



**MINISTÈRE  
DE LA JUSTICE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



École nationale  
d'administration  
pénitentiaire

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE  
DE RECHERCHE APPLIQUÉE  
AU CHAMP PÉNITENTIAIRE  
(CIRAP)

# La socialisation professionnelle des formateurs et des responsables de formation pénitentiaires

Des carrières aux missions décentrées

**Laurent GRAS**

OBSERVATOIRE DE LA FORMATION

2020

**DOSSIERS THÉMATIQUES**

# Comité de lecture

## **Auteurs**

*Laurent Gras* (responsable de l'observatoire de la 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**

*Jean-Philippe Mayol* (directeur adjoint - 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 Verne)

*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)

*Mes plus vifs remerciements s'adressent en premier lieu aux formateurs et aux responsables de formation dont la participation a permis la rédaction de cette recherche. Dans une société où les sollicitations de réponse à des questionnaires multiples et variés devient partie intégrante de sa culture, leurs nombreux retours à cette enquête constituent une preuve supplémentaire de leur implication professionnelle. Nous espérons que cette recherche soit à la hauteur de leur engagement dans leurs fonctions.*

*Un grand merci également à l'équipe de l'observatoire, à Cécilia Lagarde, pour sa lecture appliquée et rigoureuse, et à Pauline Castaing, pour sa contribution technique. Au temps précieux qu'elles m'ont accordé pour la réalisation de ce travail. J'exprime toute ma reconnaissance envers Jacynthe Brisebois pour sa relecture ciblée.*

*Que le nom de Joëlle Girault-Cossil apparaisse dans ces lignes dédiées aux remerciements n'est pas une surprise, tant les moments qu'elle m'a accordés entre deux coups de téléphone m'ont aidé à intégrer certains aspects techniques de la formation. Merci à David Ségura pour ses explications sur Harmonie et à Guillaume Brie pour les échanges fructueux partagés autour d'un café.*

*J'exprime toute ma reconnaissance à Paul MBanzoulou dont le regard porté à cette recherche a élevé le niveau d'expertise scientifique du métier passionnant de formateur et de responsable de formation pénitentiaire.*

*J'adresse également toute ma reconnaissance à Virginie Paviza pour ses précieux conseils et le soutien qu'elle m'a apporté au cours de cette fin de recherche qui s'est déroulée sur une période si particulière.*



# Préface

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

*L'enjeu d'une recherche sur les formateurs et les responsables de formation pénitentiaires représente pour l'Énap un symbole fort. Non seulement pour bénéficier du savoir dont l'ensemble des acteurs de formation et, par extension, les personnels pénitentiaires, peuvent en retirer mais aussi pour le renforcement des liens tissés avec les nombreux terrains qui œuvrent quotidiennement pour la formation de nos personnels. Tout autant que la production de savoirs, l'objectif non officiel de cette recherche marque effectivement d'un trait d'union tout ce qui relie le monde de la formation pénitentiaire et plus spécifiquement celui de la communauté pédagogique. Cette recherche lui donne la parole au plan de ses activités professionnelles, d'abord, mais aussi au plan du profil de ces personnels, de leurs motivations à rejoindre ce monde distinct du milieu professionnel originel, des conceptions, valeurs et idéaux qu'ils véhiculent quant à leurs tâches quotidiennes, des discussions et tensions qu'elles génèrent dans le réseau de la communauté pédagogique.*

*Je retiendrai trois idées phares de cette recherche.*

*La première idée concerne le champ des carrières professionnelles pénitentiaires et le recrutement. À l'instar des ERIS, des équipes d'escortes judiciaires, du renseignement ou encore du sport, devenir formateur ou responsable de formation pénitentiaire s'inscrit plus globalement dans la dynamique des voies professionnelles dans lesquelles il est possible de s'engager au cours des carrières de nos personnels. Ces changements d'activités professionnelles en cours de carrière représentent un argument phare dont l'administration pénitentiaire se sert activement dans le cadre de ses campagnes de recrutement. Ces perspectives professionnelles nourrissent l'attractivité des concours.*

*La deuxième idée à retenir de ce travail concerne l'essor d'une offre de formation pénitentiaire depuis 2000. Afin de répondre à des recrutements de plus en plus massifs et à l'évolution des métiers devenus de plus en plus exigeants en niveau de compétences, l'offre de formation s'est étoffée dans plusieurs domaines : les infrastructures, les services, les personnels, les contenus de formation et les méthodes pédagogiques qui les accompagnent. La délocalisation de l'Énap et la construction d'une école moderne en ont été des symboles forts, qui ont été accompagnées d'autres décisions, nationales, relatives aux espaces de travail, à l'élévation des effectifs dédiés à la formation - résultant en partie de la création de la fonction de responsable de formation (RF) -, à la naissance d'un véritable réseau, consacré par la constitution d'une communauté pédagogique et la programmation d'un rassemblement annuel des formateurs. Dans un même élan, les actions de formation, les contenus et les méthodes pédagogiques ont connu un essor sans précédent. Cette évolution du domaine de la formation pénitentiaire depuis 20 ans offre aujourd'hui un cadre structurant qui favorise le processus de socialisation professionnelle des personnels de surveillance et d'insertion et de probation qui décident de s'y engager et dont cette recherche rend parfaitement compte.*

*Le troisième point sur lequel je souhaiterais revenir concerne la place occupée par la formation dans la division du travail pénitentiaire. Ces personnels continuent certes d'exer-*

*cer leurs fonctions dans la même administration au sein de laquelle ils ont accumulé des savoirs, préservent le statut auquel ils sont rattachés et continuent sur le principe à intervenir auprès de publics qu'ils cherchent à transformer. Toutefois, parallèlement à ce qui peut s'inscrire dans la continuité, l'analyse des carrières de formateurs indique l'existence d'une véritable rupture quant à la nature des activités pédagogiques investies, le profil des publics auxquels ils s'adressent, les modes de prises en charge et les objectifs formatifs. Mais la scission la plus nette concerne probablement la question du positionnement professionnel dans la division du travail pénitentiaire. Abordé dans cette recherche à partir de la notion de centralité, ce tournant professionnel occasionne effectivement un déplacement des activités prioritaires de surveillance, d'insertion et de probation, vers des activités de formation, considérées à tort ou à raison comme secondaires, dans une administration où les missions de garde, de réinsertion et de lutte contre la récidive sont prioritaires, mais plus encore dans une administration dont le mode de légitimation de l'action est fondé sur l'urgence et la crise. La formation, qui requiert temps, analyse et distanciation, peine à s'inscrire dans cette temporalité. C'est ainsi que l'on comprend la difficulté de mettre en place une vraie réflexion autour par exemple des référentiels métiers, du statut des formateurs, etc., demandes récurrentes au sein de la communauté pédagogique. Sans parler de la question de la valorisation du métier de formateur.*

*En devenant formateur ou responsable de formation, ces personnels se décentrent donc de l'activité principale de l'organisation, mouvement imposé bien souvent du fait de temporalités non concordantes, quand bien même le domaine de la formation occupe une place grandissante du fait de la nécessité de former de plus en plus de personnels, de répondre aux besoins d'effectifs des terrains et plus encore de faire face à l'incertitude. L'enjeu est ainsi de renforcer l'interaction entre la formation et les terrains professionnels, et d'éviter ainsi le risque d'autonomisation des uns ou des autres, autonomisation apparaissant par exemple dans la mise en œuvre/mise en scène de l'affrontement entre la théorie et la pratique.*

# Sommaire

	Pages
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>PARTIE 1 - DEVENIR FORMATEUR/RF PÉNITENTIAIRE : UN PASSAGE AU TRAVERS DU MIROIR ?</b> .....	<b>17</b>
Le profil des répondants .....	19
Un profil sociodémographique plutôt homogène .....	20
Un tournant professionnel pris à mi carrière .....	21
Des acteurs de formation majoritairement regroupés dans les pôles .....	23
Des activités professionnelles en rupture avec celles exercées précédemment ...	25
Un cadre légal spécifique .....	26
Des activités classiques de formation...et d'autres .....	28
Quelles activités distinctives pour la formation continue ? .....	32
Changement de publics .....	34
Des personnes détenues aux élèves et stagiaires en formation... ..	35
... et publics extérieurs .....	36
Une transition professionnelle .....	37
Des personnels pénitentiaires expérimentés à l'entrée en formation .....	37
Des motivations professionnelles axées vers une montée en compétences .....	39
Rupture ou continuité professionnelle ? .....	40
Synthèse de la première partie .....	48
<b>PARTIE 2 - L'INSTALLATION DANS LA DUALITÉ</b> .....	<b>51</b>
L'intégration dans un triptyque relationnel : les URFQ, les pôles et l'Énap .....	52
L'architecture de la formation dans l'administration pénitentiaire .....	52
L'inscription dans un maillage relationnel communautaire .....	54
Le recours à des outils de communication numériques .....	61
Le rassemblement annuel des formateurs (RAF) : un ciment identitaire .....	67
Une bonne connaissance du RAF et des considérations plutôt positives .....	67
La triple fonction du RAF .....	69
Une communauté pédagogique portée par les mêmes valeurs .....	74
Synthèse de la deuxième partie .....	78

<b>PARTIE 3 - L'ACCOMPLISSEMENT POUR SOI</b> .....	80
Des satisfactions pour soi mais aussi pour autrui .....	80
Un métier passionnant.....	81
La satisfaction d'apprendre pour soi .....	83
Les satisfactions de travailler en équipe et d'accompagner les apprenants .....	87
Les points de tension .....	91
Publics indisponibles et formateurs/moniteurs insuffisants.....	92
Un manque de reconnaissance professionnelle .....	94
Surcharge de travail, incompréhensions .....	101
Manque de temps et soucis de planning .....	102
Des budgets insuffisants .....	103
Synthèse de la troisième partie .....	106
<b>PARTIE 4 - La phase de conversion ultime</b> .....	110
Quelles perspectives de carrière ? .....	110
Rester formateur/RF .....	111
Monter en compétences .....	112
Des propositions de réformes de la formation et de statut .....	117
Des propositions de réformes liées à l'organisation de la formation.....	118
Pour un véritable statut de formateur .....	124
Synthèse de la quatrième partie .....	128
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	131
<i>Bibliographie</i> .....	137
<i>Annexes</i> .....	141
<i>Dossiers thématiques déjà parus</i> .....	147
<i>Publications</i> .....	148







