspirant à intégrer la théorie dans la pratique
- dynamise la motivation de l'aspirant en écoutant ses besoins
- aide le stagiaire qui est stressé par l'exécution d'une activité
- forme avec le stagiaire une équipe et travaille avec lui dans un climat de confiance
- aide le stagiaire à intégrer la théorie dans la pratique, en restant attentif à la déontologie policière et en accordant une attention particulière aux normes de sécurité lors de situations de danger potentielles

**Contenu**

- Plan de stage
- Accueil et intégration sur le lieu de stage
- Cycle de l'apprentissage expérimental
- Motivation et besoins
- Gestion du stress
- Travail d'équipe
- Normes de sécurité

**Méthodologie(s)**

- Exposé
- Dialogue formatif
- Travail de groupe
- Exercice pratique
- Jeu de rôles

| Total d'heures du module | Minimum 12 |
|---|---|

## Module n° 5 : Aptitudes communicatives et coaching

**Objectifs opérationnels**

Le candidat mentor :

- explique la notion de communication
- évalue de manière critique son propre comportement verbal et non verbal
- réagit de manière adéquate au comportement verbal et non verbal de l'aspirant
- utilise les principes de l'écoute active
- pose des questions correctes et reformule
- développe une attitude empathique
- explique en ses propres termes la philosophie du coaching
- explique les troubles possibles de la communication
- explique le processus d'apprentissage d'un stagiaire
- adopte une attitude coachante
- pose des questions coachantes qui amène le stagiaire à une conscientisation et à faire des choix
- effectue un entretien coachant orienté vers un but précis
- effectue un entretien de fonctionnement de manière coachante

**Contenu**

- Communication
- Communication verbale et non verbale
- Autoévaluation
- Ecoute active
- Formulation de questions (ouvertes - fermées)
- Reformulation
- Empathie
- Cadre de référence du coach
- Techniques pour poser des questions
- Phases d'un entretien coachant :
  - ✓ Conscientisation
  - ✓ Responsabilité
  - ✓ Objectif
  - ✓ Caractère réalisable

| |
|---|
| ✓ Options<br>✓ Actions<br>➢ Comment éviter un entretien de fonctionnement<br>➢ Règles de l'entretien de fonctionnement<br>➢ Phases de l'entretien de fonctionnement |
| **Méthodologie(s)**<br>➢ Dialogue formatif<br>➢ Discussion de groupe<br>➢ Exercice pratique<br>➢ Jeu de rôles |

| Total d'heures du module | Minimum 12 |
|---|---|

## Module n° 6 : Exercices intégrés

**Objectifs opérationnels**

Le candidat mentor :

- intègre la matière des modules 4 & 5 dans situations concrètes de stage

**Contenu**

- Voir module 4 & 5

**Méthodologie(s)**

- Exercice pratique
- Jeu de rôles

| Total d'heures du module | Minimum 4 |
|---|---|

## Module n° 7 : Evaluation d'un stagiaire

**Objectifs opérationnels**

Le candidat mentor :

- observe attentivement et discrètement
- utilise des éléments objectifs pour évaluer les qualités personnelles et les compétences de l'aspirant
- tient un entretien de fonctionnement avec l'aspirant pour lui communiquer les observations faites et l'aider à évoluer
- argumente par écrit les évaluations de l'aspirant
- réalise un entretien d'évaluation avec l'aspirant

**Contenu**

- Retirer des éléments objectifs des observations et des rapports d'activités
- Objectif et déroulement d'un entretien de fonctionnement
- Objectif et déroulement d'un entretien d'évaluation
- Argumenter par écrit

**Méthodologie(s)**

- Exposé
- Dialogue formatif
- Exercice pratique

| Total d'heures du module | Minimum 8 |
|---|---|

| Total d'heures de formation | Minimum 48 & Maximum 64 |
|---|---|

| Nombre maximum de participants / formation | 30 |
|---|---|

# Horaire des cours

| Période | Jour 1 | Jour 2 | Jour 3 | Jour 4 | Jour 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Module: 1 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 5 |
| 2 | Module: 2 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 5 |
| 3 | Module: 2 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 5 |
| 4 | Module: 2 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 5 |
| Pause de midi | | | | | |
| 5 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 6 |
| 6 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 6 |
| 7 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 6 |
| 8 | Module: 3 | Module: 4 | Module: 4 | Module: 5 | Module: 6 |

| Période | Jour 6 |
|---|---|
| 1 | Module: 7 |
| 2 | Module: 7 |
| 3 | Module: 7 |
| 4 | Module: 7 |
| Pause de midi | |
| 5 | Module: 7 |
| 6 | Module: 7 |
| 7 | Module: 7 |
| 8 | Module: 7 |

407

## Public cible

**Condition d'admission à la formation**

- Etre membre opérationnel de la police intégrée
- Avoir l'accord de son chef de service qui se prononce en tenant compte des critères d'aptitude déterminés dans l'art. V.7 AEPol (sauf le critère d'être détenteur du brevet) (voir annexe)
- Etre volontaire pour exercer la fonction de mentor

## Evaluation

☑ Formative (1)

☑ Certificative (2)

☐ De transfert

☑ De processus (3)

Expliquez la (ou les) forme(s) d'évaluation choisie(s) :

(1) Evaluation formative: Pendant les exercices, un feedback est donné aux candidats au cours de la formation.

(2) Evaluation certificative: est composé d'une part, du travail journalier et d'autre part, d'un examen

Le travail journalier:
1) Rédiger un planning de stage avec des objectifs de stage
2) Rédiger une évaluation d'un étudiant

L'examen:
Les candidats doivent résoudre une situation pratique (étude de cas) qu'il défende lors d'un examen oral devant une commission d'examen.

*Critères de réussite*
Le candidat est considéré comme apte ou inapte selon la commission d'examen sur base de ses résultats du travail journalier et ceux de l'examen.
*Deuxième session*
En cas d'échec, le candidat a droit à une deuxième session selon les mêmes modalités d'évaluation et les mêmes critères de réussite qu'en première session.

