



**MINISTÈRE  
DE LA JUSTICE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



École nationale  
d'administration  
pénitentiaire

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE  
DE RECHERCHE APPLIQUÉE  
AU CHAMP PÉNITENTIAIRE  
(CIRAP)

# Nouvelle ingénierie de la formation des élèves surveillants

L'impact de l'approche par les  
compétences sur l'alternance

**Sébastien POIRIER**

2021

**DOSSIERS THÉMATIQUES**

# Comité de lecture

## **Auteurs**

*Sébastien Poirier* (ingénieur en formation - Énap)

## **Comité de rédaction**

*Paul Mbanzoulou* (directeur de la recherche, de la documentation et des relations internationales- Énap)

*Catherine Pénicaud* (adjointe au directeur de la recherche, de la documentation  
et des relations internationales - Énap)

*Christophe Millescamps* (directeur de l'Énap)

## **Conception graphique et mise en page**

*Odette Baix, Laetitia Eleaume* (infographistes - unité édition - Énap)

## **Ont participé à la relecture de ce numéro**

*Paul Mbanzoulou* (directeur de la recherche, de la documentation et des relations internationales- Énap)

*Catherine Pénicaud* (adjointe au directeur de la recherche, de la documentation  
et des relations internationales - Énap)

## **Comité de lecture dossiers thématiques du CIRAP**

*Jean-Michel Camu* (adjoint au directeur interrégional des services pénitentiaires de Strasbourg)

*Philippe Combessie* (professeur des universités, faculté Paris X Nanterre, chercheur au Grass)

*Valérie Decroix* (directrice interrégionale des services pénitentiaires de Lille)

*Nicolas Derasse* (maître de conférences, université de Lille 2)

*Astrid Hirschelmann* (professeure, université de Caen)

*Annie Kensey* (cheffe de bureau de la Donnée, DAP)

*Isabelle Laroque* (directrice pénitentiaire d'insertion et de probation)

*Yann Maurin* (conseiller pénitentiaire d'insertion et de probation - Énap)

*Charlemagne Simplicie Moukouta* (maître de conférences, expert judiciaire, université de Picardie Jules Vernes)

*Yves Perrier* (directeur honoraire des services pénitentiaires d'insertion et de probation)

*Pierrette Poncela* (professeure des universités, université Paris X Nanterre)

*Yvan Steinkevich* (formateur au département gestion et management - Énap)

*Laurent Théoleyre* (directeur pénitentiaire d'insertion et de probation - Rhône)

*Marion Vacheret* (professeure, université de Montréal)

*« Dis-moi et j'oublierai,  
montre-moi et je me souviendrai,  
implique-moi et je comprendrai »*

*Confucius*



# Préface

Christophe Millescamps, Directeur de l'École nationale d'administration pénitentiaire

*Parmi les grands chantiers conduits à l'Énap, le déploiement de la nouvelle formation des élèves surveillants témoigne particulièrement de la vitalité et de la réactivité de notre école. Le défi était ambitieux : il s'agissait de réduire le temps de formation tout en consolidant son contenu pour soutenir l'effort remarquable de recrutement de nouveaux personnels pénitentiaires. Cette réforme a mobilisé, au-delà de l'Énap, les personnels des unités « recrutement, formation, qualifications » des DISP et de la MOM et bien entendu l'ensemble des lieux de stage autour notamment de leurs cadres et tuteurs locaux.*

*Les acteurs de formation ont saisi ce contexte de réforme pour transformer une contrainte en opportunité. En adoptant les grands principes de l'approche par les compétences, ils ont profondément renouvelé l'ensemble du dispositif. Objectifs pédagogiques, modalités de l'alternance, de l'accompagnement, de l'évaluation ont été réexaminés pour professionnaliser le parcours de formation et placer chaque élève au cœur de son propre apprentissage.*

*Car pour remplir sa mission, l'Énap doit à la fois accompagner l'évolution des métiers dans ses contenus et se renouveler dans ses méthodes. L'approche par les compétences répond à ces enjeux. Elle nous invite en effet à souligner méthodiquement le lien entre les objectifs de formation et les pratiques professionnelles. Elle s'adapte aussi aux besoins des élèves par la promotion de l'apprentissage en situation de travail et de la pratique réflexive.*

*Quatre promotions avaient déjà bénéficié de ce travail de réingénierie de formation lorsque j'ai commandé ce rapport d'évaluation. Au sein de l'Énap, la direction de la formation s'applique à mener une amélioration continue de la qualité en se fondant notamment sur les publications de l'observatoire de la formation. J'ai souhaité ici qu'une évaluation soit conduite sur le terrain, à travers les différentes DISP, pour vérifier les conditions dans lesquelles nos apprentis s'approprient les bénéfices de leur formation: les sortants d'école sont-ils compétents, autonomes ? Intègrent-ils les valeurs de l'administration pénitentiaire ? Font-ils preuve de discernement dans leurs pratiques ?*

*Ce rapport rappelle ainsi le cadre théorique de la réforme pour en mesurer le niveau de déploiement et d'appropriation au sein des établissements. Il a le mérite de donner la parole aux directeurs, aux personnels des pôles de formation mais aussi aux tuteurs sans oublier les stagiaires eux-mêmes. Il fournit un matériau précieux pour continuer à moderniser l'école par ailleurs mobilisée sur le déploiement des outils de formation à distance. Ce rapport d'évaluation soulève par ailleurs les enjeux de la socialisation des stagiaires qui intègrent des équipes de travail.*

*Ainsi un travail considérable a été accompli et les orientations sont désormais affichées. Il s'agit dorénavant de repérer les améliorations possibles pour asseoir durablement un modèle de formation cohérent, équilibré dans son alternance Énap/stages et transférable auprès de l'ensemble des publics. Plus encore, la réflexion doit conduire à renforcer les principes de l'approche par compétence : analyse des pratiques, réflexivité, accompagne-*

*ment, tutorat doivent être les maîtres mots de la formation de demain. Ce renforcement doit prospérer à la faveur des nouvelles conditions qu'offrira la formation à distance, dans le cadre notamment d'une gestion plus fine des temps et des espaces de formation. Ajoutons qu'il nous faudra être attentif à la liste de propositions émises par l'auteur, qui sans aucun doute alimentera et enrichira le projet pédagogique de l'Énap.*

*Ce travail me donne l'occasion de souligner la qualité des relations entre les établissements, les pôles de formation et l'Énap. Par son aimable contribution en postface, M. Santoro, commissaire de police, met aussi en valeur nos relations partenariales, notamment au sein du réseau des écoles de service public. Que tous soient ici remerciés !*

# Sommaire

	Pages
<b>INTRODUCTION</b> .....	11
<b>PARTIE 1 - UN CADRE THÉORIQUE SOUS CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES</b> .....	17
Évaluer une formation : un besoin élémentaire, une méthodologie complexe .....	17
Le modèle de Kirkpatrick : 4 niveaux d'évaluation.....	17
L'évaluation de satisfaction « à chaud » : premier outil de mesure au sein de l'Énap.....	19
L'évaluation des ressources mobilisables : une obligation administrative.....	21
L'évaluation des compétences : une finalité non atteinte .....	22
L'approche par les compétences à l'Énap : un modèle ambitieux mais ajusté ...	29
Un socle instable : un métier en constante évolution .....	29
De l'enseignement vers la formation professionnelle.....	31
L'individualisation des parcours de formation... dans la mesure du possible !	35
De l'enseignant-transmetteur au formateur-accompagnateur .....	40
D'une alternance juxtapositive vers une alternance intégrative .....	43
<b>PARTIE 2 - UNE ALTERNANCE CONSOLIDÉE MAIS INCOMPLÈTE</b> .....	47
Sur le terrain, des éléments d'évaluation de la réforme partiels mais positifs ...	47
Des évaluations de satisfaction encourageantes .....	47
Des élèves globalement satisfaits .....	47
Des stagiaires prêts à débiter leur carrière.....	48
Des craintes exprimées indirectement .....	50
Des formateurs locaux spectateurs devenus acteurs de la réforme .....	51
Formateurs de l'Énap et des pôles : mission commune mais divisée?.....	51
Des formateurs-évaluateurs vers des formateurs-accompagnateurs .....	53
L'implication des élèves : un besoin mais aussi une attente à satisfaire .....	57
La faible attractivité du métier.....	57
Le manque de définition du métier.....	59
Le lien insuffisant entre la formation et le métier.....	59
Des enjeux formatifs éclipsés par les enjeux personnels d'affectation.....	61

L'écart non assumé entre la règle et les pratiques .....	63
L'écart entre la théorie et la pratique : de quoi parlent-ils vraiment ? .....	63
L'Énap réduite à la transmission des règles .....	65
Le stage : seul terrain d'expérimentation du discernement .....	67
Pas de reconnaissance du « style professionnel » .....	69
Un compromis parfois difficile entre formation et socialisation professionnelle .....	71
 La promotion de l'accompagnement professionnel révèle une marge d'amélioration .....	 73
Le statut fragile d'apprenti .....	73
Le concept d'accompagnement ramené à la gestion de « problèmes » .....	77
L'impossible consensus autour de l'éthique en formation .....	80
L'évaporation des moniteurs .....	81
Un tutorat « artisanal » .....	82
 <b>CONCLUSION ET PRÉCONISATIONS</b> .....	 87
<b>POST-FACE</b> .....	99
<i>Annexes</i> .....	103
<i>Références bibliographiques</i> .....	111
<i>Références professionnelles</i> .....	114
<i>Dossiers thématiques déjà parus</i> .....	115
<i>Publications</i> .....	117







## INTRODUCTION

S'il fallait réduire la pédagogie à « l'art de la répétition », on ne mesurerait pas combien les acteurs de formation doivent en permanence se questionner, s'adapter, innover, interagir avec les apprenants. L'évolution du cadre légal, des pratiques opérationnelles, de la technologie exige d'un centre de formation professionnelle une réactivité forte. C'est d'autant plus capital que l'École nationale d'administration pénitentiaire accueille l'ensemble des personnels, tous corps et grades confondus, avec autant de dispositifs distincts. L'ingénierie de formation répond donc à des besoins différents.

Au-delà des dispositifs, en parlant parfois de générations X, Y ou Z, on admet que les promotions se suivent et ne se ressemblent pas nécessairement. La place de la technologie évolue considérablement et met en relation des formateurs souvent initiés tardivement au numérique et des élèves nés dans cet environnement. Il suffit de comparer ce que des élèves sont capables de faire sur un simple smartphone en quelques heures avec la difficulté des équipes pédagogiques pour étoffer l'offre de formation numérique.

Avec son déménagement à Agen, l'Énap a pris le tournant de la professionnalisation qui marquait, pour la formation des adultes, un objectif commun à l'ensemble des écoles de service public. Bourdoncle (2000) distingue cinq objets de la professionnalisation : l'activité elle-même, le groupe qui l'exerce, les savoirs liés à cette activité, l'individu, et enfin la formation dans les termes suivants :

*« La formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (étude de cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs) ».*

L'auteur vise le processus qui amène l'individu exerçant l'activité à se professionnaliser en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel.

Dans les pas de Wittorski (2008) et pour se libérer de la polysémie du terme, nous entendrons très simplement dans le terme de professionnalisation la « fabrication » d'un professionnel par la formation.

L'Énap fête en 2020 ses 20 ans. À l'âge de la maturité, elle pourrait espérer s'appuyer sur des certitudes, se reposer sur son expérience, consolider l'existant. Pourtant, à l'image de son chantier d'extension architecturale, le centre de formation prépare activement l'avenir. Cet anniversaire célèbre aussi une transition pédagogique initiée en 2018 par une réforme dont la portée initiale, concentrée sur la durée de formation des surveillants, emportera l'ambition d'un projet d'établissement : l'harmonisation de l'ingénierie de formation des différents publics, fondée sur l'adoption d'une approche par les compétences (APC).

L'arrêté du 26 octobre 2018 portant organisation de la formation statutaire des surveillants ramenait ce dispositif à « une période de formation initiale d'une durée

*de six mois en qualité d'élève surveillant* » lorsque sa durée était précédemment fixée à huit mois.

Notons en revanche que la formation initiale reste suivie d'un stage probatoire de douze mois sur le lieu d'affectation. Statutairement, l'élève prend alors qualité de stagiaire.

Aucune norme, aucune méthode ne permet a priori d'arrêter la durée « idéale » d'une formation. On se contentera ici de poser, comme une évidence, que le format dépend à la fois du nombre et du degré de complexité des compétences à acquérir mais aussi du modèle d'alternance retenu. Roquet (2018) a constaté que « le temps long de la construction d'une professionnalité répond de moins en moins au temps urgent de la professionnalisation institutionnelle ».

La réduction de la durée des formations initiales est une tendance qui se vérifie dans d'autres administrations, notamment auprès des écoles des gardiens de la paix. Elle soulève avec pertinence la question de la répartition entre formation initiale et formation continue.

Au-delà de la construction pédagogique, des arguments organisationnels, économiques, statutaires peuvent être pris en considération. Les débats du comité technique de l'administration pénitentiaire (CTAP), réuni le 11 juillet 2018, confirment la sensibilité du sujet dans le cadre du dialogue social. La discussion se focalisait plus sur la durée de la formation que sur son ingénierie.

L'approche par les compétences, développée par les nord-américains au début des années 90', se déploie désormais dans le monde entier même si elle fait parfois l'objet de critiques sur son caractère « utilitariste ». Ces réserves circulent surtout dans les milieux scolaires et universitaires en ce qu'elle traduirait un abandon des savoirs au profit « *des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail* » (Hirtt, 2009).

L'APC résulte en effet d'une réflexion politique et économique que vient servir son modèle pédagogique. « *Les pays européens n'ont plus le choix. Pour maintenir leur place, et continuer à être une référence dans le monde, ils doivent compléter les progrès réalisés dans l'intégration économique par un investissement plus important dans le savoir et la compétence.* » (Livre blanc de la commission européenne, 1995). Nous n'entrerons pas ici dans les considérations idéologiques.

La promotion de l'APC auprès des jeunes fonctionnaires français s'appuie notamment sur l'action du réseau des écoles de service public auprès de la DGAFP. Porté avec conviction par les chercheurs (Perrenoud, De Ketele, Gérard, Roegiers, etc.) et par les formateurs, ce modèle s'installe pourtant lentement car il suppose préalablement un changement profond de la philosophie de la formation.

*« Cette approche marque un tournant par rapport aux conceptions pédagogiques antérieures. Elle est caractérisée par le passage d'un apprentissage centré sur la transmission des connaissances (où l'accent est mis sur les savoirs et sur le formateur, premier responsable de leur enseignement) à une pédagogie qui définit les actions que l'apprenant devra être capable d'effectuer après ses apprentissages. Sans prétendre rallier l'ensemble des théoriciens en matière d'éducation, le modèle constructiviste et socioconstructiviste d'apprentissage s'inscrit bien dans cette perspective ».* (Volume 1 des guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle - Québec).

Ce changement de paradigme (Tardif, 2006) se traduit par des modifications très lourdes de l'ingénierie de formation portée dorénavant par les concepts de développement des compétences, d'individualisation, de réflexivité.

L'approche par les compétences privilégie l'apprentissage par les situations de travail. Elle valorise les simulations et les ateliers réflexifs mais s'appuie surtout sur une véritable alternance entre le centre de formation et les terrains de stage. Fourdrignier (2015) distingue trois types d'alternance :

- *L'alternance juxtapositive (ou fausse alternance) qui fait se succéder cycles scolaires et cycles de stages sans articulation construite, sans complémentarité.*
- *L'alternance approchée (ou associative) qui donne une cohérence d'ensemble mais dans l'addition des activités plus que dans leur interaction.*
- *L'alternance intégrative ou partenariale (ou alternance réelle) qui « réalise une étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience ». Plus explicitement, on la désigne encore comme alternance « copulative » pour traduire la compénétration entre temps de formation au sein de l'école et temps de stages.*

Dans la formation des élèves surveillants, il apparaît à travers leurs documents de travail que les pilotes de la réforme estimaient que l'alternance était encore juxtapositive et devait évidemment tendre vers une alternance réelle. Comme pour les autres attributs de l'approche par les compétences, ils avaient déjà conscience qu'ils ne disposeraient pas de toute la marge de manœuvre nécessaire pour installer une alternance réelle. Pour autant, l'argumentaire de la réforme portait l'ambition de tendre vers une alternance intégrative dans toute la mesure du possible. Il en sera largement question dans cette étude.

Avant même la réforme pédagogique examinée dans ce rapport, l'Énap était entrée dans l'approche par les compétences dès 2010 mais un audit externe a démontré en avril 2017 que l'ingénierie de formation alors mise en place était inadaptée. Acteurs de formation et élèves en dénonçaient notamment la complexité. On peut craindre que cet échec marque durablement les acteurs de formation dans leur appréhension de l'APC.

Parmi ses conclusions, l'auditeur externe notait que :

*« Tous (les audités) partagent le fait que pour être professionnalisante, une formation doit s'inscrire dans une démarche de formation par compétence. (...) Notre position est de poursuivre et de réussir la démarche de l'approche par les compétences, mais pas sous le format actuel. Nous préconisons une approche pragmatique, simplifiée, clarifiée, partagée, avec des résultats visibles à court terme, pour donner envie aux différents acteurs de partager la démarche et d'être eux-mêmes force de propositions. »*

L'ingénierie de formation adoptée, depuis la 197<sup>e</sup> promotion d'élèves surveillants, devait donc s'inscrire méthodologiquement dans l'approche par les compétences pour servir la professionnalisation des élèves surveillants. Néanmoins, le modèle de l'APC était adapté aux contraintes institutionnelles et sa portée réelle restait donc incertaine.

Cette réforme est évaluée de façon continue au sein même de l'école mais le dispositif de formation repose largement sur la qualité de l'alternance qui mobilise les formateurs des pôles de formation. Une alternance est souvent ramenée, plus ou moins caricaturalement, à l'opposition entre théorie et pratique qui compromettrait la

professionnalisation des élèves.

À ce jour, aucune évaluation n'a été formalisée auprès des acteurs de l'alternance (formateurs, tuteurs, cadres des établissements et stagiaires eux-mêmes).

Notre rapport sera guidé par la problématique suivante :

Dans un dispositif d'alternance plus approchée qu'intégrative, dans quelle mesure une APC « partielle » peut-elle améliorer les conditions de la professionnalisation des élèves surveillants? Il s'agit de vérifier si les nouvelles modalités de stage, mises en œuvre par les formateurs locaux, participent plus efficacement, depuis la réforme, à l'autonomisation des sortants d'école.

Prenons ici la précaution d'annoncer un rapport d'évaluation interne de la qualité de la formation plus qu'un travail de recherche scientifique. Pour autant nous en emprunterons les bases méthodologiques et les références pour garantir une certaine neutralité. Avant de rejoindre le département de la recherche et en qualité d'adjoint de la directrice de la formation, nous avons en effet piloté cette réforme et, sans rigueur méthodologique, nous pourrions être tentés d'orienter les résultats de cette évaluation. Cette « double casquette » a été présentée à chacun de nos interlocuteurs. La démarche n'a aucune autre ambition que de servir à améliorer l'ingénierie de formation actuelle et, idéalement, de contribuer à l'harmonisation des dispositifs de formation.

Parfois présentée à l'Énap, par ses détracteurs, comme une mode ou même une lubie personnelle, l'APC est durablement installée dans les organismes de formation à travers le monde, notamment au sein de la fonction publique française. Elle oriente même les réformes de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Le dernier numéro 2019 de « *Éducation permanente* » qui porte le titre « *Former demain* » en témoigne encore.

À partir de la problématique, quatre hypothèses ont guidé le questionnement.

- L'approche par les compétences donne plus de sens à la formation et à la complémentarité entre cycles passés à l'école et stages ;
- En allégeant la portée évaluative des stages, l'activité des formateurs locaux et des apprentis est concentrée sur le développement des compétences ;
- La réforme du dispositif de formation permet de réduire l'écart entre la règle (incarnée par l'Énap) et les pratiques (attribuées aux établissements) ;
- L'amélioration du dispositif exige une reconnaissance des « auxiliaires » de formation (tuteurs et moniteurs).

Le titre de ce rapport, sans doute trop long, se veut volontairement précis pour circonscrire son périmètre. Il s'agit de rappeler que la réforme impactait initialement la seule formation initiale des surveillants à l'occasion de la révision de leur arrêté de formation, provoquée par la réduction de la durée de la formation.

Il cible l'alternance et justifiera le choix méthodologique de placer les formateurs locaux au centre de cette évaluation de l'ingénierie de formation. Ecartons d'emblée la confusion entre cette démarche et une évaluation du travail des formateurs locaux. Jamais dans ce rapport, il ne s'agira de questionner la qualité professionnelle des

formateurs ou la pertinence des pratiques pédagogiques locales. Le but est ici de dépasser les échanges informels qui existent déjà pour dégager et examiner leur analyse du dispositif.

Le cadre théorique de ce rapport sera celui dans lequel s'inscrit l'approche par les compétences, largement étayée par la didactique professionnelle. Son inspiration constructiviste et socio constructiviste sera donc développée dans la première partie et servira en même temps de grille de lecture au projet d'ingénierie de formation adopté en 2018. Les pilotes de la réforme pédagogique ont admis en amont qu'ils ne pourraient pas concilier toutes les caractéristiques de l'approche par les compétences avec la culture et les contraintes administratives. Les tensions entre un modèle pédagogique et des contraintes institutionnelles seront repérées, à partir essentiellement de la confrontation entre littérature scientifique et documents professionnels, sources de la réforme pédagogique.

Il faut nécessairement mesurer l'ambition initiale réelle, ce compromis entre un modèle et le possible, avant d'évaluer son appropriation par les acteurs de l'alternance.

La seconde partie examinera le transfert des nouvelles bases d'ingénierie de formation sur le terrain, leur impact sur les modalités de stage et, plus globalement, sur la professionnalisation des apprentis. Elle reposera sur les témoignages des acteurs de l'alternance, tous exposés plus ou moins directement aux effets de la réforme :

- Les apprentis eux-mêmes, cibles de la formation. Plus que les élèves, les stagiaires affectés depuis quelques mois sont visés (notamment les élèves de la 199<sup>e</sup> et 200<sup>e</sup> promotion, quelques mois après leur prise de poste)
- Les acteurs de formation (CURFQ, responsables de formation, formateurs et tuteurs)
- Les employeurs (directions des établissements d'accueil des stagiaires)

Pour réaliser cette évaluation qualitative, nous avons choisi de conduire des entretiens semi-directifs avec un guide d'entretien ordonné autour de quatre grands thèmes : la réforme, l'alternance, l'accompagnement, l'évaluation des élèves.

La guide d'entretien, fourni en annexe, a été utilisé sans suivre nécessairement l'ordre prévu des interrogations. En effet, il semblait préférable d'inscrire les questions dans le fil discursif de l'interlocuteur, qui est laissé libre de développer son raisonnement. En conséquence, selon le déroulement de l'entretien, sont apparues des questions non prévues initialement et d'autres ont été écartées. Evidemment, les phrases citées dans le rapport ne sont jamais attribuées, ni situées, pour d'évidentes raisons de confidentialité et de discrétion professionnelle à l'égard des établissements concernés.

Expérimenté sur les DISP de Bordeaux et de Lyon, le guide d'entretien a évolué pour intégrer de nouveaux aspects et gagner en précision. Le confinement, décidé en prévention de la pandémie de coronavirus, a bouleversé le calendrier des entretiens. Malheureusement des entretiens téléphoniques ont remplacé les visites prévues initialement.

Ce rapport ne consiste pas en une étude théorique et décontextualisée du modèle de l'APC. Il se veut résolument pratique et exploitable. Sa conclusion prendra la forme d'un tableau de préconisations très concrètes pour consolider le modèle d'ingénierie de formation et les pratiques des acteurs de formation.





## UN CADRE THÉORIQUE SOUS CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES

### 1.1 Évaluer une formation : un besoin élémentaire, une méthodologie complexe

Évaluer la qualité de la formation initiale des surveillants ? Evidemment...mais par qui ? comment ? pourquoi ?

#### 1.1.1 Le modèle de Kirkpatrick : 4 niveaux d'évaluation

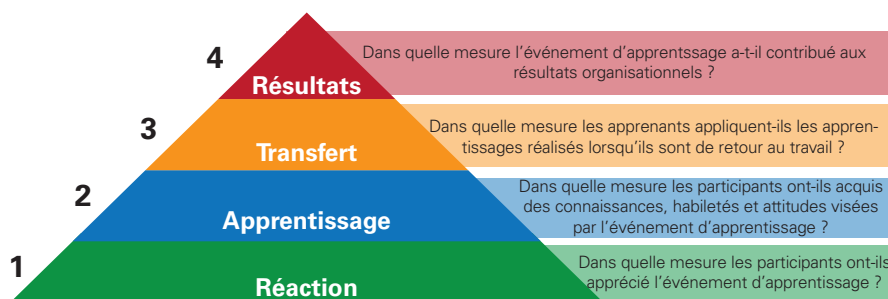
L'article 51 de la Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie formalisait l'obligation d'évaluer les actions de formation conformément aux termes suivants : « À l'issue de la formation, le prestataire délivre au stagiaire une attestation mentionnant les objectifs, la nature et la durée de l'action et les résultats de l'évaluation des acquis de la formation. »

La Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle autorise une lecture souple de cette obligation mais la Loi n° 2009-1437 confirme l'attention portée à l'évaluation dans un contexte économique qui exige une « rentabilisation » des coûts de gestion des ressources humaines.

Les formations initiales d'un centre de formation du service public ne sont pas visées par la Loi. Au-delà du cadre juridique, c'est pourtant un besoin élémentaire qui est souligné. L'évaluation des actions publiques a vocation à se systématiser. La mission de formation n'y échappe pas dans sa dimension stratégique.

Un modèle fait encore autorité en matière d'évaluation même s'il date de 1959, soit 50 ans avant la Loi. Proposé par l'Américain Kirkpatrick, il distingue 4 niveaux d'évaluation schématisés ci-dessous :

#### Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick



Source : <https://leformateurpedagogique.wordpress.com/2015/08/07/evaluation-de-la-formation-le-modele-de-kirkpatrick-et-phillips/>

4 niveaux d'évaluation pour répondre à 4 questions :

- Le participant est-il satisfait de la formation ?
- Qu'est-ce qu'il a appris en formation ?
- Quelle compétence est développée sur son lieu d'exercice ?
- La formation a-t-elle un effet sur le service d'affectation ?

Evidemment, chaque entrée s'appuie sur des méthodes, des objets différents choisis par l'évaluateur selon sa finalité. Selon les cas, elle questionne les apprenants, les formateurs, les cadres des services, l'institution elle-même. Chaque entrée peut elle-même se subdiviser sous plusieurs formes (orale/écrite, à chaud/à froid, diagnostique/formative/sommative, individuelle/collective, etc.) et avec des outils différents (audit, observation, questionnaires, entretiens). En conséquence, chaque entrée présente des intérêts et des limites.

Non seulement ce modèle distingue des niveaux mais il les hiérarchise à la fois chronologiquement et dans un ordre d'importance institutionnelle. Une formation professionnelle vise un impact sur le lieu de travail plus que la satisfaction de l'apprenant. S'ouvre ici, en termes d'ingénierie de formation, la différence fondamentale entre les attentes et les besoins de formation. Dans le même temps, on devine, avant de lire les travaux scientifiques, qu'un élève satisfait reste dans de meilleures dispositions pour consolider ses ressources et développer les compétences qui serviront son service.

Plus complexe encore est le lien de cause à effet qui relierait chaque niveau d'évaluation avec l'échelon immédiatement supérieur. Idéalement, on pourrait supposer qu'une bonne formation permet d'acquérir de nombreuses capacités transférées en compétences qui impactent positivement le service d'affectation au bénéfice de ses missions institutionnelles. De nombreux facteurs altèrent pourtant ce raisonnement, nous repérons les suivants :

- La définition des métiers, l'identification des compétences attendues ;
- Les modalités et le niveau de recrutement des participants ;
- La motivation du participant, la dynamique de groupe ;
- La pertinence et l'opérationalité des objectifs de formation et du contenu ;
- Le déroulement pratique et logistique de la formation ;
- Le niveau d'exigence des critères de stagiairisation/titularisation ;
- Les conditions d'exercice au retour sur le terrain (soutien hiérarchique, moyens, opportunités de mettre en œuvre la compétence développée).

Si le lien entre satisfaction des élèves, qualité des apprentissages et compétences mises en œuvre sur le terrain est évident, il convient de prendre en compte ces différents facteurs d'altération pour éviter les raccourcis malheureux.

Un raisonnement trop rapide confinerait au simplisme. Il érigerait la formation comme unique levier d'évolution d'une Institution. Il délèguerait à la formation la réponse à chaque difficulté institutionnelle. Extrêmement valorisant de prime abord à l'égard des acteurs de formation, ce schéma devient très vite responsabilisant, pour ne pas dire culpabilisant.

Des actes discriminatoires sont commis ? C'est qu'il n'y a pas assez de formation à la déontologie ! Augmentons leur volume horaire !

Des suicides sont déplorés en détention ? C'est que la formation n'a pas suffi à améliorer la prévention ! Augmentons leur volume horaire !

Qui pourrait contester ouvertement ces propositions ?

La formation reste un objet politique, un objet de communication souple et pratique qui peut être brandi comme la solution à toute difficulté. Le cadre juridique, les modalités de management, les moyens alloués pour garantir l'efficacité du service public sont aussi des leviers puissants mais autrement plus sensibles. Il ne s'agit pas ici d'en mesurer les proportions respectives mais ces éléments doivent être pris en compte. Au niveau individuel, l'implication personnelle et l'expérience sont aussi des variables déterminantes.

C'est pourquoi, le quatrième niveau de la pyramide de Kirkpatrick, l'évaluation des résultats, ne sera pas examiné ici. Ce niveau répond à la question : dans quelle mesure l'évènement d'apprentissage a-t-il contribué aux résultats organisationnels ? Ce niveau relève moins d'une évaluation de l'approche par les compétences que d'un audit transversal des pratiques professionnelles dans les services.

À partir de l'analyse documentaire, les trois autres niveaux seront en revanche développés.

### ► 1.1.2 L'évaluation de satisfaction « à chaud » : premier outil de mesure au sein de l'Énap

Schématiquement, cinq objets pourraient être examinés :

- Les conditions matérielles : les locaux, les supports et autres matériels de formation ;
- Le contenu de la formation, dont l'évaluation sommative et l'alternance ;
- Les acteurs de la formation ;
- L'organisation logistique : les délais entre l'inscription et la formation, la durée de la formation, les déplacements, la restauration, l'hébergement... ;
- Le ressenti des élèves sur leur niveau de compétence avant de rejoindre leur affectation.

De cette potentielle richesse d'informations, il faut néanmoins garder à l'esprit quelques précautions.

*« Dans la plupart des organisations, les opérations d'évaluation des actions de formation sont relativement rares. Elles se limitent souvent à un " questionnaire de satisfaction " rempli rapidement à la fin de la formation. Ce questionnaire est parfois traité de manière plus intuitive que systématique et apporte souvent peu d'informations réellement intéressantes. L' " évaluation " de ces actions se limite dès lors parfois à un simple coup d'œil rapide d'un gestionnaire de formation ou du formateur sur les questionnaires, sans qu'il y ait la moindre décision qui en découle. » (Gérard, 2003)*

En dépit de ce constat, recueillir l'avis des premiers concernés par un dispositif de formation (leur « réaction » dans le modèle de Kirkpatrick) reste précieux, d'autant plus lorsqu'on prétend placer l'élève au cœur de ses apprentissages. L'Énap a toujours admis ce besoin et s'est doté d'un observatoire de la formation qui compte ce type d'évaluation parmi ses principales missions. J'évoque ici essentiellement les évaluations de satisfaction dites « à chaud » puisqu'elles recueillent les avis, les ressentis des élèves à la fin de leur formation. L'observatoire de la formation complète ce dispositif lourd par des évaluations différées, ponctuelles, qui visent les stagiaires sortis de l'école.

Les conclusions de ces rapports permettent de savoir comment les apprentis perçoivent leur formation. Elles peuvent servir à conduire une démarche qualité continue même si elles n'apportent qu'un point de vue, plus ou moins exploitable.

Le modèle de Kirkpatrick invite à croiser les différents niveaux d'évaluation. C'est d'autant plus important que chaque niveau privilégie une technique, en l'occurrence ici celle du questionnaire, dont il faut considérer les limites.

En octobre 2019, dans une « *Exploitation des données recueillies par l'observatoire de la formation auprès des publics inscrits en formation initiale* », nous notions déjà que, par définition, les élèves évaluent un écart avec leurs attentes (et en fonction de leur niveau d'exigence) et pas toujours avec leurs besoins. Les évaluations de satisfaction gardent par ailleurs des limites dans leur exploitation :

- Différences de compréhension et d'interprétation des questions ;
- Manque de sincérité des réponses ;
- Prise en compte de facteurs exogènes (remboursement tardif de frais de déplacements, mauvais classement, etc.) ;
- Réponses peu approfondies.

Du fait de ces réserves méthodologiques, l'Énap n'échappe sans doute pas au constat résigné de François-Marie Gérard mais la qualité et la quantité de données recueillies par l'observatoire de la formation dressent des tendances qui paraissent fiables, durables et partagées entre les différents publics, qui ont été repérées dans le rapport cité ci-dessus :

- Un bon niveau de satisfaction globale
- Une forte valorisation des formateurs
- Le plébiscite des stages
- La dénonciation systématique du volume de cours « théoriques »
- L'insuffisance du volume de cours « pratiques »
- Un objectif de mutualisation (entre publics) non abouti
- Des évaluations toujours contestées

Les évaluations « à chaud » sont réalisées, par définition, en fin de formation. Dans leur introduction, une précaution est d'ailleurs affichée : « *les personnes interrogées ne disposent pas du recul nécessaire pour apprécier justement le transfert de ce qu'ils*

ont acquis en formation dans l'exercice de leurs futures fonctions ». Elles peuvent donc être contestées par le fait que l'apprenti juge sa formation avant de la confronter à l'exercice professionnel. Comment savoir, par exemple, si les cours jugés a priori « théoriques » ne trouveront pas finalement dans l'expérience leur justification, leur opérationnalité ?