## INTRODUCTION

Cette recherche sur les carrières des formateurs et des responsables de formation (RF) trouve son origine à l'issue du rassemblement annuel de formateurs de 2017. À l'issue de ces journées consacrées à la formation dans l'administration pénitentiaire, est constatée l'inexistence de données nationales formelles sur les effectifs de ces personnels qui composent le cœur de la communauté pédagogique. Le service de la formation continue s'engage alors à réaliser une cartographie nationale de ces personnels, tandis que l'observatoire de la formation de l'Énap rédige dans un même élan un projet de recherche, visant à définir le profil démographique et professionnel de ces mêmes acteurs de formation, leurs activités, et à saisir les conceptions qu'ils ont de leurs fonctions. Dans cette perspective, un questionnaire est conçu, puis envoyé aux 290 personnels qui composent ce groupe. Rapidement, de nombreuses réponses sont recueillies. De plus, la lecture des questionnaires renvoyés permet de constater des réponses très développées aux questions ouvertes. L'objectif initial de cette recherche, la rédaction d'un document descriptif sur le profil et les activités professionnelles des formateurs et des RF<sup>1</sup>, nécessita pour cette raison d'être remanié dans la mesure où il ne pouvait suffire à rendre compte de la richesse des témoignages recueillis. Au vu de la densité des données reçues, la première question qui s'est posée a porté sur l'approche qui allait permettre d'exploiter au mieux l'ensemble de ce matériau.

L'objectif de cette recherche, l'étude de la socialisation professionnelle des formateurs et des responsables de formation (RF) est apparue au cours de l'analyse des données apportées par les répondants. Bien au-delà du compte-rendu de simples activités quotidiennes, leurs écrits traduisaient l'existence d'une véritable culture professionnelle au travers notamment de l'appartenance à un groupe, celui de la communauté pédagogique, qui occupe une place très spécifique dans l'administration pénitentiaire. C'est ainsi que de ces nombreuses déclarations ont émergé des valeurs, des positionnements, des perspectives et des revendications, de multiples avis partagés sur les questions posées, dépassant de loin le recensement exhaustif de leurs occupations habituelles.

Sans rentrer dans le dédale des théories et conceptions de la socialisation<sup>2</sup>, cette notion sera entendue comme le processus au cours duquel les individus s'imprègnent de la culture de leur société ou de groupes plus restreints dont ils sont membres. Cette socialisation s'opère via l'acquisition de valeurs, de normes, de conceptions, de savoirs, impactant les manières de penser et de se comporter. Elle est à ce titre constitutive de l'identité, étant entendu que les individus présentent la capacité à réagir et interagir à ces cadres normatifs. C'est par ce processus de socialisation professionnelle que l'on devient membre d'un métier, et, pour ce qui est de cette recherche, que l'on appartient au groupe professionnel des formateurs et des RF pénitentiaires.

---

<sup>1</sup> Ces premiers résultats ont fait l'objet d'une communication au RAF de 2018 dans le cadre du colloque intitulé « Ce que la formation fait aux individus ».

<sup>2</sup> Pour une présentation exhaustive de cette notion, lire l'ouvrage de Claude Dubar, *La socialisation, construction des idées sociales et professionnelles*, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition, Paris, 2000.

## *Le concept de carrière selon E. Hughes<sup>3</sup>*

Pour traiter de ce tournant dans la vie professionnelle, la notion de carrière, telle que l'a définie E. Hughes, a semblé la plus appropriée pour aborder et comprendre la socialisation professionnelle des formateurs et RF pénitentiaires, autrement dit, la manière dont les personnels de surveillance et CPIP rejoignent ce domaine d'activités et deviennent ces acteurs de formation.

Le concept de carrière doit en premier lieu être perçu au sens du parcours suivi par un individu au cours de sa vie. Il peut être appliqué plus précisément à la période durant laquelle il travaille, sachant que cette période ne peut être indissociable de sa vie en général. Si ce concept trouve une application classique dans l'analyse des carrières qui se déroulent dans la fonction publique, avec comme indicateurs, l'ancienneté requise pour passer les grades, la montée dans la hiérarchie et ses grilles de salaire, l'autorité et l'assise professionnelle qui sont conférées, l'approche carriériste développée par E. Hughes présente la particularité d'aller au-delà de ses étapes attendues et préconnues. Comme le souligne l'auteur, le simple passage d'un échelon à un autre « n'épuise pas l'histoire d'une vie » dans la mesure où l'imprévu peut aussi être au rendez-vous<sup>4</sup>.

Selon l'auteur, plus que des changements de statuts et des mécanismes bureaucratiques qui les régissent, l'étude de carrières consiste à mettre au jour des régularités même là où il n'existe aucun cheminement prédéterminé<sup>5</sup>. Faire carrière ne touche plus uniquement les professions établies, avocats, médecins et professeurs d'université, mais également les taxis, les plombiers, les pilotes de ligne, les boxeurs et même les pêcheurs<sup>6</sup>. Inversement à l'approche fonctionnaliste<sup>7</sup>, l'approche interactionniste du concept de carrière ne crée donc aucune rupture entre professions, métiers et loisirs, puisque son principe consiste avant tout

<sup>3</sup> Hughes C. Everett, *Le regard sociologique*, Essais choisis, Textes rassemblés et présentés par J.M. Chapoulie, Éditions EHESS, Paris, 1996, pp.175-185.

<sup>4</sup> Hughes C. Everett, *Le regard sociologique*, op.cit., p.176.

<sup>5</sup> Hughes, *Ibid.*, p.176

<sup>6</sup> Pour exemple, la recherche de Jeremy Tunstall, *The fishermen : a study of an Extreme occupation*, London, Mac Gibbon and Kee, 1962. La question centrale de ces travaux vise à définir la manière dont ces travailleurs, issus de différents groupes professionnels, parviennent à reconvertir leurs acquis, après l'abandon de leur activité principale. Dans la perspective des trajectoires individuelles, ce tournant de l'existence est ainsi étudié afin d'analyser les mécanismes de réorientations et de reconversion « par le haut » et « par le bas ». Plus encore, son application à des groupes fortement marginalisés révèle l'ampleur de cette approche théorique novatrice. Howard Becker, *Outsiders*, Études de sociologie de la déviance, Paris, Métailié, 1963, (traduction française, 1985) ; Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1961 (traduction française 1968), 447 p.

<sup>7</sup> Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans la lignée de l'approche interactionniste et de sa démarcation avec l'approche fonctionnaliste, notamment sur la notion de professionnalisation. Selon certains fonctionnalistes, tel Merton, le terme de professionnalisation « désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques, appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestable. » Ainsi conçue, la notion de professionnalisation, correspond au « processus selon lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies ». Ainsi définie, la reconnaissance d'une spécialité professionnelle comme discipline universitaire est, selon les fonctionnalistes, un moment clé du processus qui rend improbable « la professionnalisation de n'importe qui ». Cette approche, très discutée, a, entre autres, été interrogée par les interactionnistes dont la posture consiste « à valoriser les professions comme des formes d'accomplissement de soi, où l'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire ». Cette réflexion trouve son origine dans un article fondamental, publié en 1955, dont les idées ont ensuite fait l'objet d'un chapitre dans un ouvrage intitulé *Men and their work*. E. Hughes y pose les bases d'« un schéma général de référence pour étudier la formation à des professions très diverses ». Intitulé « la fabrication d'un médecin », l'auteur signe ce qu'il considère comme un modèle de la socialisation professionnelle conçue comme une initiation à la « culture professionnelle » et comme une conversion de l'individu à l'image qu'il a de soi et celle qu'il a du monde. Devenir médecin, n'implique donc pas exclusivement l'apprentissage de contenus de formation et la validation de leurs examens et de leur stage. Faire carrière dans le métier ne prend sens qu'à la condition première de le rester et d'opérer une mue identitaire consistant à se changer soi-même via la fabrication d'une conception de ce qu'est le travail, le rôle que l'on y joue, la connaissance des carrières existantes, possibles et souhaitables et ce que l'on est soi-même. Hughes E.C., *Men and their work*, Glencoe, The Free Press, 2e éd., 1967. Dubar Claude, Tripiier Pierre, Boussard Valérie, *Sociologie des professions*, Collections U, Armand Colin, 3e édition, 2011, pp.94-99 et p.109.

à révéler les formes d'accomplissement de soi<sup>8</sup>. Dès lors, l'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire, reposant sur la subjectivité biographique des gens concernés, qu'il considère comme les seuls à pouvoir en rendre compte<sup>9</sup>.

Dans la perspective de ces premières réflexions, cette recherche propose de montrer comment des personnels pénitentiaires parviennent, en dépit de la rupture professionnelle causée par l'orientation vers une activité de formation, à s'inscrire dans de véritables carrières professionnelles durant leur parcours. Il s'agit de déceler la manière dont ce tournant révèle des régularités, dévoile des réorientations, des reconversions, des redéfinitions d'activités au cours de leur parcours<sup>10</sup>.

### ***Les trois mécanismes de la socialisation professionnelle selon Hughes***

Au cours des carrières professionnelles, les plus expérimentés développent des stratégies pour orienter leurs pratiques vers la partie de leur quotidien qui les intéresse le plus, en essayant par ailleurs de réduire le temps passé aux activités qu'ils considèrent comme secondaires, voire inintéressantes, et qu'ils souhaitent voir changer, sinon disparaître de leurs activités. Cette tendance à privilégier une orientation plutôt qu'une autre est intimement liée à l'estime de soi, à l'attribution d'une identité positive dans « un contexte d'échanges avec autrui<sup>11</sup> ».

Trois mécanismes spécifiques de la socialisation professionnelle sont particulièrement explicités par Hughes : le passage au travers du miroir, l'installation dans la dualité et la phase de conversion ultime.