(3) Evaluation de processus: les candidats complètent un formulaire d'évaluation à la fin de la formation.

## Dispenses

Sont dispensés de la totalité de la formation fonctionnelle « mentor » :

- Les membres du personnel qui avant le 01-04-2001 ont obtenu un brevet de formateur ou de mentor dont la durée de validité n'est pas expirée (selon l'art. 5 de l'AR du 03 décembre 2005 concernant les formations fonctionnelles des membres du personnel des services de police, le brevet est valable durant une période de douze ans après l'arrêt de l'exercice de l'emploi ou des activités liées au brevet).

- Les membres du personnel qui entre le 01-04-2001 et l'approbation de cette formation par le comité de négociation des services de police ont suivi avec fruit une formation suivante et qui sont en règle avec la durée de validité (selon l'art. 5 de l'AR du 03 décembre 2005 concernant les formations fonctionnelles des membres du personnel des services de police, le brevet est valable durant une période de douze ans après l'arrêt de l'exercice de l'emploi ou des activités liées au brevet) :
  - la formation fonctionnelle « mentor » (mentor, mentor contrôleur frontalier, mentor cadre moyen, mentor cadre moyen DGJ, mentor pour officiers, mentor pour le cadre de base, mentor SPC),
  - la formation fonctionnelle « formateur ».

## Composition de la commission d'examen

| | NOM, Prénom | Grade | Fonction | Unité |
|---|---|---|---|---|
| **Président** | | | Le directeur de l'école de police | |
| | | | OU son représentant | |
| **Membre(s)** | | | 1 chargé de cours de la formation mentor | |
| | | | 1 coordinateur de stage | |
| | | | 1 mentor breveté | |
| **Secrétaire(s)** | | | Assuré par l'école de police | |

## Données administratives

Les données administratives suivantes doivent être communiquées :

- Les coordonnées du personnel enseignant
- Les dates exactes des sessions de formation
- La composition de la commission d'examen.

## Niveau du cours

Le niveau du cours est supérieur non universitaire.

# ANNEXE

**ARRETE MINISTERIEL DU 28 DECEMBRE 2001 PORTANT EXECUTION DE CERTAINES DISPOSITIONS DE L'ARRETE ROYAL DU 30 MARS 2001 PORTANT LA POSITION JURIDIQUE DU PERSONNEL DES SERVICES DE POLICE, *M.B.*, 15.01.2002 (« AEPol/DINO »)**

TITRE V. - LE STAGE DES MEMBRES DU PERSONNEL DES SERVICES DE POLICE

**Chapitre III. – Les critères d'aptitude pour la désignation comme maître de stage et comme mentor**

**Art. V.7.** Les critères d'aptitude auxquels le membre du personnel doit satisfaire pour pouvoir être désigné comme mentor sont les suivants :
1° ne pas avoir reçu, comme dernière évaluation de fonctionnement, une évaluation avec mention finale "insuffisant";
2° se trouver dans une position administrative où il peut faire valoir ses droits à la promotion et à l'avancement barémique;
3° posséder une ancienneté de grade d'au moins quatre ans;
4° avoir une expérience d'au moins (A.M. du 30-04-2010, art. 25 - deux ans) au sein du corps de la police locale ou de la direction générale de la police fédérale concerné, calculée conformément aux articles 5 à 7 de l'arrêté royal du 20 novembre 2001 fixant les modalités relatives à la mobilité du personnel des services de police;

(5° être détenteur du brevet de mentor.)

# ANNEXE III

## Les scénarios des situations-types « disparition inquiétante », « annonce d'une mauvaise nouvelle » et « visite domiciliaire » (Etude 2)

## Situation-type n°1 : Disparition inquiétante

### 1. Scénario

#### 1.1. Situation policière

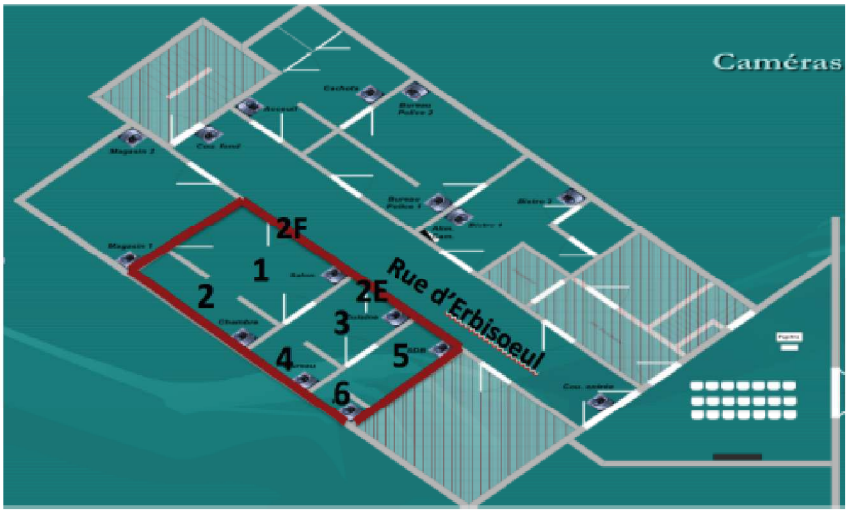
Vous appartenez à la zone de police de Sylle et Dendre. Votre indicatif est Jurbi one. Vous êtes en patrouille et vous êtes contactés par votre dispatching qui vous demande de vous rendre à la route d'Ath n°2E. Il vous informe qu'il vient de recevoir un appel de détresse d'une femme qui pense que sa fille a disparu. Elle est paniquée, elle pleure et ne parvient pas à répondre aux questions que lui a posées le dispatching. Pour ne pas perdre de temps, ce dernier a préféré couper court à la conversation. Tout ce que vous savez de plus est que la petite fille serait âgée de 5 ans. Le dispatcheur vous demande donc de vous rendre sur place et d'éclaircir la situation.