Avec cet argument, le formateur pourrait finalement balayer les critiques mais n'oublions pas que les élèves confrontent les séances de formation avec leurs propres stages. Leur point de vue se fonde donc quand même sur une expérience professionnelle.

S'il s'agit de mesurer la qualité perçue par les apprentis à l'égard de leur métier, les évaluations de satisfaction prendraient plus de sens en s'adressant aux stagiaires (quelques semaines après leur affectation) et en se multipliant auprès des employeurs (les chefs d'établissement).

L'avantage serait de questionner des stagiaires éclairés par leur affectation et non des élèves. L'évaluation serait aussi libérée des facteurs exogènes (qualité de la restauration et de l'hébergement, etc.). Elle gagnerait peut-être aussi en objectivité auprès de jeunes professionnels déjà validés et externes à l'École.

Le principal inconvénient semble logistique. Le questionnaire actuel, complété en direct, est retourné par plus de 90% du public. À distance, le taux de retour serait incomparable. Pour autant la question se pose entre un retour massif moins fiable et un retour partiel par les personnes soucieuses d'y répondre.

### ➤ 1.1.3 L'évaluation des ressources mobilisables : une obligation administrative

L'évaluation de l'apprentissage, selon le modèle de Kirkpatrick doit répondre à la question : dans quelles mesures les participants ont-ils acquis des connaissances, habiletés et attitudes visées par l'évènement d'apprentissage ?

Cette évaluation plus que légitime est pourtant très orientée dans le contexte administratif de l'Énap.

Orientée d'abord dans sa finalité. Lorsque les formateurs pourraient s'interroger, voire s'inquiéter, de la compréhension et de l'acquisition du contenu de formation, on s'aperçoit que le dispositif d'évaluation est d'abord conçu comme une évaluation sanction des élèves et non une évaluation de la qualité des apprentissages.

Les épreuves entrent en effet dans un système administratif de validation de la formation et de classement des individus. Rares sont les évaluations formatives, quasi-inexistantes sont les dispositifs de remédiation qui permettraient à l'apprenti de mesurer ses difficultés et de tenter de les résoudre avant de développer des compétences plus complexes encore.

La note est enregistrée. L'échec est donc, du point de vue de l'école, définitif.

L'ingénierie de formation est encore conçue sur le modèle du programme scolaire. Les cours sont planifiés puis évalués sans retour en arrière possible. Un tel dispositif n'envisage pas un parcours de formation où chacun développe ses compétences, à son rythme, selon son niveau initial, ses expériences. Pourtant, même à l'issue du plus théorique des cours magistraux, centré sur des savoirs, il n'y a pas deux élèves qui en sortiront avec le même niveau de connaissance (selon leur niveau d'attention, de compréhension, d'approbation, de connaissance précédente...).

Nous voyons déjà dans la place de l'évaluation sommative se dessiner un obstacle majeur de la professionnalisation. L'élève est incité à développer ses ressources (connaissances, habiletés et attitudes) pour être bien classé et non pour se préparer à un métier. De façon sans doute caricaturale, ce contexte peut l'inciter à apprendre par cœur du texte (à la façon du lycéen qui « bachote ») sans nécessairement le comprendre, sans en mesurer la portée dans son futur métier. L'apprenti risque de garder une posture de répétiteur.

Nos sujets d'examen posent d'ailleurs question. À quoi sert une question qui porte sur une date, un numéro d'article de Loi si ce n'est à vérifier la capacité à apprendre par cœur ?

L'évaluation est aussi orientée dans ses modalités parce qu'elle s'adapte à des contraintes incontournables :

- Le nombre massif de personnes évaluées ;
- Le nombre limité d'évaluateurs ;
- L'obligation, sinon l'obsession, d'égalité de traitement puisque la validation et le classement des élèves sont soumis à des exigences juridiques. L'archétype de l'évaluation objective et « économique » est le fameux QCM (questionnaire à choix multiple) corrigé par une machine. Malheureusement, cet exercice est plus adapté aux jeux télévisés de culture générale qu'à la mesure de l'acquisition d'un apprentissage professionnel.

Le livret de formation de la 204<sup>e</sup> promotion révèle que les épreuves qui portent sur les savoirs (QCM et QRC) distribuent la moitié des 2000 points. Cette proportion est d'autant plus importante que les épreuves « pratiques » vérifient aussi, en partie, des connaissances acquises (un tir au fusil nécessite des savoirs sur le fonctionnement de l'arme, etc.).

Même si c'était une préoccupation du groupe-pilote de la réforme, ce sont toujours essentiellement les savoirs qui sont évalués. Les épreuves peuvent être rapidement organisées, corrigées et donnent l'illusion d'une totale objectivité.

Sans exclure l'évaluation des ressources mobilisables, l'approche par les compétences fusionne et priorise les niveaux 2 et 3 de Kirkpatrick dans la mesure où l'école a vocation à amener les individus au niveau de compétences requis sans attendre qu'elles soient vérifiées sur le lieu d'affectation. Aussi importante soit-elle, cette finalité n'est pas atteinte à l'Énap.

### ➤ 1.1.4 L'évaluation des compétences : Une finalité non atteinte

Ce dernier point est, par nature, le plus significatif puisqu'il mesure auprès des élèves l'efficacité de la mission première de l'Énap. Un centre de formation ne prépare pas des examens mais l'exercice d'un métier. Les examens sont censés vérifier que l'apprenti a atteint un niveau de compétence requis pour prendre un poste.

À chaque modèle pédagogique est théoriquement associé un mode d'évaluation des apprenants. L'approche par les contenus aboutit à des tests de connaissance. L'approche par les objectifs se traduira par des épreuves qui décomposent chaque

ressource sans vérifier la capacité de l'élève à combiner ses ressources pour répondre à une situation problème avec compétence.

Dans une approche par les compétences, « *la compétence est la finalité de la formation, tandis que les savoirs, les savoir-faire spécifiques à la réalisation de certaines tâches, les attitudes et autres ressources, ne seront « que » des moyens mobilisables pour agir avec compétence dans des situations complexes.* » (Aouni, 2011)

Avant même de l'évaluer, la première difficulté tient dans la définition même du mot « compétence ». Les auteurs sont nombreux à avoir alimenté la longue liste des propositions. Je retiens ici celle déjà adoptée par le groupe de travail du RESP. Jacques Tardif (2006) définit le terme comme « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

Je m'arrêterai à un second exemple tout aussi éclairant : « *un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail* » (Québec, ministère de l'Éducation, L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 3 Développement des programmes d'études, 2002).

Une compétence est une combinaison, et non une addition, de savoirs, savoir-faire, savoir-être, mobilisée dans une situation concrète et déterminée. Cette définition permet d'expliquer la transition d'une pédagogie par objectifs à une approche par les compétences. Il ne s'agit plus de décomposer chaque activité par ressource (connaissances, habiletés, comportements) mais de repérer la compétence requise pour répondre à une situation-problème. Malheureusement, nombre de référentiels de compétences répertorient encore isolément et de façon décontextualisée chaque savoir, savoir-faire, savoir-être. La confusion entre ressources et compétences reste habituelle. Connaître un texte ne suffit pas à être compétent. Être rigoureux ne suffit pas à être compétent. Etc.

Nous verrons plus loin qu'une approche professionnalisante révisé profondément l'ingénierie de formation. On parle même parfois d'ingénierie de professionnalisation (Fernagu-Oudet, 2004). Complexe, l'évaluation des compétences se heurte surtout à un dispositif d'évaluation sommative, de nature très administrative (validation, classement, affectation), avec des logiques parfois contradictoires.

Dans les faits, au sein de l'Énap, les épreuves sommatives ne servent qu'à préparer l'affectation au classement (régulièrement remise en question dans les écoles de service public). Il apparaît que quelques élèves seulement font l'objet d'une décision de redoublement ou de licenciement alors même que les difficultés de recrutement sont connues. Les 2/3 des élèves surveillants ont au moins le baccalauréat (tendance à la hausse) mais la proportion de bacheliers a augmenté dans le même temps au niveau national. Cette hausse « mécanique » du niveau général masque les cas d'insuffisance majeure (non maîtrise de la langue, du calcul simple...).

Ces difficultés se ressentent également dans la police où le nombre de candidats baisse depuis l'année dernière. L'actualité (gilets jaunes, médiatisation des violences

policières, contestation de l'autorité publique, etc.) ne valorise pas l'image des forces de l'ordre.

Le niveau d'exigence de la validation est manifestement bas. Il se mesure notamment par le nombre d'élèves stagiaires malgré des notes inférieures à la moyenne. Très rares en effet sont les élèves licenciés ou en situation de redoublement au seul motif de résultats insuffisants.

### *Nombre d'élèves stagiaires malgré des notes insuffisantes*

Promotion	Nbre d'élèves classés	Nombre d'élèves
197	837	17 (2%)
198	740	27 (3,6%)
199	472	15 (3,2)
200	386	4 (1%)
201	367	3 (0,80%)
202	246	5 (2%)

Nous pouvons même craindre, par extension, l'installation d'un effet « golem » qui au contraire de l'effet « pygmalion » tire le niveau vers le bas. Des attentes très peu élevées conduisent à des performances faibles. Il est souvent affirmé, comme un lieu commun, que le niveau baisse, que les élèves ne travaillent pas, qu'ils ne sont pas motivés. Inconsciemment, ce discours peut amener un niveau d'exigence médiocre qui nourrira ensuite une déconsidération de cette génération. Le concept de prophétie autoréalisatrice se vérifierait sans doute dans une formation de surveillants pénitentiaires.

Le résultat pourrait faire émerger un sentiment de déconsidération d'une Institution et d'une formation professionnelle qui ne peut pas se permettre d'écarter les candidats inaptés.

La formulation et les taux de succès à certaines questions des QCM (régulièrement proches de 100%) révèlent aussi que les équipes pédagogiques elles-mêmes conçoivent plus l'épreuve comme une formalité administrative que comme un objet de mesure des capacités acquises.

C'est ensuite une double autorité administrative et non pédagogique qui valide ou non les résultats. Dans le livret de formation, les règles de validation sont mathématiques. Dans les faits, les résultats sont examinés par une première commission d'aptitude professionnelle (comapro) qui, déjà présidée par un représentant de l'administration centrale, rend des propositions. Tous les avis positifs sont entérinés. En revanche, les résultats insuffisants peuvent être reconsidérés administrativement pour éviter les avis de redoublement ou de licenciement. Cette instance individualise la portée des résultats aux épreuves.

C'est finalement une commission administrative paritaire, présidée par un autre représentant de l'administration centrale, sans présence de l'Énap, qui prend la décision finale. L'écart entre proposition et décision est notable mais s'est sensiblement réduit depuis la réforme.



**Tableau de comparaison des avis de la comapro et des décisions de la CAP**

Promo	Nombre d'élèves classés	Avis de la comapro	Décisions de la CAP		
			Licenciements	Redoublements	Stagiariations
197 <sup>e</sup>	837	11 redoublements	1	2	8
		18 licenciements	3	4	11
198 <sup>e</sup>	740	12 redoublements	0	2	10
		39 licenciements	7	14	18
199 <sup>e</sup>	472	7 redoublements	0	0	7
		15 licenciements	1	2	12
200 <sup>e</sup>	386	8 redoublements	1	3	4
		5 licenciements	3	2	0
201 <sup>e</sup>	367	6 redoublements	0	5	1
		3 licenciements	3	0	0
202 <sup>e</sup>	246	7 redoublements	0	6	1
		1 licenciement	1	0	0

Autrement dit, le niveau d'exigence peu élevé est encore assoupli, une première fois par la comapro, une seconde fois par la CAP. L'examen précis des décisions montre que les problèmes de comportement sont plus suivis d'effets que les insuffisances « scolaires ».

Le fait que l'inaptitude professionnelle soit rarement prononcée questionne le sens même des évaluations et aggrave les conséquences du recrutement des quelques élèves manifestement inaptes, notamment du fait d'une non maîtrise du français parlé et écrit. Cadres de direction et acteurs de formation en ont abondamment parlé durant les entretiens bien que ce ne soit pas un objet direct de notre questionnement. Tous comprennent les enjeux institutionnels lorsqu'il s'agit de pourvoir les postes mais tous réclament qu'un seuil minimal soit posé plus strictement.

Notons que la confusion entre critères et autorités de validation ne facilite pas l'accompagnement des élèves. Plusieurs formateurs locaux pensent que l'Énap est seule compétente pour décider des stagiariations. C'est donc vers l'Énap que s'oriente l'incompréhension d'une décision litigieuse. Le risque est aussi de dévaluer le sens pédagogique lorsqu'une décision administrative peut passer outre les modalités de validation inscrites dans un livret de formation. De nombreux formateurs souffrent d'une perte de repère lorsque des insuffisances sont repérées mais non sanctionnées de redoublement ou de licenciement.

Pour libérer tous les acteurs du poids du classement, une des solutions régulièrement envisagées dans les écoles de service public est d'établir un classement dès l'entrée

en formation. La difficulté première tiendrait dans le fait que les élèves ne sortent pas tous du même recrutement (emplois réservés).

Nombre de formateurs considèrent par ailleurs cette pression du résultat comme le meilleur levier pour obtenir l'implication et le bon comportement des apprenants...

Les occasions de préparer des épreuves formatives sont rares car elles mobilisent de nombreuses ressources. C'est regrettable puisque, en se projetant dans le courant constructiviste, l'évaluation des compétences est d'abord réalisée par l'apprenti lui-même qui doit pouvoir analyser son niveau initial (auto-diagnostic), le confronter à une situation problème (auto-évaluation) et repérer, avec l'aide du formateur ce qu'il doit développer pour atteindre le niveau de compétence exigé. L'élève n'apprend plus pour être évalué, mais est évalué pour mieux apprendre.

Pour mesurer un niveau de compétence, dans un contexte de centre de formation, l'objectif est connu mais reste problématique :

*« Il conviendrait de mettre les participants face à une situation complexe, proche de la réalité. Mais de telles situations ne sont pas faciles à construire ni à mettre en œuvre, et cela prend du temps. De plus, la dynamique de formation fortement liée au travail de groupe risque de conduire à évaluer une compétence collective alors qu'elle devra être mise en œuvre individuellement sur le terrain »* (Gérard, 2003).

L'évaluation d'un apprenti placé dans une situation-problème complexe exige de recourir à des critères (ce qui est attendu), indicateurs (les éléments objectivables, mesurables), niveaux de maîtrise qui dessineront le référentiel d'évaluation et permettront, in fine, de déclarer l'individu compétent ou non. Cette vision binaire a été expérimentée dans une ingénierie de formation précédente. Elle a été écartée car l'évaluation ne portait pas sur une situation-problème complexe et perdait donc tout son sens. Cette approche était par ailleurs peu compatible avec l'exigence d'un classement. Elle a conduit à concevoir un incompréhensible et peu pertinent système où les acquis/non acquis se convertissaient en points. La compétence était évaluée comme une somme de capacités et non comme une combinaison.

Par définition, l'évaluation de la compétence exige l'observation de l'élève mis dans une situation inédite pour ne pas se contenter de la reproduction d'une réponse modélisée. La façon de faire, la mobilisation des ressources, importe plus que le résultat. Or, on n'imagine pas créer autant de situations d'égale complexité que de candidats... La durée de l'épreuve individuelle serait en outre incompatible avec les cohortes de plusieurs centaines d'élèves surveillants, sans oublier qu'il faudrait multiplier le nombre d'épreuves par autant de compétences jugées fondamentales. On pourrait même évaluer plusieurs fois chaque élève pour vérifier une progression dans la projection d'un parcours individuel de remédiation...

À défaut de placer les apprentis devant une situation proche de la réalité, la réforme a consisté à valoriser les épreuves dites « pratiques » :

- Contrôle des effectifs
- Écrits professionnels
- Utilisation de l'application Genesis

- Techniques d'intervention
- Tir
- Épreuves IRIS (application de contrôle des bagages dans une porte d'entrée)

Se résigner à l'impossibilité d'une véritable évaluation des compétences risque de conduire à renoncer à mettre le plus de lien possible entre les épreuves et les ressources mobilisables en situation réelle. Les annales révèlent que les questions de QRC/QCM sont souvent formulées comme des questions de cours. Elles gagneraient à être systématiquement contextualisées pour s'inscrire dans une compétence. Aujourd'hui, de nombreuses questions n'ont strictement aucune portée opérationnelle. Quelques exemples :

- *Sont des écoles du ministère de la Justice : l'ENM, l'Énap, l'École de la santé publique ou l'ENPJJ ?*
- *D'où viennent les expérimentations appelées 'Modules de respect' ? D'Espagne, de France, d'Angleterre, du Portugal ?*
- *Dans l'administration pénitentiaire, parmi ces personnels, lequel fait partie du corps de commandement du personnel de surveillance ? Lieutenant, major, directeur technique ou premier surveillant ?*

(Source : QCM soumis à la 203<sup>e</sup> promotion)

Au lieu de demander « dans quel cas le personnel de surveillance peut-il faire usage de la force strictement nécessaire ? », il suffirait de décrire succinctement un incident et demander les éléments qui justifient ou non l'usage de la force.

Jusqu'à présent, nous n'avons examiné la question de l'évaluation des compétences qu'au sein de l'école en concluant qu'elle n'est pas mise en œuvre actuellement. Selon les caractéristiques décrites, il devrait être rétorqué que le terrain idéal d'évaluation des compétences reste le lieu de stage. Le stage place quotidiennement, de fait, l'élève devant des situations problèmes. Plus encore qu'une simulation, le stage exige que l'évalué mobilise toutes ses ressources pour s'adapter aux situations, aux individus rencontrés, aux conditions réelles. La solution est donc toute trouvée !

Il s'agissait d'ailleurs de l'élément le plus discuté de la réforme de 2018 puisque, paradoxalement, l'évaluation du stagiaire n'est plus valorisée par une note sur 20, une lettre entre A et E, ni même par l'attribution de capacités acquises ou non acquises (systèmes qui ont alterné ces dernières années). Elle consiste aujourd'hui en un commentaire littéral et une contribution à l'évaluation du positionnement professionnel. Les réactions se sont manifestées lors des réunions d'information provoquées dans chaque DISP. Elles ont aussi amené la direction de la formation à diffuser sur Violette trois communications relatives au nouveau dispositif de formation (des « questions/réponses » les 07-09-2018 et 25-01-2019, un « focus » sur les retraits de point le 23-11-2018)

Devant la question « pourquoi changer ? », la direction de la formation admettait la complexité de l'ingénierie précédente, incomprise par les élèves, voire par les formateurs eux-mêmes. Le système empêchait par ailleurs l'apprenti de se situer par rapport au niveau d'exigence.

Trois problèmes faisaient réagir les formateurs locaux lorsque la nouvelle ingénierie de formation a été mise en œuvre :

➤ D'abord, pourquoi ne plus noter les stages alors même qu'ils donnent justement l'opportunité d'évaluer les compétences ? Le premier « questions/réponses » apportait l'éclairage suivant :

*« Les capacités ne feront plus l'objet d'acquis/non acquis. L'expérience montrait en effet avec l'ancienne note de stage que la moyenne oscillait entre 18 et 20 sur 20. De la même façon, l'actuelle évaluation par capacités se conclut par des taux de réussite proches de 100% pour la quasi-totalité des capacités évaluées. Ces évaluations ne sont donc pas du tout sélectives. »*

*L'équité de ces évaluations en stage n'est, par ailleurs, pas garantie puisque le lieu de stage, le niveau d'exigence et les modalités d'évaluation choisies (observation, QCM, entretien, rapport, etc.) par les différents formateurs modifient sensiblement les conditions d'évaluation entre les élèves. »*

Comme écrit plus haut, l'obligation de classement exige la plus grande équité des conditions d'évaluation. Comment comparer le niveau de compétence de l'élève en stage à Osny et celui qui est formé à Mauzac ? Comment comparer le niveau de l'élève accompagné par des tuteurs formés et celui qui est placé, sans tuteurs, auprès de titulaires indisponibles ?

➤ Ensuite, quelle est la nature de l'évaluation du positionnement professionnel ? Le livret de formation explique qu'elle :

*« sanctionne les élèves qui n'adoptent pas le positionnement et le comportement attendu. L'élève dispose d'un capital de 500 points lors de son entrée en formation. Ce capital fait l'objet d'une soustraction lorsqu'un manquement est constaté, circonstancié et motivé par un acteur de formation de l'Énap ou du lieu de stage. Un barème fixe le nombre de points retirés automatiquement selon le manquement constaté (...) En fin de formation, un capital de points inférieur à 250 points engage obligatoirement un passage en commission d'aptitude professionnelle et peut donc aboutir à une décision de redoublement ou de licenciement. »*

Il est ici intéressant de noter que l'outil d'évaluation est commun aux acteurs de formation de l'Énap et à ceux des pôles de formation. Contrairement aux effets habituels de l'alternance, il fonctionne de façon continue. Malgré son nom, il ne s'agit pas, au sens strict, de l'évaluation d'une compétence. Sa vocation relève plus de la sanction d'éventuels manquements professionnels, plus ou moins compatibles avec les missions du service public pénitentiaire.

➤ Enfin, à quoi sert l'évaluation littérale ? La direction de la formation la justifiait dans le « questions/réponses » n°1 en indiquant qu'elle sera « précieuse pour repérer notamment les élèves en difficulté. Ce repérage servira aux coordinateurs de groupe, à l'unité de formation et éventuellement à la commission d'aptitude professionnelle ».

Dans la question posée et la réponse donnée, nous devinons la vraie question : « À quoi nous (les formateurs locaux) servons si nous n'attribuons qu'une évaluation littérale et non une note qui impacterait directement l'affectation de l'intéressé ?

Il est remarquable que l'utilité de l'évaluation pour le principal concerné ne soit pas soulignée.

Retenons du point 1.1 que l'Énap a d'emblée écarté dans son ingénierie de formation une des caractéristiques de l'approche par les compétences. Apparaît donc le paradoxe d'une ingénierie qui valorise la compétence dans ses contenus mais qui se refuse de l'évaluer sur son terrain de prédilection : le stage.

Aussi fondée théoriquement soit-elle, l'ingénierie de formation se plie d'abord à des contraintes pragmatiques et administratives.

Déjà amputée de son système d'évaluation, le point suivant montrera que le modèle de l'approche par les compétences a subi quelques ajustements même si sa philosophie a guidé tous les choix pédagogiques.

## ➤ 1.2 L'approche par les compétences à l'Énap : un modèle ambitieux mais ajusté

Il s'agit ici moins de caractériser l'approche par les compétences que de repérer les adaptations du cadre théorique dans le contexte énapien.

### ➤ 1.2.1 Un socle instable : un métier en constante évolution

L'approche par les compétences pose sa première pierre par le repérage des compétences réellement requises pour exercer un métier. Toute formation s'appuie sur une analyse des besoins pour précisément y répondre par des objectifs de formation adaptés. À l'Énap, les objectifs de formation sont affichés dans une architecture en unités de compétences, modules, séquences et séances verbalisées. En pratique, l'intitulé de chaque séance de formation est censé viser une compétence. Cette présentation affiche la visée professionnalisante du contenu et doit donner du sens auprès des apprenants.

S'inspirant des travaux des grands psychologues du développement que sont Piaget et Vygotski, les promoteurs de la didactique professionnelle ont manifestement étayé le cadre théorique et méthodologique de l'approche par les compétences imaginée à l'Énap.

*« Dans les premières années de son développement, la didactique professionnelle a consacré toute son attention et son énergie à effectuer des analyses du travail orientées vers la formation. C'était un préalable à la construction d'un référentiel ou d'un dispositif de formation. Mais l'analyse du travail a aussi une autre fonction : elle est un instrument puissant pour les apprentissages. Car il ne nous avait pas échappé qu'on apprend aussi en travaillant : l'activité s'accompagne toujours d'apprentissage. C'est ainsi que la didactique professionnelle est passée à une deuxième étape de son développement : l'utilisation de situations de travail, réelles ou simulées, pour servir de supports »*

(Pastré, Mayen, Vergnaud. 2006).

Le repérage des besoins devrait donc être formalisé par une analyse du travail qui produirait en conclusion un référentiel métier décliné en compétences. Or, aucune

démarche de cette nature n'a été réalisée, à notre connaissance, au sein de l'administration pénitentiaire.

Il convient de différencier l'analyse réalisée par observation méthodique des situations de travail et la rédaction, sur table, d'un groupe de travail composé « d'experts ». L'audit externe de 2017 jugeait d'ailleurs que « les fiches actuelles sont mal rédigées et ne sont plus d'actualité ».

La description des situations réelles ferait utilement apparaître les activités et tâches réalisées, le niveau de responsabilité, les interlocuteurs, etc. qui nourriront le référentiel de formation : *Appliquée à la formation, la didactique professionnelle transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes* (Fernagu-Oudet, 2004).

Au-delà des questions pédagogiques, ouvrons une parenthèse pour préciser qu'un tel travail questionnerait la définition, la mission, le périmètre de chaque métier dans une institution qui a multiplié les réformes statutaires et fonctionnelles depuis 20 ans. C'est particulièrement vrai pour les personnels de surveillance (création des ERIS, UHSA, UHSI, EPM, quartiers « respect », extractions judiciaires, services de renseignement, équipes cynotechniques etc.). L'identité professionnelle, même acceptée comme une notion dynamique, mériterait d'être examinée. Peut-on encore considérer que le surveillant d'étage, l'agent ERIS, le surveillant affecté dans un SPIP exercent le même métier ? Il y aurait sans doute matière à une analyse fine mais des considérations sociales et statutaires viendraient parasiter la réflexion.

Depuis des années déjà, certains imaginent deux corps distincts entre les surveillants chargés de l'accompagnement quotidien et les surveillants affectés sur les postes sécuritaires (sécurité périmétrique, escortes, interventions). Rapporté au point de vue formatif, l'intérêt serait double : affiner les profils de recrutement et développer les compétences spécifiques dès la formation initiale. En effet, la formation actuelle d'un surveillant peut être qualifiée de « généraliste ». Elle associe droit, sécurité, secourisme, psychologie, communication, insertion, informatique, renseignement, etc.

Lorsque l'administration pénitentiaire se dotera de véritables référentiels métiers/compétences, il restera justement une seconde problématique à examiner. Il s'agira d'en extraire les compétences attendues dès la sortie d'école. Personne ne pourrait prétendre que la formation initiale est exhaustive. Le dernier arrêté de formation a d'ailleurs conforté la place de la formation continue.

L'exercice est difficile puisqu'il revient à repérer les compétences dites fondamentales lorsque, dans les discours, tout est important et que c'est souvent l'actualité qui dicte les priorités contextuelles. Il reste difficile d'assumer qu'une compétence soit peu investie. Les choix formatifs soulèvent évidemment des responsabilités.

Convertir lesdites compétences en volumes horaires de formation est d'autant plus complexe qu'il n'y a pas de lien de proportionnalité. Une compétence fondamentale n'exige pas nécessairement le temps de formation le plus long lorsqu'une compétence « moins » capitale nécessite une pédagogie chronophage avec des simulations, des exercices, etc. Ces volumes horaires dédiés sur le temps passé à l'école dépendent également de la distribution des apprentissages avec les temps de stage. Par exemple,

« fouiller une cellule » compte parmi les activités quotidiennes d'une détention. Pour autant, le temps de formation pèse largement sur le stage.

Ici se mesure encore la dimension politique d'une formation. L'affichage des volumes horaires est significatif dans les discours. Les écoles sont souvent sollicitées sous la forme de « combien d'heures consacrez vous à ... ? ». Sous cette forme, la question ramène à un thème alors qu'il faudrait raisonner en compétences. L'exemple type tient dans la déontologie. Le nombre d'heures dédiées, sur le papier, à ce thème peut sembler dérisoire si on ne considère pas que la totalité des séances de formation s'inscrivent dans le même cadre déontologique.

En l'absence de référentiels métiers/compétences, les choix relèvent essentiellement des acteurs de formation, responsables de l'ingénierie de formation, c'est-à-dire pour l'Énap de l'unité de formation concernée sous la responsabilité de la direction de la formation. À défaut de référentiel institutionnel, c'est le formateur qui définit le métier !

À titre d'exemple, le concept de surveillant-acteur n'apparaît pas, à ce jour, dans le référentiel de formation. Son expérimentation date de 2013 au Centre pénitentiaire de Varennes-le-Grand sous la forme du surveillant référent. Son déploiement au sein de la DISP de Dijon est remarqué mais la portée nationale est encore floue malgré la note de la DAP datée du 16 novembre 2018, relative au rôle du surveillant pénitentiaire. Faut-il considérer que nous formons des surveillants acteurs ? Aucun référentiel ne le stipule alors même que les implications pédagogiques seraient larges en termes de développement des compétences (évaluer les personnes détenues, conduire un entretien, restituer par écrit). De la même façon, les quartiers « respect » se multiplient sans véritable cadre juridique qui structurerait un contenu pédagogique.

L'ingénierie pédagogique revient dans un second temps aux départements pédagogiques, chargés de la construction et de l'animation des séances de formation. À ce niveau, la lecture des supports pédagogiques révèle que l'approche par les compétences peine à se concrétiser même si les fiches pédagogiques ont été largement révisées à l'occasion de la réforme pédagogique. Une commission de validation des contenus a été expérimentée sans réussir à se pérenniser.

Le changement de paradigme est évidemment long à s'opérer. Il exige à la fois conviction, engagement et technicité pour glisser d'une posture d'enseignement à celle de formation professionnelle.

### ➤ 1.2.2 De l'enseignement vers la formation professionnelle

L'enseignement est défini comme l'« action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances » (Larousse). Si les termes enseignement et formation sont souvent indifféremment utilisés dans le langage courant, ils se distinguent pourtant nettement par leur finalité. La simple transmission de connaissances ne se confond pas avec le développement de compétences par les apprentis dans une visée émancipatrice. Ce rappel emporte des différences fortes dans les objectifs, les méthodes, les outils, le vocabulaire pédagogiques.

Prenons soin ici de ne surtout pas opposer connaissances et compétences. La compétence permet même de réconcilier théorie et pratique. Perrenoud soutient légitimement que « les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs, puisqu'elles

ne peuvent s'en passer ». Les définitions de la compétence, citées plus haut, répètent que la compétence combine les ressources (savoirs, savoir-être, savoir-faire).

Dans l'environnement professionnel de l'approche par les compétences, les connaissances s'inscrivent dans les apprentissages. Elles sont ancrées dans les compétences contextualisées.

Est-ce que le savoir, enseigné à l'école, le collège ou le lycée, doit nécessairement être mobilisable en situation ? La question déchire chercheurs et professeurs et montre que la critique de l'APC ne peut pas traverser l'éducation scolaire et la formation professionnelle de la même manière.

L'héritage scolaire de l'Énap se devine dans le vocabulaire utilisé dans les textes, par les acteurs de formation ou dans l'application informatique Violette. La « classe inversée » y est même présentée comme une innovation pédagogique alors que cette technique scolaire existe au collège depuis de nombreuses années.

Nous relevons dans ce vocabulaire les termes « école, élèves, scolarité, enseignement, classe, matières, thèmes, etc. » Le terme stagiaire désigne par ailleurs indifféremment l'élève en stage et le stagiaire affecté à l'issue de sa formation initiale. L'organigramme de la direction de la formation, par le nom de ses départements, est aussi resté marqué par l'approche par objectifs (voire par contenus) avec une entrée disciplinaire.

Il est probable que certains formateurs de l'Énap se désignent aujourd'hui par leur spécialité avant de décliner leur grade (à certains égards, le règlement d'emploi de formateur prime d'ailleurs sur le statut). Cette revendication identitaire a été révélée par le rejet du port de l'uniforme par les formateurs, précisément pour ne pas être ramenés à leur corps d'origine, alors que les élèves le portent obligatoirement...

C'est intéressant lorsqu'on sait que les formateurs des écoles des gardiens de la paix se sentent avant tout policiers formateurs et non l'inverse (Fernagu-Oudet, 2017).

Au-delà de l'amalgame souvent involontaire entre les termes d'enseignement et de formation se décèle aussi une évidente résistance des nostalgiques de l'enseignement. Cette résistance témoigne de la portée du glissement de l'identité de l'enseignant-transmetteur vers celle du formateur-accompagnateur (cf. 1.2.4).

Comme de nombreux organismes de formation, en France et dans la plupart des pays occidentaux, l'Énap a connu trois périodes, caractérisées chacune par trois approches pédagogiques très distinctes pour convertir l'enseignement en formation professionnelle. Il faut reconnaître que sur la période considérée (l'Énap fête ses 20 ans), ces évolutions sont très rapides et difficiles à intégrer.

À titre de rappel et en une phrase, De Ketele et Gérard (2005) les définissent clairement :

- *l'approche par contenus considère l'enseignement en termes de liste de matières et de contenus-matières à enseigner, c'est-à-dire à transmettre ;*



- *l'approche par objectifs a comme porte d'entrée des comportements observables structurés, mais séparés les uns des autres, qui sont à développer chez les apprenants ;*
- *l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations.*

À la lecture des fiches pédagogiques, on peut craindre que les trois approches cohabitent encore à l'Énap même s'il semble que la première disparaît progressivement au profit des deux suivantes.

On ne se défait pourtant pas facilement de pratiques pédagogiques que nous avons connues depuis notre propre éducation dans le cadre scolaire et universitaire et longtemps prolongées dans les écoles de service public avant d'amorcer ce changement de paradigme. L'indétrônable cours magistral, dans le modèle transmissif, scelle notamment l'amalgame. Cette modalité maintient l'apprenant dans un rôle passif (au sens comportemental) et ne garantit pas sa portée cognitive. L'enseignant, détenteur du savoir, tente de le transmettre à ses élèves et, au mieux, stimule leur capacité d'analyse s'ils y sont disposés.

