

L'enseignement du juste en école de police et de gendarmerie

Quelles stratégies pédagogiques ?

Anne WUILLEUMIER

Dans le contexte du développement d'une action publique de lutte contre toutes les formes de discrimination, les écoles de police et de gendarmerie ont mis en place une diversité de modules de formation visant à faire auprès de leur personnel la pédagogie du juste dans le travail policier. Cet article présente la typologie des pédagogies généralistes et appliquées qui ont pu être observées à ce sujet au cours d'une étude de 18 mois menée par l'auteure entre juillet 2012 et janvier 2014.

En février 2012, le gouvernement français adoptait pour la première fois un plan d'action contre le racisme et l'antisémitisme et créait la fonction de délégué interministériel à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme (DILCRA). Avant même que le premier comité interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme ne décide en février 2013 la création d'un « module de formation initiale, ou de prise de poste, commun à tous les nouveaux agents de l'État et obligatoire, portant d'une part sur les valeurs de la République, les Droits de l'homme, la lutte contre les préjugés, d'autre part sur les comportements qui seront attendus d'eux à cet égard dans

l'exercice de leurs fonctions », l'INHESJ, point d'appui pour la mise en œuvre du plan, avait proposé aux deux directions générales de la Police et de la Gendarmerie nationales de réfléchir sur leurs orientations pédagogiques en matière de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, un projet auquel celles-ci ont donné leur accord au printemps 2012. Une étude a ainsi été conduite pendant dix-huit mois entre septembre 2012 et janvier 2014 en vue d'établir un état des lieux s'agissant à la fois des modules actuellement en place sur cette thématique en formation initiale et continue des policiers et des gendarmes et plus largement de la façon dont s'est construite jusqu'à présent la réflexion administrative sur la bonne manière de sensibiliser les agents publics à cet enjeu de politique publique.

Anne WUILLEUMIER



Docteure en science politique et chargée de recherche à l'INHESJ. Elle travaille depuis une dizaine d'années sur les organisations policières et leurs stratégies d'innovation, notamment en police judiciaire. Elle est membre du bureau du Réseau thématique (RT) « sociologie des institutions » de l'Association française de sociologie. Elle a publié en 2012 avec Anaïk Purenne, *Des polices en quête d'innovation. Travail à la frontière et réinvention du mandat institutionnel en France et au Québec*, Socio-Logos, numéro 7.

2,30

republique
française

1982
postes

lutte
contre le
racisme



Cet article constitue la première exploitation du matériel recueilli à cette occasion. Il s'appuie sur des entretiens avec les directions centrales chargées de la conception de ces modules, avec les formateurs chargés de leur mise en œuvre et des observations directes des séquences pédagogiques dans le but d'approcher le ressenti des élèves et des stagiaires. Par ailleurs, un travail de recension de la documentation pédagogique disponible sur la matière a été conduit auprès des deux organismes spécialisés que sont l'Institut national de la formation de la police nationale (INFPN) et le Centre de production multimédia de la gendarmerie nationale (CPMGN). Le dépouillement de ce matériel n'étant pas encore totalement terminé, on proposera ici une présentation générale des stratégies pédagogiques qui ont pu être repérées dans l'objectif de les donner à voir et permettre un éventuel débat réflexif sur la manière dont s'y prend l'institution police et gendarmerie pour enseigner « le juste » de son action à son personnel.

D'un point de vue méthodologique, cette étude repose sur une approche compréhensive : nous avons interrogé chaque direction générale concernant la manière dont elle abordait ou non cette thématique et demandé à observer en école les modules présentés comme les plus représentatifs de la démarche adoptée, quelles que soient les précautions oratoires dont faisaient preuve les directions qui se sentaient parfois à l'étroit au sein de la problématique proposée (i. e. la lutte contre le racisme et l'antisémitisme). Celles-ci se référaient assez vite et systématiquement à leur travail pédagogique en matière de déontologie et nous avons donc observé plusieurs modules généralistes inscrits dans ce type de programme scolaire, mais celles-ci ont également souhaité nous montrer leur travail de pédagogie appliqué à certains enjeux comme les contrôles d'identité ou la place de la religion dans le travail policier. Ce dispositif d'enquête a permis de constater que le ministère de l'Intérieur s'est engagé dans le cadre de la montée en puissance d'une action publique centrée sur le thème de la non-discrimination¹ dans un

(1) Un autre pan de cette étude a permis d'identifier le corpus juridique mobilisé par les écoles de police et de gendarmerie lorsqu'il s'agit de former leurs élèves comme agents de lutte contre les pratiques racistes et antisémites du monde social. Il a montré que l'apparition de la notion de discrimination dans le droit français permet de générer progressivement un effet corpus dont bénéficie la problématique dispersée et peu visible qu'est au plan pénal la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Pour plus de détails, cf. Wuilleumier (A.), *Rapport d'études pour la DILCRA*, à paraître.

chantier pédagogique relatif à la sensibilisation des élèves concernant le risque de conduire une action inappropriée et la nécessité d'interroger les stéréotypes sociaux dont ils sont porteurs comme pouvant en être la cause. Ce chantier ne peut cependant être considéré comme finalisé, l'enquête faisant ressortir également un décalage, plus perceptible en police qu'en gendarmerie, entre les outils mobilisés par les formateurs et les attentes d'élèves très partagés sur le caractère non pertinent du stéréotype lorsqu'il s'agit d'analyser leur environnement de travail.

Pour des raisons de lisibilité, nous présenterons d'abord les pédagogies généralistes, sous la forme d'une typologie, puis dans un deuxième temps les pédagogies appliquées².

Les pédagogies généralistes

Nous avons identifié trois types de pédagogie généraliste. Les pédagogies normatives, qui visent à imposer hiérarchiquement la norme déontologique à des publics perçus comme réticents, les pédagogies cognitives, qui visent à équiper les agents chargés de fonction de management de repères mentaux leur permettant de gérer les éventuelles déviances des agents et enfin les pédagogies dialogiques qui entendent procéder par la confrontation directe du public policier à des agents sociaux prescripteurs de normes en matière de travail policier.

Les pédagogies normatives

Sous cette appellation nous rangeons les cours qui procèdent à l'édification des agents par l'implémentation solennelle du Code de déontologie. Nous avons assisté à deux modules de ce type, uniquement rencontrés dans le monde policier³, l'un en école de gardiens, l'autre en école de commissaire. On constate aisément cependant qu'à un extrême et à l'autre de la pyramide hiérarchique les référentiels symboliques mobilisés à l'appui de l'« enforcement » des normes ne sont pas identiques.

Nécessité institutionnelle

S'agissant des commissaires de police l'effort porte sur la valorisation institutionnelle du Code de déontologie.

Ainsi la conclusion de la journée de septembre 2012 à laquelle nous avons assisté est-elle extrêmement explicite comme le montrent les notes de notre journal de terrain : « *En conclusion du module pédagogique qui a occupé la journée complète, les formateurs insistent sur le mot de "confiance", mot-clé de l'institution police à l'heure actuelle. La directrice de l'école signale l'existence de groupes de réflexion pour le rétablissement de la confiance, auxquels la direction de l'école participe. [...] Il faut rétablir ce lien, le reconstruire. Il faut rassurer le citoyen. Il y a vingt ans la population était sans doute plus confiante qu'aujourd'hui. Il faut donner des gages à cause de cela. La déontologie ce ne sont pas que des devoirs qui empoisonnent la vie du policier, c'est aussi une passerelle vers nos concitoyens. Sinon notre service public risque la perte de sens* ». Le module de formation suivi était composé de trois temps pédagogiques : le premier était une introduction générale faite par un des formateurs professionnels de l'école ; le second, participatif, proposait aux élèves répartis en quatre sous-groupes d'étudier les textes déontologiques de la police nationale et de proposer à l'issue un exposé synthétique « *des obligations du policier au regard des textes et des points de vigilance pouvant être exigés du chef de service* ». Le troisième moment était celui d'un temps de reprise solennelle par la directrice de l'école des exposés des élèves pour procéder à leur mise en perspective professionnelle.