- **Préparation (briefing – policiers)**

Si les policiers prennent l'initiative de se renseigner auprès des différents services de police suivants :

- RN : Monsieur et Madame *[nom et prénom des figurants]* habitent à l'adresse (Route d'Ath n°2E à 7050 Jurbise). Ils sont cohabitants légaux.
- BNG : ils ne sont pas connus des services de police
- RCA : Aucune arme enregistrée à l'adresse
- DIV : une KIA Picanto (couleur : gris métallisé, numéro d'immatriculation : 1FSE-948) et une Citroën C1 (couleur : bleu electra, numéro d'immatriculation : 1DNZ-179)
- Agent de quartier : aucun chien à l'adresse, 6 pièces composent la maison (un salon, une cuisine, deux chambres, une salle de bain et les toilettes.

- **Environnement de travail** : la simulation se déroulera dans les pièces qui font office de maison dans les sous-sols de l'école de police. Une seule entrée : 2E (via la cuisine).




### 1.2. Situation figurant – maman

Vous gardez votre propre identité : vous êtes Madame *[nom et prénom figurant]*, vous êtes née le *[date de naissance du figurant]*, etc.

Vous travailliez depuis 3 ans comme vendeuse au magasin Media Markt situé au 68-70, rue de la Chaussée à 7000 Mons mais vous venez de perdre votre travail. La direction de l'enseigne Media Markt a, en effet, décidé, en février 2015, de procéder à la fermeture du magasin pour des raisons financières. Vous êtes donc actuellement à la recherche d'un nouvel emploi (de préférence dans le même secteur d'activités).

Votre compagnon s'appelle *[nom et prénom figurant]*. Il est né le *[date de naissance du figurant]*. Il travaillait en tant que développeur informatique dans une société située à Bruxelles (AG Assurances). Mais il y a 7 mois, il a décidé de quitter son emploi pour commencer un doctorat à l'Université de Mons. Il passe de longues journées au bureau et est, selon vous, de moins en moins disponible pour vous et votre petite fille âgée de 5 ans. Cela fait d'ailleurs l'objet de nombreuses disputes entre vous. Il est actuellement en déplacement à Toulouse

pour sa thèse. Il a pris le Thalys hier soir à 20h37 et est censé revenir dans deux jours. Vous et votre compagnon habitez à l'adresse depuis un an. Auparavant, vous viviez dans un appartement situé au centre de la ville de Mons. Vous possédez deux voitures : une KIA Picanto (couleur : gris métallisé, numéro d'immatriculation : 1FSE-948) et une Citroën C1 (couleur : bleu electra, numéro d'immatriculation : 1DNZ-179).

Votre petite fille s'appelle Célia et est âgée de 5 ans. Elle a de longs cheveux châtains-clairs et des yeux noisette. Elle porte des petites créoles en or et un bracelet en or au poignet droit. Au moment de sa disparition, elle portait une jupe en velours de couleur rouge, des bas blancs et un t-shirt à longues manches de couleur noire. Vous avez une photo de votre fille dans votre portefeuille (vous n'évoquez cette photo que sur demande des policiers). Elle est en 3ème maternelle à l'école « Léon Maistriau » située au 3, rue du Moustier 7050 Jurbise. Elle n'a aucun problème de santé particulier.

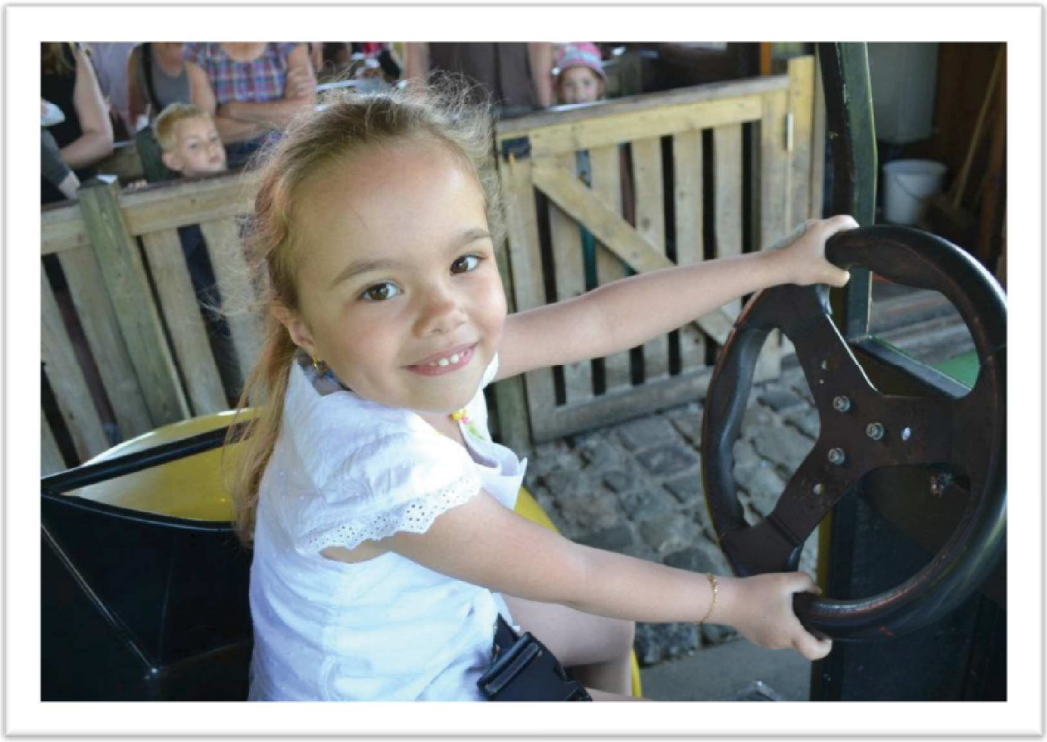
*Que s'est-il passé ?* Votre fille se trouvait dans le salon et regardait la TV au moment où vous avez reçu un coup de fil d'un employeur intéressé par votre CV. Vous vous êtes isolée dans la cuisine de façon à répondre aux questions de cet employeur (vous restez vague quant à l'identité de votre employeur sauf si les policiers vous le demandent de manière explicite. Cette personne avec qui vous vous êtes entretenue pendant quelques minutes au téléphone est un responsable de la vente du magasin Vanden Borre situé à Jemappes). Lorsque vous êtes revenue dans le salon, la porte était entrouverte et votre petite fille avait disparu. Prise de panique, vous avez fouillé toute la maison en criant son nom. Vous êtes sortie de chez vous et ne la retrouvant pas, vous avez décidé d'appeler la police. 15 minutes se sont écoulées entre le moment où vous avez constaté sa disparition et le moment où vous avez décidé d'appeler la police. Vous avez essayé de joindre votre compagnon mais il ne répond pas à vos appels. Vous n'avez pas eu le temps de prendre contact avec qui que ce soit d'autre (parents, beaux-parents…).