Technique pédagogique très employée encore à l'Énap, elle a participé à confondre enseignement et formation. Il ne s'agit évidemment pas de la rejeter totalement aujourd'hui, pas plus que de rejeter la transmission de savoirs. L'école n'en aurait d'ailleurs pas les moyens humains et logistiques (quoi de plus « rentable » qu'un formateur pour 300 élèves dans un même lieu ?)

La finalité des séances est dictée par la mission, par la raison d'être, du centre de formation. S'il doit s'agir d'une transmission de savoirs théoriques et non intégrés explicitement dans une compétence affichée, il convient non seulement de s'interroger sur sa valeur professionnalisante mais aussi sur sa modalité (la communication du support pourrait parfois suffire). À ce sujet, Geay et Sallabery expliquent qu'« *il y a donc un écart normal et irréductible entre les savoirs de la pratique et les savoirs de l'école, qui tient aussi à leur mode d'appropriation. Si on ne veut pas que le savoir appris (dans l'école) reste extérieur à l'activité de travail, il faut que l'activité d'appropriation du savoir soit elle-même une activité dans laquelle le savoir est utilisé pour identifier les dimensions pertinentes de la situation. Le savoir de référence est alors intégré à l'action (il ne reste pas extérieur), et permet l'automatisation de l'activité nécessaire à la compétence* ».

Ce qui caractérise l'approche par les compétences, c'est principalement son éloignement des principes du courant béhavioriste de l'enseignement (qui a dominé le monde de l'éducation durant les années 60 et 70) et son enracinement dans le courant constructiviste de l'apprentissage (Aouni, 2011).

Le courant béhavioriste (Pavlov, Skinner) a servi de référence à l'approche par objectifs qui a longtemps prospéré dans les centres de formation, dans une logique applicationniste de la formation. À un problème sa solution. Il suffirait de livrer à l'élève un « livre de recettes » professionnel. Le formateur présente la « recette du jour », l'élève la reproduit jusqu'à atteindre le niveau de maîtrise exigé. C'est d'ailleurs très attendu, car très sécurisant, pour le futur professionnel.

Le cadre formatif survalorise les différents guides, référentiels de pratiques, fiches

réflexes comme s'ils garantissaient les bonnes pratiques. Ils sont évidemment précieux en modélisant les comportements prescrits et nous ne pouvons qu'encourager leur trop rare réactualisation. Il est pourtant capital de comprendre que ce n'est pas suffisant puisque cette approche nie la singularité des individus (leurs représentations, leurs expériences, leurs capacités, leur implication personnelle). Cette approche nie en même temps la complexité du travail et le nécessaire discernement dont doit faire preuve l'agent pénitentiaire dans son quotidien (le livre de recettes ne peut contenir l'exhaustivité des situations et leurs variables en termes d'acteurs, de contexte, de temps, de matériel). L'exemple type vient de la self defense ; l'élève peut maîtriser un geste technique devant une attaque régulièrement simulée et mécanisée mais il restera paralysé si la situation réelle sort de l'exercice.

Pas plus qu'une charte ne garantit le respect du cadre déontologique, un guide de pratiques n'assure pas l'acquisition des techniques professionnelles.

L'approche par objectifs, toujours prégnante, amène encore à associer chaque séance de formation distinctement à un savoir, à un savoir-faire ou à un savoir-être. Imaginons le pâtissier être formé avec une liste de cours de chimie et connaissance de chaque ingrédient, une liste de séances consacrées à chaque geste professionnel, une dernière série dédiée à chaque règle d'hygiène alimentaire. Il serait formé sans avoir réalisé un gâteau ?

Certains imaginent encore qu'un élève surveillant est capable, seul et en situation, de compiler en temps réel des contenus juridiques apportés dans certains cours avec des pratiques testées (voire seulement montrées) dans d'autres cours et avec l'attitude prescrite dans d'autres séances. C'est un pari hasardeux que ne tenteront pas les formateurs des pilotes d'avion.

L'utilisation des situations de travail, les plus proches possibles du réel, est préconisée dans l'approche par les compétences. Sans référence à Piaget, de façon d'abord intuitive, les formateurs, qui ne visent pas la seule transmission de savoirs mais le développement de compétences professionnelles, ont d'ailleurs développé la pédagogie dite « active » pour amener les apprentis à « faire ». Qui imaginerait former un mécanicien ou un pâtissier sans séances pratiques ? Dans le contexte énapien, ce sont les séances relatives au tir, aux techniques d'intervention et à la self defense qui ont ouvert cette voie. Le bâtiment de simulation n'a pas attendu l'émergence de l'approche par les compétences.

La loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel réforme profondément la formation professionnelle et l'apprentissage. Si elle ne vise pas les centres de formation du service public, elle montre combien le modèle présenté dans ce rapport s'inscrit dans une politique durable et partagée. Il ne s'agit en rien d'une « tendance », d'une « mode », encore moins d'un choix personnel d'un cadre pédagogique...

Son titre 1er est intitulé « vers une nouvelle société de compétences ». Une action de formation est désormais définie comme « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel. Il peut être réalisé en tout ou partie à distance. Il peut également être réalisé en situation de travail ».

Un nouvel acronyme est très utilisé dorénavant. L'AFEST désigne l'action de formation en situation de travail. Ses 4 critères légaux (Décret n°2018-1341 du 28 décembre

2018) l'inscrivent exactement dans une approche par les compétences :

« 1° L'analyse de l'activité de travail pour l'adapter à des fins pédagogiques ;

« 2° La désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale ;

« 3° La mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages ;

« 4° Des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action. »

Lorsque l'approche par objectifs décomposait les gestes professionnels pour les répéter et les maîtriser, l'approche par les compétences donne à l'action la place centrale de toute l'activité formative. Elle la situe dans une situation pour viser une compétence. Elle se prépare, se réalise et s'analyse.

Pour autant, il ne s'agit pas non plus, à l'inverse, d'éliminer toutes les séances de transfert de ressources, notamment de savoirs. Dans les activités complexes, l'assimilation de connaissances reste évidemment préalable à l'action.

L'approche par les compétences invite à ne plus diviser les ressources mais à les appréhender dans leur combinaison : la compétence. La pédagogie active répond à ce besoin lorsqu'elle mobilise les connaissances en réalisant des activités avec des techniques et des attitudes observables qui seront ensuite analysées par le formateur (débriefing) et nourriront une pratique réflexive chez l'apprenti. En amenant l'apprenti à « faire », c'est la question de l'individualisation de la formation qui est soulignée et qui confirmera le cadre constructiviste.

### ➤ 1.2.3 L'individualisation des parcours de formation... dans la mesure du possible !

L'approche par les compétences s'inscrit dans le cadre théorique du constructivisme (Piaget) et du socio-constructivisme (Vygotsky).

J'emprunte les « termes simples » de Domenico Masciotra (2007) pour expliquer que :

*« Le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne et cette progression continue du réseau lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes. Le constructivisme est une théorie du connaître (actif) plus qu'une théorie de la connaissance (passif) parce que l'action est le moteur du développement cognitif. Le constructivisme s'intéresse donc à la connaissance en action, à l'acte de connaître. À la question « Qu'est-ce que connaître? », le constructivisme répond : connaître c'est s'adapter au nouveau, c'est une question d'intelligence des situations*

*nouvelles. En effet, la fonction de l'intelligence est l'adaptation aux situations nouvelles. Une personne s'adapte en faisant l'expérience active de l'environnement. »*

Le socio-constructivisme complète cette théorie de l'apprentissage en inscrivant la construction d'un savoir, bien que personnelle, dans un cadre social. Une citation célèbre de Philippe Carré dit : « *On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres* ». L'apprenti se forme dans les interactions (ateliers pédagogiques, analyse des pratiques). Cet apport est important dans la mesure où les métiers pénitenciers valorisent le travail en équipe. Cette approche souligne aussi l'importance de l'intégration du jeune professionnel au sein d'un collectif dans son processus de socialisation professionnelle.

Lorsque les didactiques des disciplines se structurent autour de la transmission et de l'acquisition de savoirs, *la didactique professionnelle se donne comme objet de développement chez les adultes, avec cette idée forte que c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement. Son cadre théorique de référence est la conceptualisation dans l'action (Piaget) la conceptualisation est à distinguer soigneusement de la théorisation : la conceptualisation a d'abord une fonction opératoire, ce qui oblige, contrairement à la pensée commune, à ne pas (trop) dissocier la connaissance et l'action... La conceptualisation dont il est question ne consiste pas à assujettir la pratique à la théorie, mais à repérer les concepts organisateurs qui sont utilisés pour orienter et guider l'action* (Pastré, 2011).

Le développement de compétences se réalise en deux types d'activité :

- Une activité « productive » lorsque l'apprenti réalise une action
- Une activité « constructive » lorsque l'apprenti réfléchit à comment améliorer son action. Conformément au guide APC du RESP, cette seconde activité se réalise :
  - *Dans l'action : adaptation en direct de sa manière de faire (exemple : je modifie l'angle de mon volant lorsque je m'aperçois que ma voiture ne prend pas bien le virage) ;*
  - *Par l'action : à partir d'une situation qui m'est présentée, je me demande comment j'aurais fait et je construis donc un début de réponse ;*
  - *De l'action : j'ai été confronté à une situation, à partir de laquelle j'ai la possibilité de m'interroger sur la manière dont je m'y suis pris et ce que je pourrais faire pour améliorer ce que j'ai produit.*

Inversant la logique applicationniste, Vergnaud (1996) et Pastré (2011) font la démonstration que le moyen le plus efficace dans le développement des compétences n'est pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action. En différenciant le savoir théorique transmis à l'élève et le travail de « conceptualisation au fond de l'action » qui en permet une appropriation personnelle, ils permettent de repenser l'écart entre théorie et pratiques. Par cette démarche, la didactique professionnelle s'ancre dans le constructivisme de Piaget (notions d'assimilation-accommodation).

De façon raccourcie, elle permet de soutenir que s'il y a des savoirs dans toute pratique examinée sous l'angle de la compétence, il y a aussi de la pratique dans toute

connaissance puisque c'est dans l'action que l'apprenti s'approprie ces savoirs. Astolfi (2003) explique aussi que « Posséder un savoir, ce n'est pas seulement le mémoriser, c'est s'en servir d'outil avec compétence. Quant à la compétence qui ne disposerait pas d'un savoir pour l'éclairer, elle ne serait qu'une recette grâce à laquelle on réussit sans comprendre ».

Deux chemins d'apprentissage sont ensuite distingués. Si l'école fait la promotion de l'explication dans une démarche « comprendre pour réussir », Geay et Sallaberry (1999) convoquent les travaux de Piaget pour décrire l'interaction qui caractérise la formation par alternance dans la démarche inverse « réussir pour comprendre » :

*« À côté des savoirs formels établis, il y a donc place pour d'autres niveaux de savoirs (inconscient, implicite, incorporé, insu) qui correspondent à des émergences de niveaux d'organisation différents [...] De l'action à la prise de conscience, il y a une démarche d'explicitation. La prise de conscience est le processus inverse de l'explication. Il va de la réussite à la compréhension. »*

Dans le premier cas, l'apprenant doit intégrer les savoirs formalisés par les formateurs et les appliquer ultérieurement. Dans le second cas, l'apprenant confronté à une réalité développe sa faculté d'adaptation et s'approprie les savoirs. C'est important lorsque la transmission de connaissances est difficilement projetée par des apprentis qui ne visualisent pas leur futur environnement de travail pénitentiaire.

Exemple appliqué à la compétence « réaliser une fouille de cellule » :

La progression pédagogique « classique » se présenterait comme une suite : cours magistral/simulation/stage. La simulation consiste à vérifier si l'élève a bien compris (comprendre pour réussir).

On peut imaginer avec intérêt l'ingénierie contraire où l'élève commence par la simulation. Il fouillerait la cellule comme il fouille son domicile à la recherche de ses clés... Il mesurerait à l'occasion du débriefing les limites de sa méthode et les gestes professionnels préconisés pour réussir. Il expliciterait comment et pourquoi il a agi. Ainsi, il serait ensuite réceptif à la transmission des savoirs (explication) qui encadrent l'activité (réussir pour savoir) et qu'il serait en capacité de projeter dans sa future pratique.

Le même raisonnement remet en question la progression exclusive de « je découvre à l'Énap » et « j'expérimente en stage ». C'est cette idée reçue, très partagée, qui donne la tentation de tout apprendre avant le stage 1 ! L'inverse est non seulement possible mais parfois précieux pour partir de la pratique vers le bien-fondé de la règle.

Appliquée de façon radicale dans le passé, cette démarche justifiait une ingénierie de formation entière où le stage précède l'arrivée au centre de formation. Aujourd'hui cette version est peu valorisée. Il est communément admis qu'il « faut en savoir un minimum ».

Tout l'enjeu est probablement de concilier les deux chemins d'apprentissage.

En se fondant sur la didactique professionnelle, quelle que soit la démarche formative, il faut analyser l'action. À l'Énap, trois modalités existent mais leur volume horaire est très faible :

- La technique du débriefing des simulations et autres modalités de pédagogie active
- Les retours des stages (1 séance par stage)
- Des séances d'analyse des pratiques :

- Analyser les pratiques de fouilles
- Analyser sa participation à la mission d'insertion et de prévention de la récidive

Cette dernière modalité n'a été introduite qu'avec la réforme pédagogique. Destinée à se multiplier, elle n'a manifestement pas eu ce succès à la lecture du tableau des modalités pédagogiques de la 204<sup>e</sup> promotion.

Dans ce cadre théorique, les implications sont majeures et guident l'approche par les compétences :

- On ne forme pas une promotion. Chaque individu se forme ; idéalement, l'approche par les compétences se traduit par des parcours de formation individualisés, construits selon les compétences déjà acquises. La trajectoire de développement étant individuelle, elle s'appuie sur des temps d'auto-diagnostic et d'auto-évaluation.
- On ne transmet pas une compétence. Chacun développe ses compétences. C'est ici le rôle d'accompagnement du formateur qui est profondément rediscuté (cf. 1.2.4).
- Chacun se forme en transformant ses expériences, ses représentations antérieures. Le concept de réflexité est capital, il doit être investi dans l'ingénierie de formation (cf. 1.2.4).
- La formation se construit avant, pendant et après de l'action (ce qui explique notamment l'intérêt de l'apprentissage par la simulation construite en trois phases : briefing, action, débriefing).
- La progression pédagogique « classique » qui consiste à transmettre des connaissances avant de les mobiliser en simulation et/ou en stage peut être inversée. La mise en action peut parfois utilement précéder l'apport des savoirs.
- La formation doit s'appuyer au maximum sur des situations réelles et des problèmes, des obstacles ;
- On développe aussi ses compétences dans les interactions (avec les autres élèves, les titulaires en stage, etc.).

De ces implications théoriques, l'Énap a d'emblée écarté l'individualisation des parcours de formation qui se heurte à deux obstacles en formation initiale :

- L'égalité de traitement des élèves devant les évaluations. Les modalités d'évaluation doivent être strictement identiques et reposent sur le même parcours de formation.
- La question des moyens est incontournable. Individualiser exige des ressources humaines importantes (recueil de besoins individuels, offre de formation personnalisée), incompatibles avec des recrutements massifs.

La seule opportunité d'individualisation des parcours a été saisie à l'Énap par la planification de séances de formation optionnelles, auprès de certains publics, mais elles restent rares. Le libre accès des élèves aux cours soulève par ailleurs la question de leur motivation.

Participe également à l'individualisation des parcours une restitution immédiate des notes, du classement provisoire de chaque élève à l'issue des épreuves (l'apprenti peut ainsi se situer dans le groupe en termes de résultats). L'accès aux annales et aux réponses des QCM/QRC entrainé dans la même logique (autoévaluation).

À la sortie de l'Énap, la promotion récente de la formation continuée participe à cet objectif d'individualisation puisque le stagiaire est formé sur son propre lieu d'exercice. Au-delà de l'environnement formatif, la note de la DAP datée du 16 novembre 2018, relative au rôle du surveillant pénitentiaire, montre une volonté de prendre en compte l'individu dans la gestion des compétences.

Un paragraphe y est consacré à l'identification et la valorisation des aptitudes personnelles des agents : *« outre leurs compétences professionnelles acquises en formation initiale et continue, ainsi que tout au long de leur carrière, les surveillants peuvent disposer d'aptitudes plus personnelles pouvant être valorisées (...) Ces compétences pourront être identifiées dans un document ad hoc accessible au formateur et à l'encadrement, et mises à profit sur la course chaque fois que possible. »*.

Le développement de la formation à distance ouvre de larges perspectives sur l'individualisation. Elle permettrait à l'élève, si on lui en laisse la responsabilité, de choisir ses apprentissages selon ses besoins. Elle pourrait aussi mettre à disposition des outils d'autodiagnostic, d'autoévaluation, d'entraînement.

Néanmoins, à l'égard de la gestion des moyens, il reste à démontrer en formation initiale qu'elle permet effectivement des économies de ressources. D'autres centres de formation répondent négativement à cette idée reçue, entendu ici que la formation à distance est nettement plus ambitieuse que la simple mise à disposition des supports de formation.

Quelques séances de formation, accessibles sur la plateforme MoodÉnap, illustrent néanmoins des orientations intéressantes pour la formation initiale et probablement plus encore pour la formation continue, libérée des contraintes administratives et évaluatives.

À terme et sur le modèle d'autres centres de formation, la plateforme pourrait permettre de développer des portfolios. Cependant, l'enregistrement et la traçabilité des compétences ne prend véritablement de sens que lorsque l'individualisation de la formation et l'évaluation des compétences sont effectivement mises en œuvre. De la même façon, au cours d'une carrière, un portfolio n'a d'intérêt que s'il est effectivement pris en compte, notamment dans les décisions d'affectation individuelle.

Finalement, l'individualisation de la formation initiale est confortée depuis la réforme de la formation par le développement de la pédagogie active. Elle reste néanmoins très partielle pour les raisons suivantes :

- L'impossibilité d'imaginer un parcours de formation individuel ;
- L'analyse de l'action peu investie dans les apprentissages ;
- Une offre de formation à distance très insuffisante et plus imaginée comme une obligation collective que comme un levier mis à la disposition de l'individu.

Le cadre constructiviste de l'approche par les compétences resitue finalement le rôle du formateur. Son identité professionnelle, d'abord façonnée sur le modèle des enseignants, glisse progressivement vers la posture d'un accompagnateur, un « facilitateur » du développement des compétences. C'est la voie choisie pour combler l'insuffisante individualisation des formations par une pratique réflexive plus accompagnée.

### ► 1.2.4 De l'enseignant-transmetteur au formateur-accompagnateur

L'approche par les compétences place véritablement l'apprenti au cœur de sa formation. Il est seul capable de développer ses propres compétences. Pour autant, ce développement repose sur un tiers dans un rôle d'accompagnateur. Sont valorisées les activités d'autoévaluation, d'autoformation chez l'apprenant, guidé par son coordinateur. Il s'agit finalement d'apprendre à apprendre (métacognition) pour s'émanciper professionnellement.

Présenté ainsi, on pourrait craindre, derrière cette stratégie pédagogique, une perte de sens du métier de formateur. Pourtant, il est plus que jamais souligné.

Lorsqu'une séance se concentre sur la transmission de savoirs, le risque pour l'enseignant est de ne pas apporter de plus-value à son support. La question est d'autant plus polémique que chaque élève accède depuis son smartphone à un volume de savoirs quasi-illimité.

En revanche, l'accompagnement donne l'occasion de travailler collectivement et individuellement sur le sens que l'élève donne à son parcours, à son apprentissage, à ses projets, à ses pratiques. Ce rôle semble a priori valorisant. Les titulaires se souviennent d'ailleurs longtemps du nom de leur coordinateur.

Dans le cadre de la réforme, l'accompagnement était d'autant plus priorisé que, compte tenu des éléments posés dans le point précédent, l'individualisation des parcours de formation était exclue.

Dans une approche par les compétences, le formateur devient un accompagnateur-facilitateur de développement professionnel. Le concept d'accompagnement est devenu un axe très important de la formation. De nombreux articles scientifiques l'ont étayé.

Il faut lire Maëla Paul (2009) pour comprendre que :

*« On passe d'un modèle de la formation comme transmission à celui de développement de compétences dans lequel le formateur doit opter pour une autre posture, celle de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité (...) Là où la formation, dans le prolongement de l'enseignement traditionnel et de sa pédagogie, accordait la primauté aux savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maître-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation à construire son expérience. (...) Mais en passant du paradigme de l'enseignement à celui de l'accompagnement, on se déplace d'une pédagogie du modèle et de l'exemplarité vers une pédagogie de l'émergence et de la médiation »*



Maëla Paul propose une lecture tridimensionnelle (2003) qui se traduit par « *se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/en même temps que lui* ». Elle déploie ensuite tout le champ sémantique qui renvoie à trois registres de praxies :

- avec escorter, tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection
- avec guider, tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation
- avec conduire, tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation

Cette promotion de l'accompagnement, voulue par les pilotes de réforme de 2018, a conduit à une réécriture du guide du coordinateur en posant notamment la contrainte de choisir l'accompagnant parmi les acteurs issus du même corps (il est en effet compliqué d'accompagner un jeune professionnel si on ne connaît pas soi-même la nature du métier). La difficulté habituellement rencontrée par la direction de la formation pour trouver des volontaires à la fonction de coordinateur ou pour faire appliquer le guide du coordinateur (notamment dans l'obligation de mener des entretiens individuels) montre la résistance au changement des personnels concernés. Cette évolution est peut-être ressentie comme une « déprofessionnalisation » (Wittorski et Roquet, 2013) ou une remise en cause de la professionnalité du formateur alors qu'elle était envisagée comme l'enrichissement de la fonction.

L'accompagnement s'adresse au groupe mais surtout à la personne car « un apprenant est une personne, un être singulier ; une personne dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle est appelée à devenir, un sujet autonome et un être en formation. [...]. En tant que personne, l'apprenant possède en lui le potentiel de son développement personnel, qui lui permet d'être ou de devenir un sujet autonome pensant, parlant et agissant, un être en formation » (Clénet, 2015).

En passant du paradigme de l'enseignement à celui d'accompagnement, il faut accepter le fait que la théorie ne s'applique pas strictement dans la réalité. C'est dans la pratique réflexive que l'élève réussira à faire ces « allers retours » qui conditionnent l'émergence des compétences. C'est dans la pratique réflexive qu'il entendra pourquoi il y a un écart irréductible entre la théorie et la pratique, entre la norme et les pratiques. La fin des années 90 est marquée par ce « tournant réflexif » (Schön, 1996 ; Pineau, 2013).

Pour expliciter ce concept, nous retenons les termes de Bouissou et Brau-Antony (2005).

*« L'appellation « praticien réflexif » renvoie aux travaux piagétiens sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante. Le sujet prend ainsi sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. Cette pensée réflexive est critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés métacognitives et de compétences argumentatives (Pallascio et Lafortune, 2000). Elle met en jeu un double processus décrit par Schön (1994) : la réflexion dans l'action qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue et la réflexion sur l'action au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action. »*

Plus simplement, et de façon imagée, le praticien réflexif est un professionnel qui se regarde dans un miroir pour comprendre comment il s'y prend et pourquoi il fait ce qu'il fait. Un titre choisi par Schön (1994) est éclairant : « *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ». Il évoque les savoirs d'expérience, autrement dit les savoirs qui, sans formalisation juridique ou scientifique, font partie intégrante des pratiques de la profession. Pour en donner un exemple, un élève raconte : « *en stage, j'ai compris qu'on n'appelle pas le collègue par son nom (pour ne pas informer les personnes détenues) mais en disant « surveillant » ou « collègue ». Personne ne nous le dit à l'Énap alors que c'est hyper important* ».

Dès 2001, Perrenoud proposait de « *mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation* ». Au-delà des concepts d'accompagnement et de réflexivité, le sujet ramène, de façon plus pragmatique, aux outils adaptés dans le cadre d'une ingénierie. Les concepts précédents permettent de comprendre que la didactique professionnelle s'appuie essentiellement sur :

- l'apprentissage par les situations, dont la forme la plus aboutie dans le cadre d'un centre de formation, est la simulation.
- l'apprentissage par l'analyse réflexive dont la pratique s'appuie efficacement sur l'écriture professionnelle et l'analyse des pratiques. Ces deux vecteurs ont été introduits dans la nouvelle formation des élèves surveillants par le biais des « tableaux de bord » complétés par les apprentis pour formaliser leurs représentations dès l'entrée en formation et par la création de séances d'analyse des pratiques. L'analyse des pratiques vise ici des séances d'échanges entre apprentis autour d'une compétence (usage didactique, à ne pas confondre avec la supervision par un psychologue d'une équipe de professionnels).

Finalement, les activités du formateur s'ordonnent dans une approche par les compétences selon les trois temps de l'apprentissage, définis autour de l'action. Répétons que les deux premiers temps peuvent être inversés (comprendre pour réussir ; réussir pour comprendre) :

1/ Avant l'action, comme rappelé plus haut, permettre aux apprentis d'acquérir les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour préparer l'action. Il s'agit donc de ressources contextualisées, inscrites dans les compétences attendues ;

2/ Proposer des mises en situation. Par extension, privilégier la pédagogie active pour mettre l'apprenti le plus possible en situation de « faire » (simulations, études de cas, utilisation des applications informatiques, rédaction d'un écrit professionnel, etc.) ;

3/ Après l'action, stimuler la pratique réflexive pour que l'apprenti examine comment il a utilisé ses ressources, quels obstacles se présentent dans une situation « réelle », comment il s'est adapté pour répondre à la situation problème, quelle question éthique est posée. Il s'agit moins de trouver la solution pratique que de problématiser la situation. Ce point est capital dans la posture du formateur qui se vit souvent comme celui qui doit apporter la solution alors que la didactique constructiviste l'invite surtout à éveiller les questions chez l'apprenti lui-même. Maëla Paul annonçait déjà en 2004 que « *le positionnement du formateur ne s'inscrit plus dans une logique linéaire de transmission mais dans une logique en spirale de formation et d'accompagnement* ».

En toute logique, les périodes de stage se prêtent parfaitement à ce schéma à la condition d'être construits et coordonnés dans une véritable alternance.

### ► 1.2.5 D'une alternance juxtapositive vers une alternance intégrative

Personne n'a attendu le déploiement de l'approche par les compétences pour installer l'alternance dans son ingénierie de formation. André Geay écrit en 1998 « l'école de l'alternance », livre dans lequel il énonce ce qui semble aussi évident que problématique :

« Les savoirs d'expérience ne peuvent s'acquérir qu'en situation car ils ne peuvent se transmettre par des mots : ils ne sont pas enseignables. L'alternance, comme système de formation, tire alors sa justification première du fait qu'elle permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas à l'école et qui constitue pourtant l'essentiel de la compétence : le savoir de l'expérience. Mais ce savoir-là a paradoxalement besoin des savoirs et des compétences de l'école pour se constituer, pour que l'expérience puisse être transformée en savoir d'expérience ».

Même si son intérêt n'est plus à démontrer, il ne suffit pas de programmer des périodes de stage pour revendiquer une véritable alternance. Les insuffisances de l'alternance juxtapositive ont été largement dénoncées par les chercheurs (Geay, Perrenoud). Il ne s'agit pas de construire deux formations distinctes et parallèles, une à l'école et une en stage, et laisser l'apprenti faire la synthèse des deux. Ce dernier aura d'ailleurs le réflexe de les opposer comme on le lisait parfois dans les évaluations de satisfaction où les deux terrains de formation étaient d'ailleurs notés séparément. Dans la contradiction, l'apprenti aura tendance à se rapprocher plutôt des titulaires rencontrés en stage, ses futurs collègues, que des formateurs.

Avant la réforme, la formation des élèves surveillants prévoyait deux stages :

- un stage court (2-3 semaines) dit « d'observation »
- un stage long (près de deux mois) dit « de mise en situation »

Les retours des élèves et des formateurs locaux repéraient deux écueils (Poirier, 2017) :

- Le premier stage maintenait les élèves dans un rôle passif qui ne pouvait être considéré comme une expérience exploitable ensuite dans le cadre d'une réflexion sur l'action. La relation avec les personnes détenues était notamment dénaturée par la présence du surveillant titulaire et l'interdiction de porter des clés.
- Le second stage plongeait au contraire les élèves dans une mise en situation rapide et les mettait en position de remplacement des titulaires au mépris parfois des enjeux de l'apprentissage.

De ce constat et dans le cadre de l'approche par les compétences, la planification de deux stages a été confortée parce qu'elle permet à l'élève de constater qu'il n'existe pas LA pratique mais DES pratiques. C'est un éclairage capital dans la question de l'écart entre la théorie et LES pratiques. Le stage 1 a été allongé pour devenir un stage

de mise en situation progressive qui apportera une première expérience effective. Le stage 2 est raccourci pour que l'élève ne soit pas assimilé à un titulaire bis.

Il s'agit d'une évolution majeure et plébiscitée par les acteurs de formation, les cadres et les apprentis même si certains voudraient un stage 2 légèrement plus long pour affiner l'évaluation.

L'exploitation de l'application Violette, la réécriture des notes de cadrage des stages, la révision des objectifs de stage et la consolidation des temps de préparation et de retour de stage devaient installer, selon les définitions de Fourdrignier, une alternance « approchée », autrement dit de garantir une cohérence entre les cycles de l'Énap et les stages.

Un progrès remarquable de la réforme a consisté par ailleurs à stabiliser la durée des cycles d'école et des stages. Une progression pédagogique peut enfin être réfléchie avec des séances de formation planifiées, stabilisées dans le déroulement de la formation. Jusque-là, une instabilité totale amenait, selon les promotions, à animer une même séance de formation avant ou après un stage comme si c'était indifférent ! Ce n'est pourtant pas la même chose de parler de personnes détenues avec des élèves jamais entrés dans une prison ou avec des apprentis qui ont déjà une expérience de quelques semaines.

Il était également crucial de figer le calendrier annuel et de le reproduire chaque année pour que les différents acteurs puissent préparer l'accueil des élèves et planifier leurs propres actions de formation continue. Le confinement a menacé le rythme des entrées en formation et un enjeu fort est de le restaurer dans les meilleurs délais.

L'important est d'installer un véritable continuum dans la formation, une cohérence fluide entre apprentissages à l'Énap et expériences en stage. Quelques anomalies altèrent cette progression pédagogique. À l'occasion du premier stage par exemple, de nombreux formateurs et tuteurs s'inquiètent de l'inaptitude des élèves qui doivent ouvrir une porte de cellule pour la première fois. Geste professionnel symbolique, technique et quotidien, l'ouverture de porte est perçue comme un minimum requis lorsqu'on commence un stage. Manifestement, la bonne pratique n'est pas acquise. Un complément pédagogique semble nécessaire (un support vidéo serait sans doute précieux).

Pour ne pas réduire l'Énap à la transmission des savoirs et les stages à de l'application pratique, trois séances de formation sont par ailleurs animées, au cours des stages par les formateurs locaux :

- une séance relative aux fouilles
- une séance relative aux distributions
- une séance relative aux comptes nominatifs

Contrairement aux formateurs de l'Énap, les formateurs locaux assurent essentiellement de l'accompagnement et ils sont souvent satisfaits de garder, dans leur activité, une compétence de face à face pédagogique qui reste au « cœur du métier ». Ces séances de formation garantissent par ailleurs quelques heures d'échanges hors détention, « une autre façon de faire connaissance » (un formateur local).

Pour autant, toute personne qui assiste à une séance de retour de stage s'interdit de penser qu'une alternance intégrative fonctionne désormais. Au-delà d'une découverte du milieu carcéral, les apprentis sont déroutés par l'écart entre les contenus de cours et leur expérience. Il est crucial de leur annoncer et de les préparer à cet écart. Leurs représentations des personnes détenues et des collègues sont transformées. Ils commencent déjà à porter un regard soupçonneux sur le formateur de l'Énap qui leur a tenu un discours éloigné de la coursive. Ils sont nourris par les nombreux commentaires qui discréditent l'Énap.

Un formateur de l'Énap explique : *« au premier cycle, les élèves boivent nos paroles parce qu'ils sont stressés et veulent savoir ce qui les attend. À leur retour du premier stage, certains voudraient nous expliquer le métier ».*

Outre le retour de stage, leur expérience est ensuite peu exploitée comme en témoigne le volume horaire dédié à l'analyse des pratiques.

La réforme 2018 portait une grande ambition puisque l'ingénierie a été profondément révisée. Pourtant, le modèle de l'approche par les compétences a été largement ajusté pour être transférable à l'Énap. Dès lors, le déploiement de l'APC sur les lieux de stage est nécessairement partiel. Reste à en mesurer précisément l'impact.