Le passage au travers du miroir s'amorce avec l'entrée en formation, signe de leur première affiliation au groupe. Cette étape correspond à la découverte d'un métier et signe l'écart existant entre les représentations profanes et la réalité. Pour que ce début de socialisation s'opère, cette rupture nécessite une remise en question et un réajustement des représentations jusque alors établies sur la nature des activités, la conception du rôle, les perspectives de carrières et l'image de soi. Lorsque cette scission est trop importante, cette découverte peut être à la source de désillusions et entraîner des démissions, des sorties de carrière. Mais le passage au travers du miroir peut également révéler l'exaltation attendue et confirmer ce pour quoi le tournant a été pris.

Contrairement aux métiers d'infirmières<sup>12</sup> et de surveillants pénitentiaires<sup>13</sup>, celui de formateur et de RF présente la particularité de s'inscrire dans la continuité d'une

<sup>8</sup> C'est la raison pour laquelle métier et professions seront dans cette recherche utilisés sans distinction pour désigner les activités des formateurs et des RF.

<sup>9</sup> Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie, *Sociologie des professions*, op. cit., pp.99-100.

<sup>10</sup> Il est important de rappeler qu'il ne s'agit aucunement de montrer que tous les formateurs suivent une carrière durant leur parcours. Celle-ci pouvant être interrompue pour des raisons très variées du fait de l'âge, d'évènements extérieurs relevant de l'histoire de vie, de la survenue d'une maladie, ou encore des conditions mêmes de travail et des orientations prises par les dirigeants.

<sup>11</sup> Assâad El Akremi, Narjes Sassi et Sihem Bouzidi, « Rôles de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail », op. cit, p.665.

<sup>12</sup> Davis Fred, *The Nursing Profession*. Chicago : John Wiley, 1966.

<sup>13</sup> Malochet Guillaume, « À l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison », *Sociologie du travail*, 46, pp.168-186 ; G. Benguigui, F. Guilbaud, G. Malochet, *La socialisation professionnelle des surveillants de l'administration pénitentiaire, Une perspective longitudinale et quantitative*, tome 2, Université Paris-X-Nanterre, Centre national de la recherche scientifique, Juin 2008.

carrière professionnelle dans le sens où le changement d'activités ne procède pas à un changement radical de l'environnement. Il en découle que les représentations du métier n'apparaissent pas en rupture totale avec sa réalité. Il est ainsi possible d'imaginer que le choix de cette orientation a été réalisé en toute connaissance de cause. Toutefois, il serait erroné de sous-estimer la rupture causée par ce virage professionnel. L'entrée dans ce domaine d'activités s'accompagne effectivement d'un glissement positionnel au sein de l'administration pénitentiaire du fait que les nouvelles missions attribuées ne sont plus considérées comme prioritaires pour l'organisation. Ainsi que le souligne E. Hughes :

« Le passage vers des activités autres que l'activité centrale n'est toutefois pas simplement la conséquence de déterminations physiologiques, voire psychologiques. Dans de nombreux métiers et systèmes de travail, la voie qui confère prestige, revenus substantiels et réputation détourne de l'activité centrale ; Il peut arriver que ceux qui n'abandonnent pas l'activité centrale soient regardés de haut par ceux qui l'ont délaissée...<sup>14</sup> »

À la découverte du caractère secondaire de la nouvelle mission peut alors s'ajouter celle du regard que les membres du groupe d'appartenance leur adressent dorénavant. Rejoindre le monde de la formation pénitentiaire induit de fait l'idée d'avoir d'abord été un collègue de ceux que l'on a laissés derrière soi après avoir quitté l'activité centrale<sup>15</sup>. Pour les formateurs et les RF, la perspective de cette transaction biographique appelle consécutivement la projection dans un futur qui s'annonce en rupture ou en continuité avec le passé. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle interroge la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles.

La deuxième étape, intitulée « l'installation dans la dualité », met en exergue l'écart séparant ce qui définit « la dignité de la profession », ses valeurs les plus hautes, avec la réalisation quotidienne des tâches subalternes qui lui incombent, « le modèle pratique ». Le principe de cette dualité pose l'idée de la préservation de ce qui constitue l'idéal du métier et ce vers quoi il doit tendre, en dépit d'un quotidien pollué d'activités auxiliaires.

Mais la définition de l'idéal du métier n'est pas la même pour tous et la création d'un ordre interne autour des questions de ce vers quoi la dignité de la profession doit tendre n'est pas chose aisée. Selon les positions occupées dans le domaine professionnel et les enjeux qui en émanent, les conceptions peuvent en effet varier et faire l'objet de tensions. Pour cette raison, l'un des principes énoncés par les interactionnistes est de considérer « toute activité comme relationnelle et interactive »<sup>16</sup>. Bien souvent, la création d'un groupe de référence permet de soutenir cette lutte en portant les valeurs de la profession dans la gestion de cette dualité. Cette instance de légitimation permet à ses membres de s'identifier à un groupe qu'ils considèrent comme valorisant et dans lequel ils projettent leurs aspirations au travers des luttes qui les animent. Cette identification anticipée, implique l'acquisition des normes, valeurs et modèles de comportement des membres appartenant au « groupe de référence ». Dans cette optique, nous verrons que la charte déontologique et la définition des valeurs qui s'y rattachent, le rassemblement annuel des formateurs, la dénomination de « communauté pédagogique » et son appartenance, participent très activement à la dignité des activités de formation et assurent l'acquisition d'une culture professionnelle sans laquelle le processus de socialisation ne saurait être achevé.

<sup>14</sup> E. Hughes, *Le regard sociologique*, op.cit., p.183.

<sup>15</sup> E. Hughes, *Ibid*, p.183.

<sup>16</sup> Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie, *Sociologie des professions*, op. cit., p.100.

Le regard interactionniste ne saurait être complet sans l'analyse de l'accomplissement de soi qui se réalise dans l'exercice de la profession. Cette approche s'établit au travers des parcours biographiques que les personnes concernées sont les plus à même d'explicitier. D'un point de vue subjectif, il s'agit de saisir leur point de vue sur ce qu'elles font et donc les conceptions qu'elles en ont. De fait, cette installation dans la dualité nécessite le traitement des propos énoncés ou écrits des personnes quant aux activités qui leur permettent de s'accomplir et celles qui, inversement, peuvent être à l'origine de frustrations. C'est ainsi que, dans le cadre de cette recherche, seront abordées les satisfactions que les formateurs et RF ressentent dans l'exercice de leurs fonctions, en opposition aux difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent, notamment dans la reconnaissance de ce qu'ils font.

La phase de conversion ultime traite quant à elle de l'ajustement de la conception de soi et des espérances professionnelles qui la nourrissent avec les perspectives de carrière possibles. Comme nous le soulignons, l'orientation souhaitée peut se définir de manière institutionnalisée, comme le passage d'un grade, mais aussi par la recherche d'autres formes de valorisation, telles que l'affectation dans un service plus dynamique, ou encore spécialisé dans un domaine d'activités préférentielles. À l'inverse, cette projection dans le futur peut s'exprimer par la volonté de mettre un terme à l'activité, lorsque le désenchantement l'emporte.

S'inscrire dans un avenir nécessite consécutivement de connaître ses aspirations et les stratégies à mettre en œuvre pour les satisfaire. Cette troisième phase vient ainsi conclure la carrière au vu des dispositions et des orientations qui distribuent les professionnels dans les diverses voies de la carrière et ses diverses sortes de pratiques.

Le traitement de ces trois étapes de la carrière permettra de reconstituer le processus de socialisation professionnelle des formateurs et des RF.

### ***Méthode de recueil de données***

Au cours de l'automne 2017, un questionnaire a été envoyé aux 290 formateurs et responsables de formation pénitentiaire nationaux. Après deux relances, 210 réponses ont été recueillies, soit un excellent taux de retour de 72%, signe de l'intérêt porté par les répondants à cette recherche.

Ce questionnaire compte au total 64 questions. Ces questions portent sur six thèmes : le profil professionnel, le profil démographique, les activités professionnelles, l'utilisation des applications informatiques Violette et Harmonie, les relations entre l'Énap, les DISP et les pôles de formation et les motivations et perspectives.

Parmi les questions posées, 41 étaient fermées et 23 ouvertes. La nature des données recueillies a ainsi permis d'associer des approches quantitatives et qualitatives. Afin de rendre compte des réponses apportées, une approche statistique rend compte des réponses recueillies dont la teneur a été retranscrite par des graphiques et quelques tableaux.

En dépit de l'absence d'entretiens menés avec les formateurs et les responsables de formation, si ce n'est quelques échanges menés à titre exploratoire, les questions ouvertes ont permis aux formateurs et aux RF de répondre autrement que par des croix dans des cases. Ce passage à l'écrit de leur quotidien leur a ainsi permis de formaliser leurs expériences et leurs ressentis. Le traitement de ces questions a été inséré dans le corps du texte par extraits, dans le respect le plus strict des écrits formulés.

Le recours à des données produites à l'entrée en formation a permis d'aborder la question du profil sociodémographique et celle des motivations des personnels ayant décidé d'opérer ce tournant professionnel. Ces éléments de connaissance ne sont donc pas tirés des témoignages des formateurs et des RF, plus expérimentés, sur laquelle repose en grande partie cette recherche. Autrement dit, les motivations d'entrée en formation ne résultent pas de ce qu'en disent plusieurs années après les répondants au questionnaire de cette recherche. De fait, l'approche diachronique de la carrière professionnelle, reposant habituellement sur l'évolution des conceptions et des positions occupées dans le métier, ne repose pas sur le principe d'un retour en arrière. Cette limite présente toutefois un avantage consistant à supprimer le biais du témoignage rétrospectif. En effet, à défaut de rendre compte du caractère diachronique des représentations des répondants, le traitement des déclarations effectuées « à chaud », de ce qui anime les personnels en début de formation, a permis de rendre compte d'un matériau brut, dénué des expériences professionnelles de formateurs qui auraient pu modifier leurs conceptions de ce qui les a initialement motivés à rejoindre le monde de la formation.

Si la recherche rend parfois compte de distinctions entre les positionnements et les activités des formateurs et des RF, les thèmes abordés sont le plus souvent traités de manière homogène pour ces fonctions. Ce parti pris émane originellement de la forte proximité existante entre les fiches métiers et d'un socle de formation commun, qui plus est programmé pour être suivi de manière regroupée. Pour cette raison, la majorité des extraits d'entretien n'a fait l'objet d'aucune identification professionnelle. À l'inverse, cette précaution a été adoptée, lorsque la présentation des auteurs des propos cités présentait un intérêt particulier.