*Dans quel état êtes-vous ?* C'est la première fois que votre petite fille disparaît. Vous êtes angoissée et vous pleurez. Vous vous imaginez le pire. Vous ne pensez donc pas à fournir des détails sur votre situation ni sur ce qui s'est passé de votre propre initiative. Vous ne faites que répondre aux questions des policiers.

## 2. Matériels

- Portefeuille avec carte d'identité de la maman et une photo de la petite Célia
- Un document de consentement
- Un GSM (celui de la maman)

Photo de la petite Célia



## Situation-type n°2 : Annonce d'une mauvaise nouvelle

### 1. Situation de travail simulée

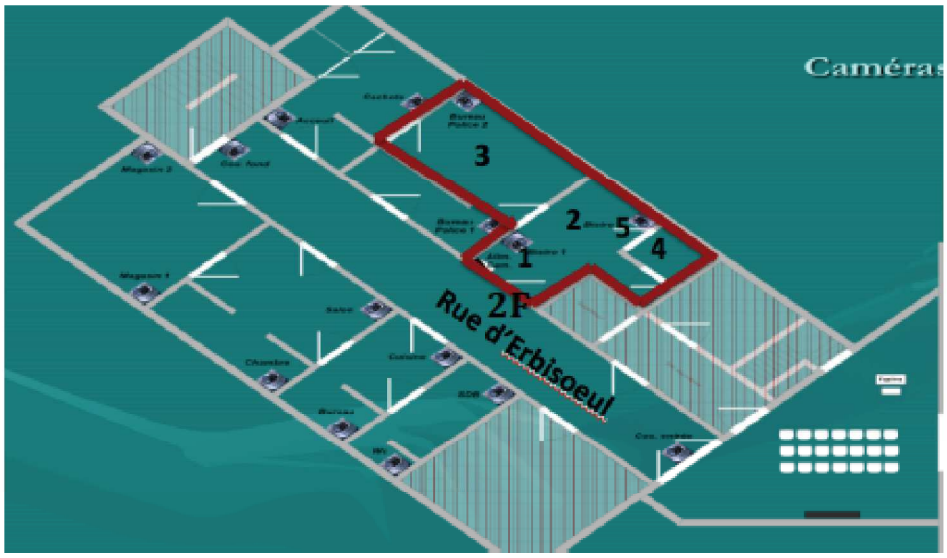
#### 1.1. Situation policière

Cette intervention fait suite à la première à laquelle vous avez participé (disparition inquiétante). Au cours de leurs recherches (le lendemain de la disparition), vos collègues de la zone de police de Sylle et Dendre découvrent le corps sans vie de la petite Célia dans un champ situé à la rue du radar à Jurbise (rue adjacente à la route d'Ath). Vous êtes chargés d'annoncer la mauvaise nouvelle aux parents de la petite fille.

- Si les policiers prennent l'initiative de se renseigner sur la situation (préparation de l'annonce de la mauvaise nouvelle)

- *Dans quel état se trouve le corps* : les inspecteurs notent la présence de coups sur le corps et des traces de strangulation. La cause de la mort n'est pas encore connue
- *Où se trouve le corps* : Funérarium Borgno situé au 386, Route d'Ath à 7050 Jurbise
- *A quelle heure a-t-il été découvert* : il y a 45 minutes (par rapport à l'heure actuelle (simulation))
- *Les parents peuvent-ils voir leur fille* : le magistrat a fourni des instructions particulières : le corps de la petite fille va faire l'objet d'une autopsie. Ses proches peuvent, s'ils le désirent lui rendre un dernier hommage avant l'autopsie mais ils ne pourront pas la toucher

- **Environnement de travail** : la simulation se déroulera dans les pièces qui font office de bar dans les sous-sols de l'école de police (5 pièces : 1. Le salon ; 2. La cuisine ; 3. La chambre ; 4. Les toilettes ; 5. La salle de bain). On fait comme s'il s'agissait de la même maison que dans le cadre de la précédente simulation. Une seule entrée : 2F (via le salon). Dans le salon, on retrouve une table et 4 chaises (cf. figure ci-dessous).




### 1.2. Situation figurant – parents

Vous êtes en état de choc suite à l'annonce du décès de votre enfant. Vous niez les faits. En effet, le corps retrouvé ne peut pas être celui de votre fille. Les policiers ont dû commettre une erreur. Par la suite, face aux éventuelles preuves apportées par les policiers (et quand vous les jugez convaincantes) :

- le papa : vous devenez agressif dans vos propos et vous vous mettez en colère contre les policiers et la maman. Vous reprochez aux policiers de ne pas avoir été suffisamment rapides. Vous critiquez leur travail. Par ailleurs, vous reprochez à la maman de ne pas avoir fait preuve de vigilance à l'égard de votre fille.
- La maman : vous vous mettez à pleurer et manifestez un sentiment de culpabilité (« c'est de votre faute »).

Enfin vous ne supportez plus cette discussion avec les policiers. Vous souhaitez voir votre fille et le faites bien comprendre aux policiers.