## UNE ALTERNANCE CONSOLIDÉE MAIS INCOMPLÈTE

### 2.1 Sur le terrain, des éléments d'évaluation de la réforme partiels mais positifs

#### 2.1.1 Des évaluations de satisfaction encourageantes

##### 2.1.1.1 Des élèves globalement satisfaits

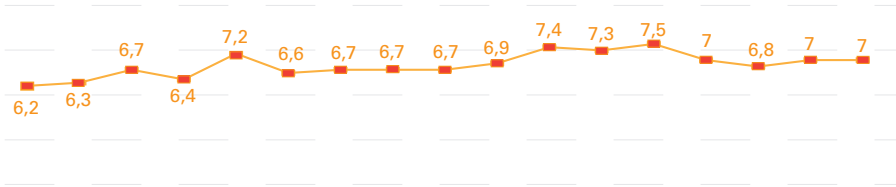
À partir des évaluations des six premières promotions accueillies depuis la réforme, nous pouvons en mesurer l'effet immédiat sur le niveau de satisfaction. Avec les indicateurs les plus significatifs au regard des objectifs de la réforme, on observe que :

- La note de satisfaction générale est plutôt meilleure. Néanmoins, si l'amélioration était significative auprès des deux premières promotions réformées, la note se stabilise autour de 7 sur 10 là où elle gravitait par le passé plutôt autour de 6,7.
- Les méthodes pédagogiques sont jugées plus adaptées depuis que les départements pédagogiques développent la pédagogie active.
- L'accompagnement par l'unité de formation et les coordinateurs est valorisé (il devait reposer sur une ingénierie de formation mieux maîtrisée et une organisation du service renforcée ; le guide du coordinateur et les notes de cadrage des stages étaient révisés).
- La durée de la formation satisfait les  $\frac{3}{4}$  des élèves, soit une légère hausse. (Rappelons que c'était le premier enjeu institutionnel de la réforme).
- L'appréciation du mode d'évaluation est meilleure de façon générale et surtout pendant les stages. Ce point divisait les acteurs de formation.
- La durée des stages convient mieux aux élèves alors que la réduction de la formation a surtout été absorbée par le raccourcissement du stage 2 (ex stage de mise en situation).
- L'équilibre Énap/stages est plus adapté depuis que la planification et les objectifs de stage ont été révisés ;

L'utilisation de l'expérience acquise en stage est légèrement améliorée depuis le renforcement de la complémentarité dans l'alternance.

Cette réforme a été expérimentée auprès de deux très volumineuses promotions avec la crainte que son appropriation récente par les formateurs et la saturation des ressources de l'Énap ne compromette sa réussite. Par ailleurs, les 197<sup>e</sup> et 198<sup>e</sup> ont eu un format exceptionnellement court avec un cycle 3 réduit. Ces deux promotions ont révélé un très bon niveau de satisfaction global. Paradoxalement, les évaluations de satisfaction sont mêmes moins convaincantes pour les promotions suivantes, dont le format a été rétabli. L'interprétation reste fragile sur des temps d'analyse aussi courts. Est-ce que les efforts consentis pour la mise en place du nouveau dispositif se sont relâchés ? Les élèves sont-ils plus exigeants depuis les innovations pédagogiques de la réforme ?

**Graphique 2 : Évolution de la note moyenne de satisfaction de la formation – 2014-2020 (extrait de l'évaluation de satisfaction des 201<sup>e</sup> et 202<sup>e</sup> promotions)**



186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202
2014		2015			2016			2017			2018			2019		2020

Les indicateurs marqués par l'adoption d'une approche par les compétences tendent finalement vers une amélioration, plus ou moins prononcée.

Il est même surprenant que l'impact sur la satisfaction globale ne soit pas plus significatif.

L'indicateur « pertinence contenus/métiers » amène à émettre une hypothèse. Il vise la finalité même d'une formation professionnelle. Sa lecture dépasse donc celle d'un indicateur parmi d'autres. Son évaluation est déterminante et semble d'ailleurs suivre la même tendance que la satisfaction globale (une hausse sensible pour les premières promotions réformées puis un retour à une moyenne comparable à l'avant réforme).

L'apprenti peut en effet valider les modalités de sa formation, notamment lorsqu'elle a un niveau d'exigence faible (cf. 1.1.3), sans être convaincu finalement de son efficacité opérationnelle à l'heure de se projeter sur une affectation. Se devine ici une marge d'amélioration à explorer.

### 2.1.1.2 Des stagiaires prêts à débiter leur carrière

Quelle question est plus importante que de savoir si les stagiaires sont prêts à prendre leur poste ? Même si les élèves interviewés, choisis par les formateurs, sont peut-être plus impliqués que la moyenne, la réponse semble très encourageante. Aucun élève ne s'est senti incapable de rejoindre son poste. En tout cas, aucun ne l'exprime et un certain enthousiasme s'entend même au cours de certains entretiens.

Des réserves sont émises sur les délais pour trouver un logement (sujet qui mérite réflexion), sur la difficulté à accepter une affectation plus ou moins choisie, sur l'accueil plus ou moins chaleureux dans l'équipe. Nous n'avons pas rencontré de stagiaire désespéré. Aucun ne dénonce une incompétence liée à une insuffisance pédagogique (hors les cas d'affectation sur un poste spécialisé).

Les stagiaires s'expriment en général avec une certaine assurance et assurent qu'ils sont déjà « à l'aise » dans leur fonction.

Même en considérant la variété des profils et la diversité des affectations, les stagiaires évaluent généralement leur installation professionnelle, la durée d'atteinte d'un début d'autonomie, à moins d'un mois, jamais plus de quelques semaines.

Pour autant, l'évaluation de satisfaction qui oscille, auprès des élèves, autour de 7/10 révèle des réserves qui se confirment ensuite durant l'année de stage. C'est un



sentiment global satisfaisant qui domine mais des critiques sont également répétées. En termes de contenus, quelques compétences semblent insuffisamment développées en formation :

- Rédiger des écrits professionnels
- Utiliser les techniques de self defense et d'intervention
- Réaliser un appel, un contre appel
- Occuper un poste protégé
- Communiquer avec un émetteur-récepteur (type motorola)

Comme à travers les évaluations de satisfaction, ce sont surtout les modalités pédagogiques qui sont désapprouvées : *« je ne supportais pas les cours en amphi », « à l'Énap, y'a beaucoup trop de théorie par rapport à ce qu'on a besoin de savoir », « ce serait beaucoup mieux de nous montrer au lieu de nous expliquer des lois pendant des heures », « à l'Énap, on a l'impression que vous formez des avocats ou des psychologues alors que moi, je suis juste surveillant », etc.*

Les stagiaires ne parlent pas de cours inintéressants. Ils regrettent en revanche les séances trop théoriques, sans projection opérationnelle. Ils reconnaissent même que l'Énap doit donner la règle mais sans s'en contenter : *« c'est bien de nous donner les lois mais après on nous lâche et il faut qu'on se débrouille », « heureusement qu'on fait des stages parce que sinon on ne comprendrait rien à ce qu'il faut faire ou pas. À l'Énap, ils croient que c'est comme dans les livres ».*

Les jeunes professionnels réussissent à s'émanciper et commencent leur carrière avec un niveau de compétence acceptable mais une marge de progression reste évidente. Les cadres et les acteurs de formation évoquent d'abord les situations individuelles problématiques en regrettant l'insuffisance des moyens donnés pour écarter les mauvais apprentis (cf. point 1.1.4). Néanmoins, ils reconnaissent un niveau moyen globalement satisfaisant.

Un directeur : *« J'ai toujours entendu dire que le niveau baisse, que les jeunes sont de moins en moins motivés. Moi je pense que la grande majorité est correcte. On l'a vu l'année dernière en période de mouvement social et cette année avec la Covid. Heureusement qu'ils sont là et qu'ils font le job ».*

En majorité, les stagiaires expriment un avis positif sur l'école. Il est intéressant de constater une différence selon le nombre d'élèves et de stagiaires accueillis dans l'établissement.

La représentation de l'école, associée souvent à l'écart entre la règle et les pratiques, semble moins dégradée dans les établissements qui reçoivent beaucoup de sortants d'école, notamment certaines grandes maisons d'arrêt parisiennes.

De façon évidemment très schématisée : lorsque les coursives sont gérées par une majorité de stagiaires, l'application de la règle est préservée. Dès lors, les élèves sont moins déçus par l'écart avec les contenus de formation et gardent beaucoup d'estime pour leurs formateurs. De nombreux élèves effectuent leur période de doubleur auprès de stagiaires.

Lorsqu'un faible nombre d'élèves est accueilli par une majorité « d'anciens », des pratiques non réglementaires « justifiées » par la culture de l'établissement, par la routine et l'expérience creusent l'écart avec la règle et discréditent les acteurs de formation.

Nous prenons la précaution ici de rappeler que la qualité des pratiques dépend par ailleurs d'autres leviers (management, effectifs, profils des personnes détenues, architecture, etc.). Comme tout schéma, ce développement est raccourci et il ne s'agit pas d'opposer les générations. L'absence de personnels expérimentés présente l'inconvénient majeur de rompre la transmission des savoirs expérientiels et culturels locaux.

L'intérêt ici est de souligner une grande différence du contexte formatif et de l'accueil des stagiaires selon le turn-over des titulaires.

L'attractivité géographique est aussi un critère de satisfaction et de montée en compétence des sortants d'école. Un chef d'établissement explique très bien ce cercle vertueux. « *L'établissement est très demandé. Dès lors, nous n'accueillons que les stagiaires les mieux classés et heureux de leur destination. Donc il est plus facile d'un point de vue managérial de préserver les bonnes pratiques. Les formateurs accompagnent des stagiaires de bon niveau dans un environnement favorable pour prendre une première expérience. On trouve facilement des tuteurs, même parmi les jeunes titulaires* ».

Même s'ils se sentent prêts à débiter leur carrière, les apprentis mesurent néanmoins qu'il s'agit d'une carrière éprouvante. Cet état d'esprit se résume par une formule souvent entendue :

*« ça se passe plutôt bien mais je sais que je ne resterai pas sur l'étagage très longtemps. »*

### 2.1.1.3 Des craintes exprimées indirectement

Les risques physiques ou psychologiques restent un sujet difficile à amener dans un entretien semi-directif. Aucune question ne soulève d'ailleurs directement ce sujet.

C'est un enjeu particulièrement important de la formation mais il semble peu investi dans la mesure où il exige un accompagnement individuel régulier, une relation de confiance entre le formateur et l'apprenti. Ce sujet lève un tabou pour des apprentis qui entrent dans une force de sécurité publique.

Les stagiaires interviewés ont exprimé de la satisfaction, une certaine assurance, de l'optimisme mais c'est peut-être pour ça qu'ils ont accepté de participer à notre évaluation. Il est probable que des stagiaires vivent moins sereinement leur début de carrière. Selon les témoignages des cadres et des formateurs, ils restent peu nombreux. Parmi les motifs de mal être figure naturellement la peur de l'agression physique.

Indirectement, discrètement, les craintes sont exprimées :

- *« Moi, pour l'instant, ça va, je ne viens pas trop avec la boule au ventre mais je comprends les collègues »*
- *« Pour l'instant, je suis à l'étagage mais dès que possible, je me mettrai à l'abri »*

- « À l'Énap, il nous a vraiment manqué des séances de techniques d'intervention pour pouvoir réagir en cas d'agression »
- « J'aurais eu besoin de plus de séances de self defense pour être complètement rassuré »
- « Je n'ai pas peur mais des fois... c'est vraiment chaud ! »

La culture pénitentiaire rend encore manifestement difficile d'avouer sa vulnérabilité, son appréhension. Pourtant le discours change. Une directrice explique qu'elle « n'hésite pas à dire aux élèves qu'elle a déjà eu peur elle-même, qu'il y a des situations impressionnantes ». Ce discours rassure les élèves qui se demandaient intimement si leur peur est normale, si ce sera compatible avec le métier...

C'est aux accompagnateurs de prendre cette initiative. Sauf dans un cercle amical, la parole entre élèves n'est pas libre : « au retour des stages, quand on écoute les autres, on a l'impression qu'ils gèrent sans problème, qu'ils ont fait des interventions, qu'ils savent déjà tout faire, moi je n'ai jamais osé dire que j'avais envie de pleurer à la fin de ma première semaine ».

« quand on rentre à l'Énap, on fait tous les malins, on se la joue tranquille mais je crois que la plupart ont eu peur ».

Auprès des formateurs, les élèves restent inhibés : « je n'aurais jamais osé dire au formateur que j'avais peur. Je ne sais pas comment il aurait réagi. J'avais peur qu'on ne me stagiarise pas à cause de ça ».

Avant la réforme 2018, le premier stage consistait en une simple observation auprès d'un titulaire. Il donnait l'illusion d'une certaine facilité puisque l'élève, dépourvu de clés, ne répondait pas aux sollicitations des personnes détenues. Désormais, le stage 1 place progressivement l'apprenti en situation de responsabilité. Le but est de prendre de l'assurance dans une juste proportion. Cette première expérience est cruciale puisqu'elle précède, peut être prématurément, l'engagement de servir.

## ➤ 2.1.2 Des formateurs locaux spectateurs devenus acteurs de la réforme

### 2.1.2.1 Formateurs de l'Énap et des pôles : mission commune mais divisée?

Avant d'imaginer une vraie complémentarité pédagogique, il convient de se demander si les acteurs de formation de l'Énap et des URFO sont solidaires. Jouent-ils vraiment dans la même équipe baptisée « communauté pédagogique » ?

Il faut reconnaître ici que la question n'apparaissait pas dans notre questionnement initial. Tous les acteurs de formation sont issus du même recrutement, de la même formation ? Certains alternent même entre l'Énap et un pôle de formation. Il n'y avait pas a priori de raison de douter de la cohésion entre personnels qui concourent à la même mission.

Si un sentiment solidaire domine globalement, les échanges font aussi apparaître, non une rupture, mais un certain ressentiment de la part de quelques formateurs des

URFQ. Ce sentiment a été exacerbé par la réforme perçue comme un projet par et pour l'Énap même si ce n'était pas l'intention des pilotes.

Le « ressentiment » s'entend au sujet des notes de cadrage, devenues très précises. Même si la grande majorité des formateurs s'en félicitent puisqu'ils considèrent que les règles sont claires et facilitent l'organisation des stages auprès des services de l'établissement, d'autres ont considéré que ce niveau de précision les privait de leur part de co-construction du stage. Ils perdent une marge de manœuvre pédagogique.

Derrière cette discussion, ce sont surtout des postures qui apparaissent : « À l'Énap, vous pensez qu'on n'est pas capables de monter un stage », « Nous aussi, nous sommes formateurs », « contrairement à vous, nous on s'occupe aussi du recrutement, des titulaires... », « on passe pour des formateurs de deuxième catégorie », « vous à l'Énap, vous ne mesurez pas que... », « c'est facile de pondre des notes et de laisser les terrains se débrouiller », « ce serait bien que les formateurs de l'Énap viennent voir notre réalité de temps en temps », etc.

Même si le groupe de pilotage de la réforme incluait toute la communauté pédagogique, même si son contenu a été présenté au sein des DISP, même si des ajustements ont été apportés à partir d'observations des formateurs de terrain, il apparaît une distance avec ces acteurs de formation qui ne sont pas tous « montés dans le train de la réforme ».

Les apartés, au cours de nos entretiens, visaient souvent l'obligation non respectée des stages d'immersion pour les énapiens et le rassemblement des acteurs de formation où « les formateurs de l'Énap ne viennent pas dans l'amphi », « les formateurs de l'Énap ne participent pas au repas, bonjour la convivialité... ».

Le « ressentiment » vient aussi du peu de contacts avec les coordinateurs de groupe : « c'est très rare qu'un coordinateur m'appelle pour me donner une info ou pour savoir comment ça s'est passé ! », « quand l'élève est chez nous, on a l'impression que ça ne vous regarde plus », « c'est souvent les élèves qui nous informent d'une problématique, les coordinateurs ne daignent pas nous appeler ». Très clairement, l'accompagnement de chaque élève ne se déroule pas dans un continuum.

Il est tronçonné par cycles sans véritable lien entre les accompagnateurs, sinon par l'action de l'unité de formation qui tente justement de coordonner cette activité d'accompagnement.

Le « ressentiment » vient enfin des nouvelles modalités d'évaluation qui ont parfois donné l'impression de déposséder le formateur terrain de ce qu'il considérait comme sa première prérogative. Ce sujet sera développé plus loin.

Il apparaît que la réforme, comme tout changement d'envergure, a soulevé quelques résistances. Même si quelques formateurs seulement partagent un sentiment mitigé, il semble important de prendre en considération cet historique.

C'est d'autant plus naturel que la matière pédagogique, loin d'une science exacte, peut soulever des désaccords nombreux, confronte des convictions opposées. Personne ne peut prétendre détenir la vérité et donc chaque formateur approuve plus ou moins les choix opérés par le groupe de pilotage.

Cette résistance n'est certainement pas propre aux formateurs des URFO. Elle a sans aucun doute traversé des formateurs de l'Énap aussi. Néanmoins, compte tenu de la distance qui sépare fonctionnellement formateurs de l'Énap et formateurs des URFO, ces derniers se sont sentis en partie plus spectateurs qu'acteurs du changement. Dans ce cadre, l'appropriation de la réforme prend nécessairement du temps.

Les efforts de communication de l'Énap se sont rapidement dissipés comme si la réforme était définitivement entérinée. Ils devraient se poursuivre pour consolider le sens de la réforme. L'exemple le plus remarquable tient dans le fait que les formateurs des URFO connaissent finalement assez peu l'architecture globale et les contenus de formation. Ils ne connaissent pas toujours précisément les modalités de validation de la formation (comapro et CAP).

### 2.1.2.2 Des formateurs-évaluateurs vers des formateurs-accompagnateurs

À la question « *Pouvez-vous décrire les principaux points de la réforme pédagogique de 2018 ?* », les formateurs répondent presque tous par une référence à l'évaluation.

- « *Le système des points...* »
- « *Le retour des épreuves notées...* »
- « *La suppression des notes de stage...* »
- « *La note de comportement...* »

Faut-il rappeler que la réforme tient aussi dans la réduction de la durée de formation, une nouvelle architecture de formation, la promotion de la pédagogie active, la redéfinition de l'accompagnement par le coordinateur de groupe ?

L'évaluation des stages était le point le plus discuté, pour ne pas dire le plus contesté de la réforme. C'est intéressant de constater que c'est encore par l'évaluation que commencent les entretiens.

Si l'évaluation paraît investie par les formateurs de l'Énap comme une obligation administrative et chronophage qui consiste à attribuer à chacun son rang de classement, elle semble revêtir au contraire une importance capitale pour la majorité des formateurs locaux. Plus qu'une composante de l'ingénierie de formation, elle devient une finalité, presque une raison d'être.

Une phrase très significative a été prononcée par un formateur local qui répondait en ces termes « *lorsque l'évaluation de stage a été supprimée, on nous a retiré notre pouvoir* ».

Déjà utilisé plus haut, c'est le concept de déprofessionnalisation (Wittorski et Roquet, 2013) qui permet de qualifier le ressenti de ces formateurs. C'est leur identité professionnelle qui était atteinte dans les activités confiées. Pire encore, c'est un sentiment de dévalorisation, de perte de confiance qui se perçoit encore dans les propos. Le terme de « pouvoir » est très marqué. Il permet de mesurer l'écart entre la posture initiale de certains formateurs et le projet de développer un véritable accompagnement professionnel.

La stratégie évaluative des pilotes de la réforme est posée dans le point 1-1-4. Le fait de renoncer à une note chiffrée du stage soulève toujours quelques désaccords mais la quasi-totalité des formateurs reconnaissent, qu'avec du recul, ils acceptent mieux les arguments avancés par l'Énap.

L'évaluation du positionnement professionnel, conçu comme un capital de points qui subit des retraits en cas de manquements (à l'image du permis de conduire « à points »), semble aujourd'hui acceptée. De façon marginale, un formateur regrette ce qu'il appelle la « pédagogie du bâton » alors que la presque totalité de ses collègues apprécie que l'évaluation prenne aussi une dimension dissuasive auprès des élèves qui présentent des problèmes de positionnement professionnel. Les chiffres montreront ci-dessous (cf. 2.2.4.), que plus de 80% des apprentis ne sont pas impactés par les retraits de points et que la proportion d'apprentis proposés au redoublement ou au licenciement pour des problèmes de discipline est finalement minime.

En donnant d'emblée le capital maximum de 500 points sur l'évaluation du positionnement professionnel, les pilotes de la réforme voulaient traduire la confiance portée aux lauréats du concours. Ce dispositif est fondé sur un principe positif mais il empêche ensuite les formateurs locaux de valoriser, par des points supplémentaires, l'apprenti qui se distingue.

La proposition de donner compétence au formateur local pour créditer des points a parfois été avancée « *pour ne pas réduire l'évaluation du formateur au rôle négatif de réduction des points* », « *ne pas cantonner le formateur au rôle ingrat de retirer des points* ». L'avis est très discuté entre les interlocuteurs (formateurs, cadres et stagiaires eux-mêmes) :

- Pour certains, ce serait un levier de motivation supplémentaire. Le formateur veut disposer « d'une carotte » pour distinguer le « très bon » du « bon »
- Pour d'autres, ce serait le retour du subjectif alors que le système actuel est d'abord construit autour du principe d'équité (argument initial de l'Énap)

Le fait que l'élève puisse contester un retrait de points et que l'Énap garde l'autorité de requalifier ou d'annuler un retrait de points reste également débattu. Paradoxalement, quelques formateurs expriment de vives réserves alors même qu'ils reconnaissent que le cas se présente très exceptionnellement. La grande majorité des formateurs n'a même jamais été concernée. Il semble très important d'objectiver cette situation par les chiffres fournis par l'unité de formation.

Promotion	Nbre d'élèves classés	Nbre de retraits de points	Nombre de recours sur les retraits décidés à l'Énap et en stage		Nombre de retraits requalifiés ou annulés	
			Énap	Stage	Énap	Stage
197	837	254	10	3	1	0
198	740	268	13	23	1	12
199	472	98	11	11	2	4
200	386	130	17	14	5	4
201	367	90	14	8	4	0
202	246	50	13	11	4	3

Si on excepte la 198<sup>e</sup> promotion qui nous ramène à la phase d'appropriation de la réforme, les décisions d'annulation ou de requalification sont rares.

Il est intéressant de remarquer, pour faire écho au « ressentiment » évoqué plus haut, que ces décisions ne concernent pas plus les retraits décidés par les formateurs de l'Énap que ceux décidés par les formateurs des pôles de formation.

L'unité de formation communique avec le formateur concerné lorsque le recours d'un élève semble justifié. Trois types de situation sont possibles :

- Le non-respect de la règle posée par l'Énap (un retrait de point vise un fait, une situation et non un jugement global)
- L'erreur d'appréciation (la qualification du manquement est manifestement inadaptée)
- L'apport d'éléments nouveaux (ex : un certificat médical transmis tardivement)

En tout état de cause, le faible nombre d'annulations ou de requalifications témoigne du bon usage du dispositif par les formateurs. Les élèves contestent régulièrement les retraits de points. Quelques recours aboutissent mais un haut niveau de fiabilité apparaît.

Plus difficile à mesurer reste l'appropriation de l'évaluation littérale.

Son importance est relative du point de vue institutionnel puisqu'elle n'est prise en compte que dans les cas litigieux (risque de redoublement ou de licenciement). Les formateurs avouent parfois qu'ils ont donc du mal à investir vraiment le support.

Néanmoins, la grande majorité des formateurs a constaté que cette appréciation garde une vraie valeur pédagogique auprès des apprentis. Les élèves eux-mêmes soulignent l'importance d'être valorisés et d'être informés de ce qui est réussi ou non. Nous pouvons lire sur l'application violette des évaluations développées, argumentées et circonstanciées.

Libérés du poids de l'évaluation chiffrée et de l'impact sur le classement, les échanges sont très libres. Ils visent les pratiques professionnelles sans glisser vers une « négociation » de la note. La relation d'accompagnement peut se construire avec moins d'arrière-pensées et de contraintes.

Pour autant, la réforme de l'évaluation a plus conforté les pratiques existantes qu'elle n'a véritablement modifié la fonction. Elle confirme que la fonction d'accompagnement est investie différemment selon les formateurs :

- Ceux qui attachaient déjà de l'importance à l'accompagnement, la grande majorité, confirment ou consolident leur posture. Que le stage soit noté ou pas ne modifie pas leur fonctionnement. Ils s'attachent à circuler en détention, ils complètent les apports de l'Énap, ils rencontrent les élèves lorsque c'est nécessaire, ils négocient auprès du service des agents les postes et les binômes adaptés pendant le stage. Ils communiquent avec l'Énap lorsque la situation le nécessite, etc. Ils repèrent finalement plus une simplification du dispositif qu'un changement dans leur fonction. Ces formateurs sont globalement très satisfaits des nouvelles modalités de l'alternance.
- Ceux qui attachent moins d'importance à l'accompagnement ne s'en saisissent pas nécessairement davantage depuis la suppression de la note de stage. De ce point de vue, la réforme n'est pas complètement aboutie.

Un point d'organisation du stage 1 est particulièrement apprécié par les formateurs qui investissent l'individualisation de l'accompagnement. C'est le rôle d'appréciation du degré d'autonomie de l'élève qui pourra ou non être positionné seul sur une unité de vie adaptée dès la semaine 4.

Un formateur : « *là, on est vraiment dans notre métier. On évalue l'individu et on décide de la réponse pédagogique. Notre compétence est prise en compte.* »

Au-delà de l'engagement et de la compétence du formateur, l'accompagnement dépend aussi directement des moyens alloués. De très nombreux acteurs de formation soulignent le manque de ressources disponibles. La revendication vise à la fois les effectifs de formateurs, les locaux, les matériels, les « auxiliaires de formation » (tuteurs et moniteurs). Leur charge de travail est difficilement partagée entre activités de recrutement, de formation initiale et de formation continue des élèves, des stagiaires et des titulaires.

Nombreux sont les acteurs de formation qui estiment que l'administration pénitentiaire ne valorise pas leur métier. Un responsable de formation : « *J'en ai entendu des beaux discours sur la formation mais j'attends toujours les actes pour compléter mon équipe, nous donner les moyens, nous fixer une politique stable. Au contraire, on fonctionne au jour le jour, il faut sans cesse s'adapter aux changements sans ressources supplémentaires.* »

La promotion de l'accompagnement est à la fois acceptée, portée même, par les formateurs locaux mais elle s'oppose à une faible disponibilité. En tout état de cause, elle n'a de sens que si le cadre formatif stimule l'implication des apprenants.



## ➤ 2.2 L'implication des élèves : un besoin mais aussi une attente à satisfaire

À partir des travaux de Christine Mias,

« L'implication professionnelle se définit ici comme la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel en fonction de l'activation des trois dimensions SRC :

- *le sens et la signification que construisent les individus en interaction et en lien avec les contextes et avec les collectifs dans lesquels ils sont immergés ;*
- *les repères historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels ils se fondent pour se guider;*
- *le sentiment de contrôler leurs actions dans la confrontation de leur place singulière dans des rapports socialement situés.»*

Si la question des repères est investie dans un centre de formation clôturé, par le port de l'uniforme, l'acquisition d'un cadre normatif, les stages... les questions du sens et du sentiment de contrôle restent questionnées. Ils soulèvent quatre points d'attention :

### ➤ 2.2.1 La faible attractivité du métier

Il n'y a rien d'insultant à admettre que les candidats au concours ne se présentent pas par vocation. C'est une caractéristique majeure de l'administration pénitentiaire puisque « *Les métiers adressés à autrui (...) correspondent assez souvent à une vocation et sont majoritairement vécus comme un moyen d'accomplissement et/ou une possibilité d'aider l'autre* » (Perez-Roux, Leblanc, Mukamurera, Vidal-Gomel, 2019).

Nous connaissons tous des enfants qui rêvent de devenir policiers, pompiers, médecins, etc. Plus rares sont les jeunes qui espèrent devenir surveillants pénitentiaires et les représentations cinématographiques et médiatiques n'y participent pas. Le nombre de candidats aux concours, l'âge moyen des lauréats en témoignent. Pour autant, l'exploitation des données socio-démographiques révèle pour l'ensemble des agents, sinon une vocation pénitentiaire, au moins un intérêt réel pour les métiers de la Justice et/ou de la sécurité publique.

Plus de 40% des élèves surveillants ont une première expérience dans un métier de la sécurité (agent de sécurité, militaire, policier, gendarme, sapeur-pompier). Par ailleurs, c'est le plus souvent (près de 60%) par l'intermédiaire d'un proche (parent ou ami) que les élèves surveillants se renseignent sur les métiers avant de postuler (à peine 50% pour internet).

Ce contexte se résume en une formule : « *Devenir agent pénitentiaire : ni une vocation, ni un hasard* » (Poirier, 2019).

On ne peut attendre de la part d'élèves, entrés d'abord par nécessité sociale à un âge avancé (29 ans de moyenne), la même implication que le jeune qui réalise son rêve d'enfant.

Ce constat pourrait amener à réfléchir la nature des épreuves de recrutement. Sans modifier le niveau d'exigence, le concours gagnerait sans doute à s'adapter aux besoins fondamentaux du métier (usage de la langue, condition physique, connaissance minimum de l'environnement pénitentiaire).

Un concours qui nécessiterait un minimum de préparation spécifique engagerait un début d'implication. Aujourd'hui, l'intérêt de questionner les candidats sur « *l'évolution historique de la France et de l'Europe depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle* » ou sur « *la géographie physique, humaine et économique de la France et de l'Europe* » n'est pas évident. Par exemple, en 2019, parmi les questions d'actualité, le candidat doit savoir « *de quel animal Mme Brigitte MACRON est-elle la marraine au Zooparc de Beauval?* » ou encore « *Où la Loire prend-elle sa source ?* ». Il conviendrait de réfléchir sur le sens des questions posées au regard d'un profil recherché.

Le concours d'entrée prévoit aussi la rédaction d'un compte-rendu d'incident alors que, s'agissant d'un acte administratif, c'est un objectif de formation.

Une proposition concrète figurait dans notre rapport susmentionné qui consistait en deux épreuves.

Une épreuve d'admissibilité écrite éliminatoire qui prévoit :

- Une épreuve d'expression écrite (vocabulaire, grammaire, orthographe)
- Une épreuve de mathématiques (calculs simples)
- Des questions de connaissance basique portant sur la République Française et l'Institution pénitentiaire (à partir de supports préalablement mis en ligne).

Une épreuve de sport éliminatoire unique (ex : épreuve d'endurance)

Un concours de recrutement doit viser les aptitudes professionnelles et fixer un niveau minimum de compétence. Notre proposition est simple mais précise puisqu'elle permettrait notamment de sélectionner :

- Des élèves capables de se former à la rédaction d'écrits professionnels
- Des élèves capables de se former aux contrôles d'effectifs
- Des élèves capables de se former à la self defense et aux techniques d'intervention
- Des élèves qui savent où ils « mettent les pieds » en les invitant à se renseigner sur l'administration pénitentiaire.

Devant notre questionnement, les cadres de direction et les acteurs de formation soulignent qu'un grave problème de recrutement précède et compromet les résultats de la formation.

Un formateur : « *C'est très bien de vouloir pourvoir les postes mais il y a quand même un minimum, quand vous accueillez quelqu'un qui ne parle pas français, comment voulez vous le former ?* »

Quelques exemples d'élèves qui présentent des antécédents judiciaires sont aussi évoqués. Ils sont rares mais marquent les esprits.

Notons enfin que l'Institution s'appuie beaucoup sur les évolutions de carrière (promotions et spécialisations) pour attirer les candidats. Même si l'argument de vente est apparemment efficace, on peut redouter des effets négatifs sur l'implication des

apprentis à se former au métier « de base ». Ils l'expriment ouvertement : « je suis entré dans l'AP pour devenir ERIS », « j'ai candidaté parce que j'ai vu que je pourrai faire prof de sport », etc.

La définition du métier s'enrichit mais devient imprécise.

### ► 2.2.2 *Le manque de définition du métier*

Outre la sécurité de l'emploi (qui demeure nettement la première motivation des candidats selon les enquêtes socio-démographiques), l'évolution de carrière est un argument fort pour les campagnes de recrutement. Derrière cet argument, on peut se questionner sur la motivation des élèves au cours d'une formation initiale qui prépare un début de carrière alors que les apprentis se projettent déjà plus loin. 3-4% seulement imaginent rester dans le grade de surveillant (Poirier, 2019).

Que peut-on attendre, dans ces conditions, en termes d'engagement et d'adhésion au parcours de formation initiale ?

Interrogés sur leur avenir, les élèves et stagiaires répètent régulièrement « *je ne compte pas faire de la cursive toute ma vie...* », « *dès que je suis titulaire, je demande autre chose...* », « *je ne vais pas rester simple surveillant toute ma vie* ».

Ajouté à l'envie de changer d'affectation géographique, l'implication des stagiaires, l'attachement à leur fonction actuelle sont déjà entamés.

La note de la DAP datée du 16 novembre 2018, relative au rôle du surveillant pénitentiaire, montre l'actualité du sujet puisque la revalorisation de la fonction de surveillant en détention est le but affiché. Cette note peut garder une faible portée auprès des apprentis qui, par définition, ne peuvent pas être sensibles à la revalorisation d'un métier qu'ils découvrent. Ils ne peuvent mesurer la différence avec le rôle confié précédemment à leurs aînés. Ils remarquent en revanche le départ massif des titulaires vers les fonctions spécialisées ou les établissements réputés « faciles ».

Le cœur du métier devient finalement un « passage obligé » avant d'envisager des fonctions plus intéressantes et/ou plus préservées.

Peut-on encore répondre à « qu'est-ce qu'un surveillant pénitentiaire » ?

Les apprentis ont des difficultés à y répondre clairement, sinon par liste des fonctions occupées. Non seulement il n'existe pas de référentiel métier actualisé mais les activités confiées aux surveillants des SPIP, des PREJ, des ERIS, etc. divergent profondément.

Ramenée à la définition de Christine Mias, cette perte de sens est associée à une perte de repères. Dès lors que la définition du métier devient imprécise, le lien entre les contenus de formation initiale et le métier est discuté.

### ► 2.2.3 *Le lien insuffisant entre la formation et le métier*

Il est souligné plus haut qu'une approche par les compétences se construit sur un référentiel métier/compétences établi lui-même à partir d'une analyse du travail.

L'ingénierie de formation repose donc sur une définition plus ou moins partagée et négociée entre les acteurs de formation. Ces choix sont et seront toujours discutables. Par exemple, des formateurs locaux se rappellent que l'introduction de la notion de « relation positive » les avait interpellés en leur donnant l'impression que l'Énap bouleversait la posture professionnelle du surveillant. « À l'Énap, tout d'un coup, fallait appeler le détenu -monsieur, fallait leur serrer la main... et puis quoi encore ! jamais, je n'accepterai ça de mes stagiaires ».

