

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :  
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN  
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)  
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Analyse de l'activité des formateurs et développement des  
compétences policières par la simulation**

Laurie-Anna DUBOIS  
Assistante - doctorante, Université de Mons  
18, Place du Parc 7000 Mons, Belgique  
+32 (0)65 37 37 59  
Laurie-Anna.Dubois@umons.ac.be

Agnès VAN DAELE  
Professeur ordinaire, Université de Mons  
18, Place du Parc 7000 Mons, Belgique  
+32 (0)65 37 31 50  
Agnès.Vandaele@umons.ac.be

**Thème 3** : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :  
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

**Compte-rendu de recherche**

**Résumé**

*Sur le terrain, l'activité des policiers expérimentés se caractérise par une réélaboration de règles pour gérer des situations critiques. Cette réélaboration contribue au développement de leurs compétences. Partant de ces constats, nous nous sommes intéressées à la formation initiale des policiers en Belgique et plus spécifiquement, à un dispositif de simulation mis en place dans une école de police. Notre recherche vise à montrer l'intérêt d'une analyse croisée de l'activité des formateurs et des formés pour évaluer la pertinence de la formation. Dans cette communication, nous nous focalisons sur les résultats issus de l'analyse de l'activité des formateurs et nous les mettons en relation avec leurs conditions de mise en œuvre (contexte institutionnel, d'une part et caractéristiques des formateurs et des formés, d'autre part). Ces résultats montrent clairement que dans le dispositif étudié, les formateurs disposent de peu de ressources pour réaliser une activité favorisant chez les aspirants-policiers la réélaboration de règles en fonction des situations rencontrées.*

**Mots-Clés** : Formation professionnelle, simulation, activité, formateur, policiers

## 1. Introduction

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 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 et ne se limite plus aux simulateurs pleine échelle (considérés souvent sur le terrain comme trop coûteux).

Dans le cadre de cette recherche nous nous sommes intéressées à la formation initiale des policiers en Belgique et plus spécifiquement, à un dispositif de simulation mis en place dans une école de police. 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. Ces simulations visent à amener les aspirants à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage expérientiel et réflexif. Plus globalement, il s'agit de les préparer à la réalité de terrain.

Les policiers ont pour principale mission de maintenir l'ordre, d'assurer la sécurité de la population et de lutter contre la délinquance. Leur tâche 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 « transgressent » les règles formelles, individuellement ou collectivement, le plus souvent pour gérer des situations critiques. 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. Les policiers 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.

Partant de ces résultats issus de recherches menés sur le terrain, une question cruciale à se poser est celle de la pertinence des formations par simulation sur le plan du développement des compétences professionnelles. Plus concrètement, la question est de savoir si la simulation reproduit des conditions qui favorisent l'acquisition de compétences chez les aspirants-policiers pouvant être mobilisées et transférées en situation de travail afin d'assurer leur performance (tout en préservant leur santé). En privilégiant une « entrée activité » par l'ergonomie, notre recherche vise à montrer l'intérêt d'une analyse croisée de l'activité des formateurs et des formés pour évaluer la pertinence des formations professionnelles par la simulation. Comme le soulignent Delgoulet et Vidal-Gomel (2013), cette analyse peut en effet contribuer à mettre en évidence des difficultés voire des obstacles à la construction des compétences.

## **2. Contexte et méthodologie**

### **2.1. La formation de base des inspecteurs de police en Belgique**

La formation à laquelle nous nous intéressons est la formation de base des inspecteurs de police en Belgique. Celle-ci est dispensée au sein d'écoles de police agréées. Elle repose sur un programme de formation qui, jusqu'en octobre 2015<sup>1</sup>, durait une année et comprenait 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). Dans ce deuxième volet de la formation, il faut 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 intéressées.

### **2.2. Le dispositif de formation par simulation étudié**

Le dispositif étudié repose sur des mises en situation (à savoir, des situations simulées sans simulateur) amenant les aspirants-policiers en fin de formation initiale à réaliser (le plus souvent en binôme) des interventions courantes dans un environnement aménagé. Chaque mise en situation est gérée par un formateur qui, dans certains cas, intervient aussi pour jouer le rôle de certains membres du dispositif opérationnel (procureur du roi, officier de police judiciaire...). Bien que certains aspirants y jouent leur propre rôle (à savoir celui d'inspecteur de police), il convient de noter que d'autres interviennent aussi pour jouer des rôles fictifs tels que ceux d'agresseur, de témoin ou de victime.

Les simulations concernent des interventions policières habituelles (exemple : visite domiciliaire, disparition inquiétante,...). Elles visent non seulement 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. Enfin, l'aspirant doit également faire preuve de réflexivité par rapport à sa pratique (principalement durant les débriefings).

### **2.3. Les participants**

Huit formateurs (tous masculins) ont participé à cette recherche. Parmi ces derniers, on dénombre quatre commissaires de police et quatre inspecteurs principaux. Lors de l'étude, 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 (cf. Tableau 1). 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. En outre, il convient de noter 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. Ceux-ci sont membres de la cellule des personnes disparues de la Police Fédérale et sont impliqués dans les simulations en lien avec la situation-type « disparition inquiétante ».

---

<sup>1</sup> Le programme de formation des inspecteurs de police a subi des changements en octobre 2015. La récolte des données ayant eu lieu avant cette date, cette recherche s'appuie sur le programme tel qu'il existait jusqu'alors.