## 2. Matériels

- une photo de la petite Célia

## Situation-type n°3 : Une visite domiciliaire

### 1. Situation de travail simulée

#### 1.1. Situation policière

Vous appartenez à la zone de police de Sylle et Dendre. Votre indicatif est Jurbi One. Vous travaillez depuis plusieurs semaines maintenant sur une enquête de vols de GSM qui se sont produits sur le parking du Brico Plan-it situé au 9, Chaussée de Ghlin à 7000 Mons. Cette enquête vous a conduit à un certain Monsieur/Madame *[nom et prénom figurant]* né(e) le *[date de naissance du figurant]*. Malgré le fait qu'il soit fortement suspecté, vous ne disposez, cependant, pas encore d'éléments suffisants pour pouvoir réaliser une visite domiciliaire chez lui. Ce matin, un vol a encore eu lieu sur le parking du Brico Plan-it.

*Que s'est-il passé ?*

Ce matin-là, une dame s'est rendue au magasin en question afin d'y acheter du papier peint et quelques pots de peinture. Elle a déposé son sac à main à l'avant de la voiture, coté passager, afin de pouvoir charger plus facilement ses courses. Une fois ceci fait, elle a poussé son caddy jusqu'à l'espace qui lui est réservé sur le parking. Cependant, elle a oublié de verrouiller les portes de sa voiture. Un vendeur du magasin Brico Plan-it qui était occupé à fumer sa cigarette à l'extérieur, a assisté à une partie de la scène. Il a aperçu un homme/une femme ouvrir la portière (coté passager) d'une voiture, prendre quelque chose à l'intérieur et s'enfuir à bord d'une petite voiture de couleur noire. Les faits se sont déroulés très vite (en quelques secondes). Entre-temps, la dame est revenue vers sa voiture, s'est apprêtée à monter à l'intérieur mais en est ressortie aussitôt. Elle s'est mise à pleurer et à inspecter l'intérieur de sa voiture. Le vendeur s'est alors approché d'elle. L'homme/la femme venait de lui voler son sac à main. Le vendeur a tenté de la rassurer : « je crois avoir reconnu l'homme/la femme qui s'est introduit(e) dans votre voiture. Il s'agit d'un(e) des voisin(e)s de ma sœur ». C'est pourquoi il a décidé d'accompagner cette dame à la police. Il décrit ce/cette

voisin(e) comme un homme/une femme *[utiliser les caractéristiques physiques du figurant]*. Il habite à la Route d'Ath n°2$^{E}$ à 7050 Jurbise.

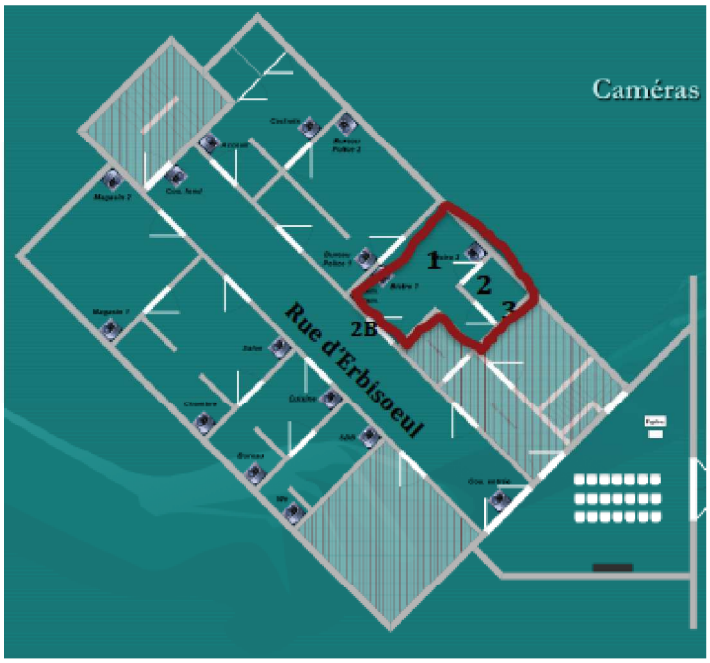
Sa déposition renforce vos soupçons et vous autorise à vous rendre chez Monsieur/Madame *[nom et prénom figurant]* pour réaliser cette visite domiciliaire.

- **<u>Conventions d'exercice</u>**

Vous êtes toujours au bureau. Vous rassemblez toutes les informations dont vous avez besoin pour réaliser votre intervention. Le formateur joue le rôle de « toutes le personnes » susceptibles de vous aider à ce niveau : il est votre ordinateur, il est sino, il est l'OPJ de garde, il est le PR… ).

- Si les policiers prennent l'initiative de se renseigner sur la situation

- Renseignements complémentaires sur Monsieur/Madame *[nom et prénom figurant]*
  - RN : il/elle vit seul(e) à l'adresse. Sans enfant.
  - BNG : il/elle est connu(e) des services de police pour 3 faits de vols qualifiés commis en 2010
  - RCA : aucune arme enregistrée à l'adresse
  - DIV : une voiture de marque NISSAN Juke de couleur rouge
  - Agent de quartier : pas de chien et vit dans un petit appartement (environ 40m$^2$) qui se compose de 3 pièces (un salon qui fait aussi office de cuisine et de chambre à coucher, une salle de bain et des toilettes) (cf. figure ci-dessous)




- Renseignements sur les objets volés (Mons)

  - Un appareil photo de marque Olympus de couleur rose, numéro de série : UGC003562
  - Un gsm de marque LG L90 de couleur noire, n° imei : 355332/05/688623/5
  - Un gsm de marque Samsung Galaxy Trend Plus S7580 de couleur noire, n°imei : 359763/03/364154/9
  - Un gsm de marque Nokia 5310XM, n° imei : 354218/03/502822/4e.