Le premier obstacle tient donc dans une définition pas toujours partagée entre les acteurs d'une formation. Chacun se fonde sur ses propres représentations du « bon surveillant ».

Ici se pose la question fondamentale de la légitimité et de la validation des pratiques professionnelles préconisées par l'Énap sans référence juridique (savoirs d'expérience, références scientifiques en matière de management, d'évaluation, de relation, etc.). Où placer le curseur de validation des contenus au sein même de l'Énap et auprès de l'administration centrale ? La tendance à la juridictionnalisation des pratiques professionnelles justifiera-t-elle un contrôle institutionnel plus direct sur les contenus ? Peut-on construire un dispositif de formation avant diffusion de la doctrine ? Ce sont des questions qui mériteraient de trouver réponse dans une politique de la formation.

Il ne faut pas oublier que les représentations des acteurs de formation viendront croiser ensuite les représentations de chaque apprenti...

Dans ces conditions, difficile d'établir un « contrat de formation » avec un objet clair. Pour réduire les malentendus, il est vital de communiquer les contenus de formation. Entre mauvaise ergonomie de MoodÉnap, alimentation insuffisante de la plateforme et manque de disponibilité, nombreux sont les formateurs locaux qui ignorent le contenu des séances de formation. En conséquence, la séance dédiée à la relation positive faisait réagir par son seul intitulé alors que son contenu était largement méconnu.

Dans les évaluations de satisfaction des élèves, comme dans nos entretiens auprès des stagiaires, la critique unanime se résume par « trop de théorie, pas assez de pratiques ». Acteurs de formation locaux et cadres relaient souvent cette perception.

Cette double critique vise à la fois le contenu (sans lien direct avec des compétences ou des activités du surveillant) et les modalités pédagogiques. Tous les apprentis disent leur détestation des cours en amphithéâtre où « on ne peut pas poser de question », « le prof s'écoutait parler », « on n'entend rien tellement c'est le bazar », « la moitié des élèves sont sur leur smartphone »...

Dans les entretiens, il est intéressant de constater que les élèves différencient clairement ce qui est « intéressant » et ce qui est « utile ». Ils n'ont presque aucun exemple de séance inintéressante. En revanche, ils avouent qu'ils sortent de certaines séances sans vraiment mesurer « à quoi ça va leur servir concrètement ». Parmi les exemples cités régulièrement, des textes qui ne visent pas le métier du surveillant ou les séances dédiées aux troubles psychiatriques. « c'est bien joli de m'expliquer ce qu'est un schizophrène ou un autre truc de ce genre, qu'est-ce que j'en ai à faire pour fouiller la cellule et sortir les promenades, je ne suis pas médecin ! ».

L'objectif de formation n'est donc pas toujours établi en termes de compétences, ni même en termes d'activité. Plus que théorique, le cours devient abstrait. Ce ressenti est d'autant plus marqué que ces séances sont construites sous forme de cours magistraux, peu interactifs.

*« Au début de la formation, on nous explique plein de trucs sans rien nous montrer. Il faut apprendre un tas de choses mais on ne sait même pas à quoi ça ressemble ».*

*« Moi, au départ, je suis plutôt un manuel. Tant que je ne comprends pas ce que je dois faire, je n'arrive pas à m'intéresser aux cours ».*

*« Trois heures assis à écouter un gars qui parle, je n'avais pas fait ça depuis le lycée, j'avais du mal à supporter ».*

Sans vraie surprise, les simulations et les autres formes de pédagogie active sont plébiscitées. C'est par l'expérimentation que les apprentis veulent être impliqués.

*« On a des cours théoriques sur la communication mais on ne sait pas se servir d'un Motorola, il faut nous faire des exercices pratiques ! »*

Le lien insuffisant entre la formation et le métier se traduit par un écart entre les besoins de formation pris en compte dans l'ingénierie et les attentes des élèves.

Le faible volume horaire dédié à la self défense, l'intervention et le tir constitue un point de rupture qui pèse lourd dans le discrédit de l'école. Les élèves ne mesurent pas la complémentarité avec la formation continue qui sera proposée dès leur sortie d'école.

L'Énap est en effet perçue comme une école qui est déconnectée de la violence de la détention, une école qui ne répond pas à l'angoisse première d'agression physique, peu soucieuse de la sécurité de ses apprentis.

*« À l'Énap, on parle de la prévention des violences et c'est très bien, mais quand ça pète... on fait comme on peut. On n'est plus dans le monde des bisounours ».*

Un dernier point compromet l'implication des apprentis. Beaucoup d'entre eux admettent que leur premier, et parfois seul, objectif est d'obtenir une bonne affectation. Par « bonne » affectation est surtout compris le sens géographique.

#### ➤ **2.2.4 Des enjeux formatifs éclipsés par les enjeux personnels d'affectation.**

En écoutant les apprentis, il est frappant de constater qu'ils se sentent obligés de choisir entre s'impliquer pour se former et s'impliquer pour réussir ses évaluations.

Les deux devraient se compléter et rester cohérents. Parce que j'ai développé mes compétences, je vais réussir mes évaluations.

Or, dans l'esprit des apprentis, les deux ne sont pas liés. Ils peuvent même devenir contradictoires. *« moi je ne réfléchis pas, j'apprends par cœur ».*

L'obsession du classement compromet malheureusement en partie la dimension professionnalisante de la formation. Les élèves veulent être bien classés pour rejoindre

l'affectation de leur choix. À cet égard, la très intéressante introduction d'un concours à affectation locale ouvrira peut-être de nouvelles perspectives. La fidélisation des agents sur un établissement et même sur les secteurs de la détention est un objectif posé par l'administration pénitentiaire.

L'évaluation du retrait de points en témoigne lorsqu'un formateur explique que « certains élèves s'en foutent parce que de toute façon ils veulent venir à Paris et qu'ils n'ont pas besoin du classement ».

Les élèves se forment moins à un métier qu'ils ne préparent des examens. Dès lors que les épreuves ne vérifient pas l'acquisition de compétences, les deux objectifs, qui devraient être confondus, s'écartent dans les faits. J'apprends par cœur pour réussir mon QCM, je ne développe aucune compétence.

L'évaluation du positionnement professionnel (retraits de points) est moins vécue comme une exigence professionnelle que comme une « pression » scolaire qui pèse sur le classement.

Si la plupart des apprentis affirment qu'ils étaient « droits dans leurs bottes » et qu'ils ne pensaient même pas au risque de retrait, d'autres estimaient avoir une épée de Damoclès au-dessus de la tête.

Devant la place que prend ce sujet dans les entretiens, il convient de mesurer précisément l'impact du retrait des points :

**Nombre de retraits de points notifiés par promotion (ne sont pas comptabilisés les retraits de points notifiés aux quelques élèves licenciés ou redoublants)**

Promotion	Nbre d'élèves classés	Nbre de retraits de points	Nombre d'élèves concernés	Nombre d'élèves qui ont perdu plus de la moitié de leurs points (synonyme de passage en comapro)
197	837	254	153 (18%)	5
198	740	268	169 (23%)	4
199	472	98	73 (15%)	3
200	386	130	77 (20%)	5
201	367	90	52 (14%)	1
202	246	50	38 (15%)	1

Devant l'écart des effectifs entre les promotions, il est préférable de raisonner en pourcentages. Le tableau révèle que, sauf pour la 198<sup>e</sup> promotion, 80% ou plus des apprenants n'ont fait l'objet d'aucun retrait de points.

Même si le nombre de promotions est faible, deux tendances mériteront d'être observées :

➤ Il apparaît que plus l'effectif est important, plus la proportion d'élèves concernés est forte. Les élèves d'une promotion importante ont apparemment plus de difficulté à acquérir le positionnement attendu. Autre hypothèse possible, les deux premières promotions réformées ont peut-être « subi » une application plus stricte du dispositif.

➤ Il apparaît par ailleurs que la seconde promotion d'un même recrutement voit une proportion légèrement plus importante d'élèves concernés. Si cette tendance se confirme dans le temps, elle révélera peut-être une corrélation entre mauvais classement au concours et manquements professionnels plus nombreux. Elle répondrait aussi au premier constat en notant que plus on recrute, plus on retient des personnes éloignées du profil attendu (en termes d'attitudes, de discipline).

Paradoxalement, il n'est pas apparu la même tendance collective entre mauvais classement au concours et mauvais résultats aux épreuves de l'Énap (cf. Tableau du point 1.1.4).

La dernière colonne du tableau révèle que les retraits de points ne justifient des passages en commission d'aptitude professionnelle que très exceptionnellement. Parfois présentés comme une « menace », les chiffres sont significatifs. Il n'y a pas eu plus de cinq élèves évalués sous la moyenne dans une même promotion. Soit l'immense majorité des élèves s'approprient un positionnement professionnel adapté, soit le niveau d'exigence est bas. La seconde proposition est généralement avancée par les formateurs même s'il est unanimement reconnu que le niveau global est correct.

S'agissant de l'absence de note de stage, elle ne trouble pas les stagiaires qui sont les premiers à reconnaître que les contextes sont trop différents pour être évalués de façon équitable. Les stagiaires interviewés ont reçu d'excellentes appréciations de stage. Ils pourraient regretter que ces observations n'aient pas été converties en notes. Pourtant, la très grande majorité considère que ça ne serait pas souhaitable de rétablir des notes.

Rappelons ici qu'un des objectifs de l'absence de note était de concentrer l'effort pédagogique des élèves sur leur apprentissage professionnel. Il ne s'agit pas de viser un lieu de stage qui « note » bien. Il s'agit d'investir le stage pour trouver le juste positionnement entre application stricte de la règle et développement des capacités de discernement.

## 🟡 2.3 L'écart non assumé entre la règle et les pratiques

### ➤ 2.3.1 *L'écart entre la théorie et la pratique : de quoi parlent-ils vraiment ?*

Le lecteur attentif aura repéré les différences entre les termes choisis du 2.3 et du 2.3.1. Il pourrait croire que c'est un effort destiné à éviter une répétition. Il n'en est rien. Il est nécessaire au contraire de clarifier la question qui touche tout organisme de formation professionnelle.

Le titre principal vise bien la règle et non la théorie. La théorie inclut la règle mais elle entendrait aussi de façon beaucoup plus large tous les apports scientifiques, académiques qui entourent les contenus des séances de formation.

Or, nous n'avons pas entendu un élève, un formateur ou un cadre s'émouvoir d'un écart avec des savoirs non constitutifs d'une règle. L'explication est fort simple. L'écart

entre la règle et la pratique n'inquiète les professionnels que lorsqu'il emporte une prise de responsabilité administrative et/ou pénale.

Une formation professionnelle vise l'autonomisation et la responsabilisation (deux notions proches). Prendre ses responsabilités, c'est assumer des choix et non « exécuter » la règle sans prise en compte du contexte. Lorsque le choix est conforme à la règle, a priori dans l'essentiel d'une activité professionnelle, c'est assez confortable. En revanche, déroger à la règle parce qu'on estime que c'est au bénéfice de son service, c'est prendre un risque plus ou moins calculé (nous n'évoquerons pas ici les autres causes de dérogation).

L'exemple évoqué dans la totalité des entretiens relève du tutoiement/vouvoiement. Conscients d'enfreindre le règlement, certains stagiaires estiment que le tutoiement leur donne une posture plus adaptée, dans certaines situations et devant certaines personnes détenues.

*« Y'en a, ils ne comprennent pas que je les vouvoie, ils prennent ça pour du mépris et ça se passe mal »*

*« L'autre jour, un détenu m'a fait comprendre qu'il voulait se suicider. Je l'ai tutoyé pour essayer de dialoguer avec lui ».*

Il s'agit par ailleurs d'évoquer l'écart entre la règle et les pratiques, au pluriel et non au singulier. L'intérêt est plus que grammatical. Il est capital de ne pas confondre une pratique et la réalité. Lorsque le titulaire affirme à l'élève « oublie ce que tu as appris à l'école... ici, c'est la réalité », il devrait modestement avouer « ici, c'est une réalité », voire même « ici, auprès de moi et à cet instant, c'est ma réalité ».

La réalité n'existe pas plus que LA pratique. Aucun service, aucun agent ne pourrait revendiquer un fonctionnement idéal, des pratiques professionnelles parfaites et inconditionnelles.

L'alternance, construite autour de deux stages, prend tout son sens puisque c'est en découvrant deux établissements (trois avec l'affectation) que l'apprenti mesure que la règle est aussi unique que les pratiques sont diverses. C'est sans doute le meilleur moyen de (re)valoriser la règle comme seul repère des bonnes pratiques attendues.

La redéfinition des stages a d'ailleurs été une décision forte de la réforme pédagogique puisqu'elle atténue le grand écart entre un stage d'observation court et un stage de mise en situation long. L'élève est mis en situation de « faire » dès le stage 1 et nourrit donc son expérience personnelle.

Des séances d'analyse des pratiques auraient aussi cette forte plus-value de prendre conscience de la diversité des pratiques. L'analyse des pratiques a déjà été largement déployée auprès des travailleurs sociaux. Fablet (2007) explique que c'est parce qu'ils « sont confrontés dans l'exercice quotidien de leurs missions à des situations de rencontre avec des usagers assez souvent psychologiquement éprouvantes ». Chacun reconnaîtra aussi sans doute une des caractéristiques du métier de surveillant pénitentiaire.



Fablet désigne ainsi un des principaux objectifs de l'accompagnement :

*« aider à l'élaboration de l'expérience professionnelle lorsque, par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d'élucider le type d'écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter et de repérer les voies permettant de s'engager dans d'autres modes de réponse que ceux déjà expérimentés ».*

Malheureusement, avant même d'entrer dans les solutions techniques pour accompagner l'écart entre la règle et les pratiques, l'Énap est réduite dans les esprits à la transmission des règles.

### ► 2.3.2 L'Énap réduite à la transmission des règles

Résumée ainsi par les acteurs de formation : *« l'école...c'est la règle ! »*, l'Énap n'est pas jugée déconnectée de la réalité par les cadres et les formateurs des pôles de formation mais elle est réduite à un rôle transmissif de la règle. Caricaturalement, elle est assimilée à un distributeur de textes. Dans les discours, seule l'habilitation au tir ramène l'attention sur l'acquisition d'une capacité mais sous l'angle d'une contrainte administrative qui peut être transférée aux formateurs locaux pour « régulariser » les élèves non validés à l'Énap. Ce sujet est régulièrement cité par les équipes de direction et compromet l'image de l'Énap qui *« envoie des stagiaires qu'on ne peut pas affecter dans les miradors »* ou qui *« n'apporte pas le niveau de compétence minimum au tir »*.

Dans les faits, la proportion d'élèves non habilités reste faible lorsque les séances de cours et les rattrapages peuvent être effectivement planifiés. Il convient de rappeler que la réforme a été appliquée aux 197<sup>e</sup> et 198<sup>e</sup> promotions qui réunissaient à partir du même concours 1600 élèves. Le manque de ressources humaines et matérielles avait provoqué la suppression de nombreuses séances (c'est pourquoi les chiffres n'apparaissent pas dans le tableau ci-dessous).

Les formateurs locaux ont rencontré de grandes difficultés pour mettre en œuvre les modalités d'habilitation. Ce contexte a marqué les esprits. Aujourd'hui encore, c'est un sujet épineux puisque les élèves non habilités compliquent l'organisation du service.

#### *Nombre d'élèves non habilités par arme :*

Promotion	Nbre d'élèves classés	Non habilités fusil HK	Non habilités fusil à pompe
199	472	17 (3,6%)	40 (8,47)
200	386	16 (4,14%)	43 (11,13)
201	367	17 (4,63%)	16 (4,35)
202	246	11 (4,47%)	9 (3,65%)

Globalement, la Règle est malheureusement défendue par les acteurs de formation, non pas par justification de son bien-fondé mais par le risque de sanction qu'elle fait encourir. La norme est validée par une menace que le formateur fait planer au-dessus

de chaque apprenti. *« tu peux t'écarter de la règle, tu n'auras même pas toujours le choix mais... s'il y a un problème... c'est à partir de la règle que tes actes seront jugés ».*

*« L'école...c'est la règle ! » est aussi une phrase prononcée par des stagiaires mais elle exprime aussi une forme de résignation à l'égard d'une école dont il ne faut « rien attendre de plus ! ».*

La représentation de l'Énap auprès des personnels pénitentiaires mériterait en elle-même un travail de recherche...

Il est intéressant de remarquer que derrière la phrase : *« L'école...c'est la règle ! »*, formateurs locaux et cadres pénitentiaires lui reconnaissent une mission noble, la valeur d'une référence unique et avouent souvent que l'écart résulte, non pas d'une formation inadaptée, mais de mauvaises pratiques sur les étages.

Au contraire, les élèves continuent souvent de désigner dans cette phrase un centre de formation déconnecté des pratiques, inconscient de la réalité, en retard sur l'évolution du métier.

Des cadres et des formateurs locaux prennent soin de valoriser l'Énap : *« je leur explique que c'est l'Énap qui a raison ! que les pratiques qu'ils verront ne sont pas toujours acceptables, que certains titulaires ne sont pas toujours exemplaires ».*

Les élèves entendent ensuite, auprès de certains titulaires, un discours moins flatteur pour l'école. À l'issue, ils font un « tri » entre une injonction hiérarchique et le discours des pairs...

Malheureusement, et c'est là que l'Énap reste attendue, le rejet de l'enseignement théorique devient rejet de la règle. C'est parce que la séance de formation ne les implique pas et ne s'inscrit pas dans l'opérationnalité que les élèves rejettent son contenu et sont plus enclins à écouter le collègue sur l'étage. C'est en lui donnant du sens et non en l'apprenant par cœur que l'élève s'appropriera le cadre normatif. Le volume des supports est régulièrement dénoncé. Les stagiaires continuent de se plaindre de recevoir des contenus « indigestes » qui se veulent exhaustifs alors qu'ils devraient se limiter, pour permettre leur appropriation, à ce qui est utile.

Cette démonstration justifie encore l'adoption d'une approche par les compétences.

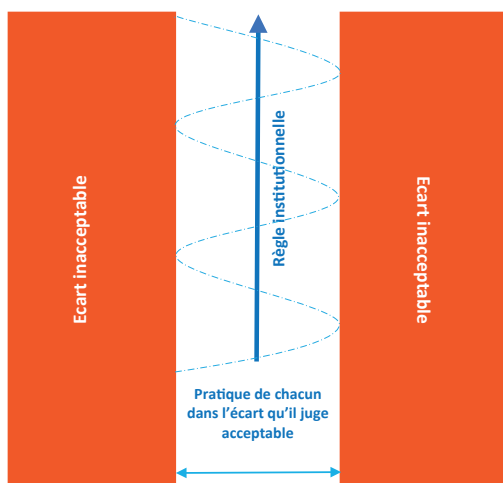
L'Énap est l'école d'administration pénitentiaire et non de l'administration pénitentiaire. Le nom même porte la marque d'une approche par contenus en érigeant « l'administration pénitentiaire » comme une matière. L'Énap pourrait être rebaptisée en CNFPP (Centre national de formation des personnels pénitentiaires). Il s'agirait d'utiliser très ouvertement un vocabulaire formatif et non scolaire.

Dès lors que l'école est réduite à la règle, seul le stage éveille la capacité de discernement.

### ➤ 2.3.3 Le stage : seul terrain d'expérimentation du discernement

Deux images sont fréquemment utilisées pour vulgariser l'écart entre la règle et les pratiques.

La première est géométrique, elle se matérialise par une ligne droite (la règle, un idéal institutionnel) au milieu de deux limites parallèles (la pratique acceptable...).



La ligne droite peut finalement se courber à condition de rester entre les parallèles. Sinon, on entre dans l'inacceptable. Ce qu'il faut nécessairement comprendre, c'est que la largeur de l'écart acceptable est propre à chacun. Le travail du formateur-accompagnateur est d'aider l'apprenti à fixer cette largeur, non à la fixer lui-même, encore moins à faire adopter sa propre mesure de l'écart acceptable. Chacun se fixe un écart acceptable plus ou moins lâche. Personne ne peut prétendre avoir toujours scrupuleusement suivi la règle, ne serait-ce que par manque de moyens, manque de temps, méconnaissance d'une règle, circonstances exceptionnelles, etc.

La seconde approche est plus imagée encore puisqu'elle assimile le professionnel à un conducteur. Le code de la route dicte toutes les règles à respecter. Quel conducteur peut prétendre n'avoir jamais dépassé la vitesse strictement autorisée, qui n'a jamais débordé sur la ligne continue pour dépasser un tracteur ou un cycliste ?

Le premier critère pour rendre l'écart acceptable tient dans la prise de risque calculée. Si je roule à 60 km/h ou à 100 km/h en ville, l'écart est qualifié de vitesse excessive. Pour autant, chacun comprendra que le risque n'est pas le même.

L'apprenti voudrait connaître l'écart à la règle acceptable mais, si le centre de formation en établissait la liste et les bornes, celles-ci se substitueraient à la règle !

Le rôle du formateur ne s'arrête pas à poser la règle des 50 km/h (modèle transmissif). Il consiste surtout à mettre l'élève dans des situations où il est plus ou moins difficile

de respecter cette vitesse (virages serrés et lignes droites, circulation dense ou faible, sortie d'école, freinage d'urgence, etc.). De chaque situation, l'apprenti se résout à faire ses propres choix en réfléchissant son application de la règle (pendant et après les simulations). Cette approche par compétences lui permettra de devenir un conducteur autonome et responsable de ses actes.

Le second critère d'un écart acceptable tient dans l'intention de l'auteur de l'écart à la règle. Plus que des questions déontologiques, c'est le sens éthique de chacun qui est engagé. Contrairement à la déontologie, l'éthique ne se décrète pas.

Dépasser la limitation de vitesse parce que je suis attendu par des amis n'a pas la même portée que si je conduis un proche à l'hôpital dans une situation d'urgence.

Dans l'absolu, je commets le même écart. Pour autant, il y en a une qui serait plus justifiée, plus entendable moralement.

L'écart à la règle est nécessaire et inévitable dans une situation professionnelle.

Pierre Pastré (2011) énonce une règle qui semble aujourd'hui aussi incontestable que mal acceptée dans le cadre très normé de l'administration pénitentiaire : il écrit qu'« *il existe toujours un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle, car c'est là qu'on trouve la dimension créatrice du travail: l'activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions* ».

Une phrase souvent entendue, y compris dans la bouche des stagiaires qui comptent à peine quelques mois d'expérience, dit : « *si on appliquait strictement toutes les règles, les détentions exploseraient* ». De tels propos peuvent être mal interprétés puisqu'ils pourraient justifier, ou même encourager, une forme de démission des personnels pénitentiaires.

Néanmoins, dans une lecture plus optimiste, ils revendiquent des écarts à la règle qui servent l'intérêt du service public pénitentiaire en préservant le fragile équilibre des détentions.

L'exemple systématiquement cité vise les échanges entre personnes détenues. Très longtemps strictement interdits, ils étaient pourtant communément admis pour réguler l'étagé. L'initiative du surveillant est devenue compétence lorsque le texte a ouvert une marge d'appréciation à l'agent.

Accepter l'écart entre la règle et les pratiques, c'est reconnaître la complexité et l'humanité du métier. On imagine mal remplacer le surveillant pénitentiaire par un robot.

Philippe Perrenoud (2000) souligne l'enjeu de la démarche :

« *Aussi longtemps qu'on imaginera qu'il existe une « formation pratique » et une « formation théorique » qui vivent leurs vies propres, on n'aura aucune raison suffisante d'affronter la complexité bien réelle des dispositifs d'alternance et d'articulation théorie-pratique* ».

Cessons donc d'imaginer qu'il y a la théorie d'un côté et la pratique de l'autre. Il faut comprendre qu'il y a, plus que de la complémentarité, de la réciprocité entre les deux. Arrêtons de penser que la théorie précède la pratique. Les deux se répondent en permanence, les deux se nourrissent mutuellement. Dans une formation

professionnelle, il faut de la théorie dans toute pratique, il faut de la pratique dans toute théorie.

Malheureusement, dans l'esprit de la majorité des acteurs, l'Énap transmet la règle et le stage montre la pratique (sous entendue la « bonne » pratique).

Avec ces représentations, l'alternance ne deviendra jamais intégrative ou réelle. Les élèves sont les premiers à identifier l'impasse formative. *« À l'école, même quand on fait une simulation, c'est bien mais ça reste très différent de la réalité... ici je n'ai pas une heure pour faire ma fouille de cellule... je ne trouve pas de collègue pour faire le sondage de barreaux à deux, etc. ».*

Il ressort de ces entretiens l'absence de reconnaissance de « style ».

### ➤ 2.3.4 Pas de reconnaissance du « style professionnel »

Si un point sépare les élèves (même en fin de formation) et les stagiaires (même après seulement quelques semaines ou quelques mois), c'est la revendication d'un « style » personnel.

Les premiers sont observés, évalués et un des critères du « bon stage » est la faculté de s'intégrer dans une équipe pour que les « remontées » soient positives. Pour réussir un bon stage, l'élève copie les titulaires.

Le formateur tente de l'affecter, dans toute la mesure du possible, auprès de « bons » surveillants, autrement dits des titulaires connus pour leurs bonnes pratiques et leur disponibilité auprès des élèves.

Notons que le « bon » élève, pour un formateur est moins celui qui applique strictement la règle que celui qui est curieux et observateur des pratiques pour repérer les bonnes et les moins bonnes : *« je leur dis toujours de poser un maximum de questions... ».*

C'est une différence notable avec l'accueil des chefs d'établissement qui attendent d'eux d'abord une pratique exemplaire retournant parfois la relation apprenti/titulaire. *« j'aime recevoir des élèves parce qu'ils montrent aux autres les bonnes pratiques apprises à l'école. Ça sert de piquûre de rappel... », « avec le renfort des élèves, c'est intéressant d'organiser des fouilles sectorielles parce qu'ils fouillent comme à l'école ».*

Jorro et Wittorski (2013) distinguent très utilement la reconnaissance du genre professionnel, la reconnaissance du style professionnel, la reconnaissance de l'éthos professionnel dans l'appréciation de l'agir professionnel.

*« Le fait de reconnaître le genre professionnel dans une activité donnée permet de caractériser ce qui relève de l'usage des règles du métier, d'en apprécier leur intégration dans la situation professionnelle. La reconnaissance professionnelle ici prend en compte le caractère de conformité par rapport à un genre professionnel, d'appartenance à une communauté professionnelle. Par contraste, la reconnaissance du style professionnel revient à identifier la part d'ajustement à laquelle le professionnel recourt pour agir de façon opportune et efficace en situation. La part d'ingéniosité, la manière propre d'agir relèvent de l'inventivité en situation. Enfin, la reconnaissance de l'éthos professionnel marque la distance que le professionnel est en mesure de tenir sur sa propre activité, faisant preuve de réflexivité et de sens éthique. »*

Schématiquement, l'élève cherche encore la reconnaissance professionnelle en découvrant les activités du surveillant pénitentiaire, les compétences attendues, les valeurs requises. Il est inscrit dans un processus de professionnalisation, une formation initiale commanditée par l'Institution pour « fabriquer » un bon professionnel qui met en œuvre les compétences, les pratiques professionnelles dans le cadre réglementaire strict.

Sorti de l'école, le stagiaire peut être dérouteré parce que son affectation le libère en partie de la pression institutionnelle même s'il doit encore attendre sa titularisation. Beaucoup attendent ce moment avec impatience pour « *voler de nos propres ailes* », d'autres sont moins enthousiastes, « *on nous lâche en pleine nature* ».

Il doit donc attendre sa validation, paradoxalement, pour entrer réellement dans une dynamique de développement professionnel dans laquelle il forge, par sa propre expérience, sa posture professionnelle.

Pour schématiser, l'élève est d'abord « fabriqué dans un moule » (la formation initiale) avant de personnaliser sa façon de servir (l'année de stage) en s'adaptant à la « vraie vie ». On s'étonne ensuite qu'il rejette son moule ! Je retiens les propos de l'élève qui explique « *tant que suis qu'élève, je ne cherche pas à comprendre, je fais ce qu'on me dit de faire... quand je serai stagiaire et surtout titulaire, ce sera autre chose...* ». Il renvoie l'émergence d'un positionnement professionnel adapté au stage probatoire. L'élève se sent enfermé dans un cadre et attend que la qualité de stagiaire lui ouvre enfin la porte pour s'émanciper. S'affranchir de la règle devient finalement symbole de maturité professionnelle : « *je n'ai plus de compte à rendre à l'Énap* ». Il confond le rapport à la règle et le rapport à l'Énap !

Beaucoup imaginent que plus le moule sera consolidé, plus le futur professionnel le respectera dans sa mise en situation. Est-on persuadé que l'enfant éduqué strictement sera le plus discipliné lorsqu'il quittera le foyer parental ? Philippe Perrenoud (2000) a démontré que :

« *Plus l'école s'enferme dans la sphère du prescrit, moins elle prépare au « grand écart », plus le stagiaire ou le débutant seront déconcertés par la réalité du monde du travail. Ce sera d'autant plus probable que les formateurs s'identifient aux auteurs des prescriptions plus qu'à leurs destinataires* »

Il ajoute que « *La maîtrise totale d'un savoir inclut probablement la capacité de s'en servir à bon escient, donc de le contextualiser, de le compléter, de le nuancer, de le relativiser en fonction de la situation.* »

Le cadre formatif actuel oppose finalement professionnalisation et développement professionnel lorsque les deux devraient être étroitement associés. Émerge ici l'injonction paradoxale qui pèse sur tous les personnels pénitentiaires, celle qui commande le respect strict des normes en même temps qu'elle exige le discernement. Pour y répondre, la mission de formation ne se résume pas à des contenus de formation qui présentent plus ou moins efficacement les fameuses « bonnes pratiques ». Elle s'élargit, elle s'enrichit, elle prend du sens lorsqu'on réussit à convaincre l'élève qu'il

lui incombe de développer ses propres compétences en stimulant son discernement. De son implication dépendra la qualité de sa formation alors qu'il l'évalue aujourd'hui comme s'il en était spectateur.

### ➤ 2.3.5 *Un compromis parfois difficile entre formation et socialisation professionnelle*

L'objectif de professionnalisation incite l'apprenti à acquérir de bonnes pratiques en même temps qu'il doit s'intégrer à son nouveau collectif de travail, incarné par son équipe de travail.

Selon la définition de Benguigui et al. (2008), la socialisation désigne « le processus par lequel les individus acquièrent la culture de la société, du ou des groupes auxquels ils vont appartenir. La culture est dans ce contexte habituellement entendue comme l'héritage social qui provient de ceux qui nous ont précédés qu'il s'agisse de valeurs, de comportements ou de techniques ».

Il a été expliqué plus haut qu'il n'y a pas de reconnaissance de style en ce que l'apprenti est considéré comme celui qui doit répéter les bonnes pratiques prescrites sans lui reconnaître le droit et le devoir de se les approprier personnellement.

L'apprenti est aussi celui qui doit montrer son aptitude et son appétence pour le travail en équipe qui caractérise à la fois de nombreuses situations de travail mais surtout des valeurs de cohésion et de solidarité valorisées par l'administration.

L'injonction devient paradoxale lorsque l'apprenti découvre des pratiques irrégulières au sein de l'équipe, voire au sein de l'établissement. Schématiquement, l'apprenti doit justifier auprès du formateur qu'il applique strictement les consignes mais il doit aussi s'intégrer dans l'équipe pour être admis socialement. Les titulaires ne sont pas tous compréhensifs devant la pression qui pèse sur lui.

Les formateurs qui animent des retours de stage savent que des élèves expliquent parfois qu'ils ont rencontré plus de difficultés avec les titulaires qu'avec les personnes détenues ! On comprendra que ce sentiment fait douter les individus lorsqu'ils doivent confirmer leur engagement de servir. Le mal-être s'aggrave si l'élève se sent responsable sans en repérer les causes. Il ne signalera pas toujours le problème pour ne pas devenir lui-même le problème auprès de ses évaluateurs. Par réflexe, il ne voudra pas dénoncer les agissements de quelques-uns sans savoir s'ils sont exceptionnels et intolérables ou communément admis.

Des élèves relatent l'accueil avec les mots prononcés par un titulaire : « *je n'aime pas les élèves, ils nous font perdre du temps et vont baver auprès des directeurs et de l'Énap* ». Les titulaires concernés voient dans les élèves des menaces, des observateurs qui vont révéler ou dénoncer leur pratique quotidienne. Cette attitude est marginale mais des élèves comparent souvent leurs deux lieux de stage et distinguent des établissements où l'état d'esprit « global » est plus ou moins bienveillant. Le contraste est parfois brutal et argumé, pour les élèves, en faveur de la suppression de la note de stage qui peut souligner l'inéquité des conditions de stage.

Un élève : « *mon premier stage s'est super bien passé. En revanche, dans le second, j'ai reçu une mauvaise évaluation. Des titulaires venaient sur ma coursive, ils laissaient volontairement les grilles ouvertes avant de me dénoncer au formateur. Ils refusaient de m'aider à faire mes sondages de barreaux. Ils me mentaient sur l'organisation des mouvements et je me faisais engueuler par les gradés parce que j'étais toujours en retard pour envoyer les détenus. J'ai failli tout arrêter* ».

Les élèves et stagiaires rencontrés ont effectivement croisé au moins un agent qui discrédite leur formation, l'Énap et l'Institution. Beaucoup ont déjà entendu le fameux « *oublie tout ce que tu as appris à l'école* ».