Le traitement de ces données a été strictement anonyme.



## DEVENIR FORMATEUR/RF PÉNITENTIAIRE : UN PASSAGE AU TRAVERS DU MIROIR ?

« Une partie de l'étude des carrières consiste à rechercher les postes que les gens peuvent occuper lorsqu'ils abandonnent – ou doivent abandonner – l'activité de base ou centrale du métier ; il faut également étudier les processus de sélection des gens (par les intéressés eux-mêmes ou par d'autres) pour ces postes, ainsi que leurs démarches propres qui déterminent leur avenir à plus long terme – ces mouvements les aspirant vers le haut ou les poussant vers le bas de l'échelle en matière de prestige, de revenu ou de pouvoir<sup>17</sup> ».

Comme toutes les administrations, l'administration pénitentiaire offre aux personnels de surveillance la possibilité d'occuper d'autres fonctions au cours de leur carrière. D'une manière classique, ces mobilités professionnelles s'apparentent à la perspective de passer des grades et de s'élever dans l'échelle hiérarchique. Parallèlement, depuis plusieurs années, s'est également développée la possibilité de se spécialiser dans un domaine d'activités touchant de plus ou moins près aux missions initiales de garde et de réinsertion attribuées à cette administration. Si ces spécialités consistaient principalement à devenir moniteur de sport, formateur, ou encore chargé d'application informatique, de nouveaux horizons peuvent, depuis les années 2000, être envisagés par les personnels de surveillance, mais aussi par les CPIP. Après la création des équipes régionales d'intervention et de sécurité (ÉRIS), d'autres spécialisations ont ainsi vu le jour avec la possibilité de devenir agent d'extraction judiciaire, agent des renseignements pénitentiaires, et, dans le domaine de la formation, responsable de formation.

Cette offre professionnelle, qui s'apparente aux modèles d'évolution dans l'administration pénitentiaire, rejoint l'idée, selon Dubar<sup>18</sup>, sur la manière dont l'entreprise, les directions RH et/ou autres employeurs mettent en œuvre des politiques de valorisation de leurs salariés. L'auteur précise que ces possibilités d'évoluer, sont construites sur « la base d'une réciprocité dynamique », où l'engagement personnel du salarié dans son travail est voué à la réussite de son entreprise. À titre d'illustration, il peut s'agir ici de l'incarnation de valeurs déontologiques et de l'exemplarité déployée par les formateurs et les RF, qui, finalement, renvoient une bonne image de l'administration pénitentiaire et participent à sa bonne communication. L'auteur poursuit en soulignant que cette implication dans la réussite de son entreprise assure à l'employé la sécurité « subjective » de l'emploi et la progression probable de sa carrière. Dubar évoque d'ailleurs la fonction de formateur pour illustrer sa réflexion :

« La condition de validation et de réussite de cet échange réside dans l'engagement sans réserve du salarié dans la formation mise en place par l'entreprise : en fournissant la preuve vivante que cette formation constitue bien un facteur d'évolution conjointe de l'entreprise et du salarié, celui-ci pourra, à son tour, devenir responsable et formateur, alimentant ainsi la dynamique du système<sup>19</sup>. »

Ces changements peuvent émaner de causes diverses pour des personnels souhaitant donner un nouvel élan, apporter un sens qu'ils imaginent plus légitime à leurs fonctions et ainsi répondre à un attrait pour les activités concernées. Ces perspectives

<sup>17</sup> E. Hughes, *Le regard sociologique*, op. cit., p.182

<sup>18</sup> Dubar Claude, *La socialisation*, op. cit., p.211.

<sup>19</sup> Dubar Cl. *La socialisation*, op.cit., pp.211-212.

peuvent également découler d'une carrière en désuétude, d'une remise en question professionnelle, voire de motivations en perte de vitesse.

Pour celui qui décide à un moment donné de sa carrière de franchir le pas en s'orientant vers l'une de ces fonctions spécialisées, la découverte de ce qu'on attend désormais de lui s'annonce comme un « passage à travers le miroir ». Ainsi que le souligne E. Hughes, cette phase consiste à « regarder le spectacle du monde de derrière lui, en sorte qu'on voit les choses à l'envers comme écrites dans un miroir »<sup>20</sup>. Cette immersion dans ce nouveau monde professionnel peut générer des satisfactions ou à l'inverse, des désillusions, dans la mesure où sa découverte lui dévoile certains pans méconnus de la fonction.

Nous pensons à l'origine de cette étude qu'il n'était pas nécessaire de traiter de cette phase, de ce passage au travers du miroir, au cours duquel les formateurs et les RF en début de carrière découvrent leurs futures fonctions et l'environnement dans lequel ils sont amenés à exercer leurs activités. La première hypothèse consistait en effet à poser l'idée d'une connaissance déjà mature de l'environnement professionnel, celui de l'univers carcéral, mais aussi d'une connaissance de la fonction de formateur vers laquelle les candidats s'orientent en cours de carrière<sup>21</sup>. Toutefois, le traitement des réponses recueillies a démontré la pertinence de s'y attarder. En effet, le passage au travers du miroir induit l'idée que l'environnement professionnel, quand bien même celui-ci ne se transforme pas radicalement, ne peut malgré tout être perçu d'une manière identique à la vision construite au préalable lorsque les fonctions qu'on y exerce changent. Autrement dit, devenir formateur ou RF implique une reconstruction de son positionnement dans l'organisation professionnelle, des conceptions de l'activité de formateur et, par extension, de son environnement professionnel.

La problématique posée dans ce chapitre vise à traiter de la manière dont ce glissement identitaire, du personnel de surveillance et du CPIP au formateur / RF s'effectue, à la lumière des déclarations qu'ils ont émises sur ce qu'ils font. Cet espace d'expression proposé au monde de la formation pénitentiaire a donné lieu à des écrits détaillés des activités. Ces activités correspondent à celles définies dans la fiche de poste, mais d'autres tâches complémentaires, parfois inattendues, apparaissent. Pour les personnels de surveillance et d'insertion et de probation qui opèrent ce tournant professionnel, la découverte du quotidien du formateur et du RF révèle bien des surprises. L'idéal envisagé se retrouve dès lors confronté à une réalité autre que celle imaginée.

Pour analyser ce passage au travers du miroir, plusieurs paramètres ont attiré notre attention : le profil sociodémographique des formateurs et des RF, traité à partir du profil des répondants<sup>22</sup>, le cadre légal qui régit leur activité, la nature des activités professionnelles avec un développement spécifique portant sur, d'une part la formation initiale et la formation continue et, d'autre part sur les publics auprès desquels ils interviennent.

- L'analyse des caractéristiques sociodémographiques des formateurs et des RF fournit des éléments de première importance sur le profil de ces personnels qui nourrissent la compréhension de leur trajectoire professionnelle. Nous verrons plus

<sup>20</sup> Claude Dubar, *La socialisation*, op.cit., p.139.

<sup>21</sup> Inversement aux cassures plus abruptes des représentations des jeunes infirmières ou des jeunes surveillants pénitentiaires en début de formation. Fred Davis, *The Nursing Profession*, op.cit. ; Malochet Guillaume, « À l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison », op.cit.

<sup>22</sup> Aucune donnée sur la population mère n'étant disponible, nous nous reposerons sur ces informations pour dresser leur profil dans la mesure où, nous le verrons plus loin, le taux de retour est suffisamment significatif pour être à même d'apporter des informations fiables sur leurs caractéristiques.

spécifiquement comment l'âge et l'ancienneté dans l'administration pénitentiaire sont des paramètres de première importance pour aborder leur carrière et poser les jalons de l'identité de ces acteurs de formation.

- L'intérêt porté aux activités professionnelles permet en premier lieu de définir en quoi consistent les fonctions des formateurs et des RF. Reconstituées à partir de leurs témoignages, ces activités sont présentées sous forme de typologie. Ce décryptage de la réalité professionnelle de l'activité quotidienne du formateur présente ainsi l'avantage d'offrir une lisibilité de ce qu'ils font et d'observer dans quelle mesure leurs activités rejoignent celles définies dans la fiche de poste.
- Un focus sur les publics pris en charge sera plus spécifiquement développé non seulement parce qu'ils diffèrent de ceux avec lesquels les personnels de surveillance et les CPIP travaillaient mais aussi parce qu'ils appartiennent au monde des autres significatifs qui, comme nous le verrons, prennent parfois une part active dans la construction de l'identité professionnelle.

Un dernier point traite de la dynamique de cette transition professionnelle. Abordée dans un premier temps au travers des indicateurs d'âge et d'ancienneté professionnelle, cette transition professionnelle est éclairée par les motivations qui l'accompagnent. Nourrie par les éléments de connaissance sociodémographique régulièrement produits pour chaque promotion d'élèves et de stagiaires entrant en formation, l'analyse nous renseigne sur les perspectives de leur choix de carrière. Puis, nous analyserons les points de continuité et de rupture entre les métiers d'origine et ceux de référence afin d'observer dans quelle mesure ce changement professionnel s'apparente à une conversion totale ou modérée. Comme nous le soulignons, ces changements de fonction en cours de carrière correspondent à des orientations professionnelles plus ou moins éloignées de l'activité principale pour lesquelles les agents ont été initialement formés.

## ➤ Le profil des répondants

Lorsqu'une enquête par questionnaire est menée, l'appréhension première du chercheur est de ne pas recevoir suffisamment de réponses pour mener ses investigations. C'est ainsi qu'un taux de retour trop bas ne permet pas d'étendre les propos et les statistiques calculées à l'ensemble de la population mère dans la mesure où les réponses ont été insuffisamment nombreuses. Avant de traiter du profil des répondants, il est donc essentiel de s'assurer que le nombre de questionnaires reçus soit suffisamment élevé pour être en mesure d'avancer des résultats statistiquement significatifs<sup>23</sup>.