Dans le cours introductif, l'adoption en 1986 d'un Code de déontologie pour la police nationale est présentée comme une nécessité contextuelle. « *Qu'est-ce que la déontologie ? Pourquoi un code a-t-il été mis en place et quel est son intérêt ? "Jus est ars boni et aequi", ce qui signifie "le droit est l'art du bon et de l'équitable". La police est au service de la loi, la loi devrait suffire. Pourquoi un code de déontologie ? Pourquoi s'impose-t-il à une institution alors que le droit y est déjà très présent ? Des circonstances l'expliquent* ». Le formateur énonce trois facteurs : l'évolution des valeurs du personnel recruté tout d'abord, façonné à l'image de la société dont il est issu, nécessite une éducation interne au bien commun : « *Notre société est en recherche de repères. L'individu est élevé au rang de valeur morale. [...] On privilégie les droits subjectifs. On note l'avènement des principes de désir, de jouissance et de profit. L'attitude des fonctionnaires aujourd'hui est davantage basée sur la recherche de bénéfices personnels. Il est difficile dans un tel contexte d'accepter des contraintes. [...] Le seul référentiel qui s'impose : l'égo. [...] Il apparaît indispensable de faire prendre conscience de l'intérêt général et du bien commun aux élèves policiers* » ; l'évolution

(2) Nous avons laissé de côté ici une forme pédagogique qui mériterait une étude à part entière, la pédagogie corporelle des gestes professionnels développée par des ateliers de mise en situation consacrés à une diversité de pratiques concrètes (interpellation, contrôle routier, progression en milieu fermé, etc.). Ce type d'approche relève également d'une pédagogie du juste en ce qu'elle propose une didactique corporelle de l'usage approprié de la force en intervention. Le matériau recueilli pose néanmoins des difficultés d'exploitation dans le cadre de ce rapport.

(3) Cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas en usage dans le monde de la gendarmerie, mais plutôt que la direction générale de la Gendarmerie nationale (DGGN) a préféré nous montrer d'autres facettes de son travail pédagogique.

du rôle de chef ensuite, qui repose davantage que par le passé sur des notions de leadership, nécessite d'incarner une certaine idée de l'éthique : « *On est passé de la notion de commandement hiérarchique à celle de management participatif.*

Le management c'est un apprentissage long, il induit de nouvelles obligations pour les responsables par rapport à leurs collaborateurs alors que, dans le même temps, ils se sentent dépouillés de leurs pouvoirs sur les personnels. On s'impose aujourd'hui par ses compétences, ses qualités humaines. Être un bon chef cela se travaille, se construit » ; enfin, l'évolution de la police nationale vers une police de service au public l'oblige à être attentive à la qualité de son action : « Une autre réflexion se développe parallèlement sur l'action de police. On entend passer d'une police d'ordre à une police de sécurité. D'une légitimité politique à une légitimité civique. La police est au service d'un public dont elle doit satisfaire les attentes. On est passé à la proactivité, à l'anticipation, à la prévention des problèmes, on cherche à épargner des victimes. Cela comporte une double conséquence. D'une part, l'action de police est transparente. On travaille sous l'œil des caméras, des citoyens viennent filmer l'action de police. On commente toute action observée. D'autre part, nous avons des comptes à rendre à la Nation, à la population ».

La conclusion de l'exposé fait émerger un impératif explicite de régulation des comportements individuels au plan de l'institution : « *On est entré dans une réflexion permanente sur les bonnes pratiques professionnelles, on développe une approche comportementale de la police. [...] Dans le comportemental, il y a des choses qui ne sont pas acceptables. Vous ne pouvez pas vous exposer les soirs de beuverie, vous allez engager l'institution. Même chose avec la tenue personnelle, le piercing, la barbe, attention. On a vu deux élèves passer en conseil de discipline et se faire exclure. Pour tous les policiers, c'est la même chose, le comportement, c'est comme dans une famille, [...] vous êtes sous le regard des autres. Vous allez recevoir des courriers qui vont vous obliger à agir en assistante sociale pour ne pas risquer que l'image de l'institution soit écornée... ».*

Dans leurs exercices en groupes les élèves témoignent d'une assez bonne appropriation de la terminologie proposée par les formateurs (leadership, confiance,

exemplarité, communication, etc.) et de la complexité des obligations déontologiques relatives à l'interaction avec différents publics, internes et externes, aux enjeux spécifiques et pas nécessairement cohérents entre eux. La directrice de l'école les enjoint d'accepter d'accompagner les évolutions contemporaines en abandonnant toute nostalgie pour des pratiques dorénavant proscrites, notamment en police judiciaire. Elle s'appuie beaucoup sur la révocation contemporaine du commissaire Michel Neyret « *pour avoir cru qu'on pouvait être l'ami des voyous* » et rappelle : « *La déontologie n'a pas de sens sortie de son contexte, elle est une référence juridique mais elle s'inscrit dans un contexte, dans une démarche d'éthique professionnelle. [...] Notre société change. Vous qui débutez votre scolarité de commissaire vous devez avoir les idées claires. La fin ne justifie pas les moyens. Nous sommes une police démocratique. Notre objectif c'est d'arrêter les voyous, de les présenter au tribunal et de les faire condamner. C'est difficile mais cela n'autorise pas tout. Il faut respecter la loi et son esprit* ».

Les formateurs ne sont pas dupes néanmoins de l'ampleur du travail de persuasion qu'il leur reste à faire d'ici la fin de la scolarité des élèves et ils insistent beaucoup sur le risque de sanction encouru en cas de non-observation de la déontologie. L'observation des prises de parole de la salle montre en effet que bien qu'adhérant à l'analyse institutionnelle, une bonne partie des futurs commissaires est très tentée par l'adoption d'une stratégie opportuniste de passager clandestin (*free rider*⁴).

Nécessité personnelle

S'agissant des gardiens de la paix, l'effort porte sur la valorisation morale du comportement déontologique personnel. La conclusion du formateur est elle aussi explicite à cet égard : « *Il faut toujours avoir conscience de ce qu'on fait. On réfléchit à ce qu'on fait. On n'agit pas automatiquement, inconséquemment. C'est aussi une question d'efficacité. On est sous le regard des autres, on est filmé, réfléchissons avec notre tête, c'est du bon sens ! Pourquoi on est devenu policier ? On a des valeurs en nous. Le respect de ces valeurs est important pour nous* ». Le cours, suivi en octobre 2013, portait sur l'examen article par article du Code de déontologie de la police nationale

(4) Olson (M.), 1978, *Logique de l'action collective*, Paris, PUF.

que n'avait pas encore remplacé le code commun police et gendarmerie entré en vigueur le 1^{er} janvier 2014. Sa durée est de deux heures et il est volontairement confié à un haut cadre de l'école, issu du corps des officiers de police. Le moment le plus emblématique du travail pédagogique porte sur l'analyse proposée lors de l'examen de l'article 7. On en donnera donc ci-dessous de larges extraits issus de notre journal de terrain : « L'article 7 est la clef de voute du code (Le formateur faire lire l'article et reprend la parole). Vous avez des devoirs envers la nation et le public. Cet article est un phare qui va vous éclairer. Quand on devient fonctionnaire de police on adhère intégralement à cet article. Vous n'êtes pas devenus policiers pour être membres d'une bande ou d'un gang. Loyauté envers les institutions et la République. [...] Intègre et impartial. Un synonyme d'intègre ? Honnête. Impartial : ne prend pas partie ; fait son travail ; quand il intervient sur un différend, dans une enquête il travaille à charge et à décharge, il recherche la vérité. Dignité : vous êtes des citoyens ++. On a plus de devoirs que les autres. On est propre sur soi, rasé, en uniforme ; dans la vie privée c'est-à-dire dans ses fréquentations, on ne va pas se prendre la tête avec son voisin, on ne se fait pas justice soi-même, on ne règle pas ses comptes. [...] Exemplaire. Il faut se rappeler les règles de fonctionnement d'une bonne société. Cet article va avec la notion de dignité, c'est une chaîne avec plusieurs maillons. Respect des personnes : dans notre travail on rencontre des victimes et des auteurs, même avec la pire des crapules le respect s'impose, sinon c'est une salissure morale pour vous et un avantage pris par l'individu sur vous [...]. Si vous vous abaissez, vous abaissez votre travail. [...] Je sais que ce n'est pas facile. Par exemple dans le car police secours quand on ramène quelqu'un qui balance des injures. Qui a déjà vécu ça ? demande-t-il. Une dizaine d'élèves lève la main. Ce n'est pas facile, mais vous avez choisi votre métier. Si on ne respecte pas la personne on perd en autonomie, en décision, etc. C'est elle qui restera en garde à vue, pas moi. Moi je pourrai rentrer me doucher. Vous vous souviendrez ? Loyauté, Intégrité, Impartialité, Dignité, Exemplarité, Respect, LIIDER, moyen mnémotechnique, le policier est un leader ». Une fois posé, ce cadre sert de matrice à une diversité de prescriptions inscrites dans le Code de déontologie et notamment à un travail appuyé sur l'article 17 qui mérite également d'être cité : « Article 17 : l'ordre manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public. C'est un cas d'inexécution légale. Vous devez manifester votre opposition, dire pourquoi et rendre compte à l'échelon supérieur. Le code ne donne pas un blanc-seing à l'indiscipline ! Par exemple : plonge-lui la tête dans sa flaque d'urine ! Je ne le fais pas. Si c'est un problème d'application impossible matériellement, je rends compte, ce n'est pas pareil. Je vous renvoie aux panneaux de l'exposition des Justes parmi les Nations à côté du foyer⁵. Vous y trouverez des exemples de nos anciens en 1942-1943,