L'impact de tels propos dépendra de la personnalité de l'apprenti, de la place institutionnelle de l'auteur, du nombre de personnes qui tiennent ce discours, de la nature des mauvaises pratiques installées. Sans pouvoir mesurer leur proportion, ces discours peuvent être destructeurs pour un apprenti impressionnable qui ne pourra plus se projeter dans cette identité professionnelle si les contours sont flous, a fortiori si sa motivation initiale est faible.

Heureusement, la très grande majorité des titulaires reste bienveillante à l'égard des apprentis. Deux types de discours sont entendus :

« *certains avouent qu'ils veillent à garder de bonnes pratiques lorsqu'ils sont avec des élèves pour que ça soit comme dans nos cours...* »

« *d'autres n'ont pas toujours les bonnes pratiques mais ils nous expliquent que tant qu'on est élèves, on ne peut pas faire comme eux, du coup ils acceptent qu'on suive la règle de façon stricte* ».

Par mauvaises pratiques, observées par les élèves, qui semblent très courantes et vite adoptées par les stagiaires figurent :

- tutoyer les personnes détenues, être tutoyé
- ne pas respecter le protocole d'ouverture d'une porte de cellule
- ne pas réaliser les sondages de barreaux
- ouvrir plusieurs cellules concomitamment
- laisser les œilletons obstrués

Ces pratiques non réglementaires, outre les revendications en termes de sous effectifs, traduisent cette conviction largement partagée et déjà citée plus haut que « *si on appliquait la règle strictement, on ferait exploser la détention* ».

Guillaume Malochet (2009) a donné une clé de compréhension intéressante.

« *Il est donc en détention des lieux, des moments, des arrangements qui offrent aux reclus des marges de manœuvre pour échapper à l'emprise de l'institution (...) dans leur activité, les surveillants de prison disposent de marges de manœuvre et d'appréciation qui sont le fruit de constantes négociations avec les détenus et la hiérarchie pénitentiaire. Autrement dit, le travail des surveillants consiste moins à faire respecter des règles abstraites, qu'à jouer avec elles pour maintenir l'ordre en détention* ».



Cette clé est précieuse pour éviter le raccourci entre pratique non réglementaire et « mauvais » professionnel. Elle met en lumière un hiatus dans la formation des surveillants. La professionnalisation, entendue comme assimilation des règles prescrites, n'est pas synonyme de socialisation professionnelle. Elle peut même s'en écarter lorsque, pour s'intégrer à son équipe, l'apprenti prend volontairement ses distances avec l'Institution, représentée par la règle apprise à l'école. L'Institution attend souvent des jeunes professionnels qu'ils soient collectivement porteurs des réformes, porteurs de discours « modernes » alors que leur but individuel est de s'intégrer aux équipes.

La construction identitaire est donc malmenée entre l'assimilation de la place prescrite et les enjeux d'une socialisation dans un groupe. Le processus est parfois regrettable. Élève, l'apprenti ne peut s'intégrer à son groupe professionnel. Il doit même veiller à ne pas reproduire certaines pratiques. Stagiaire, il s'empresse d'adopter à son tour des pratiques non réglementaires pour « prouver » qu'il prend ses distances avec son statut d' « écolier », avec quelques précautions encore jusqu'à sa titularisation.

Pour autant, ce point relatif à la socialisation dépend très directement de la répartition par âge des personnels de l'établissement. L'élève ou le stagiaire qui trouvera une majorité de collègues de sa génération s'intégrera évidemment plus facilement. C'est notamment le cas des grandes maisons d'arrêt parisiennes ou autres établissements de province qui subissent un fort turn-over.

Dans certains établissements, le surveillant d'étage qui a deux ans de coursive est un « ancien » ! Quelques apprentis ont déjà changé de fonction au cours de leur année de stage.

Les points précédents ont souligné la difficulté de trouver une définition commune du métier de surveillant pénitentiaire et donc des objectifs de formation. La prise en compte de l'écart entre la règle et les pratiques divise aussi les acteurs de formations entre eux et auprès des apprentis. L'équation se complique encore lorsque, outre les contenus de formation, les modalités d'accompagnement ne sont pas idéales.

## ➤ 2.4 La promotion de l'accompagnement professionnel révèle une marge d'amélioration

### ➤ 2.4.1 *Le statut fragile d'apprenti*

Les rédacteurs de l'arrêté pressentaient un risque, en tirant sans doute les leçons du passé.

L'article 13 de l'arrêté du 26 octobre 2018 le formule clairement :

*« Pendant les périodes de stage, les élèves surveillants pénitentiaires sont considérés comme des apprenants et ne peuvent en conséquence être assimilés à des fonctionnaires titulaires. À ce titre, ils ne sont donc pas inclus dans l'effectif de l'établissement et bénéficient de mesures de sécurité spécifiques. »*

Il s'agit dans les faits de former les élèves dans les secteurs les plus « calmes ». L'élève réalise un stage pour découvrir et apprendre son métier. Il n'a pas vocation à soulager les titulaires au sein des quartiers les plus éprouvants.

Un élément déconcertant tient aussi dans le turn-over qui voit, dans des établissements, l'agent tout juste titulaire prendre la place de « l'ancien ».

Un des entretiens avec un stagiaire s'est conclu sur une phrase inattendue : « *je dois retourner rapidement sur mon étage... j'ai un élève avec moi ce matin* ».

Certains occupent concomitamment une place d'apprenti et de référent !

Les « anciens » ont investi ces dernières années tous les postes créés hors détention et autres postes spécifiques (ex : quartiers « respect »). Même si c'est en marge du sujet, nous devons en effet souligner ce double effet « pervers » de la diversification des fonctions du surveillant :

- une perte très rapide des savoirs d'expérience. Dans certains établissements, il n'y a plus d'agent d'étage expérimenté ! plus de « culture » de l'établissement.
- une valorisation du métier de surveillant... hors de l'étage, de la coursive, autrement dit hors de son « cœur » de métier sur lequel est pourtant construite une formation initiale.

Il ne s'agit pas de plaider pour ou contre la distinction de deux corps de personnels (accompagnement des détenus/sécurité) mais la situation justifierait sans doute une réflexion sur l'identité professionnelle et les orientations de l'administration pénitentiaire en termes d'effectifs mais surtout en termes de compétences exigées.

Le tout nouveau concours à affectation locale ouvre une piste intéressante de fidélisation des agents sur les établissements.

Le statut d'apprenti peut-être exceptionnellement menacé lorsque des cas de force majeure se présentent. La pandémie de Covid-19 en fournit un exemple cette année, un mouvement social national en constituait un autre l'an dernier.

Il est tentant d'utiliser une promotion comme une « réserve » disponible en cas de besoin. Nous nous garderons d'en apprécier le bien-fondé puisque ces situations ne relèvent pas d'un choix pédagogique.

En réfléchissant au développement des compétences, nous examinons dans ce rapport d'abord le cadre formatif mais, dans la problématique relative à l'alternance, le dispositif de travail est engagé.

Le triangle de Le Boterf, souvent référencé en formation pour adultes, croise dans la compétence le savoir-agir, le vouloir-agir mais aussi le pouvoir-agir. Ce pouvoir-agir souligne l'interaction entre l'individu et son environnement de travail. Il fait émerger le concept d'organisation apprenante.

Pour être compétent, l'apprenti doit acquérir et combiner des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans une situation donnée. Il doit aussi être motivé, impliqué pour agir. Il doit enfin être mis en capacité d'agir (temps, moyens matériels, effectif, etc.).

La question peut donc se poser de savoir si un établissement pénitentiaire est une organisation apprenante, autrement dit soucieuse et capable de placer l'apprenti dans une posture d'apprenant.

À cette question, il est difficile de répondre puisque les contextes sont trop différents pour les comparer. Si Fleury-Mérogis est parfois qualifiée de prison-école du fait de la proportion d'élèves et de stagiaires affectés, d'autres établissements accueillent très peu d'apprentis. Il est unanimement admis que les grandes maisons d'arrêt sont les établissements les plus formateurs. Les élèves regrettent même les stages réalisés au sein d'établissements pour peine qui « ne préparent pas l'affectation probable dans une maison d'arrêt ». Le cas des maisons centrales est particulièrement clivant.

Il conviendrait pédagogiquement de fixer une liste des établissements d'accueil adaptés (selon leur nature, leur taille, leur contexte) même si tous les chefs d'établissement trouvent un intérêt à renforcer leurs effectifs par des apprentis. Un CURFQ souligne en revanche la difficulté de répartition du travail entre formateurs si les élèves étaient concentrés sur quelques établissements seulement.

Ensuite, l'accompagnement des formateurs locaux, la qualité de la relation entre ces derniers et les chefs d'établissement, la couverture effective des postes par les titulaires, la qualité des pratiques et des relations professionnelles sont autant de paramètres qui favorisent ou non le développement professionnel de l'apprenant.

La réforme 2018 a donné l'occasion de réécrire les notes de cadrage des stages pour mieux définir l'attendu pédagogique. Les formateurs interviewés ont souvent souligné la plus-value de ces notes qui permettent de réduire la « tension » fonctionnelle entre pôle de formation et chefs d'établissement. Le formateur local et le directeur sont placés devant la même commande.

Notons ici que les acteurs ont réciproquement souligné la qualité des relations entre formateurs et directions d'établissement. Les formateurs se félicitent régulièrement de l'autonomie et la confiance qui leur est accordée tandis que les directeurs soulignent souvent l'engagement et la disponibilité de « leurs » formateurs.

L'élève relève néanmoins d'une triple autorité durant un stage : celle de l'Énap, celle du pôle de formation et celle du chef d'établissement. Son positionnement professionnel doit satisfaire les trois attentes. Lorsque les trois autorités convergent, il n'y a évidemment aucun problème mais des espaces de tension existent parfois. Il en apparaît trois types :

### ➤ **L'organisation du travail**

L'Énap fixe des règles strictes dans les notes de cadrage, les formateurs les « aménagent » parfois avec des arguments pédagogiques, les chefs d'établissement entérinent ou non ces ajustements.

Le planning de l'apprenti est donc un premier sujet de tension possible entre l'apprenti, l'école, le pôle de formation et la direction.

Outre le rythme de travail, la question des postes de travail peut être discutée. Privilégie-t-on un secteur calme pour que l'apprenant découvre le métier progressivement ? Autorise-t-on l'affectation sur un secteur difficile pour que ça soit plus formateur... ? Prend-on en compte la présence de tuteurs dans l'équipe concernée ? Est-on attentif à la personnalité du titulaire qui accueille l'élève en doublure ?

### ➤ **L'écart entre la règle et les pratiques locales**

Déjà développé plus haut, ce sujet est au cœur des réflexions pédagogiques et de l'ingénierie d'une approche par les compétences. Selon ses interlocuteurs, l'apprenti reçoit une injonction indiscutable d'application de la règle ou une forte pression d'intégration dans l'équipe, y compris par alignement avec la « culture » locale.

Un élève : « *quand j'ai voulu intervenir pour des œilletons bouchés, les collègues m'ont engueulé en me disant que j'allais foutre le feu et que je devais arrêter de me croire à l'école* »

Un élève : « *j'ai toujours du mal à trouver un titulaire pour faire les sondages de barreaux parce qu'ils ne le font jamais et ils me font comprendre que je leur casse les c...* ».

Il est expliqué plus haut que chacun fixe sa propre latitude de l'écart acceptable. Néanmoins, selon les établissements et les équipes, l'apprenti est plus ou moins mis sous pression. Quelques exemples cités révèlent même que l'apprenti est dérouté par l'intransigeance dont il fait l'objet sur ses pratiques alors qu'il constate que les titulaires prennent ouvertement des libertés.

« *Le formateur m'est tombé dessus parce que j'ai ouvert deux portes de cellule en même temps. Il m'a menacé de retirer des points alors qu'il sait bien que tous les anciens le font aussi, c'est même eux qui m'ont appris à faire comme ça* ».

D'un point de vue formatif, on peut comprendre l'attention portée au jeune débutant pour qu'il s'approprie de bonnes pratiques. Si on prend sa place, on peut s'étonner que le titulaire s'autorise des écarts, comme si l'expérience immunisait de la règle. La question du droit à l'erreur mérite d'ailleurs un développement.

### ➤ **Le droit à l'erreur**

Il s'agit d'un indicateur significatif de la reconnaissance du statut d'apprenti. Celui qui se forme dans l'action commet évidemment des erreurs. La « pédagogie par l'erreur » est entrée dans le vocabulaire pédagogique courant.

L'erreur ne pose pas de problème à l'Énap. C'est même un levier fort de l'apprentissage par la simulation et d'une pratique réflexive (débriefing).

En situation de stage, la notion d'erreur n'a pas la même acception pour tous les acteurs. Nous avons remarqué une confusion entre erreur pédagogique et faute professionnelle.

Le curseur est sensible entre l'erreur, qui nécessite un rappel pédagogique, et la faute qui mérite retrait de points, voire ouverture d'une procédure disciplinaire, voire une interruption de la formation à titre conservatoire. Ici, la compétence et le pouvoir d'appréciation du formateur sont éprouvés.

La frontière entre accompagnement pédagogique et traitement disciplinaire peut être très étroite. La notion de gravité n'est pas toujours pertinente puisqu'un apprenti peut commettre un acte grave par totale méconnaissance, incompréhension, non assimilation de la règle (ex : un appel nominatif inexact).

Les formateurs retiennent plus souvent la notion de répétition de l'erreur pour qualifier une faute. « *Je leur explique que tout le monde peut commettre des erreurs, la première je laisse passer, mais pas deux !* ».

Derrière la répétition est souvent qualifiée un manque d'implication dans la formation.

Notons ici que l'administration elle-même confond insuffisance et faute professionnelle. Des notes insuffisantes ne suffisent pas toujours à rejeter une stagiairisation si

aucune faute n'est signalée. À l'inverse, une faute disciplinaire grave sera souvent examinée en commission d'aptitude professionnelle alors qu'elle pourrait justifier un licenciement « disciplinaire » sans attendre la fin de la formation. L'interruption de la formation à titre conservatoire témoigne de cette anomalie. Outre l'incertitude sur l'autorité compétente pour mettre un terme à un stage (le chef d'établissement qui refuse l'accès à son établissement ou l'école ?), l'apprenti concerné ne peut plus être validé mais il est rémunéré jusqu'à la fin de sa formation.

Plusieurs formateurs locaux pensent même que l'Énap a compétence pour licencier les élèves signalés. Un formateur « *je ne comprends pas pourquoi vous ne virez pas les élèves qui ont perdu tous leurs points de positionnement professionnel* ». Se dessine le risque de contourner la procédure disciplinaire par l'évaluation du positionnement pédagogique.

Finalement, l'accompagnement des élèves en stage garde des zones de tension. Il n'est pas toujours lisible pour les apprentis, ni même pour les acteurs institutionnels entre autorités pédagogiques et autorités administratives.

Il est aussi peu partagé dans la mesure où son champ d'intervention reste souvent réduit à la gestion de « problèmes ».

#### ➤ 2.4.2 Le concept d'accompagnement ramené à la gestion de « problèmes »

L'accueil des élèves en stage est un temps important pour les acteurs de formation et les apprentis. Pour les premiers, il s'agit de fixer les règles du contrat pédagogique pour expliquer comment ils fonctionnent. Pour les seconds, il s'agit de découvrir ce qu'on attend d'eux.

Outre les modalités du stage, il est intéressant de remarquer que les formateurs insistent sur la posture apprenante. Techniquement ils stimulent la métacognition en expliquant aux élèves comment apprendre à apprendre. Ici, il convient de noter l'importance du mot « personnalité » dans les discours des formateurs, des tuteurs et des cadres.

Dans les discours, peu de conseils techniques sont formulés. En revanche, il y a beaucoup d'insistance sur des termes qui renvoient au savoir-être : « *curiosité* », « *oser poser des questions* », « *l'ouverture d'esprit* », « *l'esprit critique* », « *faire preuve de maturité* », « *savoir faire le tri dans les conseils* », « *pas se laisser influencer par les mauvais surveillants* », « *s'adapter* », etc.

Le savoir être dont il est question relève effectivement de la personnalité, au sens large, et non de l'injonction à se conformer aux valeurs du service public. Il ne s'agit pas ici de prescription mais de conseils méthodologiques dont les élèves peuvent se saisir ou non.

Cet accueil est très préparé par les formateurs locaux. L'autre temps fort demeure la clôture du stage avec l'évaluation individuelle. Pour autant, entre les deux, les modalités d'accompagnement sont beaucoup plus variées. Elles dépendent de trois facteurs :

- La conception de l'accompagnement du formateur

- La disponibilité du formateur mobilisé par ailleurs pour organiser les formations continues, les actions de recrutement etc.
- La présence ou non d'autres personnes ressources pour les stagiaires (tuteurs et/ou cadres). Notons ici que beaucoup considèrent que l'encadrement intermédiaire (gradés et officiers) n'assume pas suffisamment ce rôle de promotion des bonnes pratiques auprès des jeunes agents.

La charge de travail d'accompagnement résulte aussi d'une négociation entre chef d'établissement et pôle de formation sur le nombre d'apprentis qui peut être accueilli. Cette discussion peut opposer besoin de renforts et qualité pédagogique. Un formateur précisait par exemple : « ici, on s'entend bien avec le chef d'établissement, il nous laisse fixer le nombre de places. On préfère avoir moins d'élèves mais leur garantir un maximum de disponibilité ».

Sans formuler une critique, nous pouvons simplement noter que l'accompagnement individuel reste peu approfondi.

S'il n'y avait pas d'entretien individuel rendu obligatoire, à l'Énap, par le guide du coordinateur, on peut craindre que la majorité des apprentis (hors personnes en situation de handicap) ne seraient accueillis et suivis personnellement qu'en cas de « problème » (hors entretien d'évaluation).

Trois types de problèmes sont distincts :

- Une situation personnelle qui nécessite un traitement administratif (absence, question statutaire, etc.) ;
- Une faute disciplinaire ou un positionnement professionnel inadapté, signalé par un encadrant ;
- Une difficulté dont l'élève souhaite s'entretenir.

Les acteurs de formation locaux assurent tous qu'ils sont disponibles en cas de problème et les élèves le reconnaissent volontiers. Ces derniers savent qu'ils peuvent se rapprocher du formateur local ou contacter leur coordinateur, l'unité de formation des surveillants selon la nature du problème. Heureusement, selon la configuration des locaux, formateurs et élèves peuvent se croiser régulièrement, le temps de leur demander : « tout se passe bien ? »

Pour autant, l'accueil est généralement collectif. L'individu n'est réellement considéré qu'à l'occasion de l'entretien d'évaluation en fin de stage. Si l'application Violette a considérablement amélioré la communication Énap/pôles de formation, de nombreux acteurs locaux se plaignent du manque d'informations individuelles et de l'absence d'échange avec le coordinateur du groupe de l'Énap.

Outre la prise en charge administrative, l'accompagnement garde une connotation très négative puisqu'il est associé à une particulière vulnérabilité ou un manquement disciplinaire.

Il conviendrait sans doute de rompre le raccourci entre accompagnement et discipline, entre intervention et règlement d'un problème. Cette conception est aussi réductrice que dévalorisante pour l'accompagnateur (« je suis devenu un père fouettard »), aussi

menaçante qu'infantilisante pour l'élève. L'accompagnement devrait être synonyme de richesse et d'une relation investie et profitable réciproquement.

À cet égard, la gestion disciplinaire est manifestement très discutée. Elle l'est de la part des formateurs locaux qui estiment souvent que les élèves ne sont pas assez disciplinés. De façon plus marquée, elle l'est surtout par les élèves eux-mêmes. Nombreux sont les témoignages qui révèlent l'attente des apprentis :

- « Dans les amphis, c'est tellement le bordel qu'on n'entend même pas le formateur, j'ai même vu des formatrices se faire siffler »
- « Beaucoup d'élèves passent le cours à regarder des trucs sur leur téléphone »
- « Le soir, c'est impossible de réviser avec le bruit des autres »

Le plus intéressant est cet élève qui relève l'écart entre les nombreuses injonctions, voire les menaces, des formateurs à l'occasion de l'entrée en formation et le « laxisme » qu'il constate depuis.

*« Quand on arrive, on nous parle sans arrêt du règlement intérieur, de la déontologie, des sanctions qu'on peut avoir.... Le coordinateur nous dit qu'il nous fera aucun cadeau...Et puis on s'aperçoit que même ceux qui ne respectent rien n'ont aucun problème. Moi, je pensais que c'était un peu comme dans l'armée alors qu'en réalité, c'est la fête ».*

Cet exemple illustre la difficulté souvent exprimée par les anciens militaires qui pensent retrouver un cadre équivalent.

Dans les représentations, un métier en uniforme est associé à une discipline stricte. Les apprentis sont déconcertés lorsque la discipline est effectivement exigée, avec insistance, sans réponse disciplinaire pour les individus irrespectueux. Par raisonnement inverse, les apprentis qui « se plient » à la règle ne se sentent pas valorisés du tout. Leur engagement peut être remis en cause, y compris d'un point de vue éthique. Autrement dit, ils veulent pouvoir appartenir à un corps professionnel qui n'accepte pas le manque de professionnalisme.

L'évaluation du positionnement professionnel par le retrait de points est jugée très favorablement par les élèves eux-mêmes. Si quelques uns estiment que « ça met la pression », la grande majorité pensent normal que les mauvais comportements soient sanctionnés. Non seulement ils admettent qu'il n'y a rien à craindre lorsqu'on est « carrés » mais plusieurs appellent à une application plus stricte de ce système pour revendiquer une certaine exemplarité.

Résignés sur l'absence de réponse disciplinaire, les formateurs locaux gardent deux leviers :

- Demander une interruption de formation mais cette requête est juridiquement fragile et exige évidemment un degré de gravité important.
- Retirer des points sur l'évaluation du positionnement professionnel. Cette solution n'est pas satisfaisante car le système par points relève d'une évaluation et n'a pas du tout vocation à se substituer au régime disciplinaire.

Pour les acteurs de formation de l'école et des pôles de formation, comme pour les apprentis, il semble important de rétablir la procédure « normale » d'examen des fautes par la commission de discipline nationale, avec un délai de réunion très court pour sanctionner l'individu et marquer l'exigence d'exemplarité.

### ➤ 2.4.3 *L'impossible consensus autour de l'éthique en formation*

Si une question pédagogique reste vive, c'est la place donnée à l'éthique dans la formation et dans l'accompagnement.

Peut-on former à l'éthique ? Qu'est-ce qu'un accompagnement éthique ?

La commande institutionnelle est évidemment forte. Elle s'établit par une liste de « thèmes » déclinée en power point, en chartes, en déclarations (laïcité, lutte contre le sexisme, contre les discriminations, etc.).

Elle est reçue par les apprentis comme des « beaux discours » mais ces mots prennent parmi eux une forme moralisatrice, « politique », sans résonance professionnelle. L'injonction ne s'inscrit d'ailleurs pas dans une approche par les compétences. Elle garde souvent la forme d'une information sur un thème. Selon les développements de ce rapport, cette approche semble insuffisante.

La réforme 2018 s'appuie sur une réécriture de l'arrêté de formation par les cadres pédagogiques, eux-mêmes, qui fixaient comme premiers objectifs :

- *l'adhésion aux valeurs de service public et au code de déontologie du service public pénitentiaire ;*
- *l'acquisition d'un positionnement professionnel adapté dans l'exercice de ses missions.*

Derrière cette intention, nous constatons, comme ailleurs, la création d'un comité éthique, la promotion des *soft skills*. Sur ce dernier point, nous estimons qu'il s'agit moins d'innovations que d'une revendication. Le positionnement professionnel adapté devient l'objectif de formation premier. Guy Le Boterf définissait la compétence dès 1994 comme un « savoir agir avec pertinence en situation en créant et mobilisant une combinatoire de ressources variées internes et externes ».

Il ne suffit pas d'angliciser un terme pour renouveler un concept. Les *soft skills* modernisent le savoir-être qui a toujours figuré dans la définition des ressources mobilisées dans une compétence. À une action s'associe nécessairement une attitude. Pour autant, même si la priorité pédagogique est affichée, l'Énap ne peut répondre à l'épineuse question de la formation à l'éthique. La première difficulté tient dans la définition puisque beaucoup confondent encore éthique et déontologie sachant que le code de déontologie fixe la « ligne de conduite ».

C'est cet enjeu éthique qui a poussé l'école à diffuser la charte des valeurs de la communauté pédagogique et à consacrer un rassemblement des acteurs de formation (RAF) à ce sujet.

Mais, par définition, le sens éthique ne se décrète pas. Il ne suffit pas d'afficher des valeurs.



Comment former à l'éthique ? Qui peut prétendre être formateur ?

Pourquoi ne pas réveiller la notion oubliée de « conscience professionnelle » ?

À la première question, nous pensons que c'est la notion de discernement qui donne une clé pédagogique. C'est pourquoi nous regrettons que cette notion soit essentiellement développée au sein des stages (cf. point 2.3.3.). Elle pourrait se développer notamment avec deux méthodes :

- L'examen de plusieurs scénarios devant une situation problème pour que l'apprenant repère les priorités, mesure les risques et les bénéfices d'une action
- Les ateliers d'analyse de pratiques pour que l'expérience des stages amène des cas et des questionnements éthiques

La pratique réflexive permet de développer le discernement dans l'écart entre les règles et les pratiques pour progresser en autonomie et en responsabilité.

La notion de discernement pourrait mobiliser le RAF mais l'intérêt de ce séminaire annuel est trop remis en question pour ne pas envisager de le réformer.

Pour les acteurs de formation qui acceptent l'invitation de l'Énap, la première motivation se résume souvent à « *c'est l'occasion de revoir les copains...* ». Ils reconnaissent néanmoins qu'ils récupèrent beaucoup d'informations.

Le RAF est souvent qualifié de « grand-messe » à et au service de l'Énap. Les formateurs locaux n'y trouvent pas suffisamment de plus-value. Certains critiquent l'organisation d'ateliers où « *tout est déjà décidé en amont* ».

Jusqu'à présent, l'économie générale du RAF alterne entre séances plénières et ateliers. Il est animé par la direction de l'Énap en présence d'un représentant du bureau de la formation et du recrutement.

Evoquer le RAF donne l'occasion aux acteurs de formation de souligner l'absence de pilotage ressentie à l'égard de l'administration centrale et illustrée par l'absence de réponse aux sollicitations quotidiennes ou encore la non communication du plan national de formation (PNF) pour 2019 et pour 2020.

- « *Comment peut-on faire notre plan local de formation sans PNF* »
- « *Chaque année, on pose les mêmes questions et on n'a jamais de réponse* »

Il n'y a effectivement jamais eu, à notre connaissance, formalisation de la politique de formation. Les questions relatives aux orientations, aux moyens, aux enjeux justifieraient pour certains un « grenelle de la formation » au sein de l'administration pénitentiaire. Parmi les sujets prioritaires figurerait sans doute la place des « auxiliaires de formation », les moniteurs et les tuteurs.

#### ➤ 2.4.4 L'évaporation des moniteurs

Un sujet est particulièrement sensible dans la relation Énap, URFO et chefs d'établissements. C'est le cas depuis des années manifestement et le sujet est régulièrement évoqué au sein des comités interrégionaux de formation.

Il est reproché à l'Énap de ne pas former suffisamment de moniteurs alors qu'elle présente des chiffres qui répondent de façon significative. Pour autant, les besoins

ne sont pas satisfaits. Manifestement, de nombreux agents formés perdent leur qualification par indisponibilité, démission, par mobilité géographique, par non renouvellement des habilitations.

De nombreuses réformes de l'administration pénitentiaire (ERIS, UHSA-UHSI, extractions judiciaires, ESP) ont exigé un questionnement des compétences qui relèvent du tir, des techniques d'intervention, de sécurité incendie et de sécurité.

La multiplication des agents spécialisés et l'élargissement des compétences se conjuguent désormais avec la formation continuée, prévue par l'arrêté du 26 octobre 2018 portant organisation de la formation statutaire des surveillants, et qui privilégie ouvertement les techniques de sécurité.

#### **Article 22 de l'arrêté de formation des surveillants :**

Au cours de leur période de stage, les surveillants stagiaires bénéficient, au titre de la formation continuée, d'au moins dix jours de formation obligatoire en lien avec les modules du socle commun de formation.

Cette formation est notamment constituée des modules suivants :

- le tir ;
- les techniques d'intervention ;
- la sécurité incendie ;
- la prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1) ;
- le positionnement professionnel-déontologie.

Les moyens mobilisables ne sont pas à la hauteur des ambitions affichées.

Les formateurs locaux n'obtiennent pas la disponibilité des moniteurs pour animer les séances de formation. Ces derniers restent d'abord des agents affectés dans les établissements. Ils ne peuvent évidemment pas découvrir leurs postes.

En considérant leur coût de formation, leur implication dans des réformes pédagogiques stratégiques, les perspectives d'évolution de carrière pour les agents concernés, nous proposons de professionnaliser et de fidéliser ces spécialistes.

### ➤ **2.4.5 Un tutorat « artisanal »**

Qui dit alternance dit tutorat ! Il est parfois bon de rappeler l'évidence.

En stage, la fonction d'accompagnement est habituellement attribuée au tuteur avec une double mission (Geay, 1998) :

- Une mission de socialisation professionnelle, définie comme une construction des identités sociales et professionnelles
- Une mission de transmission des pratiques professionnelles

Le mot artisanal ne traduit ici aucun jugement de valeur, ni aucun sens péjoratif. Il

qualifie la réponse souvent entendue : « *on fait comme on peut* », « *on bricole* ». Si un constat interpelle dans l'environnement formatif des élèves surveillants, c'est la faible place accordée au tutorat.

Nous repérons ici la principale marge de progression de l'approche par les compétences.

Notons d'abord que cette fonction cruciale dans tout dispositif d'alternance justifierait à elle seule le titre de ce chapitre. Le tuteur :

- n'est ni connu ni reconnu par l'Énap (aucune cartographie n'existe au niveau national) ;
- relève de l'autorité hiérarchique interne à l'établissement ;
- accomplit sa fonction sous la coordination du formateur local.

La plus-value du tutorat se mesure, au cours des entretiens, en demandant aux actuels tuteurs leur motivation pour exercer cette fonction. La plupart se fondent sur leur propre expérience qui se partage entre ceux qui veulent donner aux jeunes le soutien qu'ils ont eux-mêmes reçu et ceux qui veulent accompagner les apprentis parce qu'ils ont souffert du manque d'accompagnement.

Un tuteur : « *Moi, quand j'ai fait mon premier stage, j'ai rapidement voulu démissionner. C'est un tuteur qui m'a encouragé à aller jusqu'au bout du stage avant de prendre ma décision. On a beaucoup discuté et il m'a convaincu de rester. Heureusement qu'il était là. Du coup, j'ai pensé que je pourrais aussi aider les jeunes* ».

Le réseau des tuteurs se tisse localement selon un compromis trouvé entre direction d'établissement et pôle de formation. Ses modalités de recrutement, de formation, de mise à disposition est variable d'un établissement à un autre.

Sa reconnaissance est presque nulle. Nous devinons dans les entretiens que certains directeurs ne sont pas convaincus par l'importance du tutorat.

La première problématique est structurelle mais concerne surtout les établissements caractérisés par un fort turn-over. Nous avons en effet évoqué plus haut l'absence d'agents expérimentés dans les équipes. Un formateur : « *mes tuteurs sont aujourd'hui tous sur des postes fixes* ».

Beaucoup de titulaires profitent des affectations hors détention et nombre de tuteurs sont de très jeunes titulaires. Rien n'empêche qu'ils soient des tuteurs investis mais ils manquent par définition de recul.

Une autre problématique tient dans l'organisation du service. Le rythme de travail des titulaires n'est pas compatible avec le planning formatif des élèves. Il n'est pas possible en l'état, de confier un élève à un tuteur. Pour autant, nous constatons dans certains établissements une vraie volonté de positionner un tuteur auprès des élèves dans toute la mesure du possible. Ce n'est pas toujours le cas. Un tuteur : « *C'est frustrant de voir régulièrement un élève placé dans le même bâtiment que moi mais en binôme avec un non tuteur alors que je suis présent* ».

Parfois l'effort consiste à désigner un tuteur par équipe. Ce schéma est intéressant puisqu'il organise « simplement » une présence auprès de tous les élèves.

Ces difficultés sont bien réelles et nous ne prétendons pas résoudre ici les problèmes d'organisation du travail. Nous pensons néanmoins que l'importance du tutorat est largement ignorée.

Il faut attendre apparemment 2016 pour trouver un cahier des charges des tuteurs des personnels en tenue. Ce support fait deux courtes pages. Cette fonction cruciale est si mal définie qu'un tuteur rencontré nous expliquait qu'il « ne veut pas être identifié par l'élève pour pouvoir l'observer et l'évaluer discrètement ».

Rappelons d'abord avec les mots de Geay et Sallaberry (1999) que « *L'alternance tire alors fondamentalement sa justification du fait qu'elle permet d'acquérir ce qui ne s'apprend pas à l'école et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence: l'expérience du travail réel. Le réel est en effet plus complexe que tous les modèles. (...) On débouche alors sur des compétences tacites, implicites ou incorporées (Leplat, 1995), sur un savoir insu, non énonçable et donc non transmissible avec des mots. C'est le savoir de l'expérience qui permet de bien poser les problèmes et de les résoudre en direct, en gérant les imprévus.* »

Le stage est beaucoup plus qu'une simple application d'une théorie. Il produit un apprentissage expérientiel qui permet à chaque apprenti de mesurer la complexité de son métier. Cette prise de conscience ne se fait pas seul. C'est ici que le tuteur prend une place prépondérante dans toute démarche de développement professionnel.

Répétons que les modélisations (référentiels, guides de pratiques, etc.) sont précieuses. Elles constituent la fameuse « boîte à outils », le « livre de recettes » tant attendus par les apprentis qui espèrent que toutes les situations professionnelles sont prévues et trouvent réponse dans une fiche-réflexe. La formation professionnelle consisterait seulement à se les approprier en les apprenant par cœur ?