  Quelques autres objets signalés volés à retrouver dans l'appartement :

  - Un appareil photo de marque Samsung gris, numéro de série : 35544253 (volé à Tournai)
  - Un appareil photo de marque Samsung gris, numéro de série : 965062704 (volé à Tournai)
  - Un gsm de marque Nokia vert-gris, n° imei : 355024/00/258823/5 (volé à Charleroi)

### 1.2. Situation figurant – PAJEL et ami(e) du PAJEL

**PAJEL** : hier matin, vous avez commis un vol dans une voiture stationnée sur le parking du magasin Brico Plan-it. Concrètement, vous y avez dérobé le sac d'une dame dans lequel se trouvaient un appareil photo (Olympus de couleur rose, numéro de série : UGC003562), un GSM (LG L90 de couleur noire, n° imei : 355332/05/688623/5) et un portefeuille. Vous vous êtes très rapidement débarassé(e) du sac et du portefeuille. Vous les avez jetés dans une poubelle située au centre-ville. L'appareil photo et le GSM se trouvent chez vous. Ceci n'est pas votre premier vol. En effet, vous en avez commis d'autres en utilisant le même modus operandi. Vous avez soigneusement caché l'ensemble des objets volés chez vous. Toutefois, lors de votre dernier vol, un employé du magasin Brico Plan-it vous a apperçu(e) ouvrir la portière (coté passager) d'une voiture, prendre quelque chose à l'intérieur et vous enfuir à bord d'une petite voiture de couleur noire. Il vous a reonnu(e). La police en a été informée et vous êtes désormais suspecté(e) de vols. Vous niez tous les faits qui vous sont reprochés. La visite de la police vous surprend et vous l'exprimez très explicitement : « la police ? Que se passe-t-il? ». Vous cherchez à comprendre les raisons d'une telle visite. Si les policiers évoquent le témoignage accusateur d'une personne, vous cherchez à obtenir son identité.

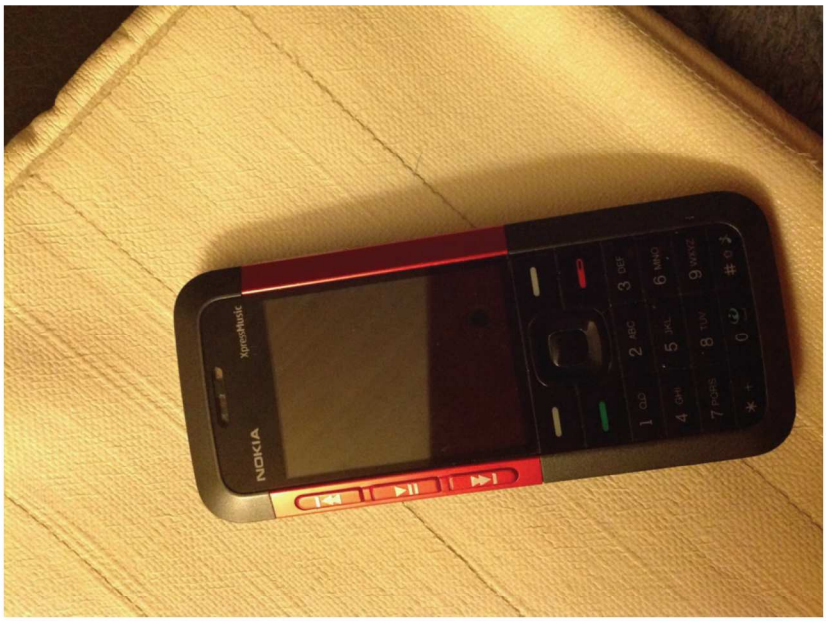
**Ami(e) du PAJEL** : vous ne connaissez le PAJEL que depuis peu. Vous l'avez rencontré(e) hier soir lors d'une soirée. Vous avez passé la nuit chez lui. Vous vous trouvez aux toilettes lorsque les policiers entrent en contact avec votre ami(e) (frappent à la porte). Vous intervenez peu après l'entrée des policiers dans l'habitation. Vous êtes surpris(e) de la présence des policiers chez votre ami(e). Vous lui posez de nombreuses questions (« Que fait la police chez toi ? » ).

## 2. Matériels

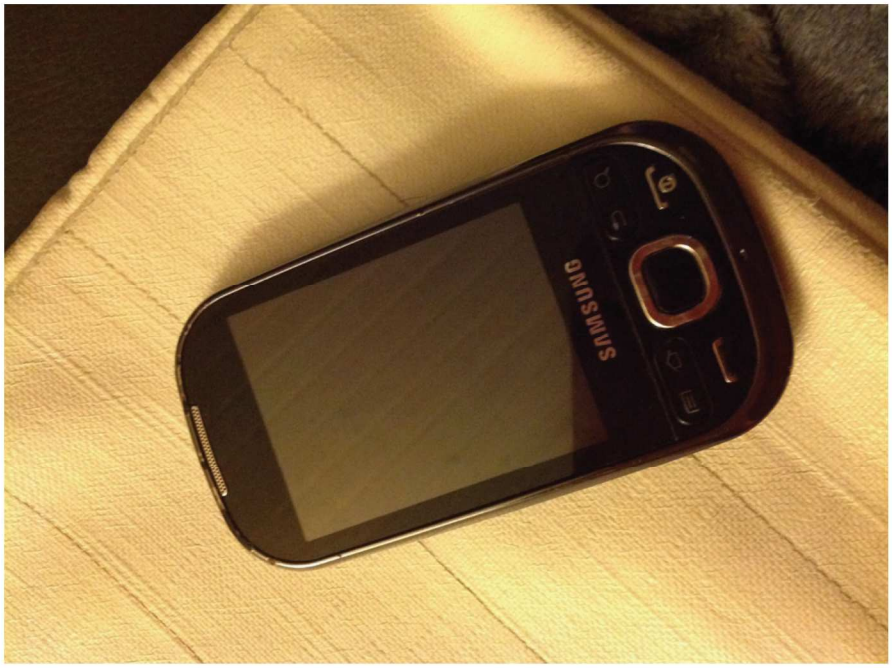
Un appareil photo de marque Samsung gris, numéro de série : 35544253 (volé à Tournai)