En Juillet 2017, date à laquelle le questionnaire a été pour la première fois envoyé, 290 formateurs et responsables de formation pénitentiaire du territoire national étaient alors recensés<sup>24</sup>. Après deux relances auxquelles nous avons procédé pour optimiser le taux de retour, 210 répondants étaient alors comptabilisés, soit un taux de retour de

<sup>23</sup> Cette limite est fixée à 5%, dans la table de Krejcie et Morgan. Au-delà de ce seuil, les résultats ne sont plus considérés comme statistiquement significatifs. Krejcie, Morgan, « Determining Sample Size for Research Activities », in *Educational and Psychological Measurement*, n°30, 1970.

<sup>24</sup> Données fournies par le département de la formation continue de l'Énap.

72% et une marge d'erreur de 3,5%<sup>25</sup>. Ces retours généreux nous ont ainsi permis de pouvoir dresser un portrait relativement fiable de ces personnels.

### ► *Un profil sociodémographique plutôt homogène*

Pour ce qui est de la répartition par sexe des répondants, 67% d'entre eux sont des hommes et 33% des femmes. En comparaison avec d'autres métiers pénitentiaires, ces proportions sont à mi-chemin entre des personnels de surveillance majoritairement masculins et des personnels de direction et d'insertion et de probation très féminins. Toutefois, on peut avancer que ces proportions sont plus proches de celles des personnels de surveillance, dans la mesure où leur représentativité est bien plus élevée chez les formateurs qui sont eux-mêmes plus nombreux dans la population mère étudiée.

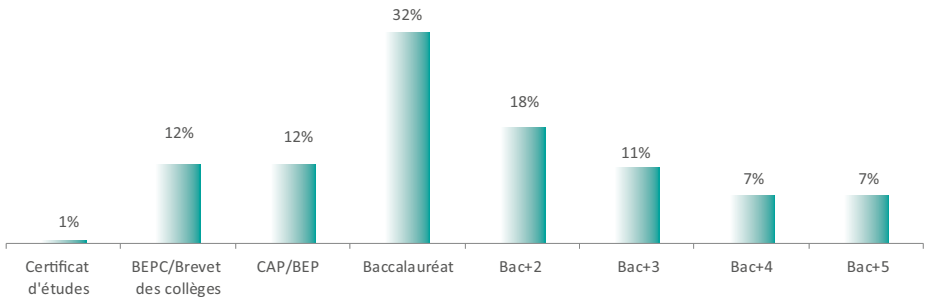
Leur moyenne d'âge s'élève à 45,5 ans avec des écarts allant de 30 à 58 ans. Nous l'aborderons plus loin, mais un premier point à soulever est l'âge relativement élevé de ces personnels. Dans un chapitre intitulé « Carrières », E. Hughes aborde la question de l'âge biologique en avançant l'idée qu'il est le premier critère à prendre en compte dans le déroulement du parcours professionnel<sup>26</sup>. En parallèle des liens démontrés entre âge biologique et cycle de vie, l'auteur insiste plus spécifiquement sur le fait que de nombreuses caractéristiques physiques et physiologiques impactent significativement sur la prédisposition à exercer un métier. C'est ainsi qu'il met en relation la vigueur, la rapidité, l'apparence physique, l'énergie, la vitalité... dont il est nécessaire de disposer pour rester sportif, aviateur, comédien, chirurgien, infirmière, anthropologue et même pêcheur<sup>27</sup>. Ces observations ne sont pas sans rappeler les métiers de surveillance et de CPIP. Pour exemple, lorsqu'un surveillant pénitentiaire déclare marcher 10 kilomètres par jour, il est aisé de comprendre qu'il leur est nécessaire d'être dans une forme physique adaptée pour remplir leurs tâches. De fait, s'il n'est pas question ici d'avancer le critère de l'âge comme étant le seul facteur décisif sur le déroulement des carrières, il demeure essentiel de souligner que les changements physiques et physiologiques doivent être pris en compte pour expliquer les changements professionnels qui surviennent au cours d'une vie professionnelle.

<sup>25</sup> Cette marge d'erreur signifie que dans le cas où 60% des répondants apporte une certaine réponse, le chercheur est assuré qu'au moins 56,5% et au plus 63,5% de la population mère aurait répondu de manière identique. Cette marge d'erreur est considérée comme un intervalle de confiance permettant d'étendre les réponses apportées à l'ensemble de la population concernée, les formateurs et les RF en l'occurrence. A l'inverse, il n'a pas été possible de vérifier si le profil sociodémographique des répondants était représentatif de celui de l'ensemble des formateurs et des responsables de formation, dans la mesure où ces informations n'ont fait l'objet d'aucun traitement dans le cadre de ce travail.

<sup>26</sup> E. Hughes, *Le regard sociologique*, op. cit. pp.177-178. Dans une logique identique, les travaux de D. Hall ont mis en correspondance l'âge avec la progression d'une carrière professionnelle : l'exploration (0-25 ans). Au cours de cette période, un individu fait son premier choix professionnel et poursuit ses études pour atteindre cet objectif ; l'entrée sur le marché du travail (18-25 ans). Pendant cette période, l'individu confronte ses attentes à la réalité de l'emploi ; le début de carrière (25-40 ans). L'individu recherche le succès dans son métier ; le milieu de carrière (40-55 ans). C'est l'étape du bilan de mi-carrière. En fonction de ses compétences, l'individu va poursuivre sa progression de carrière ou son maintien ou son déclin. C'est à ce stade qu'apparaît le plafonnement de carrière ; la fin de carrière. Au cours de cette période, certains individus songent davantage à préparer leur retraite qu'à rester actif professionnellement. On assiste donc à un désengagement progressif. HALL (D. T.) : *Careers in Organizations*, Santa Monica, GoodYear, 1976.

<sup>27</sup> La liste des métiers retranscrits n'est bien évidemment pas exhaustive.

Graphique 1 : Diplôme le plus élevé obtenu – Proportions



Les trois quarts des formateurs et des responsables de formation sont diplômés du baccalauréat. Parmi eux, 43% sont diplômés du supérieur et 32% ont pour diplôme le plus élevé le baccalauréat. Les femmes sont plus diplômées que les hommes puisque 61% d'entre elles ont validé des études supérieures contre 35% parmi les hommes. En comparaison avec les profils scolaires des personnels de surveillance et des CPIP entrant en formation, ces diplômes se trouvent à mi-chemin des capitaux scolaires déclarés par ces nouvelles recrues, ce qui correspond à un juste brassage de personnels dont le niveau requis commence au diplôme national du brevet (surveillant) à celui d'un Bac+2 (CPIP). Les croisements de variables entre les corps d'origine et le diplôme n'indiquent aucun écart significatif avec les niveaux scolaires des élèves surveillants et des CPIP. Autrement dit, les formateurs ne sont ni plus ni moins diplômés que les collègues du corps professionnel dont ils proviennent<sup>28</sup>, inversement aux responsables de formation, dont la fonction est investie par des CPIP plus diplômés. Tant pour le genre que pour le diplôme, il semblerait donc que ce soit un effet de structure qui explique le profil des répondants dans le sens où leur profil correspond globalement à celui de la population de laquelle ils sont issus.

### ► *Un tournant professionnel pris à mi carrière*

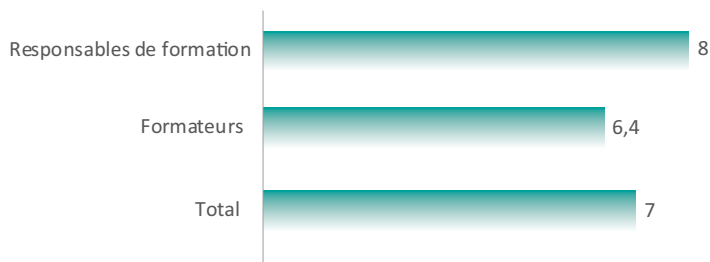
L'analyse du profil professionnel des répondants s'est effectuée à partir du traitement de plusieurs variables : leur fonction dans la formation, formateur ou responsable de formation, leur ancienneté en tant qu'acteur de formation et leur appartenance au « corps professionnel d'origine ». Le panel de répondants est composé de 64% de formateurs et 36% de responsables de formation<sup>29</sup>.

Les formateurs sont en moyenne âgés de 45 ans tandis que les RF sont un peu plus âgés (46,5 ans).

<sup>28</sup> Comparaison faite avec les diplômes des élèves entrés en formation en 2019 et à la fin des années 90, période à laquelle les formateurs et RF, dont l'ancienneté moyenne est de 20 ans, sont eux-mêmes entrés en formation.

<sup>29</sup> Proportions logiques, émanant d'un effet de structure, puisque la moyenne nationale compte 70% de formateurs et 30% de responsables de formation.

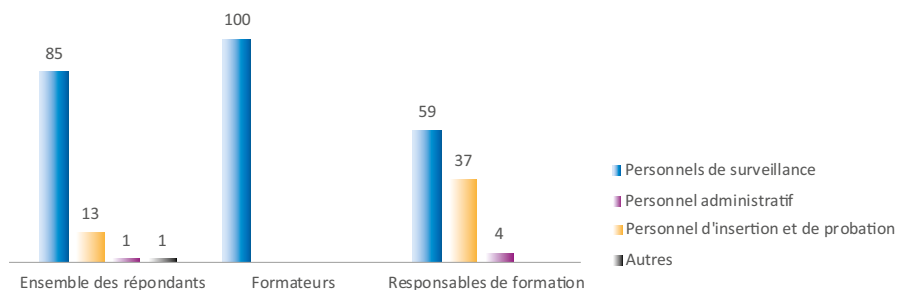
### Graphique 2 : Ancienneté moyenne en années des formateurs et responsables de formation



En moyenne, les répondants ont déclaré occuper leurs fonctions depuis 7 ans. Plus précisément, les formateurs ont mentionné une expérience moyenne de 6,4 ans d'ancienneté, soit un peu moins que les responsables de formation, qui exercent ces fonctions depuis 8 ans en moyenne. Cet écart semble logique, dans la mesure où certains responsables de formation ont été formateurs, augmentant mécaniquement leur ancienneté.