Devant ce stock, ce répertoire de situations disponibles en mémoire, Geay (2007) resitue un concept essentiel :

*« C'est bien sûr ce que Bourdieu appelait l'habitus et que les psychologues cognitivistes déclinent en schèmes, scripts, scénarios, stéréotypes, heuristiques, qui « entraînent l'esprit sans qu'il y pense », comme disait Pascal, et qui suffisent dans les situations habituelles. Mais la compétence se situe dans la résolution des situations nouvelles, et là l'expérience non réfléchie peut devenir un obstacle (routine) ».*

Geay et Sallaberry (1999) avaient déjà expliqué qu' « *il n'y a en effet de compétences que s'il y a d'abord constitution de schèmes d'action et de pensée. Toute connaissance, en action comme en pensée, suppose, selon Piaget, des schèmes opératoires définis comme « organisation invariante d'une conduite pour une même classe de situations ».* Le concept de schème est un concept-clé pour comprendre les relations entre théorie et pratique, entre savoir et savoir-faire, ainsi que le rôle du formateur en situation qui aide le stagiaire ou l'apprenti en lui faisant analyser les séquences de travail effectuées ».

Pour simplifier à l'extrême ce concept complexe de schème et ses implications didactiques, il faut considérer que la formation professionnelle consiste pour chaque apprenti à s'approprier des procédures normatives de la façon la plus efficace possible. Devant des situations comparables, l'apprenti décline ses compétences de la même façon parce qu'il estime que sa façon de faire, son « style » (cf. point 2.3.4) est opérationnel.

Ce dispositif d'appropriation s'appuie sur des choix volontaires (ex : j'accepte de tutoyer un détenu alors que je sais que c'est interdit) et sur un processus inconscient (ex : je suis plus tolérant avec les personnes âgées parce que je suis sensible à leur vulnérabilité).

Une situation complexe, notamment dans l'interaction avec autrui, ne relève jamais d'une application robotisée. Il y a toujours une part d'appropriation personnelle, un positionnement. Parce que l'apprenti ne mesure pas tous les enjeux de cette appropriation (écart à la règle, écart aux pratiques des collègues, etc.) et parce que cette appropriation emporte une part d'inconscient, le tuteur est l'accompagnateur de cette construction.

Ce rôle d'accompagnement est aujourd'hui presque exclusivement assumé par les formateurs de l'Énap et les formateurs locaux. Cette position est pourtant inconfortable parce que le formateur tente systématiquement de ramener l'apprenti à la stricte application de la règle. La relation d'accompagnement ne sera d'ailleurs pas de même nature parce que l'apprenti ne voit pas le formateur comme un de ses pairs mais plus comme un contrôleur, un évaluateur.

Un élève : « *Je ne dis pas tout au formateur* ».

Le formateur local ne peut pas être tuteur. Il nous semble que la promotion du tutorat devrait être une priorité d'une politique de formation :

- Le tutorat profite d'abord à l'apprenti en facilitant son intégration dans le collectif de travail et en stimulant sa réflexivité sur l'écart entre la théorie et la pratique.
- Le tuteur peut aussi être mobilisé auprès des titulaires nouvellement affectés dans l'établissement.
- Le tutorat profite au formateur en complétant sa capacité d'accompagnement et en relayant ses consignes pédagogiques.
- Le tutorat valorise les agents sélectionnés sur la base de leurs propres compétences.
- Le tutorat profite à l'Institution dans la mesure où il permet aux tuteurs de revendiquer l'exemplarité. Nous pensons que plus un établissement consolide son réseau de « tuteurs », plus il facilitera la promotion des bonnes pratiques auprès des plus jeunes et le maintien ou le retour des bonnes pratiques parmi les titulaires.

« *Quand les autres me chambrent parce que je respecte les règles, je leur explique que je suis tuteur et que c'est ma responsabilité* ».

Selon les témoignages des tuteurs, il n'est pas toujours facile d'assumer son professionnalisme.

Comme pour les moniteurs, nous constatons une pénurie de tuteurs. Si nous ne comptons que les tuteurs effectivement sélectionnés, formés et affectés sur un étage, leur nombre serait sans doute cruellement insuffisant.

Pour favoriser leur recrutement, nous estimons qu'il faut une véritable reconnaissance de ces « auxiliaires de formation ». Aujourd'hui, le seul bénéfice est une réduction de deux ans de l'ancienneté requise pour passer le concours de formateurs. De leurs propres aveux, la reconnaissance est aujourd'hui quasi nulle. Par reconnaissance est proposée :

- Une meilleure définition de leur fonction/formation (rédaction d'un guide)
- La création d'un écusson pour les identifier
- Du temps de travail dédié (des établissements ont par exemple réussi à « libérer » une journée par tuteur pour qu'ils rencontrent les élèves)
- Une réunion régulière des tuteurs locaux, voire des rassemblements régionaux
- Une organisation du service qui facilite leur binôme avec les apprentis
- La prise en compte de la fonction dans l'évaluation annuelle
- La prise en compte de la fonction dans les compétences valorisées dans les épreuves de RAEP
- Une indemnité

Sans véritable tutorat, l'apprentissage devient de la formation « sur le tas » où la qualité pédagogique dépendra de façon totalement aléatoire, du lieu de stage, du contexte, des personnes rencontrées pendant le stage. Le formateur reste évidemment disponible mais n'interviendra finalement qu'en cas de « problème » et selon ses disponibilités.

Avec un tuteur, il y a décryptage, médiation, entre l'activité observée, réalisée et la règle. C'est à cette condition qu'un stage devient véritablement apprenant. Ce n'est pas un hasard si les tuteurs ont souvent déjà une expérience pédagogique (ex : éducateur sportif). Ils sont les premiers à mesurer l'intérêt du tutorat.

Un tuteur : *« Moi, quand j'ai été formé, j'ai eu l'impression d'être au bord d'une piscine et on m'a fait sauter dans l'eau. Je veux aider les jeunes. Je suis un collègue, pas un donneur d'ordre ou un évaluateur. J'essaie de rappeler la règle mais surtout, je leur dis de garder leur logique, de rester sur une ligne. La majorité des élèves s'en sortent très bien mais certains ont plus de besoins, je suis là pour eux ».*

## CONCLUSION ET PRÉCONISATIONS

La réforme de 2018 s'appuie sur un socle théorique qui structure l'ingénierie de formation. Le dispositif s'inspire réellement de l'approche par les compétences modélisée notamment par le guide du RESP. Pourtant il s'en écarte, parfois largement, pour le concilier avec le cadre administratif qui entoure les choix pédagogiques.

Largement étayée par la didactique professionnelle, l'ingénierie de formation valorise l'apprentissage en situation professionnelle, une alternance construite, l'accompagnement collectif et individuel, l'analyse des pratiques.

Le nouveau découpage de la formation, la redéfinition des stages, la révision des modalités d'évaluation des stages sont largement plébiscités par les acteurs de l'alternance et permettent de conclure à un franc succès de cette réforme grâce à l'engagement des formateurs locaux.

Néanmoins, au-delà du cadre administratif et des moyens alloués, l'absence d'un véritable référentiel métier/compétences, les contraintes du classement des élèves, l'insuffisance du réseau des acteurs de formation, moniteurs et tuteurs limitent les ambitions.

En amont, le premier frein reste la résistance au changement qui anime peut-être plus les acteurs de formation de l'Énap que les formateurs des pôles de formation, plus naturellement investis dans la posture d'accompagnateur. La transition du modèle de l'enseignement vers celui de la formation professionnelle, dynamisée par l'adoption d'une approche par les compétences, n'est achevée, ni au sein de l'Énap, ni au sein du bureau RH1.

Dans quelle mesure une APC « partielle » peut-elle améliorer les conditions de la professionnalisation des élèves surveillants ? À notre question initiale, la principale réponse tient finalement dans la définition de la professionnalisation. Nous avons montré dans ce rapport que, si la professionnalisation reste exclusivement entendue comme l'assimilation de la règle, l'Énap gardera un modèle transmissif qui donnera l'illusion de préparer nos recrues. L'écart entre la théorie et la pratique restera une question vive qui parasitera la préparation du meilleur débutant possible. À trop vouloir porter la règle et exclusivement la règle, l'Énap prend le risque d'entretenir cette image déconnectée de la réalité et de discréditer ses formateurs.

Lorsque l'Énap investira, avec plus de conviction et de technicité, le développement des compétences par l'apprenti lui-même, elle admettra que sa mission consiste moins à réduire l'écart qu'à accompagner l'apprenti pour qu'il devienne compétent, autrement dit autonome et doué de discernement. C'est aussi la question de l'implication dans sa formation qui est soulignée. Ce serait sain de ne plus opposer « réussir des examens » et « réussir sa formation ».

Philippe Perrenoud (2000) explique que « même dans les activités faiblement qualifiées, il ne suffit pas de suivre un modèle ou une règle. La vie est faite

d'exceptions, de variations, d'incidents critiques que le « manuel » n'a pas prévus, qui exigent un raisonnement professionnel pour fonder une décision qui ne s'impose pas à la lumière de quelques préceptes univoques». La période de confinement nous fournit un spectaculaire exemple. Jamais sans doute, les compétences ne se seront développées aussi rapidement, jamais les incompétences n'auront été plus criantes.

N'est pas compétent celui qui se contente de suivre la règle. Ce n'est pas suffisant.

À cet égard, la note de la DAP datée du 16 novembre 2018, relative au rôle du surveillant pénitentiaire, acteur incontournable dans une détention sécurisée, annonce une évolution qui se dessinait déjà dans les quartiers « Respect ». En revalorisant le métier de surveillant par une participation active à la gestion de la détention, elle prépare le surveillant à dépasser le rôle prescrit d'exécutant pour tendre vers un rôle d'appréciation et d'évaluation.

La compétence s'associe à des situations professionnelles et exige de mobiliser des normes sans s'y enfermer pour réussir à travailler dans l'adaptation, l'urgence, l'improvisation. Philippe Perrenoud (2000) rappelle utilement que : «la compétence consiste précisément à rester efficace alors même que les conditions, les échéances, les moyens, les forces et les modalités du travail réel ne sont pas et ne peuvent pas être celles de la prescription ». C'est la capacité concrète d'agir en dépit de cet écart entre contenu de formation et pratique, donc de le combler au quotidien et non de le supprimer. La norme n'interdit pas le bon sens, la prescription n'exclut pas l'initiative, l'appréciation personnelle, l'intelligence.

Prenant volontairement un exemple ancien, rappelons-nous qu'une application stricte de la règle avait conduit à ce qu'une détenue accouche dans la nuit du 31 décembre au 1er janvier 2004 menottée à la table de travail... Est-ce que le respect des règles garantit un positionnement éthique ?

Avec une formule, volontairement provocatrice, nous osons dire que le personnel pénitentiaire, a fortiori l'élève soumis à une évaluation, ne s'autorisera pas toujours à être compétent, au sens d'adapter sa réponse à un contexte, par crainte que sa décision soit mal interprétée, voire mise en accusation. En effet, le fait de devoir adapter la règle est d'autant plus difficile à admettre que ce qui serait qualifié de discernement dans une autre administration est vite désigné comme de l'arbitraire en détention.

Est généralement perçue comme un progrès toute avancée de la juridictionnalisation de la détention. L'obsession du « toujours plus » de règle et de contrôle de la règle est justifiée par une pensée bienveillante censée garantir le plus grand respect des droits et de la dignité humaine. Qui pourrait en contester l'ambition vertueuse ?

Pour autant, nous pouvons craindre une atteinte au développement des compétences en réduisant à l'extrême la part du discernement qui devrait caractériser un métier de la relation humaine. Certains s'en défendent avec les mots de Lénine : « *la confiance n'exclut pas le contrôle* ». Derrière cette évidence, nous soulignons qu'à l'inverse trop d'encadrement des pratiques (réglementation et contrôle) annihile toute capacité d'adaptation et d'appréciation.

Le confinement en a donné quotidiennement des exemples. À la suite d'un contrôle



roulier le 4 avril, la gendarmerie elle-même s'excuse d'avoir verbalisé un homme qui visitait son père mourant. La porte-parole de cette institution militaire a souligné que, lors de ce premier week-end de vacances pascales, des consignes très strictes avaient été données aux forces de l'ordre pour contrôler le respect des règles de confinement. Les gendarmes concernés n'ont donc pas mesuré le degré d'urgence d'une situation qui justifiait un écart à la règle. De tels exemples sont plus pédagogiques, pour nos élèves, pour différencier la Loi et l'esprit de la Loi que des citations de Montesquieu.

L'approche par les compétences devrait permettre de distinguer la règle et l'esprit de la règle.

Pour autant, le formateur n'est qu'un « médiateur » institutionnel. La formation sert à rendre l'apprenti autonome dans son environnement professionnel. Elle ne définit pas cet environnement. Autrement dit l'écart entre la règle et les pratiques, avant de mettre en cause le contenu d'une formation, doit questionner le rapport à la règle d'une Institution. Nous craignons que l'administration pénitentiaire se construise défensivement, face aux représentations d'arbitraire, de violence institutionnelle, en se réfugiant derrière un cadre normatif qui se veut exhaustif, sécurisant pour l'Institution, inhibant pour ses personnels. Le volume des règles servirait de preuve ou de caution à une administration toujours soupçonnée.

Outre ces considérations, nous retiendrons enfin que les évaluations de satisfaction plaident pour un élargissement de la réforme aux autres publics. Ce rapport étaye leur avis sur un socle scientifique et en s'appuyant sur l'analyse des premiers acteurs de l'alternance. Notons que cette ingénierie de formation serait d'ailleurs plus efficiente encore si les équipes pédagogiques investissaient ce seul modèle pour mieux se l'approprier. Aujourd'hui, le premier handicap de l'Énap tient manifestement dans la cohabitation de plusieurs ingénieries, prisonnières d'arrêtés de formation non harmonisés. En outre, une mise en cohérence des différentes formations initiales faciliterait le parcours formatif des agents qui changent de grade.

Une autre orientation forte dans le monde de la formation vise la formation à distance. Les perspectives sont prometteuses. Pour autant, il ne s'agit que d'une modalité pédagogique qui peine à se développer ces dernières années en se heurtant à de nombreuses limites de ressources et d'efficacité.

À l'inverse, plus qu'une ingénierie de formation, l'approche par les compétences pourrait fonder une véritable politique de formation au bénéfice de l'ensemble des personnels pénitentiaires.

Cette politique éclairerait aussi la définition du métier auquel nous formons, elle distribuerait l'activité entre formation initiale et continue, elle valoriserait métiers et ressources pédagogiques.

## Préconisations au niveau de l'administration centrale

Actions proposées	Moyens et/ou méthodes envisageables
Adopter un vocabulaire propre à la formation professionnelle et non à l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir un lexique de la formation professionnelle et de l'APC (cf. annexe 2)</li> <li>- L'utiliser pour rédiger les arrêtés de formation et autres notes relatives au pilotage de la formation</li> <li>- Rebaptiser l'Énap</li> </ul>
<p><i>Une nouvelle appellation de l'Énap prendrait du sens et aurait un certain retentissement, à la hauteur du changement de paradigme évoqué dans ce rapport... L'Énap pourrait devenir par exemple le Centre National de Formation des Personnels Pénitentiaires.</i></p>	
Consolider la place institutionnelle de la formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étoffer, fidéliser et professionnaliser l'effectif de la section formation du bureau RH1</li> <li>- Faciliter les modalités de recrutement et de mobilité des formateurs pour combler les postes des pôles de formation</li> <li>- Organiser un séminaire national sur les enjeux du recrutement et de la formation</li> </ul>
<p><i>Le ministère de l'Intérieur s'est doté d'une sous direction du recrutement et de la formation lorsqu'il s'agit d'un bureau à la DAP. Il apparaît par ailleurs que les acteurs de la filière formation (de l'administration centrale et des URFAQ) sont focalisés sur les modalités de recrutement et moins disponibles pour porter la formation.</i></p> <p><i>Un Grenelle du recrutement et de la formation marquerait une reconnaissance de ses enjeux et de ses personnels. Il permettrait de discuter des ambitions, des orientations, des méthodes et des moyens.</i></p>	
Formaliser et mettre en œuvre une politique de formation fondée sur l'approche par les compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger une politique pluri-annuelle de formation dans l'AP</li> <li>- Inscire toutes les orientations pédagogiques dans le cadre théorique de l'APC</li> <li>- Établir un plan de développement des compétences (plan national de formation)</li> </ul>
Fixer un calendrier annuel des actions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérenniser un même calendrier annuel des entrées et sorties de promotion</li> <li>- Garantir le même découpage de formation pour les différentes promotions</li> <li>- Fixer en amont l'effectif des promotions</li> </ul>
<p><i>Cet objectif est crucial pour optimiser les ressources pédagogiques (acteurs de formation, locaux pédagogiques, hébergements), stabiliser le calendrier des formations initiales, programmer les actions de formations continues, concilier les contraintes de tous les publics.</i></p>	

Harmoniser les arrêtés de formation pour que l'Énap retrouve une cohérence entre les dispositifs de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Harmoniser l'architecture, le vocabulaire, les modalités pédagogiques de tous les arrêtés, sur le modèle des surveillants</li> </ul>
<p><i>La diversité des arrêtés est un obstacle majeur à la modernisation de l'Énap qui doit juxtaposer plusieurs modèles d'ingénierie de formation. C'est aussi source de complexité et donc d'erreur dans leur application par les acteurs de formation comme par l'administration centrale elle-même.</i></p>	
Produire un référentiel métiers/compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvrir une mission d'analyse du travail</li> <li>- Élaborer un guide de rédaction utilisé pour chaque métier pénitentiaire</li> <li>- Privilégier la rédaction simple et accessible d'un référentiel opérationnel</li> </ul>
<p><i>Ce référentiel est théoriquement la première marche de l'approche par les compétences puisqu'il fixe les objectifs de formation. Il permet aussi aux apprentis de se projeter dans ce qui est attendu à la sortie du centre de formation. Cette production, au-delà de son intérêt formatif, nourrirait la réflexion statutaire et fonctionnelle de l'AP sur ses métiers. Elle alimenterait aussi les supports de communication autour des métiers</i></p>	
Compléter le référentiel par une cartographie des fonctions associées à chaque métier	Activité complémentaire à la mission préconisée ci-dessus
<p><i>Cette cartographie présenterait les évolutions de carrière possibles (spécialisations et promotions) et permettrait à l'apprenti de s'inscrire dans un projet de parcours. Cet outil serait précieux par ailleurs dans les campagnes de recrutement.</i></p>	
Structurer plus précisément la répartition des compétences entre l'Énap et les URFO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répartir clairement le périmètre de l'Énap et celui des URFO dans un esprit de complémentarité</li> <li>- Investir le rassemblement annuel de formation ou autre instance nationale (réunion des CURFO, etc.)</li> <li>- Délimiter précisément les objectifs de formation continue</li> </ul>
Avec l'Énap, réviser la nature des épreuves de recrutement et la composition des jurys pour viser des compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bannir les épreuves de culture générale</li> <li>- Prévoir une épreuve de français et de mathématiques éliminatoire</li> <li>- Prévoir une épreuve sportive éliminatoire</li> <li>- Prévoir une épreuve de connaissance de l'administration pénitentiaire (à partir d'un support diffusé sur le site)</li> </ul>
<p><i>Il convient de viser les aptitudes minimales. Maîtriser la langue pour s'approprier son cadre réglementaire et produire des écrits professionnels, savoir compter pour réaliser des contrôles d'effectifs, pratiquer du sport pour garder une bonne condition physique face aux risques professionnels, connaître le cadre général de l'AP pour que le candidat s'inscrive avec un minimum d'engagement.</i></p>	

Déployer les unités de promotion des métiers pénitentiaires (UPMP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer l'expérimentation dijonnaise</li> <li>- Définir les ressources nécessaires</li> <li>- Les intégrer dans l'organigramme type des DISP</li> <li>- Formaliser une lettre de mission nationale</li> </ul>
Établir le classement des élèves à l'issue du concours et non à l'issue de la formation	
<i>Le but est d'éliminer l'aspect scolaire des évaluations pour que l'apprenti s'implique pour développer ses compétences et non pour avoir de bonnes notes. L'Énap pourrait investir le temps économisé à organiser des épreuves formatives et des dispositifs de remédiation.</i>	
Conforter les pratiques et la reconnaissance des tuteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédaction d'un guide du tutorat</li> <li>- Création d'un écusson</li> <li>- Temps de travail dédié</li> <li>- Formation initiale + formation annuelle</li> <li>- Séminaires régionaux</li> <li>- Prise en compte dans l'évaluation annuelle</li> <li>- Prise en compte dans les RAEP</li> <li>- Indemnité</li> </ul>
Établir et tenir à jour la liste des établissements adaptés à l'accueil des apprentis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désigner le service compétent au sein de l'administration centrale</li> <li>- Fixer les critères retenus avec l'Énap</li> <li>- Actualiser annuellement la liste</li> </ul>
Professionaliser les moniteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps de travail dédié à la formation auprès des établissements de la DISP</li> <li>- Affecter des moniteurs auprès des URFO</li> </ul>
Réactualiser les guides des pratiques de référence opérationnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désigner un pilote au sein de la centrale et distribuer le travail de rédaction</li> </ul>
Mettre à disposition une base documentaire numérique pour accéder facilement aux textes normatifs et autres supports conçus par les bureaux de l'administration centrale	
Clarifier le dispositif de validation des formations initiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopter un dispositif de validation partagé entre l'Énap et la DAP</li> </ul>

Doter chaque élève de sa carte agent dès le début du stage 1 pour encourager son intégration et son implication personnelle	
Reculer l'engagement de servir à l'issue du stage 2	
<p><i>Aujourd'hui, les élèves s'exposent au remboursement de leurs frais de formation s'ils démissionnent après le 3<sup>e</sup> mois. Même si cette option n'est pas appliquée dans les faits, rien ne garantit la pérennité de cette « indulgence ». Le cadre juridique gagnerait à être consolidé en ce sens.</i></p>	
Rétablir les procédures disciplinaires pour sanctionner « en temps réel » les fautes graves	
<p><i>Actuellement, le directeur de l'Énap peut sanctionner un élève par un blâme ou un avertissement. En cas de manquement grave, la situation est régulièrement examinée en comapro. Or, la comapro n'est pas une instance disciplinaire.</i></p> <p><i>Trois conséquences :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Même en cas d'interruption de formation, l'élève concerné garde sa rémunération</i></li> <li>- <i>La comapro se prononce sur une stagiairisation avec une marge de manœuvre juridique douteuse pour licencier sur un motif disciplinaire</i></li> <li>- <i>Aucune exemplarité auprès des autres élèves qui constatent que le collègue fautif reste en formation ou qu'il reste chez lui avec la même rémunération.</i></li> </ul>	

## Préconisations au niveau de l'Énap

Actions proposées	Moyens et/ou méthodes envisageables
<p>Adopter un vocabulaire propre à la formation professionnelle et non à l'enseignement (Action partagée avec la DAP)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir un lexique de la formation professionnelle et de l'APC (cf. annexe 2)</li> <li>- Rebaptiser l'Énap en centre de formation</li> <li>- Réactualiser tous les supports (Violette, MoodÉnap, fiches pédagogiques, etc.)</li> <li>- Habiller les couloirs de l'Énap par des citations relatives à la formation professionnelle</li> </ul>
<p>La majorité des apprentis ne prennent pas conscience des enjeux d'une formation professionnelle. Utiliser le vocabulaire adapté serait le premier levier de cette acculturation.</p>	
<p>Réactualiser le mémo de l'APC qui date de 2013 et vise une ingénierie abandonnée depuis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désigner un chargé de mission/rédacteur</li> <li>- Justifier les choix pédagogiques de l'ingénierie de formation</li> <li>- Communiquer auprès des pôles de formation</li> </ul>
<p>Améliorer la qualité de l'alternance</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Former les élèves avant le premier stage à l'ouverture d'une porte de cellule (une vidéo serait précieuse)</li> <li>- Vérifier l'opportunité de certaines séances planifiées au cycle 1 alors que les élèves n'ont aucune expérience pénitentiaire (ex : « mesurer l'impact de l'enfermement » sans avoir jamais vu une cellule)</li> <li>- Appliquer l'obligation réglementaire de stage d'immersion des formateurs de l'Énap (étendue à tous les intervenants) dans les établissements pénitentiaires</li> <li>- Renforcer la communication entre coordinateur de groupe et formateurs des pôles de formation (Violette + téléphone)</li> <li>- Fournir une mallette pédagogique pour la formation des tuteurs</li> <li>- Inviter des tuteurs de stage pour la préparation des stages</li> <li>- Expliquer aux élèves pourquoi ils ne sont pas notés en stage</li> </ul>
<p><i>Le stage d'immersion des intervenants est capital pour mesurer l'adéquation entre contenus de formation et besoins sur le terrain. Ces stages permettraient de trouver de nombreuses illustrations des contenus (témoignages, photos, vidéos, etc.). Il y a aussi un enjeu de valorisation et de crédibilité de l'Énap et de ses formateurs auprès des titulaires et des apprentis.</i></p>	
<p>Consolider l'activité d'accompagnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibiliser régulièrement l'ensemble des personnels de l'Énap</li> <li>- Renforcer la formation des formateurs</li> <li>- Mettre en place un échange des pratiques entre coordinateurs</li> </ul>
<p>Fonction autant, sinon plus importante que celle d'animateur de séances de formation, cette activité est trop considérée comme secondaire, voire annexe.</p>	

Développer l'individualisation des parcours de formation des apprentis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir une fiche méthodologique « Améliorer sa pratique du français » à l'intention des élèves en difficulté</li> <li>- Établir une fiche « apprendre à apprendre »</li> <li>- Mettre sur MoodÉnap la totalité des supports de formation en début de formation (au plus tard en début de cycle)</li> <li>- Proposer sur MoodÉnap des modules optionnels</li> </ul>
<p><i>La mise en ligne de tous les supports dépasse le seul cadre de la formation initiale. Les supports peuvent servir aux titulaires qui veulent actualiser leurs connaissances, aux cadres qui veulent rédiger des fiches de procédure.</i></p> <p><i>Il y a aussi un enjeu de transparence et de communication sur la « production » d'une école peu valorisée au sein des services déconcentrés.</i></p>	
Stimuler la pratique réflexive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la rédaction d'écrits</li> <li>- Multiplier les ateliers d'analyse des pratiques à partir d'un guide interne.</li> <li>- Créer une séance de formation « Mesurer les enjeux de l'écart entre la règle et les pratiques professionnelles »</li> <li>- Construire la formation autour de la notion de discernement</li> </ul>
<p><i>La pratique réflexive permet de développer le discernement dans l'écart entre les règles et les pratiques pour progresser en autonomie et en responsabilité.</i></p>	
Garantir la dimension professionnalisante des séances de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier que les objectifs visent une compétence professionnelle</li> <li>- Privilégier les mises en situation et autres modalités de pédagogie active</li> <li>- Remobiliser un comité de validation des supports pédagogiques</li> <li>- Vérifier que le contenu des supports est adapté au public concerné (niveau et volume)</li> </ul>
Supprimer les séances de formation en amphithéâtre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considérer, par défaut, qu'une séance de formation est une séance en groupes</li> <li>- S'assurer que l'animation des actuels cours en amphi apporte une plus-value par rapport à la seule mise à disposition du support de formation sur MoodÉnap</li> </ul>
Renforcer les contenus relatifs aux compétences jugées insuffisantes par les cadres et acteurs de formation	<p>Liste :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger des écrits professionnels</li> <li>- Utiliser les techniques de self défense et d'intervention</li> <li>- Réaliser un appel, un contre appel</li> <li>- Occuper un poste protégé</li> <li>- Communiquer avec un émetteur-récepteur (type motorola)</li> </ul>

Donner du sens aux QCM et QRC s'il est impossible de les supprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualiser chaque question dans une situation professionnelle</li> <li>- Poser des questions qui ont un intérêt professionnel pour l'apprenti lui-même.</li> </ul>
Améliorer la communication auprès des acteurs de formation régionaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournir des supports de communication pour les actions de recrutement</li> <li>- Diffuser des fiches de présentation des formations pour que les formateurs régionaux s'en servent auprès des directeurs, tuteurs et auprès des candidats aux concours.</li> <li>- Produire et diffuser des éléments de bilan (statistiques sur les retraits de points, sur les épreuves, sur les propositions de la comapro et les décisions de la CAP)</li> <li>- Redéfinir le rassemblement des acteurs de formation (partager le programme entre sujets Énap et sujets URFO)</li> <li>- Animer sur MoodÉnap un espace d'échanges de pratiques et de documents entre formateurs locaux</li> </ul>
<p><i>Des efforts de communication ont été réalisés pour porter la réforme mais il faut les pérenniser. Contribuer plus activement à la promotion des métiers pour soutenir les efforts de recrutement qui mobilisent largement les formateurs locaux</i></p>	
Adopter une stratégie de formation continue des acteurs de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixer les orientations annuelles à partir de la politique de formation formalisée par l'administration centrale</li> <li>- Préférer les actions de formation collectives et structurantes aux inscriptions individuelles</li> </ul>
Repenser les modalités et les conséquences des habilitations au tir (en lien avec l'administration centrale).	<p>Ré-examiner notamment les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À quoi sert cette habilitation ?</li> <li>- Garde-t-elle du sens malgré le faible nombre de séances de formation initiales? Le faible nombre de formations continues ?</li> <li>- Quelles conséquences pour l'agent non habilité mais affecté ?</li> <li>- L'habilitation se vérifie t-elle au travers de la précision du tir ?</li> </ul>
Mener les évaluations de satisfaction quelques semaines après la stagiairisation et non en fin de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confier aux délégués des groupes la responsabilité de synthétiser les avis des élèves en fin de formation</li> <li>- Réaliser les évaluations de satisfaction à distance auprès des élèves confrontés à la réalité de leur affectation</li> <li>- Repérer les besoins exprimés par les stagiaires et non par les élèves :</li> </ul>



<p>Rappeler le champ de compétences des différents acteurs de la formation au sein de l'Énap</p>	<p>Définir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce qui relève de la décision du directeur</li> <li>- Ce qui relève de la décision de la direction de la formation</li> <li>- Ce qui relève de la compétence des unités de formation (ingénierie de formation)</li> <li>- Ce qui relève de la compétence des départements pédagogiques (ingénierie pédagogique)</li> <li>- Ce qui relève des coordinateurs de groupe</li> </ul>
<p><i>Au sein de l'Énap et, a fortiori, auprès des partenaires de l'Énap et des apprentis, le périmètre des compétences de chaque acteur est mal connu et freîne l'activité quotidienne</i></p>	
<p>Eriger les unités de formation en départements d'ingénierie de formation et les départements pédagogiques en départements d'ingénierie pédagogique</p>	
<p><i>Aujourd'hui les unités de formation ne relèvent d'aucun département. Elles sont sous l'autorité directe de la direction de la formation. Organiquement elles devraient donc devenir des départements. En outre, ce déséquilibre survalorise des départements en comparaison avec des unités pourtant responsables à la fois de la prise en charge administrative, de l'ingénierie de formation et des modalités de validation de la formation. Cette modification permettrait par ailleurs de garantir le niveau d'exigence requis pour recruter les futurs chefs de service.</i></p> <p><i>Les appellations proposées entérineraient enfin le partage des compétences, visé au dessus, entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.</i></p>	



## POST-FACE

*Cédric Santoro, Commissaire de police, Direction centrale du recrutement et de la formation de la police nationale*

*J'ai pris un réel plaisir à lire le rapport de M. Poirier. Très intéressant, il est aussi beaucoup plus riche que ne le laissait présager son titre.*

*Outre l'examen minutieux de la démarche de l'approche par les compétences (APC) et de ses conséquences, sur lesquelles nous reviendrons, son auteur pose une réflexion plus large sur l'ingénierie de formation en interrogeant sur le besoin d'évaluer une période d'alternance, d'assurer un « continuum » entre les formateurs d'école et ceux « de terrain », en rapportant la perception de la formation par les acteurs de terrain.....*

*Excellamment exposées, la plupart de ces problématiques se retrouvent également au sein de la police nationale. Il suffira d'en rapporter quelques illustrations pour vous en convaincre.*

*M. Poirier a parfaitement présenté les atouts de l'approche par les compétences, paradigme adopté dès la fin de l'année 2006 pour la scolarité des élèves gardiens de la paix, au retour d'une mission au Québec du directeur de la formation de la police nationale de l'époque, M. Emile Perez. De l'analyse du travail opérée sur les missions des policiers français a émergé une scolarité organisée sous la forme de situations professionnelles clés, pour lesquelles le stagiaire est placé en situation de recherche avant que les contenus ne soient apportés par ses formateurs. Ainsi, placés au cœur de sa formation en qualité d'acteur principal, l'utilisation de l'ensemble des techniques pédagogiques adaptées et participatives (simulations recherche et évaluation, étude de cas, exposé interactif, réunion-discussion...) et les travaux d'analyse réflexive de métacognition (auto-évaluation, échanges de pratiques avec des observateurs ...) permettent d'intégrer l'ensemble des principes de pédagogie pour adultes en formation. Succédant aux approches par les contenus puis à la pédagogie par objectifs déclinés en capacités, l'APC a été reconnue comme facilitant le développement des facultés d'analyse et de prise de décision, ajoutant un gain significatif de professionnalisme notamment par une meilleure maîtrise des émotions ; constat attesté au travers des évaluations différées des élèves, formateurs et supérieurs hiérarchiques des directions d'emploi.*

*Aussi, la nouvelle formation initiale des gardiens de la paix inaugurée en juin 2020 conforte et accroît l'importance accordée aux principes de l'APC (notamment par une plus grande place laissée aux débats pédagogiques et à la mise en œuvre d'un plus grand nombre de micro-simulations) en se fondant sur le référentiel emploi actualisé en 2017.*

*Près de 15 ans après son adoption, les formateurs n'envisagent pas de revenir sur l'APC. Même si pour cela, il a fallu qu'ils soient formés, ils se positionnent désormais en maître d'apprentissage et ont opéré leur révolution culturelle.*

*Si la police nationale s'est convaincu de l'intérêt de l'APC, elle n'en a pas pour autant solutionné toutes les difficultés. Comme l'énonce M. Poirier, l'évaluation des compétences*

durant le temps de formation est incontestablement un frein à la bonne compréhension de l'ingénierie de la formation. En effet, dussent-elles être réduites au minimum et concentrées en début de formation, les évaluations de connaissances restent présentes et déterminantes pour objectiver un travail, voire une performance, et elles occupent encore une place considérable dans le classement final. L'évaluation des compétences, quant à elle, est admise et pratiquée sous la forme de grilles d'évaluation détaillées bâties sur les critères de performance retenus pour chacune des situations clés.