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 1. Principales caractéristiques des formateurs

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

#### 2.4. Recueil et traitement des données

La méthode repose sur l'observation, à partir d'un enregistrement audio-vidéo, de 25 mises en situation. Les données recueillies sont des traces de l'activité (verbale et non-verbale) des participants en simulation lors des trois étapes habituelles (briefing, séance, débriefing). Nous nous focalisons ici sur les résultats issus de l'analyse de l'activité de médiation des formateurs qui, comme le soulignent Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine et Guibert (2011), s'avère particulièrement cruciale pour le développement de compétences chez les formés.

Le traitement de ces données a été réalisé à l'aide des logiciels Observer XT et NVivo. Pour analyser l'activité des formateurs, nous avons construit plusieurs grilles de codage. Celles-ci diffèrent selon l'étape de la simulation considérée. Ainsi, pour les briefings, les catégories renvoient aux objectifs poursuivis par les formateurs (présenter le scénario, informer sur les objectifs pédagogiques de la simulation, préparer l'intervention à réaliser, gérer la temporalité du briefing, informer de l'organisation du briefing). En ce qui concerne les séances de simulation, l'activité des formateurs a été codée selon les trois catégories proposées par Samurçay et Rogalski (1998) : 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 simulée) et la gestion de l'activité propre (gestion de la temporalité des séances, du contrat institutionnel...). Enfin, pour les débriefings, nous avons utilisé une grille de codage construite sur base d'une part, de la grille relative aux fonctions des interventions des formateurs proposée par Derobertmeasure (2012) et d'autre part, sur celle conçue par Altet (1993) portant sur les styles didactiques des formateurs. Tous les résultats ont fait l'objet d'analyses descriptives.

### 3. Résultats

#### 3.1. Les contraintes institutionnelles, les caractéristiques du dispositif et les stratégies de compromis chez les formateurs

Un résultat qui se dégage nettement de la recherche est que l'activité des formateurs est cadrée par des décisions institutionnelles prises en amont telles que le temps disponible pour les simulations ainsi que le nombre d'aspirants à former. Des caractéristiques du dispositif comme le manque de ressources matérielles (par exemple : manque de « vraies » armes, de rubalise, de radios...) ou humaines (par exemple : l'absence de personnes pour simuler les interventions du labo) 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. Ainsi, une des stratégies repérées durant les séances (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 et non en binôme comme c'est le cas habituellement sur le terrain. Par ailleurs, certains formateurs (F5, F6 et F8) augmentent le nombre d'aspirants-figurants dans les simulations et ce, afin de faire participer aux simulations tous les aspirants dans le temps disponible. En outre, le manque de ressources (temporelles, matérielles et humaines) amène certains formateurs (cf. F2 et F3) à mettre fin très rapidement aux séances de simulation et à organiser 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).

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. En effet, elles entravent les conditions nécessaires à un apprentissage expérientiel et réflexif. Il convient tout d'abord de noter que lorsque les aspirants interviennent en tant que figurants ou lorsque les formateurs mettent rapidement fin aux séances de simulation, cela 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. Il en va de même lorsque les aspirants-policiers interviennent en trinôme 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. Enfin, nous avons constaté que 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.

#### 3.2. La posture des formateurs

Pour rappel, 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. Les résultats montrent 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. Leur perspective est plus transmissive (apprentissage du prescrit) que développementale (construction de compétences professionnelles). 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 aident peu les aspirants à planifier les actions à mettre en œuvre en simulation. En cours de séance, les interventions des formateurs portent surtout sur la gestion de la simulation. Les formateurs laissent se produire (voire favorisent) dans l'activité des aspirants des écarts avec le prescrit et ce, principalement pour alimenter les débriefings. Cette façon de faire peut être mise en relation avec une représentation erronée mais 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 apprendre, il faut faire (le plus possible) des erreurs. Enfin, 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. En outre, ils ont tendance (ceci s'avère plus particulièrement le cas des formateurs F3 et F5) à mettre en avant leur expertise et à imposer des solutions plutôt qu'à favoriser leur émergence chez les aspirants. Dans notre recherche, cette posture est probablement encore renforcée par leur grade hiérarchiquement plus élevé au sein de la police par rapport aux aspirants. De ce fait, les aspirants sont peu enclins à porter un regard réflexif sur leur pratique ou encore à exprimer leur point de vue surtout lorsque celui-ci va à l'encontre du prescrit. D'ailleurs, aucune contre-argumentation chez les aspirants et aucune controverse entre ceux-ci et les formateurs n'ont été observées.

#### **4. Conclusion**

Dans le dispositif étudié, il apparaît que les formateurs disposent de peu de ressources pour réaliser une activité permettant d'assurer la pertinence de la formation. Leur activité est principalement déterminée par des contraintes externes et par leur posture. La formation mise en œuvre ne permet pas d'atteindre les objectifs assignés au dispositif. L'apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action est limité. Cela est peu propice à l'acquisition chez les aspirants de compétences qui permettraient l'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).

## 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.

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). <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.

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. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp.19-32). Paris : PUF.

Derobertmeasure, 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, Université de Mons, Mons). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

Samurçay, R., & Rogalski, J. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain*, 61(4), 333-359.

Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P., & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. In P. Fauquet-Alekhine & N. Pehuet (Eds.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (pp.115-141). Toulouse : Octarès.