Aucune question ne leur a été posée concernant leur ancienneté dans l'administration pénitentiaire. Toutefois, nous savons qu'en moyenne, l'ancienneté des formateurs et des RF entrant en formation s'élève à 13 ans<sup>30</sup>. En posant l'hypothèse que les répondants à cette enquête présentaient une ancienneté identique, il est possible d'avancer que les formateurs et RF disposent en moyenne d'une expérience professionnelle de 20 ans dans l'administration pénitentiaire, ce qui est relativement conséquent. De ce constat peut donc être déduite l'idée que l'on ne devient pas acteur de formation rapidement dans la mesure où la durée moyenne calculée avant d'opérer ce tournant professionnel induit l'idée de disposer d'une maturité professionnelle prononcée. Ce point constitue l'objet d'un développement ultérieur.

### Graphique 3 : Corps professionnels des formateurs et RF – Proportions

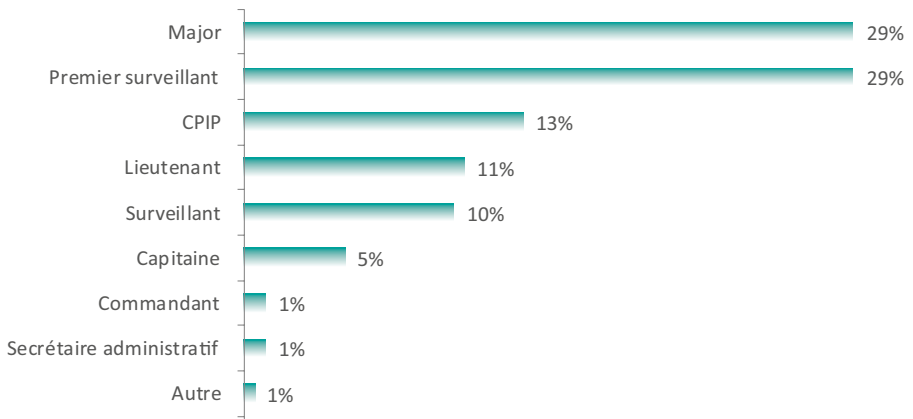


Parmi l'ensemble des répondants, 85% sont issus du corps des personnels de surveillance, 13% des personnels d'insertion et de probation et 1% d'administratifs.

<sup>30</sup> [http://e-nap. enap. intranet. justice. fr/ l-ecole/ les-eleves/ profils-socio-demographiques-des/ article/donnees-socio-demographiques-979](http://e-nap.enap.intranet.justice.fr/l-ecole/les-eleves/profils-socio-demographiques-des/article/donnees-socio-demographiques-979)

Globalement, constater une grande majorité de personnels de surveillance n'est pas une surprise parmi cette catégorie d'acteurs de formation<sup>31</sup>. Toutefois, il est intéressant d'observer qu'à l'inverse des fonctions de formateurs, qui sont exclusivement exercées par des personnels de surveillance, celles de responsables de formation présentent davantage de diversité avec 59% de personnels de surveillance, qui demeurent majoritaires, 37% de CPIP et 4% de personnels administratifs.

#### Graphique 4 : Grade – Proportions



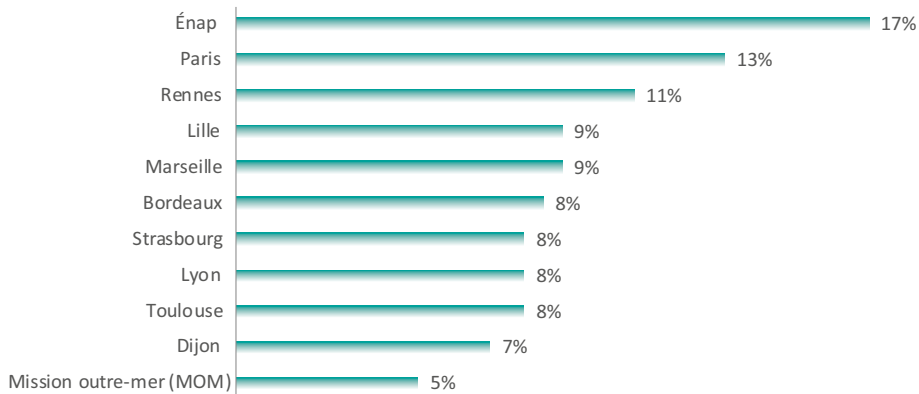
Quasiment 60% des formateurs et RF qui ont répondu à l'enquête occupent dans des proportions identiques les grades de premier surveillant et de major. Cumulée avec les autres grades du corps des personnels de surveillance – commandant, capitaine, lieutenant et surveillant – cette proportion monte à 85%. Se positionnent ensuite les CPIP avec 13% de représentativité, les secrétaires administratifs (1%) et des répondants ayant coché la case « autre » (1%), probablement des contractuels. Les personnels de formation de l'administration pénitentiaire proviennent ainsi très majoritairement du corps des personnels de surveillance.

#### ► *Des acteurs de formation majoritairement regroupés dans les pôles*

Les informations suivantes rendent compte des milieux où exercent les répondants. Elles ne peuvent consécutivement être représentatives de la population mère dans la mesure où les taux de réponse apportées varient significativement selon les DISP.

<sup>31</sup> Formateurs et RF ne représentent qu'une partie de l'ensemble des acteurs de formation qui interviennent dans l'administration pénitentiaire. Bien qu'ils figurent parmi les acteurs les plus actifs de la communauté pédagogique, d'autres professionnels aux profils divers y occupent également des fonctions très importantes sans lesquelles la formation pénitentiaire rencontrerait des difficultés à fonctionner.

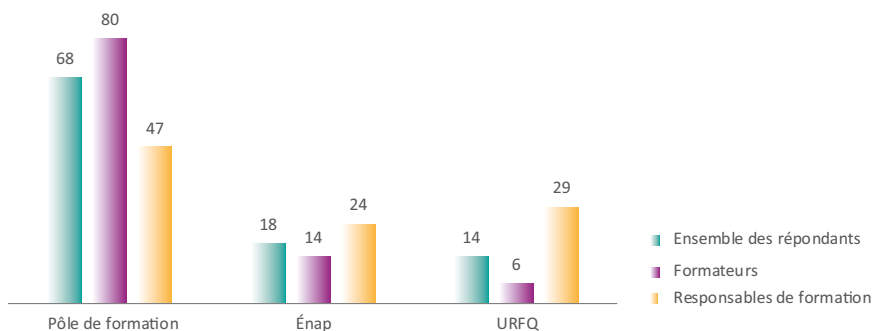
**Graphique 5 : Dans quelle DISP exercez-vous ? – Proportions**



Au sein des répondants, 17% exercent à l'Énap, 13% sont à la DISP de Paris et 11% à celle de Rennes. Toutes les autres DISP ont été citées<sup>32</sup>.

En moyenne, depuis qu'ils sont en poste de formateur ou responsable de formation, les répondants ont occupé 1,8 poste. Leur structure de rattachement est présentée dans le graphique suivant.

**Graphique 6 : Structure de rattachement – Proportions**



La majorité des répondants est rattachée à un pôle de formation (68%). Cela concerne 80% des formateurs et 47% des responsables de formation. 18% des participants à l'enquête exercent à l'Énap et 14% au siège de l'unité recrutement formation et qualifications (URFQ). Selon les « grades » occupés, ces proportions varient, puisque les pôles de formation regroupent une forte majorité de formateurs, 80% d'entre eux, tandis que les RF se répartissent plus équitablement, même si presque un sur deux occupe un poste dans un pôle de formation (47%). Ainsi, il est intéressant d'observer que 24% d'entre eux sont affectés à l'Énap et 29% au siège de l'URFQ, dans une direction interrégionale.

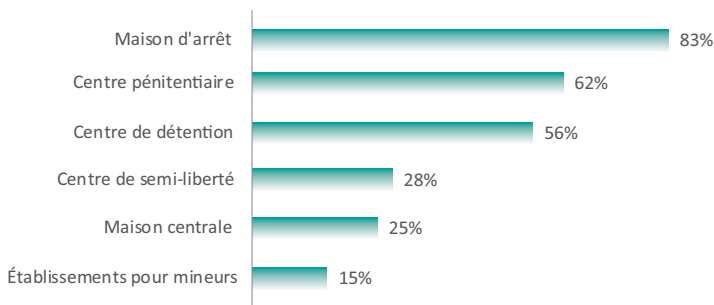
<sup>32</sup> Rappelons ici qu'en aucun cas, ces résultats indiquent que ce sont les formateurs de l'Énap et de Paris qui ont été les plus nombreux à répondre mais que du fait qu'ils soient originellement plus nombreux à y travailler, ils ont mécaniquement été plus nombreux à répondre à l'enquête.



Par ailleurs, parmi les RF, 31 personnes sont responsables de pôle.

En outre, 64% des répondants interviennent auprès de plusieurs établissements : 6 structures en moyenne. Proportionnellement, ils sont autant de formateurs que de RF.

### Graphique 7 : Régimes de détention des établissements pénitentiaires fréquentés – Proportions



Plus de 80% des établissements pénitentiaires dans lesquels les formateurs et les RF exercent sont des maisons d'arrêt. En deuxième position, 62% des réponses concernent les centres pénitentiaires et 56% les centres de détention. Dans de moindres mesures, les centres de semi-liberté, les maisons centrales et les établissements pour mineurs sont également cités. De plus, 56% des personnes interrogées interviennent en SPIP, autant en milieu ouvert qu'en milieu fermé.

Rappelons, pour conclure sur ces premiers éléments de connaissance, qu'à défaut de pouvoir rendre compte précisément du profil de l'ensemble des formateurs et RF, les résultats présentés supra exposent les caractéristiques des 210 répondants à cette enquête. Si le taux de réponse de 72% laisse entendre qu'elles doivent se rapprocher de celles de la population mère, elles ne peuvent consécutivement être considérées comme pleinement représentatives. Néanmoins, malgré la méconnaissance du profil des 28% de non répondants, les données du tableau à partir duquel a été évaluée la marge d'erreur, permettent d'envisager avec une certaine rigueur la validation des résultats qui suivent<sup>33</sup>. Elles permettent également de saisir la variété des lieux de travail où exercent ces personnels et, comme nous le verrons, de prendre conscience de l'impact de ces contextes locaux sur les conceptions individuelles du métier.