dans le contexte d'une autorité non républicaine, d'une occupation étrangère, d'une population stigmatisée en raison de ses convictions religieuses. Ils ont agi intelligemment, en dehors de l'article 17 qui ne s'appliquait pas. Ils ont fermé les yeux sur de faux papiers, informé de rafles à venir et sauvé des juifs. Ils se sont comportés en véritables "liider", ont démontré un respect absolu des personnes, ont opposé un refus d'exécution à des ordres abjects. Cela s'est vu également de militaires. Il ne faut pas perdre sa dignité. Quand on vous demande d'incendier une paillote, ce n'est pas un ordre légal ! ».

Le ressenti des élèves gardiens concernant l'approche adoptée, « vocationnelle » pour reprendre les termes du formateur, est plutôt favorable. Il s'agit d'un des rares cours pendant lequel l'attention des élèves est restée soutenue et l'écoute de très bonne qualité. Le formateur a même dépassé largement et sans contestation le temps imparti pour son intervention ce qui est exceptionnel dans notre terrain plutôt marqué par des raccourcissements de séquences manifestement « difficiles à passer ». Cela ressort également de notre journal de terrain : « Interrogés les élèves montrent une large appropriation des principes énoncés mais s'interrogent sur leur capacité à les mettre en œuvre dans le cours de l'action notamment s'agissant de la proportionnalité de l'usage de la force. Le formateur est qualifié de pédagogue et les élèves apprécient "qu'il parle des vraies choses". En revanche, comme dans les observations de David Pichonnaz à propos de la formation de la police suisse, on constate que la réflexion, ici éthique, est concurrencée par un sentiment d'insécurité du policier en intervention⁶ ».

Les pédagogies dialogiques

Une deuxième forme de pédagogie consiste dans l'organisation de rencontres entre élèves et représentants d'organisations actives dans le champ de la déontologie. À cet égard, mes interlocuteurs ont souligné l'existence de moments pédagogiques au cours desquels l'adjointe au Défenseur des droits chargée de la déontologie dans le domaine de la sécurité, le Contrôleur général des lieux de privation de liberté ou encore la Licra avaient été invités à l'école pour exposer eux-mêmes aux élèves leurs principales prérogatives, orientations et autres préoccupations dans le domaine. Ces rencontres caractérisaient principalement la formation des commissaires et des officiers de police et de gendarmerie. Aucune de ces rencontres ne m'a été proposée à l'observation ; lorsque les formateurs en charge de ces programmes me les présentaient, ils faisaient toujours preuve d'une certaine ambivalence à leur égard.

(5) Pour une présentation complète de l'exposition que la DRCPN a souhaité organiser dans toutes les écoles de formation de gardiens et que nous avons également découverte au CFCGN de Rochefort, cf. <http://blogyadvashemfr.blogspot.fr/2009/12/p-194-des-policiers-et-des-gendarmes.html>

(6) Pichonnaz (D.), 2011, « Réformer les pratiques policières par la formation ? Les obstacles à la transformation des relations entre les policiers et leurs publics », *Déviance et société*, vol.35, n°3, p. 335-359.

L'exercice était jugé intéressant parce qu'il permettait de mettre en relation les élèves avec des acteurs à propos desquels ils nourrissaient de nombreux préjugés négatifs et dont ils méconnaissaient parfois jusqu'à l'existence (exemple d'une première intervention de la Licra à l'école des commissaires l'année précédant mon enquête) ; mais ils témoignaient souvent également d'un relatif malaise par rapport à l'attitude parfois abrupte de leurs élèves au cours de l'interaction ; ils s'inquiétaient également d'un éventuel ressenti négatif développé à l'égard de l'exercice pédagogique, que l'analyse d'un questionnaire d'évaluation *a posteriori* avait d'ailleurs pu dissiper ultérieurement. Il s'agit donc manifestement d'un dispositif pédagogique en cours d'acquisition pour lequel les formateurs témoignent d'un déficit de maîtrise.

Le seul exercice de ce type auquel j'ai pu assister était un exercice de rencontre virtuelle organisé en école de gardiens de la paix via la projection d'un film réalisé par l'INFPN intitulé « discerner pour mieux agir ». L'exercice a fonctionné de la manière suivante. Après une courte introduction, le formateur a projeté la version longue du film (25 min 35) puis initié un débat avec les élèves avant de conclure par la projection de la version résumée (4 min 06). Ce film est essentiellement composé d'interviews de personnalités, notamment mais pas exclusivement policières, entrecoupées de séquences d'intervention policière sur le terrain. Il propose une définition de cette notion de discernement assez impopulaire dans le monde policier qu'il fait reposer en particulier sur les interviews de Pierre Truche et de Louis Schweitzer respectivement alors président de la Commission nationale de déontologie de la sécurité (CNDS) et de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE). C'est en cela qu'il illustre une forme de pédagogie dialogique malgré le caractère virtuel de la rencontre. En effet, les élèves étaient invités à l'issue du film à faire part de leur plus ou moins grande adhésion aux discours tenus dans le film, ce dont ils ne se sont pas privés. On peut d'ailleurs confirmer le caractère abrupt des réactions des élèves. Néanmoins, la forme dialogique même imparfaite comme dans ce cas permet aussi d'engranger une grande richesse d'enseignements quant aux enjeux pédagogiques propres à l'enseignement du juste en matière de police du quotidien.

Dans un contexte dans lequel la relation police/population est devenue une préoccupation institutionnelle très appuyée, cette approche pédagogique a en effet comme

conséquence d'explicitement les lignes de fracture qui devraient être travaillées. « *Se faire aimer de la population est un problème* » assène ainsi le premier élève qui prend la parole à l'issue du film et le qualifie d'irréaliste. « *On ne peut pas avoir la double pression du public et de la hiérarchie !* », énonce un deuxième plus explicite. De multiples rationalisations sont énoncées à l'appui de ce sentiment de disjonction entre les deux ordres de grandeur : « *Il y a une incohérence entre le discernement et la politique du chiffre* », dit l'un focalisant sur l'empilement des impératifs institutionnels et leur absence de cohérence interne. « *Aujourd'hui on est filmé* » reprend un autre « *du coup au quotidien c'est plus de sanction. Alors on va être plus procéduriers et mal perçus de la population*⁷ ». Mais la plupart butent sur des contradictions internes aux « attentes de la population » : « *Nous sommes face à une demande d'adaptation importante. Faire preuve de discernement par rapport à chaque victime et chaque auteur. Mais la population n'est pas toujours avec nous !* » dit un second. « *C'est hypocrite* » lâche un autre « *on nous demande de faire des choses risquées pour nous, mais la population et le droit évoluent dans le sens inverse. [...] On nous baisse nos pouvoirs, beaucoup de choses sont changées en faveur du citoyen. La justice ne suit plus. Cela induit un problème dans l'équilibre du système, car le gardien lui est davantage sous pression par rapport à ses obligations* ».