La principale difficulté réside dans la nature des tests de performance dont la correction est parfois considérée, au regard de l'importance accordée au classement, empreinte d'un risque de subjectivité, voire d'arbitraire.

Si l'évaluation des compétences est pratiquée, c'est véritablement à l'occasion du stage d'alternance, par d'autres formateurs que ceux des écoles. Il s'agit plus précisément de tuteurs, formés à leur rôle, initiés au contenu de la formation et à l'état d'avancement de celle-ci, aux attentes exigibles de l'élève. Pour ne pas remettre en cause l'évaluation par les pairs, la police nationale a choisi d'accompagner ce travail d'observation et d'évaluation à l'aide de grilles de performances recensant des points de vigilance incontournables, tant sur la posture et les valeurs que sur la technicité.

Ces préalables ne nous exonèrent pas du risque de perception d'une différence entre la théorie enseignée et la réalité du « terrain » ou des critiques formulées par les acteurs de terrain, à l'instar de celles rapportées dans le rapport de M. Poirier.

Pour les minimiser et réduire cette « incompréhension » entre le service de formation et les acteurs de terrain, nous associons de plus en plus des représentants de ces services à nos travaux. L'idée d'associer leur expertise dans le métier, associée à notre expertise dans la conception pédagogique, qu'il s'agisse de la conception des référentiels ou de modules de formation spécialisés (en présentiel ou à distance), trouve un écho très favorable et est très bien accueillie. A contrario, nous sommes demandeurs de stages de ressourcement pour nos formateurs dans les autres directions opérationnelles afin de ne pas perdre le lien avec le terrain. Enfin, nous exploitons au maximum le retour du stage en alternance des élèves, comme étant une analyse de pratiques utiles aux élèves, mais aussi indirectement aux formateurs.

Il me semble que nous sommes en revanche moins concernés par la perception d'une dichotomie entre la règle et son application. Non pas que la règle ne trouve aucune exception à son application ou à son aménagement, mais la notion de discernement, à laquelle M. Poirier fait fréquemment référence, est communément employée lors de la formation des gardiens de la paix et mise en œuvre. Corollaire, dans la pratique, de la notion de déontologie, elle est au cœur de notre formation professionnalisante. Elle doit incarner les obligations qui se posent dans l'exécution de la mission au service du public. Comme le suggère M. Poirier, elle ne doit pas trouver à s'exprimer uniquement à l'occasion du stage en alternance, mais dès la phase de l'école, au travers des situations, des simulations et exercices pratiques, du droit à l'erreur, du recours aux techniques d'auto-évaluation, de débriefing ...

*En plus de l'analyse de pratiques au retour de l'alternance, nous mettons à l'épreuve ce discernement lors de simulations, de complexité croissante, les dernières se révélant ne pas donner lieu à une solution institutionnelle, mais à une appréciation in concreto de l'ensemble des paramètres contextualisés. Pour se prémunir d'un biais de conformité aux attentes de l'animateur de la séance, nous associons 2 à 3 experts lors de ces exercices : un formateur généraliste, un expert en gestes professionnels et la plupart du temps un psychologue.*

*Cette pratique permet de développer le discernement dans la définition même de la compétence : la faculté de trouver une solution pertinente face à une situation professionnelle donnée. Dans le respect du droit et des valeurs déontologiques, l'élève va intégrer tous les facteurs -contexte, environnement, personnes en présence, délais impartis et moyens à disposition- pour agir. Il va donc progresser en autonomie et en responsabilité.*

*Nous sommes confortés dans notre démarche globale par les autorités de discipline. Se fondant sur la notion de discernement inscrite dans le code de déontologie de la police (commun avec la gendarmerie) depuis 2014, les chefs successifs de l'Inspection générale de la police nationale portent un message auprès de l'ensemble des élèves pour à la fois rappeler l'exigence du respect des textes en vigueur, tout en admettant apprécier in concreto, re-contextualisée, la situation (ou le cas) qui leur est soumis au titre d'une enquête administrative ou judiciaire. Comme l'écrit M. Poirier, « accepter l'écart entre la règle et les pratiques, c'est reconnaître la complexité et l'humanité du métier ».*

*Vous le comprenez aisément maintenant, les conclusions du rapport élaboré par M. Poirier pour l'administration pénitentiaire convergent avec celles menées au sein de la police nationale. Cela justifie plus que jamais le besoin pour nos deux administrations de se nourrir de la recherche, d'échanger entre elles, de mutualiser leurs découvertes et les résultats de leurs innovations. Dans nos administrations régaliennes, dans nos métiers d'autorité, l'agent est le vecteur de l'efficacité du dispositif. La formation ne sera performante que si elle parvient à le préparer au mieux à remplir ses missions, à l'accompagner tout au long de sa carrière. Pour cela, elle doit accepter d'être remise en cause et se remettre sans cesse sur l'ouvrage, ce dont témoigne parfaitement le contenu de ce rapport.*



## ➤ Annexe 1 : Les 5 modèles d'apprentissage

(source : <http://www.philippeclauzard.fr/>)

Behaviorisme	Cognitivism	Constructivisme	Socio Constructivisme	Connectivisme
<b>Début du XX<sup>e</sup> siècle</b>	<b>1956</b>	<b>1975</b>	<b>1985</b>	<b>2005</b>
<b>J Watson</b>	<b>G. Miller et J. Bruner</b>	<b>J. Piaget</b>	<b>L. Vygotsky</b>	<b>G.Siemens et S. Downes</b>
L'acquisition de connaissance se fait par paliers successifs via un renforcement positif des réponses justes et comportements à valoriser	L'apprenant enregistre des informations provenant de l'extérieur, les trie et les réutilise quand ils en ont besoin	L'apprenant apprend quand il essaie de comprendre son expérience et s'approprie la connaissance	L'acquisition de connaissances se fait grâce aux interactions sociales	La progression des nouvelles technologies dans nos vies modifie nos façons d'apprendre : on apprend par le biais de toutes les interactions permises par les réseaux
Le pédagogue est le détenteur du savoir	L'enseignant est un gestionnaire des apprentissages	L'enseignant doit recréer des situations d'apprentissage complexes similaires à celles que retrouve l'apprenant dans sa vie	L'enseignant doit favoriser les interactions entre les élèves et les débats	L'enseignant doit s'approprier les possibilités des nouvelles technologies pour favoriser la collaboration et la recherche de ressources
L'apprenant est passif : c'est un réservoir vide	L'apprenant est passif : son cerveau fonctionne comme un ordinateur	L'apprenant est actif : il construit son savoir en se basant sur ses expériences	L'apprenant est actif : il est autonome dans ses apprentissages par rapport à l'enseignant mais fait partie d'une communauté d'apprentissage	L'apprenant est actif : il apprend en pratiquant et en réfléchissant

## Annexe 2 : Vocabulaire de formation proposé

<b>Tableau schématique des différences « Enseignement/Formation »</b>	
Enseignement, scolarité	Formation professionnelle
École	Centre de formation
Enseignant/professeur	Formateur/accompagnateur
Elève	Apprenti
Savoirs (thèmes, matières, disciplines)	Compétences (combinaisons de savoirs, savoir-faire, savoir-être)
Programme des savoirs à assimiler	Référentiel de formation
Programme collectif et standardisé, centré sur les savoirs	Cheminement collectif et individuel qui vise des compétences
Enseignement = accumulation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne, développement de ses propres compétences
Cours magistraux, classe, classe « inversée »	Cours magistraux + pédagogie active + accompagnement
Effectif = contrainte	Effectif = ressource
L'enseignant, au cœur du dispositif, transmet des connaissances	L'apprenti, acteur central de sa formation, se forme en développant ses compétences
L'enseignant a une posture de savant partageant un savoir	Le formateur a une posture d'accompagnateur aux côtés de l'apprenti
L'école se concentre sur les savoirs transmis, voire sur la seule qualité de l'intervenant	Le centre de formation se concentre sur les compétences acquises par les apprentis
Finalité = Diplôme	Finalité = Autonomie du jeune professionnel



### ➤ *Annexe 3 : Échantillonnage*

#### Nombre d'entretiens

Total : 96

CURFQ ou son représentant : 9  
Equipe de direction des établissements : 18  
Responsables de formation ou formateurs : 26  
Tuteurs : 17  
Stagiaires (197<sup>e</sup> à 200<sup>e</sup> promotion) : 22  
Elèves : 4

#### Liste des sites contactés (par ordre alphabétique)

CP Aix-Luynes  
CP Beauvais  
CP Bordeaux Gradignan  
CP Bourg-en-Bresse  
CP Chateaudun  
MC Condé  
MC Ensisheim  
MA Fleury-Mérogis  
CP Fresnes  
CP Liancourt  
MA Lyon Corbas CP Marseille  
CP Mont-de-Marsan  
CP Nancy  
CP Orléans-Saran  
CP Paris la Santé  
CP Perpignan  
CP Rennes-Vezin  
CP Seysses  
MA Strasbourg  
CP Villefranche/saône

## ➤ *Annexe 4 : Guide d'entretien auprès des formateurs*

### Définition de la réforme pédagogique

Pouvez-vous décrire les principaux points de la réforme pédagogique ?

La réforme pédagogique a-t-elle modifié votre pratique professionnelle auprès des élèves ?

Disposez-vous de tous les outils/renseignements nécessaires pour réaliser vos activités ? contenu de la formation ? modalités d'évaluation ? suivi individuel ?

Connaissez-vous les contenus de formation ?

### L'alternance

Quelles sont les principales modifications de l'alternance depuis la réforme ?

Comment organisez-vous le stage 1 ? Quelle est votre marge d'autonomie ?

Comment organisez-vous le stage 2 ? Quelle est votre marge d'autonomie ?

### L'accompagnement

Dans votre pratique, assurez-vous de l'accueil et/ou des entretiens individuels/collectifs ? quand, comment, pourquoi ?

Prenez-vous en compte le profil de chaque élève pour organiser son stage de façon personnalisée ? comment ? pourquoi ?

Dans votre pratique, travaillez-vous avec les élèves sur la question de l'écart entre théorie et pratiques ? comment ?

Disposez-vous d'un réseau de tuteurs ? combien ? rôle ?

Les élèves/stagiaires sont-ils accueillis comme des « apprenants » ? Jusque quand ?

### L'évaluation des élèves

Comment évaluez-vous les élèves ? critères ? modalités (observation, entretien, consultation d'autres agents) ?

Quelle est votre expérience des retraits de points sur l'évaluation du positionnement professionnel ?

Connaissez-vous les modalités de stagiairisation des élèves ?

Estimez-vous que les sortants d'école soient aptes à prendre leur poste ? Comment améliorer leur professionnalisation ?

## ➤ *Annexe 5 : Guide d'entretien auprès des tuteurs*

### Définition de la réforme pédagogique

Pouvez-vous décrire les principaux points de la réforme pédagogique ?

La réforme pédagogique a-t-elle modifié votre pratique professionnelle auprès des élèves ?

Disposez-vous de tous les outils/renseignements nécessaires pour réaliser vos activités ? contenu de la formation ? modalités d'évaluation ? suivi individuel ?

Connaissez-vous les contenus de formation ? Les objectifs des stages ?

### L'accompagnement

Êtes-vous identifié par les élèves ?

En quoi consiste votre rôle de tuteur ?

Dans votre pratique, travaillez-vous avec les élèves sur la question de l'écart entre théorie et pratiques ? comment ?

Les élèves/stagiaires sont-ils accueillis comme des « apprenants » ? Jusque quand ?

### L'évaluation des élèves

Êtes-vous associé à l'évaluation des élèves ?

Estimez-vous que les sortants d'école soient aptes à prendre leur poste ?

Comment améliorer leur professionnalisation ?

### La reconnaissance de la fonction

Quelles étaient vos motivations pour devenir tuteur ?

Comment avez-vous été recruté ? formé ?

Est-ce que votre qualité de tuteur est prise en compte dans l'organisation de votre service ? temps dédié ? affectation auprès des élèves ?

Êtes-vous identifié ? valorisé ? par votre hiérarchie ? par vos collègues ?

## ➤ *Annexe 6 : Guide d'entretien auprès des apprentis*

### Affectation actuelle

Pouvez-vous décrire vos principales activités ?

Dans quelles activités êtes-vous le plus à l'aise ? le moins à l'aise ?

Avez-vous déjà bénéficié d'une formation continue ? Avez-vous des attentes en termes de formation continue ?

Echangez-vous avec les autres stagiaires ? avec les nouveaux élèves ?

### Evaluation de la formation

Avec du recul, comment évaluez-vous votre formation initiale ? Quels en sont les points forts et les points faibles ?

Comment évaluez-vous l'alternance entre cycles d'école et stages ?

Comment évaluez-vous l'accompagnement des acteurs de formation ?

Pensez-vous que le dispositif d'évaluation était adapté ? Avez-vous des propositions ?

Quels conseils donneriez-vous à un proche qui entre en formation ?

### Prise de poste

Comment s'est déroulée votre prise de poste ?

Etes-vous considéré comme un apprenant ?

À partir de quand vous êtes-vous senti compétent, opérationnel sur votre poste ?

Comment avez-vous appréhendé l'écart entre la règle et les pratiques ?

Comment vous projetez-vous dans votre métier ?

### Proposition

Comment améliorer la formation de vos futurs collègues ?

## ➤ *Annexe 7 : Guide d'entretien auprès des directeurs/cadres*

### Définition de la réforme pédagogique

Pouvez-vous décrire les principaux points de la réforme pédagogique ?

La réforme pédagogique a-t-elle modifié votre pratique professionnelle auprès des élèves ?

Disposez-vous de tous les outils/renseignements nécessaires pour réaliser vos activités ? contenu de la formation ? modalités d'évaluation ? suivi individuel ?

Connaissez-vous les contenus de formation ?

### L'alternance

Quelles sont les principales modifications de l'alternance depuis la réforme ?

Comment s'organise le stage 1 ? quelle marge d'autonomie est laissée au formateur ?

Comment s'organise le stage 2 ? quelle marge d'autonomie est laissée au formateur ?

### L'accompagnement

Dans votre pratique, assurez-vous de l'accueil et/ou des entretiens individuels/collectifs ? quand, comment, pourquoi ?

Dans votre pratique, évoquez-vous avec les élèves la question de l'écart entre théorie et pratiques ? comment ?

Disposez-vous d'un réseau de tuteurs ? combien ? rôle ?

Les élèves/stagiaires sont-ils accueillis comme des « apprenants » ou comme des « renforts » ?

### L'évaluation des élèves

Comment sont évalués les élèves ?

Quelle est votre expérience des retraits de points sur l'évaluation du positionnement professionnel ?

Estimez-vous que les sortants d'école soient aptes à prendre leur poste ?

Comment améliorer leur professionnalisation ?



# Bibliographie

- **Aouni, Z.** (2011). Démystification d'une pédagogie émergente : l'approche par les compétences. *Entreprendre & Innover*, 11-12 (3), 120-126.
- **Astolfi, JP.** (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris, France : ESF éditeur.
- **Benguigui G., Guilbaud F., Malochet G.** (2008). *La socialisation professionnelle des surveillants de prison. Une perspective longitudinale et quantitative sur une cohorte de surveillants*, rapport remis au GIP Mission de recherche droit et justice du ministère de la Justice, université Paris Ouest – Nanterre la Défense.
- **Bouissou, C. Brau-Antony, S.** (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation* (n° 20), 113-122.
- **Bourdoncle, R.** (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et formation*, n°35, 117-132.
- **Chauvigné, C. et Coulet, JC.** (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, 172 | 2010, 15-28.
- **Clénet, C.** (2015). Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation, *Éducation Permanente*, n° 205, 63-75.
- **De Ketele, JM. et Gerard, FM.** (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28-3, 1-26.
- **De Ketele, JM.** (2009). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. Opertti, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan, 61-78.
- **Fablet, D.** (2007). Formation des travailleurs sociaux et analyse des pratiques professionnelles. Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°17, Travail social et formation : voies pour la professionnalisation. 39-49.
- **Fernagu-Oudet, S.** (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle, *Recherche et formation*, n° 46, 117-135.
- **Fernagu-Oudet, S.** (2017). Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités. *Recherche & formation*, 84(1), 83-100.
- **Fourdrignier M.** (2015). *L'alternance intégrative, une nouvelle modalité de professionnalisation ? Le cas des métiers du travail social*, Texte de la communication présentée lors des XXII<sup>e</sup> journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille 10 décembre 2015. *Revue Relief. Échanges du CEREQ*, n° 50, 99-108.

- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris : Éd. L'Harmattan.
- Geay, A. Sallaberry, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, 7-15.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : Implications didactiques, *Éducation Permanente*, n° 172, 27-38.
- Gérard, F.M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.
- Gérard, F.M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII (1), 75-92.
- Hirtt, N. (2009) L'approche par compétences : une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, n°39.
- Icard, V. (2016). Vers une conciliation entre sécurité et droit en prison ? Questionner la sécurité dynamique. *Déviance et Société*, vol. 40(4), 433-456.
- Jorro, A. (2016). Dans A. Jorro, & Y. Mercier Brunel, Y., *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses Universitaire François Rabelais.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013) De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 4, 11-22.
- Lac, M. Mias, C. Labbé, S et Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24. 133-145.
- Le Boterf, G. (1994). De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique, *Éthique publique*, vol. 19, n° 1.
- Malochet, G. (2009). Les surveillants de prison : marges du travail, travail sur les marges, *Idées économiques et sociales*, n° 158, 42-49.
- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Revue Vie Pédagogique*, 143.
- Maubant, P., Roger, L., Dhahbi Jemel, S. & Chouinard, I. (2009). La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement. In : *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, (p. 375-383). Lille : IUFM Nord-Pas de Calais.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : l'Harmattan.
- Parent, F. (2008). Formation, compétences et constructivisme : le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé. Dans : Gilles Baillat éd., *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, «Pédagogies en développement», 111-139.



- Pastré, P. Mayen, P. Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, jan-fév-mars 2006, 145-198.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : Un point de vue sur la formation et la professionnalisation, vol. 2, *Education Sciences & Society*, n° 1, 83-95.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire, *Carrièreologie*, vol. 9, n° 1, 121-153.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- Paul M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel, *Savoirs*, 2009/2 (n° 20), 11-63.
- Perez-Roux, T. Leblanc, S. Mukamurera, J. et Vidal-Gomel, C. (2019), Comprendre le travail dans les métiers adressés à autrui : regards croisés issus des sciences de l'éducation, *Activités*, 16-1.
- Perrenoud, P. (2000), Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, n° 35, 9-24.
- Roquet, P. (2018). Temps long/temps court en situation formative : un décryptage de sens. *Education Permanente*, 217.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Schön, DA. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière-éducation.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, dans JM. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 275-292.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels, *Recherche et formation*, n° 72.

## *Références professionnelles :*

- Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Organisation internationale de la Francophonie (OIF).
- Cahier des charges des tuteurs des personnels en tenue daté du 25/11/2016.
- Audit pédagogique de l'ingénierie de formation (Approche Par Compétences) mise en œuvre au sein de l'École Nationale d'Administration Pénitentiaire réalisé par C9 consultants (Décembre 2016 – Avril 2017).
- Poirier, S. (2017). L'accompagnement à l'épreuve du milieu carcéral : Le développement professionnel des élèves surveillants. Mémoire de master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». ESPE d'Aquitaine.
- Communications de la direction de la formation sur Violette relatives au nouveau dispositif de formation (questions/réponses les 07/09/2018 et 25/01/2018, Focus sur les retraits de point le 23/11/2018).
- « Tableaux de bord » distribués aux élèves pour stimuler la posture réflexive.
- Arrêté du 26 octobre 2018 portant organisation de la formation statutaire des surveillants relevant du corps d'encadrement et d'application du personnel de surveillance de l'administration pénitentiaire.
- Note de la DAP datée du 16 novembre 2018, relative au rôle du surveillant pénitentiaire, acteur incontournable dans une détention sécurisée.
- Guide du coordinateur. Version de janvier 2019.
- Réseau des écoles de service public (RESP), (2019), De l'analyse du travail à la création d'un parcours individualisé de développement des compétences, Vers une transformation de nos modèles de formation : Pourquoi ? Comment ? Groupe de travail sur l'approche par les compétences.
- Poirier, S. Communications aux colloques accueillis par l'Énap : « ce que la formation fait aux individus » (28 et 29 mai 2018) et « La prison au-delà des frontières » (10 et 11 septembre 2019).
- Poirier, S. (2019), Exploitation des données recueillies par l'observatoire de la formation auprès des publics inscrits en formation initiale, Direction de la recherche, de la documentation et des relations internationales, Énap. (complétée par les évaluations de satisfaction postérieures des 201<sup>e</sup> et 202<sup>e</sup> promotions).
- Livret de formation et tableau des modalités pédagogiques de la 204<sup>e</sup> promotion d'élèves surveillants, entrée en formation le 17 février 2020. Notes de cadrage des stages 1 et 2.
- Sujets de QRC/QCM.
- Liste des retraits de points sur l'évaluation du positionnement (Violette) et résultats des épreuves.

## Dossiers thématiques déjà parus

Année	Titre	Auteur	
2020	<i>La socialisation professionnelles des formateurs et responsables de formation pénitentiaires. Des carrières aux missions décentralisées</i>	GRAS Laurent	
2020	<i>Dire et prédire la radicalisation. Le cas de la prison</i>	BRIE Guillaume RAMBOURG Cécile	
	<i>Les modules de respect : une métamorphose de la prison</i>	HERNANDEZ Lucie MBANZOULOU Paul	
2018	<i>Nouvelles problématiques de prise en charge des auteurs d'infraction à caractère sexuel. Construction et accompagnement de programmes au sein de 3 établissements pénitentiaires.</i>	BRIE Guillaume	
	<i>Un programme de préparation à la sortie en maison d'arrêt.</i>	HERNANDEZ Lucie	
2017	<i>Les cadres de l'administration pénitentiaire et l'autorité. Variations des positions dans l'espace social pénitentiaire.</i>	BESSIERES Laurence	
2015	<i>Radicalisation. Analyses scientifiques versus usage politique. Synthèse analytique</i>	BRIE Guillaume RAMBOURG Cécile	
	<i>Les outils d'évaluation et les méthodes de prise en charge des personnes placées.</i>	MATIGNON Emilie	
	<i>Études des obligations applicables en milieu ouvert, Une analyse de la dimension coercitive de la probation.</i>	MARGAINE Clément	Épuisé
2014	<i>Origine et évolution de la féminisation de l'administration pénitentiaire.</i>	RAMBOURG Cécile	Épuisé
	<i>Carrières et trajectoires professionnelles des directeurs des services pénitentiaires.</i>	BESSIERES Laurence	
2012	<i>L'expérience de la formation aux métiers pénitentiaires des travailleurs handicapés.</i>	RAMBOURG Cécile	
2011	<i>Regards croisés sur la socialisation professionnelle des surveillants pénitentiaires.</i>	GRAS Laurent	Épuisé
2010	<i>L'initiative Lotu, Une démarche partenariale au service de l'insertion des personnes placées sous main de justice.</i>	CHALES-COURTINE Sylvie	
2009	<i>L'unité hospitalière sécurisée interrégionale (UHSI) de Toulouse.</i>	BAZEX Hélène	
2008	<i>L'utilisation des armes de neutralisation momentanée en prison.</i>	RAZAC Olivier	
2007	<i>La prise en charge pénitentiaire des auteurs d'agressions sexuelles.</i>	ALVAREZ Jofina GOURMELON Nathalie	Épuisé
2006	<i>Les unités de visite familiales. Nouvelles pratiques, nouveaux liens.</i>	RAMBOURG Cécile	Épuisé
	<i>Les premiers surveillants. Une fonction de cohérence.</i>	CAMBON-BESSIERES Laurence	
2005	<i>Le débriefing. Retour sur l'expérience.</i>	CHALES-COURTINE Sylvie	



## Publications

### **Les sciences sociales et humaines face aux écritures de soi.**

Sous la direction d'Abel Kouvouama, Simona Corlan Ioan et Frédéric Bidouze



Les textes réunis dans cet ouvrage sont une mise en perspective critique et comparée des travaux pluridisciplinaires consacrés aux sciences sociales et humaines face aux écritures de soi, cela dans un double intérêt scientifique. D'une part, il consiste à offrir au lecteur l'occasion de voir, comment des chercheur-e-s sont à même de confronter directement leurs analyses et leurs travaux ; d'autre part, d'esquisser de nouvelles orientations théoriques et de prouver la capacité des sciences sociales et humaines à identifier, avec un recul temporel nécessaire, les questions découlant des régimes d'historicité spécifiques de différentes expériences caractéristiques des situations d'acteurs dans des périodes d'avant et d'après la chute du Mur de Berlin.

Ainsi, de la pharmacologie à l'anthropologie, de la géographie à la littérature et inversement, de l'anthropologie franco-africaine dans un monde global aux pérégrinations urbaines à l'histoire, à la diplomatie active et au renouvellement institutionnel des

études, du Communisme comme expérience à l'écriture de l'histoire des intellectuels Français et la Roumanie, de la bifurcation difficile entre anthropologie et reconnaissance de l'ethnologie post-communiste ; de la philosophie au problème du temps, comme de la trace du prénom dans l'œuvre autobiographique, chacun donne beaucoup de soi, presque comme une évidence. Ouvrage à plusieurs entrées, il invite à voyager dans le temps autant que dans l'espace, et surtout à entendre la voix intérieure, tout à la fois celle de l'enseignant, du conférencier et du savant, celle que l'on n'a pas souvent l'habitude d'entendre, par pudeur ou par devoir.

## Ce que la formation fait aux individus

Sous la direction de Guillaume Brie, Laurent Gras et Lucie Hernandez



S'intéresser à la formation et aux effets qu'elle produit sur les individus implique des analyses qui mobilisent des allers retours multiples entre l'apprenant, le professionnel et l'institution. Dans ce cadre, il convient tout autant de s'intéresser aux effets produits par les dispositifs de formation sur les individus – constructions, transformations, changements – qu'à ce que font les individus à la formation, ou de la formation. En outre, il s'agit d'aborder l'analyse des contextes institutionnels dans lesquels pratiques et discours prennent forme, et la manière dont ils ont évolué au cours du temps.

Ainsi, les contributions réunies dans cet ouvrage offrent l'opportunité d'interroger des enjeux relatifs à la formation : construction identitaire et professionnelle, rapports au savoir, au corps et à l'institution, transition professionnelle et formalisation des savoirs. Elles soulèvent aussi une série de questions : quels rôles jouent les différentes transitions vécues par les élèves tout au

long de leur formation dans la construction ou les transformations identitaires et professionnelles ? comment parvenir à combiner au mieux les enseignements théoriques et les savoirs pratiques, la connaissance et l'action, la capacité de raisonnement et les savoir-faire opérationnels ? quel(s) rapport(s) au corps engage une politique de la formation en lien avec les rationalités diverses qui la constituent ?, etc.

Les chercheurs, formateurs ou professionnels ayant contribué à cet ouvrage ouvrent plusieurs pistes de réflexion, réunies autour de trois axes d'analyses distincts mais complémentaires. La première partie, « corps et formations », s'intéresse notamment à l'évolution (transformation ou modification) des dispositions et des « habitus » par la formation. La deuxième partie questionne les processus de construction identitaire et les processus d'apprentissage en jeu dans la formation professionnelle. La troisième partie se centre davantage sur les formateurs, en questionnant leur place, leur rôle et leurs représentations dans une école de formation en alternance.

**Guillaume Brie** est docteur en sociologie, enseignant chercheur et responsable du CIRAP de l'Énap.

**Laurent Gras** est docteur en sociodémographie et responsable de l'Observatoire de la formation de l'Énap.

**Lucie Hernandez** est docteure en psychologie et enseignante chercheuse au CIRAP de l'Énap.

 Les **PRESSES** de l'**Énap**

En vente à l'accueil de l'Énap

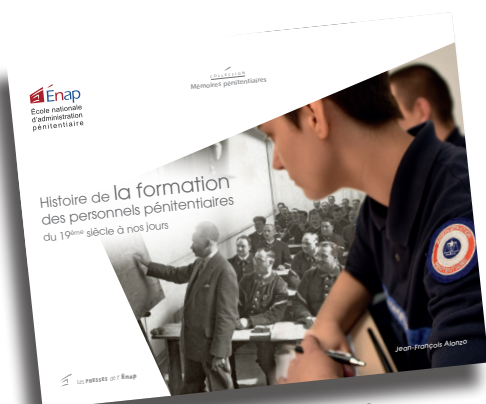
Bon de commande téléchargeable sur le site de l'Énap :

<https://www.énap.justice.fr/les-presses-de-lenap>

# Histoire de la formation des personnels pénitentiaires

du 19<sup>ème</sup> siècle à nos jours

Jean-François Alonzo



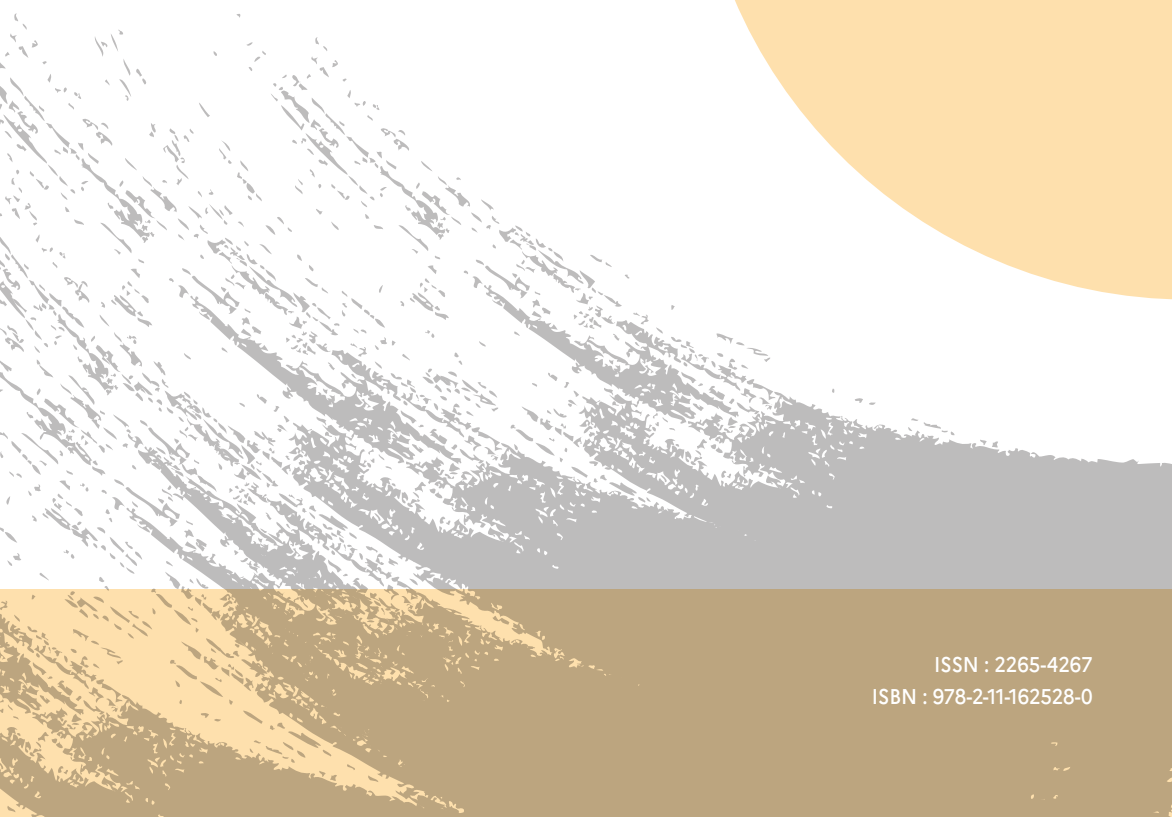


Cet ouvrage vous conduira sur les chemins de l'histoire de la formation des personnels pénitentiaires et de leur institution, les deux étant indissociables. Depuis sa création en 1869, la formation pénitentiaire s'est peu à peu étoffée, enrichie et professionnalisée pour prendre aujourd'hui une place primordiale au sein de notre administration. Elle est un vecteur d'intégration, d'adaptation et d'épanouissement pour les personnels et de modernisation pour le service public pénitentiaire. Richement documenté et largement illustré, ce livre reconstitue, à travers photographies et témoignages, le parcours des hommes et des femmes qui se relaient, génération après génération, pour valoriser les métiers pénitentiaires, transmettre leur expérience et leur fierté aux jeunes agents qui rejoignent notre institution.

 Les **PRESSES** de l'**Énap**

En vente à l'accueil de l'Énap

Bon de commande téléchargeable sur le site de l'Énap :

<https://www.énap.justice.fr/les-presses-de-lenap>



440 av. Michel Serres  
CS 10028  
47916 AGEN cedex 9  
☎ +33 (0)5 53 98 98 98  
Fax : +33 (0)5 53 98 98 99  
**[www.enap.justice.fr](http://www.enap.justice.fr)**

ISSN : 2265-4267  
ISBN : 978-2-11-162528-0