## Des activités professionnelles en rupture avec celles exercées précédemment

S'intéresser aux activités professionnelles des formateurs et des RF consiste dans un premier temps à déterminer ce qui fait le quotidien du métier de formateur et de RF. Pour cela, nous les avons interrogés sur les activités définies dans leur fiche de poste, tout en leur laissant la possibilité de s'exprimer sur d'autres activités qu'ils exerceraient, en marge des grands domaines rédigés dans ce document. Nous verrons ainsi comment ces espaces d'expression, initialement portés sur leur quotidien professionnel, peuvent rendre compte de tâches allant au-delà de celles initialement prévues. Puis, dans ce champ d'activités particulièrement étendu, il s'agit

<sup>33</sup> Krejcie, Morgan, « Determining Sample Size for Research Activities », in *Educational and Psychological Measurement*, op. cit.

d'observer la place occupée par la formation continue et de déterminer si ce pan spécifique de la formation mène à des activités distinctes de celles exercées dans le cadre de la formation initiale. La question des publics auprès desquels formateurs et RF interviennent fait ensuite l'objet d'un troisième point sur lequel il nous a semblé intéressant de revenir, dans la mesure où il constitue un point de rupture central avec les métiers de surveillance et de CPIP.

### ► *Un cadre légal spécifique*

Les fonctions de formateur et de responsable de formation sont réglementées par l'article 1 de l'arrêté du 22 mai 2014 qui porte règlement d'emploi des fonctions spécialisées exercées par les personnels pénitentiaires<sup>34</sup>. Ces fonctions spécialisées sont au nombre de trois. Il s'agit des formateurs et des responsables de formation (Titre I), des moniteurs de sport (Titre II), des agents exerçant au sein des équipes régionales d'intervention et de sécurité (ÉRIS, titre III).

Chacune d'entre elles correspond à un ensemble de fonctions spécifiques dont l'exercice relève de modalités particulières de recrutement (détaillées dans le chapitre II intitulé contenu et modalités de la sélection naturelle pour l'accès aux fonctions de formateur des personnels et des responsables de formation), de formation (chapitre III : modalités d'organisation de la formation d'adaptation et d'obtention de l'habilitation pédagogique) et de gestion (chapitre IV : les conditions d'exercice des fonctions de formateur et de responsable de formation).

Le premier chapitre est quant à lui destiné à présenter succinctement les missions des formateurs et des RF consistant à « concevoir et mettre en œuvre les actions de formation professionnelles tout au long de la vie par la mise en œuvre des moyens dont ils disposent de prendre part au processus de socialisation professionnelle des agents, de participer aux opérations de recrutement et de promotion des métiers pénitentiaires et de se déplacer en France ou à l'étranger dans le cadre de leurs fonctions ».

#### **Le recrutement**

Les agents cherchant à devenir formateur des personnels doivent appartenir aux corps d'encadrement et d'application de l'administration pénitentiaire et passer une sélection et une formation d'adaptation professionnelle. Pour rejoindre les rangs des responsables de formation, les agents doivent provenir du corps de commandement du personnel de surveillance ou de celui des personnels d'insertion et de probation. En outre, les majors qui exercent des fonctions de formateur, peuvent devenir responsables de formation, lorsqu'ils ont exercé cinq ans en qualité de formateur et après avoir suivi un module de formation complémentaire.

Le contenu et les modalités de la sélection professionnelle pour l'accès aux fonctions de formateur des personnels et de responsable de formation sont liés à des critères d'ancienneté, dans la mesure où la sélection est accessible aux agents « qui ont accompli au 1<sup>er</sup> janvier de l'année en cours de laquelle la sélection est opérée, au moins 5 années de services effectifs à l'administration pénitentiaire en qualité de titulaire<sup>35</sup> ». Cette durée peut être de trois ans pour les agents ayant été formés à la fonction de tuteur et/ou de moniteur et ayant exercé l'une de ces fonctions pendant au moins deux ans.

<sup>34</sup> Cet article est présenté en intégralité dans les annexes. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029135458&categorieLien=id>

<sup>35</sup>

Les épreuves sélectives comptent un premier examen écrit d'admissibilité précédant une épreuve orale d'admission sur la base d'un dossier de reconnaissance des expériences des acquis professionnels (RAEP). Lorsqu'ils sont admis, les candidats choisissent selon leur classement un poste avant d'intégrer la formation.

### **Les modalités d'organisation de la formation d'adaptation et d'obtention de l'habilitation pédagogique**

La formation d'adaptation s'étend sur une durée d'un an et compte une période initiale d'enseignements et de stages (découverte et mise en situation) d'une durée minimale de dix semaines<sup>36</sup>. Puis, l'agent suit un stage probatoire programmé sur le lieu d'affectation à l'issue duquel une habilitation pédagogique définitive lui est délivrée, lorsque son évaluation est positive. Les objectifs de cette formation visent l'obtention des compétences nécessaires aux fonctions visées. En 2018, 5 unités de formation constituaient la structure de la formation :

S'inscrire en tant que formateur et RF dans son environnement professionnel (UF1) ; Accompagner et évaluer l'élève ou le stagiaire (UF2) et, pour les RF, manager un service de formation (UF5). En 2019 et 2020, les UF3 et 4 intitulées « Construire et évaluer un dispositif de formation » et « Construire et animer une action de formation » se fondent dans une seule unité de formation et deviennent l'UF3 « Construire, animer et évaluer un dispositif de formation ». L'ancienne UF5 devient UF4 « Encadrer un service de formation ».

### **L'évaluation**

Durant la formation à l'Énap, des évaluations formatives anonymes et collectives sont actuellement programmées à la fin des cycles 1 et 2. En ce qui concerne les stages, les évaluations sont menées à partir de grilles de stage avant d'être versées dans le dossier du candidat en vue de l'habilitation provisoire.

De même, dans l'organisation actuelle des dernières promotions, l'évaluation de fin de formation repose sur la conception, la préparation et l'animation d'une séquence de formation de 30 minutes devant un public. Cet exercice est identique pour les formateurs et les RF, ses résultats sont communiqués au jury. Le compte-rendu des appréciations est alors versé dans le dossier pédagogique pour l'habilitation provisoire. À la fin de la période initiale, une habilitation provisoire peut être délivrée en cas de validation du jury d'aptitude professionnelle.

Vient ensuite la période du stage probatoire où le stagiaire est placé en situation professionnelle. Ce stage vise à évaluer l'adaptation du fonctionnaire à exercer les fonctions de formateur ou RF. En cas de réussite, ce dernier se voit attribuer une habilitation pédagogique définitive, après un an de formation. La grille d'évaluation de stage et les appréciations du chef de service sont transmises par le chef de l'unité recrutement, formation et qualifications (CURFQ) aux membres du jury qui délivreront ou non l'habilitation définitive à partir de ces documents.

### **Les conditions d'exercice des fonctions de formateur et de responsable de formation**

Les personnels pénitentiaires qui occupent les fonctions de formateur des personnels et de responsable de formation sont placés sous l'autorité hiérarchique et fonctionnelle du directeur interrégional des services pénitentiaires ou du directeur de l'École

<sup>36</sup> Ces durées ont connu certains changements en 2017 et en 2018, l'une des principales raisons étant d'accorder davantage de temps pour le stage probatoire, période décisive dans l'évaluation du stagiaire sur son poste de travail avant la délivrance de l'habilitation définitive.

nationale d'administration pénitentiaire. Plus directement, à un échelon inférieur, c'est le chef de l'unité recrutement, formation, qualification (CURFQ) qui est responsable de l'emploi des pôles de formation qui lui sont rattachés. Par l'entremise de ses échanges avec les établissements et les services du ressort des pôles de formation, il définit les missions de formation à remplir ainsi que leurs conditions d'accomplissement, sous l'autorité du directeur interrégional des services pénitentiaires. De même, leurs aptitudes pédagogiques sont évaluées annuellement par les DISP ou le directeur de l'Énap au vu des appréciations des chefs de service mentionnés à l'article 16.

Ces informations précisent ainsi que les formateurs et les RF sortent de leur hiérarchie habituelle, liée à leur corps professionnel, pour rejoindre celle des acteurs de formation.

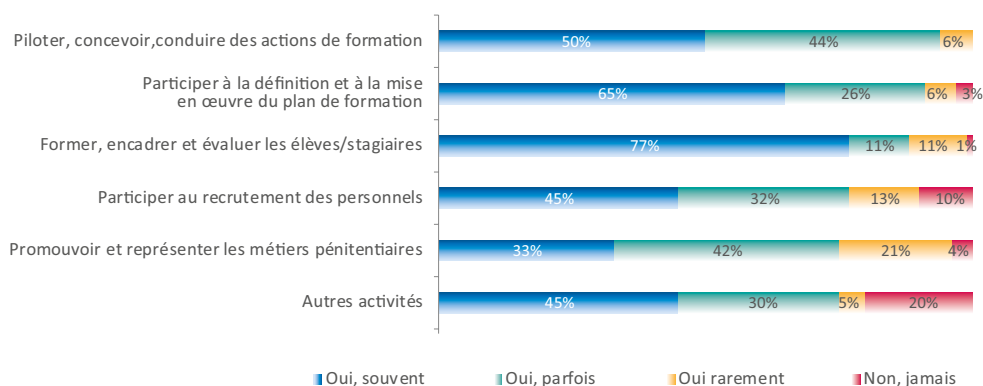
### ► *Des activités classiques de formation...et d'autres.*

L'activité professionnelle des formateurs est vaste<sup>37</sup>. Dans la perspective d'y jeter un premier regard, les informations apportées par les répondants sur les domaines d'activités définies dans la fiche de poste nous ont semblé être la voie la plus logique à emprunter.

- Activités et fiches de poste

Interrogés sur les domaines d'activités de leur fiche de poste, les formateurs et responsables de formation ont indiqué dans leurs réponses la fréquence à laquelle ils exerçaient chacune d'entre elles.

**Graphique 8 : Quelles sont vos activités professionnelles ?**



Tout d'abord, il peut être intéressant de noter que parmi les 6 domaines de réponses « Oui, souvent » et « Oui, parfois » regroupent au moins 75% des répondants. Ce constat laisse ainsi entendre que les catégories définies dans la fiche de poste sont une retranscription relativement fidèle des activités exercées par ces personnels : de l'encadrement, de la conception, du face-à-face pédagogique, de l'évaluation, du recrutement et de la promotion. Par ailleurs, ce regroupement induit l'existence de pratiques professionnelles homogènes, ou, du moins, d'un socle d'activités communes autour desquelles gravitent « d'autres activités », plus ou moins annexes, définies ultérieurement.