Face à une injonction hiérarchique au rapprochement avec la population qui paraît à beaucoup d'élèves largement paradoxale⁸, certains font néanmoins le choix d'y voir l'opportunité d'accompagner la mise en place d'une police plus empathique à l'égard de la population : « *Notre objectif c'est la répression mais aussi la prévention. Cela contribue à l'image de la police. À apporter un mieux également sur le plan de la sécurité. Le problème est là dans la relation police/population, c'est que les gens ne voient que le côté répressif de l'activité de police* » explique

NÉANMOINS, LA
FORME DIALOGIQUE
MÊME IMPARFAITE
COMME DANS CE
CAS PERMET AUSSI
D'ENGRANGER UNE
GRANDE RICHESSE
D'ENSEIGNEMENTS
QUANT AUX ENJEUX
PÉDAGOGIQUES
PROPRES À
L'ENSEIGNEMENT DU
JUSTE EN MATIÈRE
DE POLICE DU
QUOTIDIEN.

(7) Ce type de remarque focalise sur la contradiction déjà remarquée entre rapprochement avec la population et judiciarisation de l'activité policière, cf. Mouhanna, 2002, « Une police de proximité judiciarisée », *Déviance et société*, vol26/2, p. 163-182.

(8) Un tel constat était déjà de mise entre 1999 et 2002 lors du programme de « police de proximité ». Cf Monjardet, (D.), 2008, *Notes inédites sur les choses policières 1999-2006*, Paris, La découverte.

l'un d'eux. « *La communication y est pour beaucoup. Par exemple, il faut éviter de porter des jugements* », dit un élève noir. « *Par exemple, il ne faut pas stigmatiser des villes comme Aulnay-sous-bois (épisode d'émeutes en 2005)* », mais son intervention est contestée par un autre : « *ce n'est pas à nous de nous adapter à une population cosmopolite* ». L'existence de tensions internes au corps policier est également visible.

Plusieurs élèves, enfin, adoptent une position instrumentale et essaient d'imposer une problématique de renforcement de l'outillage cognitif du policier, rejoignant plus sûrement l'approche institutionnelle de la question : « *Le discernement, c'est la maîtrise de soi, l'évaluation, l'adaptation, le fait de rester professionnel* », dit un élève. Le formateur commente : « *C'est la proportionnalité [dans l'usage de la force]* ». Il donne la parole à un élève d'origine maghrébine qui évoque le cosmopolitisme de la France et l'ignorance de l'autre : « *Parfois on peut croire à une attitude agressive de la population alors que ce n'est pas le cas. Cela peut entraîner parfois une disproportion dans la réaction* ». « *Le discernement c'est être capable de toujours faire table rase* » dit un élève expérimenté, « *c'est très difficile* ». « *Les plus anciens ce ne sont pas forcément ceux qui ont le plus de discernement. Ils sont blasés. Nous les jeunes on est plus dans le dialogue contrairement par exemple à un ancien qui va s'énerver tout de suite et insulter les personnes concernées* », explique un jeune, anecdote à l'appui. Mais certaines questions posées par les élèves restent sans réponse : « *Comment arrêter quand une intervention se passe mal ? C'est la question de l'engrenage, quand un collègue dérive. On est dans la réticence à interrompre, on a le souci de maintenir la façade face au public. On a besoin d'outils pour ça* ».

Les pédagogies cognitives

Les pédagogies cognitives constituent une autre catégorie bien identifiable de l'action pédagogique en faveur du juste. Nous entendons par pédagogies cognitives des modules de formation non juridiques qui visent à doter les agents des administrations de police et de gendarmerie de grilles d'analyse des comportements humains présentées dans une optique de prévention, de détection et/ou de management de la déviance déontologique. Cela concerne dans notre étude trois modules de formation délivrés le premier en école d'officiers de police, le second en école d'officiers de gendarmerie et le troisième en centre de formation au commandement des gradés de gendarmerie issus du rang. Si les trois modules ont comme point commun de déboucher sur l'étude de cas pratiques destinés à tester les réflexes managériaux en cours

d'acquisition, on constate une grande diversité d'options dans la construction du référentiel de cadrage mobilisé en amont. L'école des officiers de police s'appuie sur une approche de philosophie morale, celle des officiers de gendarmerie sur les travaux de la psychologie sociale américaine de l'après-guerre et le centre de formation au commandement de la gendarmerie de Rochefort sur une psychologie plus instrumentalisée en vue de la diffusion d'outils de gestion du conflit.

L'École des officiers de la gendarmerie nationale (EOGN), dans un TD consacré à la question des stéréotypes, se fixe comme objectif de démontrer aux futurs officiers que des préjugés à l'œuvre dans les services constitueront des handicaps dans l'action de police ; l'École nationale supérieure des officiers de police (ENSOP), dans un dispositif plus ambitieux composé d'un cours magistral et d'un TD, entend faire réfléchir les élèves sur la nécessité d'une réflexion éthique individuelle. Le Centre national de formation au commandement de la gendarmerie nationale (CNFCGN), enfin, toujours dans une optique managériale essaye de préparer les nouveaux gradés de gendarmerie au maniement d'outils d'analyse et de résolution de problèmes. On proposera une présentation plus rapide de ces modules qui se fixent comme objectif d'apprendre aux élèves à savoir réagir face à un comportement « anormal » en cas de crise ou aussi bien au quotidien.

Chasser les biais pour prendre de meilleures décisions

À l'école des officiers de la gendarmerie nationale, un cours de déontologie est consacré à « l'identification et la gestion des stéréotypes ». Il est proposé en sous-groupes par l'officier responsable du département éthique ou son adjointe. Le module observé cherche à démontrer que l'éthique et la déontologie renforcent l'efficacité et la légitimité de l'institution. Cette approche s'appuie très largement sur la mise à jour par la psychologie des « biais de confirmation⁹ » auxquels le chef du département éthique, Saint-Cyrien, prête une attention toute particulière en raison de sa formation scientifique antérieure. Même si des connaissances, piochées dans le cours des études de psychologie sociale, sont délivrées au cours du module, sa forme générale relève plutôt d'une pratique de coaching, rendue possible par le fait que l'instructeur est un officier supérieur envers lequel des mécanismes d'identification, voire de transfert au sens psychanalytique du terme peuvent agir. « *On est tous influencés par nos stéréotypes, de par notre éducation, notre religion éventuellement, sans parler de toutes*

(9) Cette approche renvoie aux travaux princeps de Peter Wason. Cf. Wason (P. C.), 1960, "On the failure to eliminate hypothesis in a conceptual task", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129-140.

les questions supplémentaires de discrimination. Il est nécessaire d'identifier les stéréotypes comme une source éventuelle d'interférence dans la prise de décision. Le jugement, l'esprit de corps, la soumission à l'autorité constituent des sources d'interférence existantes. On peut rajouter aussi l'ego, le syndrome affectif de proximité. La psychologie sociale a des enseignements pour nous. L'appartenance à un groupe implique des croyances sur "nous" et sur "les autres", explique le formateur en faisant réfléchir les élèves sur les représentations croisées existant entre police et gendarmerie. « Le stéréotype est un préjugé. Il consiste à réduire un individu à son groupe d'appartenance, à lui attribuer des traits de caractère dus à son appartenance de groupe [...]. Un stéréotype c'est le produit d'une éducation ou d'une expérience qui nous pollue [...]. Ce processus peut conduire à la déshumanisation ». Le formateur interroge la salle sur ce processus, une femme prend la parole : « On attribue des qualités négatives à un individu, on lui donne un statut inférieur et là on risque de le traiter de manière inférieure [...] ». Le formateur en profite pour relater les enseignements de l'expérience de Stanford menée en 1971 par Philip Zimbardo¹⁰. « Mais les stéréotypes peuvent aussi être positifs [...] ». Le formateur rappelle la pensée de Spinoza selon laquelle il est difficile d'échapper aux causes qui nous sont inconnues¹¹. Et reprend : « L'enjeu de ce cours, c'est d'amener chacun à être plus libre dans sa décision ».