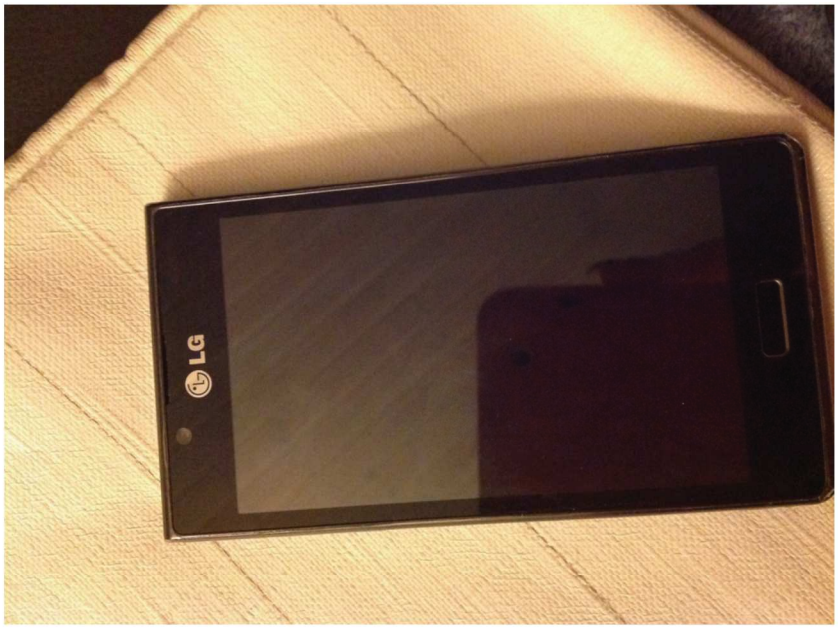

Un gsm de marque Nokia 5310XM, n° imei : 354218/03/502822/4 (volé à Mons)



Un gsm de marque Samsung Galaxy Trend Plus S7580 de couleur noire, n°imei : 359763/03/364154/9 (volé à Mons)




Un gsm de marque LG L90 de couleur noire, n° imei : 355332/05/688623/5 (volé à Mons)



Un appareil photo de marque Samsung gris, numéro de série : 965062704 (volé à Tournai)




Un gsm de marque Nokia vert-gris, n° imei : 355024/00/258823/5 (volé à Charleroi)



Un appareil photo de marque Olympus de couleur rose, numéro de série : UGC003562 (volé à Mons)



# ANNEXE IV

## Etude 2 : Interventions des binômes mentor-aspirant au cours des séances

| | | Total |
|---|---|---|
| F5xM3xS7 | Mentor | 88 (100.0%) |
| | Aspirant | 195 (100.0%) |
| F5xM4xS8 | Mentor | 65 (100.0%) |
| | Aspirant | 8 (100.0%) |
| F5xM7xS9 | Mentor | 61 (100.0%) |
| | Aspirant | 54 (100.0%) |
| F5xM5xS10 | Mentor | 34 (100.0%) |
| | Aspirant | 85 (100.0%) |
| F5xM8xS11 | Mentor | 20 (100.0%) |
| | Aspirant | 67 (100.0%) |
| F5xM9xS12 | Mentor | 28 (100.0%) |
| | Aspirant | 121 (100.0%) |
| TOTAL | Mentors | 296 (100.0%) |
| | Aspirants | 530 (100.0%) |
| F8xM1xS1 | Mentor | 105 (100.0%) |
| | Aspirant | 180 (100.0%) |
| F8xM2xS2 | Mentor | 77 (100.0%) |
| | Aspirant | 196 (100.0%) |
| F8xM4xS3 | Mentor | 94 (100.0%) |
| | Aspirant | 57 (100.0%) |
| F8xM3xS4 | Mentor | 72 (100.0%) |
| | Aspirant | 135 (100.0%) |
| F8xM5xS5 | Mentor | 88 (100.0%) |
| | Aspirant | 220 (100.0%) |

| | | |
|---|---|---|
| F8xM6xS6 | Mentor | 67 (100.0%) |
| | Aspirant | 167 (100.0%) |
| TOTAL | Mentors | 503 (100.0%) |
| | Aspirants | 955 (100.0%) |
| F9xM3xS13 | Mentor | 12 (100.0%) |
| | Aspirant | 41 (100.0%) |
| F9xM4xS14 | Mentor | 25 (100.0%) |
| | Aspirant | 30 (100.0%) |
| F9xM7xS15 | Mentor | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 40 (100.0%) |
| F9xM5xS16 | Mentor | 23 (100.0%) |
| | Aspirant | 63 (100.0%) |
| TOTAL | Mentor | 60 (100.0%) |
| | Aspirants | 174 (100.0%) |
| F10xM8xS17 | Mentor | 2 (100.0%) |
| | Aspirant | 25 (100.0%) |
| F10xM9xS18 | Mentor | 9 (100.0%) |
| | Aspirant | 46 (100.0%) |
| TOTAL | Mentors | 11 (100.0%) |
| | Aspirant | 71 (100.0%) |

**Tableau 83. Nombre total des interventions des mentors et des aspirants au cours des séances (Etude 2)**

| | | Mentor | Aspirant | Formateur | CIC | OPJ | Agent de quartier | Cellule des personnes disparues | PR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5xM3xS7 | Mentor | 0 (0.0%) | 47 (53.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 19 (9.7%) | 0 (0.0%) | 8 (4.1%) | 25 (12.8%) | 8 (4.1%) | 0 (0.0%) | 64 (32.8%) | 0 (0.0%) |
| F5xM4xS8 | Mentor | 0 (0.0%) | 3 (4.6%) | 3 (4.6%) | 13 (20.0%) | 4 (6.2%) | 0(0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (6.2%) |
| | Aspirant | 3 (37.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM7xS9 | Mentor | 0 (0.0%) | 21 (34.4%) | 0 (0.0%) | 3 (4.9%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 12 (22.2%) | 0 (0.0%) | 2 (3.7%) | 15 (27.8%) | 7 (13.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM5xS10 | Mentor | 0 (0.0%) | 21 (61.8%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 18 (21.2%) | 0 (0.0%) | 2 (2.4%) | 15 (17.6%) | 5 (5.9%) | 0 (0.0%) | 1 (1.2%) | 6 (7.1%) |
| F5xM8xS11 | Mentor | 0 (0.0%) | 6 (30.0%) | 2 (10.0%) | 3 (15.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 6 (9.0%) | 0 (0.0%) | 10 (14.9%) | 10 (14.9%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 16 (23.9%) | 0 (0.0%) |
| F5xM9xS12 | Mentor | 0 (0.0%) | 21 (75.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 11 (9.1%) | 0 (0.0%) | 2 (1.7%) | 10 (8.3%) | 6 (5.0%) | 0 (0.0%) | 40 (33.1%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentors | 0 (0.0%) | 119 (40.2%) | 5 (1.7%) | 19 (6.4%) | 4 (1.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (1.4%) |
| | Aspirants | 69 (13.0%) | 0 (0.0%) | 24 (4.5%) | 75 (14.2%) | 26 (4.9%) | 0 (0.0%) | 121 (22.8%) | 6 (1.1%) |
| F8xM1xS1 | Mentor | 0 (0.0%) | 50 (47.6%) | 1 (1.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 44 (24.4%) | 0 (0.0%) | 6 (3.3%) | 42 (23.3%) | 11 (6.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM2xS2 | Mentor | 0 (0.0%) | 28 (36.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 19 (9.7%) | 0 (0.0%) | 19 (9.7%) | 46 (23.5%) | 13 (6.6%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM4xS3 | Mentor | 0 (0.0%) | 14 (14.9%) | 2 (2.1%) | 3 (3.2%) | 6 (6.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 10 (17.5%) | 0 (0.0%) | 7 (12.3%) | 25 (43.9%) | 1 (1.8%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM3xS4 | Mentor | 0 (0.0%) | 32 (44.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aspirant | 23 (17.0%) | 0 (0.0%) | 10 (7.4%) | 43 (31.9%) | 11 (8.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM5xS5 | Mentor | 0 (0.0%) | 42 (47.7%) | 3 (3.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 54 (24.5%) | 0 (0.0%) | 7 (3.2%) | 18 (8.2%) | 19 (8.6%) | 6 (2.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM6xS6 | Mentor | 0 (0.0%) | 29 (43.3%) | 2 (3.0%) | 10 (14.9%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 30 (18.0%) | 0 (0.0%) | 12 (7.2%) | 9 (5.4%) | 10 (6.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentors | 0 (0.0%) | 19 (38.8%) | 8 (1.6%) | 13 (2.6%) | 6 (1.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirants | 180 (18.8%) | 0 (0.0%) | 61 (6.4%) | 183 (19.2%) | 65 (6.8%) | 6 (0.6%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM3xS13 | Mentor | 0 (0.0%) | 1 (8.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM4xS14 | Mentor | 0 (0.0%) | 1 (4.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM7xS15 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 2 (5.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM5xS16 | Mentor | 0 (0.0%) | 6 (26.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 5 (7.9%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentor | 0 (0.0%) | 8 (13.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirants | 7 (4.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F10xM8xS17 | Mentor | 0(0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 1 (4.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F10xM9xS18 | Mentor | 0 (0.0%) | 1 (11.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentors | 0 (0.0%) | 1 (9.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 1 (1.4%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |

**Tableau 84. Nombre et fréquence des interventions des binômes envers les aspirants, les mentors, les instances de police et les formateurs (Etude 2)**

| | | PAJEL | Copain du PAJEL | Mère | Père | Sœur de mère /compagne du père | Renfort |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F5xM3xS7 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 41 (46.6%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 61 (31.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 10 (5.1%) |
| F5xM4xS8 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 38 (58.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 5 (62.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM7xS9 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 37 (60.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 18 (33.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM5xS10 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 12 (35.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 1 (2.9%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 33 (38.8%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 5 (5.9%) |
| F5xM8xS11 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 9 (45.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 25 (37.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F5xM9xS12 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (14.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 3 (10.7%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 48 (39.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 4 (3.3%) |
| TOTAL | Mentors | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 103 (34.8%) | 38 (12.8%) | 0 (0.0%) | 4 (1.4%) |
| | Aspirants | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 185 (34.9%) | 5 (0.9%) | 0 (0.0%) | 19 (3.6%) |
| F8xM1xS1 | Mentor | 36 (34.3%) | 18 (17.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 53 (29.4%) | 24 (13.3%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM2xS2 | Mentor | 42 (54.5%) | 7 (9.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 74 (37.8%) | 25 (12.8%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0(0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM4xS3 | Mentor | 34 (36.2%) | 35 (37.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 12 (21.1%) | 2 (3.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM3xS4 | Mentor | 23 (31.9%) | 17 (23.6%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 41 (30.4%) | 7 (5.2%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F8xM5xS5 | Mentor | 32 (36.4%) | 11 (12.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 106 (48.2%) | 10 (4.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F8xM6xS6 | Mentor | 20 (29.9%) | 6 (9.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 64 (38.3%) | 42 (25.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentors | 187 (37.2%) | 94 (18.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirants | 350 (36.6%) | 110 (11.5%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM3xS13 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 9 (75.0%) | 2 (16.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 28 (68.3%) | 13 (31.7%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM4xS14 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 6 (24.0%) | 14 (56.0%) | 4 (16.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 10 (33.3%) | 16 (53.3%) | 4 (13.3%) | 0 (0.0%) |
| F9xM7xS15 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 18 (45.0%) | 20 (50.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| F9xM5xS16 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 8 (34.8%) | 9 (39.1%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 36 (57.1%) | 22 (34.9%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 23 (38.3%) | 25 (41.7%) | 4 (6.7%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirants | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 92 (52.9%) | 71 (40.8%) | 4 (2.3%) | 0 (0.0%) |
| F10xM8xS17 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 2(100.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 22 (88.0%) | 2 (8.0%) | 0 (0.0%) |
| F10xM9xS18 | Mentor | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 6 (66.7%) | 2 (22.2%) | 0(0.0%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 23 (50.0%) | 23 (50.0%) | 0(0.0%) | 0 (0.0%) |
| TOTAL | Mentors | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 6 (54.5%) | 2 (18.2%) | 2(18.2%) | 0 (0.0%) |
| | Aspirant | 0 (0.0%) | 0 (0.0%) | 23 (32.4%) | 45 (63.4%) | 2(2.8%) | 0 (0.0%) |

**Tableau 85. Nombre et fréquence des interventions des binômes envers les figurants (Etude 2)**