Le moment central du travail pédagogique consiste dans la projection d'une vidéo disponible sur youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=FDfFe1e8yno0>) concernant une autre expérience de psychologie sociale, celle effectuée par les époux Kenneth et Mamie Clark en 1947, récemment renouvelée. Une expérience connue sous le titre de « test de la poupée ». Ce test consiste à mettre des enfants noirs en présence d'une poupée blanche et d'une poupée noire. Le chercheur leur demande de désigner leur poupée préférée, celle qui est gentille, celle qui est moche, celle qui a une belle couleur, etc.... et *in fine* celle qui leur ressemble. L'expérience est édifiante autant que poignante sur un phénomène d'auto-dévalorisation de soi des enfants noirs¹². Les enfants choisissent et valorisent en effet à une très large majorité la poupée blanche, ils désignent la poupée noire comme moche, tout en indiquant qu'il s'agit

de celle qui leur ressemble le plus. La projection déclenche d'importantes contestations (remise en cause de la méthode comme de l'interprétation des résultats), mais la séquence se termine dans le consensus par le rappel par les élèves eux-mêmes du travail institutionnel en cours visant à proscrire les contrôles au faciès. Le formateur parvient à avoir le dernier mot : « Dans son rapport le Défenseur des droits a évoqué le fait qu'avec un récépissé de contrôle d'identité le nombre de contrôles baissait mais que ceux-ci devenaient plus efficaces¹³. Quand vous ferez une instruction ce sera bien de savoir tout ça. [...] En fait l'instinct n'est pas le plus efficace. Ce n'est pas que de la théorie tout ça, c'est de la connaissance pour être plus efficace. Éviter le ressentiment de la population, c'est plus de renseignement, plus de légitimité et au final plus d'efficacité. On est dans la cible ! ».

Former des sujets pensant l'usage de leurs pouvoirs

En école des officiers de police un cours de quatre heures est dispensé par une psychologue de la police, professeur de philosophie dans une vie antérieure. L'objectif fixé est, comme elle l'exprime en entretien, de former « des sujets pensants », conscients du caractère exorbitant des pouvoirs dont ils disposent ; il s'appuie sur la conviction de la direction de l'école selon laquelle « la réflexion sur les valeurs est nécessaire ». Cette intervention de « philosophie morale » ou encore « d'histoire des idées » se déroule en amphithéâtre. Elle sert de base à un travail de TD de deux heures autour de cas pratiques en sous-groupes.

La première partie du cours est consacrée à la définition de termes comme éthique, morale et valeurs. S'appuyant sur les travaux de Giacomo Rizzolatti relatifs aux « neurones miroir¹⁴ », la formatrice souligne : « L'interprétation de ces travaux, qui montrent que la morale ne relève pas uniquement de l'acquis, propose une association entre l'apparition des neurones miroir et la sélection naturelle, car on peut penser que l'empathie et la morale sont plus favorables à la survie de l'espèce ». Elle précise également : « Un code de déontologie a une portée éthique, il permet d'aller plus loin, de définir le fondement d'un métier dans une société [...], sa valeur ». Enfin, un temps de réflexion sur les quatre vertus cardinales

(10) Cf. Zimbardo (Ph.), 2007, *The Lucifer effect: understanding how good people turn evil*, Random House.

(11) « Les hommes se croient libres par cela seul qu'ils sont conscients de leurs actions mais qu'ils ignorent les causes qui les déterminent [...] Ceux-là donc qui croient parler, ou se taire, ou bien accomplir quelque action que ce soit par un libre décret de l'Esprit, rêvent les yeux ouverts... », Éthique, III, 2, scolie, cité par Lordon (F.), 2003, « Revenir à Spinoza dans la conjoncture intellectuelle présente », *L'année de la régulation*, n°7, p. 159.

(12) La psychologie sociale soutenait jusqu'à cette expérience l'endo-préférence générale des individus pour les caractéristiques de leur groupe, une thèse que les époux Clark ont donc fortement relativisée s'agissant des groupes dominés socialement.

(13) Le Défenseur des droits, 2012, *Rapport relatif aux relations police/citoyens et aux contrôles d'identité*, http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/upload/rapport_controle-identite-final_0.pdf. Il s'agit aussi du résultat d'une étude menée en Espagne par la fondation Soros, Open Society Institute, 2009, *Adressing ethnic profiling by police. A Report on the Strategies for Effective Police Stop and Search Project*, Open Society justice initiative, en ligne sur www.justiceinitiative.org

(14) Au début des années 1990 une expérience de neurosciences a permis d'identifier l'existence d'une activité neuronale liée à l'empathie et à la morale chez l'homme et chez les grands singes, cf. Rizzolatti (G.), Sinigaglia (C.), 2008, *Les neurones miroir*, Paris, Odile Jacob.

d'Aristote (prudence, tempérance, courage, justice) est également proposé. « Ces quatre vertus sont le minimum syndical de celui qui s'efforce d'avoir la morale en lui ».

Mais le moment central du travail pédagogique est celui de l'examen de l'impératif moral kantien « faire en sorte que la maxime de son action ait une valeur universelle » et de son « anéantissement » dans l'expérience nazie de la « banalité du mal » telle que la donne à voir le procès d'Eichmann à Jérusalem en 1963¹⁵. « L'idée centrale depuis est que le pire est de se couper de sa capacité de réflexion », explique la psychologue. La thèse d'Hannah Arendt faisait alors écho à celle de Milgram et de son expérience dite de « la soumission à l'autorité » dans laquelle des individus ordinaires se transformaient en bourreaux virtuels sans opposer beaucoup de résistance¹⁶. La dernière partie du cours est ainsi logiquement consacrée à la présentation détaillée de l'ouvrage que Françoise Sironi a consacré à la « fabrication des bourreaux » à partir d'une étude de cas prise dans le contexte de la dictature des colonels grecs et développée à la suite d'un travail psychothérapeutique de prise en charge de victimes de torture au sein du centre Primo Levi à Paris¹⁷. « Son objet consiste à répondre à la question suivante : que se passe-t-il dans la tête des bourreaux ? En psychiatrie, on parle de profil pervers dans lequel toute relation à l'autre est construite sur une relation de domination. Mais cette idée de personnalité pathologique ne tient pas la route quand on veut analyser par exemple les massacres rwandais qui ont impliqué toute la population ou l'auto-génocide cambodgien sachant que le tout-venant était impliqué dans les pratiques du centre S21. La thèse de Françoise Sironi appliquée à la dictature des colonels grecs est la suivante : on peut être quelqu'un d'ordinaire et subir une formation à dominante traumatique qui va vous fabriquer comme bourreau ». L'ouvrage prend l'exemple de la Kesa, la police politique de la dictature des colonels grecs et retrace les différentes étapes de « formation » des agents qui avaient été mises en place par le régime. « Un travail de réaffiliation aux normes de la barbarie qui consiste à les mettre dans un état de désympathie totale » explique la formatrice.

L'observation montre que les élèves ont reçu cet enseignement qui valorise leur capacité d'être pensants avec intérêt, mais leurs questions montrent également les limites expérientielles d'une telle approche individualisante ; la conclusion de la formatrice suite à une série de questions réponses clôturant le cours est à cet égard assez claire : « Apprenez à vivre avec le flou. Ce n'est pas facile pour vous, vous êtes des juristes, vous vous reposez sur

le Code pénal, vous cherchez des certitudes, je sais bien. Mais vous pouvez aussi choisir de refuser de vous en remettre aveuglément aux expertises ».

La psychologie à la rescousse de l'autorité

La troisième expérience de pédagogie cognitive concerne un module observé au Centre national de formation au commandement (CNFC) de Rochefort au sein d'un stage de formation continue de trois semaines « à l'encadrement opérationnel ». Celui-ci vise à initier les stagiaires aux enjeux pratiques de l'« exercice de l'autorité ». Le public est constitué de gendarmes du rang qui ont reçu une promotion pour devenir sous-officiers et sont destinés à exercer des fonctions de gradés, souvent sur place. Les stagiaires sont confrontés à un sentiment de vertige en découvrant l'envers d'une promotion qu'ils associent d'abord à une reconnaissance de leurs qualités professionnelles. La problématique pour l'institution consiste à leur apprendre à se détacher de leurs ancrages horizontaux dans la communauté des pairs dont ils proviennent et au sein de laquelle ils ont été repérés.

Le premier module observé s'intitule « assumer et faire accepter sa nouvelle fonction de chef ». Il repose sur de brefs exposés de consignes générales prêtes à l'emploi : « Il y a cinq missions fondamentales du chef », explique le formateur : « fixer des objectifs atteignables ; organiser le travail pour l'équipe et pour soi-même de manière à éviter les trois jacques qui sont ? J'accumule, et je bosse à la maison. Jacqueline qui râle et Jack Daniels, la fuite dans l'alcool. Quand je n'organise pas le travail, je perturbe la vie de mes gars notamment pour organiser leur vie privée [...]. Troisième objectif : motiver les équipes et les individus ; mesurer les performances pour savoir si les tâches sont bien réparties et favoriser la formation qui est un moyen d'augmenter la compétence et la motivation, de faire baisser le stress et d'augmenter l'estime de soi ». « Il y a cinq qualités du chef [...]. 1° La foi dans les objectifs. Les gars vont s'engager avec moi, car j'y crois. 2° la rigueur, à ne pas confondre avec la rigidité. La contrainte paralyse. La rigueur c'est le sérieux, l'application le suivi. 3° l'implication dans les actes : vous avez l'habitude d'être reconnu pour votre travail personnel. Attention vous ne devez pas continuer en faisant vous-même les gardes à vue les synthèses, etc. [...], mais vous devez être au contact, à l'écoute, par exemple apporter du café à deux heures du matin. 4° le soutien des personnels. Un soutien moral professionnel et personnel. Depuis tout petit on vous a expliqué qu'un gendarme ne devait pas être malade ni quoi que ce soit. [...] Le chef n'a pas besoin de se montrer, mais il veille sur la santé de son personnel. Pour appréhender la problématique des risques psycho-sociaux, il

(15) Arendt (H.), 1966, *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard.

(16) Cf. Milgram (S.), 1974, *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy.

(17) Sironi (F.), 1999, *Bourreaux et victimes. Psychologie de la torture*, Paris, Odile Jacob.

peut s'aider de l'analyse de Maslow et de la pyramide des besoins des individus qu'il a définie¹⁸. 5° le jour de la réussite : on parle des valeurs de la troisième mi-temps de rugby, cette approche fait partie des fondamentaux de la gendarmerie. Le débriefing dans un repas après une enquête, ou sur un retour d'accident. On évoquera cette dimension plus avant lorsqu'on abordera la gestion du stress ».

Le deuxième module s'intitule : « savoir dire non à un subalterne ». Il valorise encore davantage que le premier des grilles d'analyse issues de la psychologie. « *Je voudrais vous parler ici d'assertivité. On a des choses en commun au niveau de l'affect, une fraternité d'armes. L'esprit de corps s'exprime par exemple quand un gendarme meurt. Mais cela peut être un problème à gérer aussi lorsqu'on doit traiter d'une déviance. Il faut objectiver nos propos, rester professionnel, ne pas se réfugier dans la fuite, l'attaque ou la manipulation. Le commandant est le garant de l'unité, attention au recours à la manipulation, cela crée un irréversible dans les relations de travail* ». Il propose un moyen mnémotechnique de cadrage pour la résolution de conflits : « *DESC. D pour décrire. Vous commencez par opérer une redéfinition objective du problème en cause. E pour exprimer : vous expliquez la raison de votre décision. S pour suggérer : vous reprenez les contre-arguments et vous les relativisez. C pour conséquences : en aucun cas vous ne donnez raison par rapport à l'éventualité d'un aménagement, le problème ici c'est l'équité et l'usage des pouvoirs de chef. Vous créez du droit par vos décisions, vous faites des différences, mais attention le droit s'applique à tout le monde. Vous devez être sur l'intérêt général avant l'intérêt particulier* ».

L'observation montre que cette approche séduit des stagiaires qui s'appliquent à la faire fonctionner.

Les pédagogies appliquées

Parmi les modules qui nous ont été montrés, plusieurs ont porté sur deux objets de préoccupation associés dans le débat public à la question des stéréotypes policiers. Le premier renvoie à la prérogative policière en matière de contrôle d'identité qui fait débat depuis plusieurs années, d'une part, sur le plan juridique au gré des réformes du cadre légal dans un sens plus ou moins restrictif selon les périodes et, d'autre part, sur le plan de la pratique concrète, plus particulièrement depuis la publication d'une étude de René Levy et Fabien Jobard pour la fondation Soros montrant une disproportion statistique des

contrôles d'identité ciblant des Noirs et des Arabes par rapport aux contrôles ciblant des Blancs dans cinq sites parisiens situés en cœur de métropole¹⁹. C'est la question du « contrôle au faciès ». Le deuxième objet est moins policiaro-centré : il renvoie à la question de la place du fait religieux dans un cadre républicain sourcilieux sur la question de la laïcité en général et, plus particulièrement au regard de la société française, sur l'islam, pour lequel le qualificatif d'islamophobie tend même à s'imposer depuis quelques années. Autant le contrat didactique des pédagogies généralistes paraît-il assez clairement établi, moyennant, il faut le noter, un fort investissement des formateurs, autant celui des pédagogies appliquées semble parfois pâtir d'une insuffisante maîtrise des attentes du public concerné. Faute de place, on n'indiquera ici que les grandes lignes des hiatus que nous avons pu constater.

Les contrôles d'identité : une pédagogie de la modération qui peine à s'imposer

Nous avons assisté sur proposition des acteurs de formation à trois modules pédagogiques concernant les contrôles d'identité. Le premier était un cours magistral proposé aux candidats policiers à l'examen pour devenir officier de police judiciaire (OPJ) sur « les règles du contrôle d'identité » ; le deuxième était un module de mise en situation d'élèves gardiens de la paix dans une optique de simulation destinée à leur permettre de tester les enjeux de positionnement physiques et relationnels en matière de pratique du contrôle d'identité ; le troisième, toujours en école de gardiens de la paix, consistait en une conférence en salle regroupant les élèves autour de la question des « aspects psychosociaux du contrôle d'identité ». Ces trois

LES ÉLÈVES
GARDIENS PEINENT
À ACCEPTER
L'ENCADREMENT
D'UNE
PRATIQUE QU'ILS
CONSIDÈRENT
COMME RELEVANT
D'UNE PURE
PRÉROGATIVE
POLICIÈRE

(18) Maslow (A.), 2008, *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, Eyrolles.

(19) « Selon les sites d'observation, les Noirs couraient entre 3,3 et 11,5 fois plus de risques que les Blancs d'être contrôlés au regard de la part de ces deux groupes dans la population disponible à être contrôlée par la police (ou la douane). Les Arabes ont été généralement plus de sept fois plus susceptibles que les Blancs d'être contrôlés ; globalement, ils couraient quant à eux entre 1,8 et 14,8 fois plus de risques que les Blancs d'être contrôlés par la police (ou la douane) sur les sites retenus, également au regard de la composition de la population disponible ». Open Society Institute, 2009, *Police et minorités visibles. Les contrôles d'identité à Paris*, Open Society justice initiative, en ligne sur www.justiceinitiative.org

modules illustrent différentes facettes du travail développé en école de police pour cadrer l'usage de cette prérogative policière. Mais chacun est soumis à une résistance très nette du public concerné pour cette raison même : les élèves gardiens peinent à accepter l'encadrement d'une pratique qu'ils considèrent comme relevant d'une pure prérogative policière²⁰. Nous donnerons pour chacun des trois cours un aperçu emblématique de cette protestation non silencieuse.

Le cours de formation continue sur « les règles du contrôle d'identité » vise à présenter de façon la plus pédagogique possible le cadre légal du contrôle d'identité à des personnels qui deviendront garants de son respect en cas de réussite à l'examen OPJ. On est dans une situation un peu similaire aux démarches initiatives visant des agents destinés à prendre une place dans le système hiérarchique de contrôle du travail policier, à ceci près que les OPJ seront investis dans cette fonction de contrôle par une autorité extérieure, l'autorité judiciaire. Les formatrices, en l'occurrence, sont donc confrontées au même type de réactions ambivalentes de leurs élèves concernant un nécessaire processus de détachement par rapport à leurs allégeances jusque-là uniquement horizontales au sein de la communauté de travail. « *Donc les contrôles d'identité, vous en avez déjà fait a priori dans votre carrière, vous en avez aussi beaucoup traité en formation initiale. Il porte atteinte à certaines libertés, notamment d'aller et venir. Il est donc très encadré pour cette raison. Les textes de référence sont nombreux et très précis. L'OPJ détient un rôle important dans ce domaine. [...] Vous devez vérifier que s'agissant des fonctionnaires qui opèrent sous votre autorité les règles ont été respectées. Vous devez vérifier qu'il ne s'agit pas d'un contrôle arbitraire. [...] Si le respect des règles de droit n'est pas là, c'est sanction judiciaire, la procédure en cours tombe et sanction administrative, il y a des risques de recours administratifs disciplinaires* ». Pendant tout le cours, et notamment lorsque les formatrices insistent sur les procès-verbaux qui doivent être remis dans certains cas de contrôle, la salle va manifester qu'elle trouve l'encadrement de cette prérogative trop contraignant. La protestation sera maximum à l'évocation des formalités associées à la procédure de la vérification d'identité qui nécessite l'édition d'un procès-verbal à l'attention de la personne concernée,

mais prohibe toute conservation policière des données produites durant le temps de rétention.

Le cours sur les aspects psychosociaux des contrôles d'identité, passé en formation initiale des élèves gardiens de la paix, essuie le même type de reproches. Son enjeu est de convaincre les jeunes policiers, dont une partie est composée d'anciens adjoints de sécurité (ADS), que le policier doit susciter l'adhésion de la personne contrôlée au contrôle d'identité. Le propos des formateurs, qu'ils résumant en fin de séquence est le suivant : « *Vous devez mettre en place quoi ? Dialogue, salut, annonce, calme, courtoisie, explication. Vous devez décider si vous procédez à une palpation, vous devez gérer le temps d'attente*²¹. *Au niveau collectif : vigilance, être attentif par rapport à la situation, car il s'agit d'une situation dynamique et évolutive* ». Mais les gardiens n'acceptent pas davantage ce cadrage comme en témoignent les échanges consignés dans notre journal de terrain.

« *À votre avis, pourquoi le contrôle d'identité est la situation de police la plus délicate ?* » demande la psychologue. La salle répond : « *Parce que cela énerve les gens* ». « *Et pourquoi ?* ». « *Parce qu'on leur impose un truc* ». « *Ils se demandent pourquoi ils sont contrôlés. Ils ont l'impression d'être des délinquants* ». La formatrice reprend : « *On les prive de leur liberté. Selon le rapport que les gens ont à l'autorité cela génère des réactions. Aussi, il existe des techniques à utiliser pour désamorcer : expliquer le pourquoi du contrôle, justifier, rester poli, être assertif c'est-à-dire faire preuve d'affirmation de soi, mais sans écraser les autres. En règle générale, plus vous allez expliquer les choses, plus vous aurez instauré une relation de confiance dans votre phase d'approche, mieux le contrôle va se dérouler* ». [...] La psychologue demande à un élève de lire la première page d'une fiche qui récapitule ces techniques puis au groupe de réagir. Un élève prend la parole assez précautionneusement : « *sur le motif du contrôle, ce serait peut-être mieux de ne pas le donner, pour éviter que la personne contrôlée ne se sente auteur [accusée]* ». La psychologue s'inscrit en faux développant un schéma d'interaction élargi : « *Si c'est un habitant du quartier c'est l'occasion de lui demander s'il a vu quelque chose, de l'associer à votre travail* ». Un autre élève insiste : « *Oui mais s'il correspond à la description qu'on a, c'est pas pareil !* ».

[20] On avait précédemment rencontré cette problématique à propos de la mesure de garde à vue. La lente réduction par le droit de ce pouvoir discrétionnaire qui faisait la noblesse de la fonction d'officier de police judiciaire (OPJ) aux yeux des agents explique une grande partie des réticences aux différentes réformes conduites depuis les années 1990 (Wuilleumier (A.), 2010, « Qu'est-ce qu'une « bonne » garde à vue ? Éléments d'auto-analyse recueillis auprès des OPJ de la police et de la gendarmerie », *Rapport de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales*, Paris, CNRS éditions, 2010, p. 325-335.). Le contrôle d'identité, largement laissé par le droit à la discrétion du gardien de la paix, joue un rôle équivalent pour le patrouilleur qui y trouve un espace d'expression de son autonomie professionnelle.

[21] Un travail ethnographique effectué dans le cadre de la Direction des Ressources et des Compétences de la police nationale (DRCPN) avait montré que le temps d'attente relatif à la consultation par les patrouilleurs des fichiers centraux de police constituait le moment le plus sensible d'un contrôle d'identité. Cf. Maillard (E.), 2005, *Analyse de l'activité en situation dynamique complexe : le contrôle d'identité dans le travail policier*, Mémoire de Master en psychologie cognitive, Université de Bourgogne.

Ce cours faisait suite à un premier module dénommé « simulation recherche » destiné à mettre en situation de contrôle d'identité quatre élèves, trois comme membres d'une patrouille de terrain et un quatrième comme contrôlé, auquel nous avons également pu assister. Il permet aux élèves « patrouilleurs » de réviser les procédures d'équipement et de dés-équipement (notamment en matière d'armement) relatives à la constitution d'une patrouille pédestre. En revanche, s'agissant du contrôle d'identité lui-même, la simulation reste extrêmement scolaire, c'est-à-dire statique, lisse et peu investie par le groupe d'élèves quelle que soit leur position (contrôlé, contrôleur, spectateur). Le formateur en charge de la séquence s'attarde sur le positionnement spatial des patrouilleurs jugé perfectible et seule la présence inopinée de la psychologue permet de questionner l'absence d'échanges verbaux avec le contrôlé durant le temps de consultation des fichiers de police. La mise en sens de la séquence par les intervenants comme un « contrôle d'identité qui se passe bien » achève de lui conférer un caractère irréel, car les élèves ne considèrent pas cette occurrence comme significative.

Le fait religieux en général et musulman en particulier : une pédagogie de la culture générale contre les préjugés ?

Nous avons assisté à deux modules de formation sur ce thème. Le premier, en école de gardiens de la paix, portait sur un enseignement magistral intitulé « les religions » et visait à mieux définir auprès des agents la notion de laïcité et à les sensibiliser à l'impact concret du respect des croyances religieuses garanti par la République sur les pratiques policières ; le deuxième, proposé en formation continue par la direction du Renseignement de la préfecture de Police de Paris (DRPP) était délivré à une dizaine de fonctionnaires parisiens volontaires en provenance de tous les services de la PP et portait sur l'Islam. Il visait à contextualiser certaines idées reçues sur l'Islam et notamment à déconstruire l'assimilation couramment pratiquée entre islam et islamisme radicalisé. L'observation montre cependant un décalage entre les objectifs pédagogiques de l'institution et les besoins de connaissance des élèves.

Le premier cours est un module délivré aux élèves gardiens de la paix en formation initiale. Il s'agit d'un cours de culture générale présentant les grandes lignes d'une pluralité de croyances religieuses auxquelles les agents pourraient être confrontés dans le cadre de leur activité. L'objectif de la direction de la formation en abordant ce sujet est de leur donner des repères pour l'action. Le débat

général est rapidement rabattu sur la question de l'Islam : « À votre avis pourquoi ce cours existe ? » demande le formateur. « Parce qu'il y a beaucoup de communautés étrangères en France » répond l'un. « Parce que ce sujet est très médiatisé », dit un autre. Le formateur demande la définition de communauté : « des gens qui ne veulent pas s'intégrer ! ». L'observation montre assez vite que les élèves ont un déficit de maîtrise de la notion de laïcité : « Nous sommes un pays laïc, qui prône la séparation de la religion de la vie politique. Mais qu'est-ce que la laïcité ? C'est la neutralité par rapport aux religions pas l'interdiction des religions » explique le formateur d'entrée de jeu « Un pays d'équité » ajoute-t-il ailleurs. « Qu'est-ce qui pousse les gens à croire ? » enchaîne-t-il. « La peur de mourir » dit la salle. Le formateur reprend : « La question est celle du salut à la fin de sa vie, du salut de l'âme. Cette recherche de salut a une incidence sur le mode de vie, en raison de ce que l'on fait pour obtenir son salut ». La première partie du cours est consacrée à la présentation des rituels et croyances majeurs des principales religions présentes en France. Les élèves témoignent d'un malaise sur le sujet qui se traduit par la multiplication des blagues : « Les fondements du judaïsme. [...] Il repose sur l'idée d'un peuple élu en attente d'un messie ». « Il est au FC Barcelone » dit la salle... « Les règles de Shabbat : ne rien avoir dans ses poches, ne pas porter de lacets, ni de ceinture »... « Comme en garde à vue ! » persifle un élève. La plupart des croyances ou rituels sont perçus comme exotiques. La seconde partie du cours retient davantage leur attention : « L'intervention du policier face aux religions. Les différents cas dans lesquels il convient de faire attention, les dérives sectaires, la liberté de culte du policier ». Mais elle sera plus courte : services d'ordre, gardes d'édifice religieux, nourriture en garde à vue, autopsie, interventions de police dans des lieux sacrés sont abordés, mais le contenu passé est assez limité et la notion de discernement souvent mobilisée. L'objet du cours s'avère en définitive flottant : si la pratique religieuse pose si peu de problème au policier au quotidien comment justifier qu'on y consacre un cours de trois heures, qui sera d'ailleurs écourté ? En réalité, la plupart des élèves se disent surtout concernés par « la concentration dans les banlieues d'Ile-de-France de populations vivant la même religion et plus précisément l'Islam », un sujet qui n'est pas pris en charge par le cours. Il y a là un décalage didactique qui explique leur particulière absence de concentration.

Le deuxième cours suivi est pour le coup entièrement consacré à l'Islam. Organisé par la direction du Renseignement de la préfecture de Police de Paris et destiné à combler à l'origine les seuls besoins de connaissance de ses personnels, il a été progressivement ouvert à l'ensemble des agents de la préfecture de Police et connaît une forte demande (au moment de l'enquête le rythme d'organisation de la formation était devenu mensuel). L'intervenant qui s'en charge, un gradé de police affecté au service de la formation de la DRPP et

auditeur de l'Institut d'études de l'Islam et des sociétés du monde musulman créé à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), témoigne d'ailleurs d'une demande d'information sur l'islam qui remonte jusqu'à lui au-delà de la préfecture de Police y compris depuis les services de police de province. Comme on a pu l'apercevoir au cours de l'enquête concernant la formation des gardiens narrée *supra*, les publics policiers expriment en effet un grand besoin de connaissances à propos de cette religion qu'ils méconnaissent et appréhendent avec crainte. Le cours proposé par la DRPP entend répondre à ces enjeux forts en proposant une journée complète de formation comportant un module histoire le matin et un module sociologie l'après-midi. Construit dans le cadre d'une approche professionnelle du renseignement dans lequel « *ce qui nous intéresse c'est le salafisme* », il rappelle les éléments de doctrine de l'islam et les remet en contexte « *de l'origine de l'islam au développement de la culture salafiste* ». Même si le formateur se défend d'avoir construit un « *produit anti-raciste* », le choix est aussi de faire venir les stagiaires au commissariat de police de la Goutte d'or dans le 18^e arrondissement de Paris, un haut lieu de l'immigration postcoloniale et de la pratique de l'islam, pour « *décriquer les gars* » sur cette question devenue identitaire qui perturbe aussi la vie des commissariats et fragilise les personnels de police issus de l'immigration maghrébine en particulier. Ainsi, les stagiaires peuvent découvrir la réalité policièrement contre-intuitive d'un commissariat urbain pacifiquement implanté au cœur d'un quartier multiculturel²² et sont invités à partager un repas dans un restaurant de couscous situé à deux pas. Fidèle représentant d'une culture policière d'enquêteur, dans laquelle le travail de police doit apprendre à se méfier des stéréotypes et du prêt à penser, le formateur insiste sur la récente arrestation de militants salafistes en Bretagne, « *La Mecque du porc* » ajoute-t-il dans un grand rire.

Le cours propose plusieurs séquences : la formation démarre par une narration de la vie du prophète, puis

SI LA FORMATION NE
DISSIPE PAS LA CRAINTE
DE L'ISLAM RADICAL
CHEZ LES STAGIAIRES,
LE MESSAGE DE MISE
EN GARDE FACE
AUX CARICATURES
MÉDIATIQUES EST
REÇU ET LE PUBLIC
FORMÉ TÉMOIGNE DE
L'ENCLÈCHEMENT
D'UN PROCESSUS
D'APPROFONDISSEMENT
DE SES CONNAISSANCES.

le formateur s'arrête sur le courant chiite et les quatre écoles juridiques de l'islam sunnite « *auxquelles sont rattachés tous les musulmans* ». Il présente ensuite l'âge d'or de l'islam puis son déclin et introduit de longs développements consacrés aux fondements doctrinaux et théologiques du salafisme. Il passe ensuite en revue divers mouvements qui traversent l'islam contemporain et quelques grandes dates contemporaines « *qui montrent que l'on reste dans un monde musulman non apaisé, qu'on reste sur l'idée du déclin* ». L'après-midi est consacrée à une approche sociologique du salafisme, des différentes générations de croyants, de leurs motivations et s'appuie très largement sur les travaux de Samir Amghar²³. C'est une matière extrêmement riche et la limitation du nombre de participants permet à chacun d'exprimer au formateur ses doutes, ses craintes ou ses questions et de recevoir une réponse personnalisée. Le contenu du cours dépasse largement ce que les stagiaires, qui n'ont plus rien à voir avec le monde du renseignement policier, en retirent, mais le formateur se plie de bonne grâce à l'interaction avec un public moins affûté. Si la formation ne dissipe pas la crainte de l'islam radical chez les stagiaires, le message de mise en garde face aux caricatures médiatiques est reçu et le public formé témoigne de l'enclenchement d'un processus d'approfondissement de ses connaissances.

Conclusion

Ce panorama des stratégies pédagogiques d'enseignement du juste en matière de travail policier ne prétend pas à l'exhaustivité et il serait tout à fait intéressant d'explorer d'autres dimensions du travail pédagogique général et/ou appliqué, pour par exemple interroger les limites de certaines options pédagogiques comme l'éducation des agents au refus de l'ordre illégal qui oblige l'institution à penser des contradictions internes sous l'œil ironique et perspicace des élèves.

(22) En particulier, ils ne peuvent manquer de constater que les voitures de police stationnent sans formalités sécuritaires particulières des deux côtés de la petite rue dans laquelle est situé le commissariat.

(23) Amghar (S.), 2011, *Le salafisme d'aujourd'hui. Mouvements sectaires en Occident*, Paris, Michalon.

En conclusion, il faut sans doute revenir sur la différence entre le monde policier et le monde de la gendarmerie. Le discours de la morale et de l'honneur professionnel constitue un substrat palpable de tout le travail déontologique. La gendarmerie qui travaille dans la plus pure tradition militaire à adosser l'honneur de l'agent à celui d'une institution²⁴ paraît plus à l'aise dans le développement de stratégies pédagogiques instrumentées, alors que la police nationale, qui n'arrive pas à se déprendre d'une vision désenchantée d'elle-même comme vouée tout entière à l'exercice d'un « *sale boulot* »²⁵, peine à construire un référentiel vocationnel. Ceci explique sans doute la domination d'une approche cognitive en gendarmerie, les enjeux moraux paraissant stabilisés, il est loisible de se concentrer sur la question des outils.

On constate également une différence entre les pédagogies fermées comme l'approche normative et l'ensemble des autres démarches qui reposent sur la recherche d'un certain

assentiment du public, mais qui visent à les conduire vers un ailleurs prédéterminé comme les modules inspirés de l'approche par compétence. Plus fréquente dans le monde policier, cette deuxième configuration met souvent les formateurs en échec en ce sens que confrontés à une forte résistance de leurs publics, ils sont obligés d'arbitrer entre poursuite de l'objectif participatif et délivrance du message institutionnel. Il serait sans doute intéressant pour l'institution de se livrer à un exercice d'écoute de ce discours de contrariété des élèves pour pouvoir adapter en conséquence son dispositif pédagogique à cette difficulté, qui ne parvient pas toujours à surmonter en situation. ■

(24) Voir à ce sujet le contenu de la charte du gendarme rédigée en 2009 lors du rattachement de la gendarmerie nationale au ministère de l'Intérieur.

(25) Lhuillier (D.), 2005, « Le sale boulot », *Travailler, Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, n°2, p. 73-98.