<sup>37</sup> Suffisamment vaste pour rejoindre les réflexions de Patrick Gravé, soulignant la prolifération des appellations comme des fonctions, des statuts, des profils scolaires et des salaires propres aux professions de la formation. Gravé Patrick, « Identité professionnelle des formateurs d'adultes », in *Formateurs et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris, PUF, 2002, pp. 48-49.

Sans surprise, l'analyse de leur retour indique trois grands domaines plus souvent cités : le pilotage, la conception et la conduite d'actions de formation ; la participation à la définition et à la mise en œuvre du plan de formation, et l'encadrement ; le face-à-face pédagogique et l'évaluation des élèves, chacun de ces domaines étant exercés « souvent » par au moins 50% des répondants et par au moins 88%, si l'on y ajoute l'item « oui, parfois ». On remarquera également que l'encadrement et l'évaluation des élèves/stagiaires est une activité « souvent » pratiquée par 77% des formateurs et RF, ce qui semble logique pour ce métier.

Avec le face-à-face pédagogique, l'acte d'accompagnement a été l'objet de nombreux commentaires que certains surveillants formateurs ont cherché à décliner : « soutenir », « rassurer », « encadrer », « recadrer », « coacher », « accueillir », ont été les mots les plus utilisés pour définir en quoi il consiste, attribuant au rôle de formateur une dimension humaine qui leur semble donc essentielle pour exercer leur mission. Pour cette raison, il serait très réducteur de considérer les activités des formateurs et des RF dans leur seule dimension de formation, car leur métier va bien au-delà. Leurs activités consistent aussi à prendre en considération la globalité de l'acte éducatif, à s'attacher à l'étude des problèmes concrets, et surtout à accompagner les élèves en prêtant une attention toute particulière à leur vécu, sous ses dimensions affectives, sociales, culturelles, qui peuvent impacter la formation suivie.

Dans une même logique d'affinement de ces premières données, des écarts sont apparus selon les lieux d'activité des formateurs et des RF. Le croisement de la fréquence déclarée de chacune d'entre elles par URFAQ, pôles de formation et l'Énap permet d'en rendre compte.

**Tableau 1 : Fréquence d'activités par URFAQ, pôles de formation et l'Énap - Proportions**

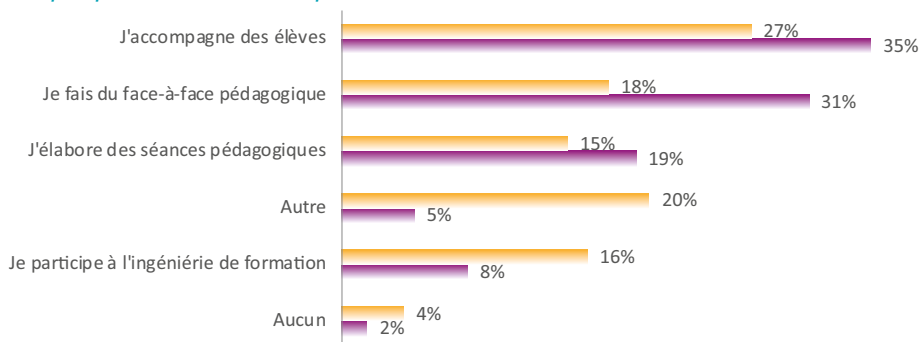
Services	URFAQ		Pôles		Énap	
	Souvent	Parfois	Souvent	Parfois	Souvent	Parfois
Piloter, concevoir et conduire des actions de formation	73%	13%	50%	44%	70%	24%
Participer à la définition et à la mise en œuvre du plan de formation	73%	23%	65%	26%	22%	19%
Former, encadrer et évaluer les élèves et les stagiaires	23%	30%	76%	11%	87%	11%
Participer au recrutement des personnels	50%	30%	45%	32%	3%	3%
Promouvoir et représenter les métiers pénitentiaires	33%	37%	33%	43%	8%	22%

Au vu de ces croisements, de très nets écarts apparaissent. Tout d'abord, les formateurs et RF des URFAQ affichent les fréquences d'activités les plus élevées dans le pilotage et la conduite d'actions de formation, la participation à la définition et à la mise en

œuvre du plan de formation et à la participation au recrutement des personnels, cette dernière étant moins citée que les premières. Ce résultat ne signifie pas que les formateurs et RF des URFO présentent une intensité de travail supérieure aux autres services, mais plutôt que la nature de ce qu'ils font semble a priori plus variée, si l'on s'en réfère à la fiche métier. Il est à noter que, d'une manière globale, l'objet de leur intervention dans le déroulement des formations se situe davantage en début avec l'activité de recrutement, d'ingénierie pédagogique et de promotion des métiers pénitentiaires. Les activités des pôles semblent quant à elles davantage calées sur celles des URFO à l'exception du pilotage, moins cité, et de l'encadrement d'élèves, qui affiche inversement une activité plus intense. Au vu de ces données, l'Énap présente l'activité qui se démarque le plus des autres services avec deux activités principales, le pilotage/conception/conduite d'actions de formation, l'encadrement/évaluation des élèves et stagiaires, où elle se positionne de loin en premier rang. À l'inverse, trois domaines d'activités, moins mentionnés, ne constituent pas la priorité des formateurs et des RF : la participation et la mise en œuvre du plan de formation national, le cahier des charges et la doctrine de formation, la participation au recrutement des personnels et la promotion des métiers pénitentiaires.

Avec les lieux d'exercice, une autre variable, directement liée à la fonction occupée, impacte également la nature des activités. Selon qu'on soit formateurs ou RF, l'analyse différentielle des activités exercées indique effectivement d'assez nets écarts.

### Graphique 9 : Les activités professionnelles des formateurs et des RF



Un premier regard sur le graphique permet d'observer que l'activité professionnelle du formateur est davantage centrée sur deux activités qui sont l'accompagnement et le face-à-face pédagogique, tandis que les réponses des RF indiquent une répartition des tâches un peu plus équilibrée. Parmi elles, l'ingénierie de formation et « d'autres activités », non proposées par le questionnaire sont bien plus l'apanage des RF que des formateurs. L'élaboration des séances pédagogiques concerne quant à elle tous les personnels, sans écart apparent.

#### « Autres activités »

« *Maintenance, nounou, psychologue, femme de ménage, secrétaire, et j'en passe...* »

Invités à développer leurs réponses lorsque les cases « autres activités » étaient cochées, les répondants ont apporté de longues précisions sur les activités annexes à celles plus directement liées à la formation. L'analyse de leurs propos a permis de dégager cinq groupes d'activités parallèles qui, agrégées, permettent de rendre compte d'une réelle charge de travail et de la diversité de leurs tâches.

### ***Des tâches administratives chronophages***

À de nombreuses reprises, il a été relevé combien les activités administratives devenaient chronophages avec le temps : gestion des hébergements des stagiaires et des personnels, recensement des lieux de stage, gestion des plannings, rédaction de convocations et de bilans, recherche et réservation de salles de formation, utilisation des logiciels Violette et Harmonie, suivi de budget, recensement des publics, suivi statistique, demeurent autant d'activités administratives qui occupent le quotidien de ceux qui conçoivent, pilotent et conduisent des actions de formation.

### ***Se former pour être au fait***

Il faut également souligner que les formateurs et RF ont comme priorité de se former en permanence et de se tenir toujours informés des textes, de l'actualité juridique ou encore des dernières modalités pédagogiques pour, selon plusieurs répondants, développer leurs propres compétences et améliorer l'offre de formation proposée. Être au fait des thèmes sur lesquels se former (justice restaurative, victimologie, radicalisation...) s'inscrit dans une logique identique, tout autant que « la participation aux formations pour en connaître les contenus » qui requiert une attention particulière pour celui qui veut progresser.

### ***Répondre aux sollicitations en tant qu'expert***

Sans doute est-ce pour cela que la communauté pédagogique représente un réel vivier de compétences au regard de groupes de travail transversaux, menés par les chefs d'établissement, et qu'elle participe de plus en plus à des missions d'expertise<sup>38</sup> en se faisant force de propositions et d'innovations sur des thèmes aussi variés que ceux de l'accueil des publics, des formations individualisées, de l'accompagnement dans l'ouverture de nouvelles structures, de la participation à des audits sur la labellisation de quartiers de détention et de toutes autres réflexions portant plus globalement sur les changements touchant aux métiers et à l'organisation des établissements.

### ***Communiquer***

Certains responsables de formation ont insisté sur la dimension communicationnelle de leur quotidien, auprès des établissements, pour la transmission de dates de stage, d'accueil et de clôture des formations, mais aussi auprès de l'Énap, notamment lorsqu'un problème se pose pour un stagiaire.

Les responsables de formation issus du corps des CPIP, ont également abordé la question de la communication, auprès des SPIP et de l'Énap, de sa filière, mais également pour les élèves en difficultés. Le rôle d'interface a ainsi été formulé pour exprimer leur fonction d'intermédiaire entre l'élève et l'Énap et parfois même la DISP.

### ***Manager***

Des responsables de formation ont souligné la dimension managériale de leur activité en abordant la question de l'encadrement des équipes de formateurs : gestion, accompagnement des agents dans leurs besoins et leurs demandes de formation, évaluation, sont les principales activités mentionnées. En outre, la gestion de situations problématiques dans les établissements, le remplacement de formateurs absents, les entretiens et le recadrage d'élèves ont également été cités.

Parmi les autres activités citées, les CPIP ont abordé la question de la prise en charge de leur tuteur, qu'ils déclarent soutenir au mieux. Le rôle de médiateur entre les élèves et leur tuteur a également été cité. Sur le même thème du tutorat, des

<sup>38</sup> Auditeur interrégional M3P. Référent interrégional pour la mission M3P ; audit blanc sur la labellisation des QA, QI, QD, QS, rédaction des rapports d'audit, défilé 14 juillet 2016 et 2017.

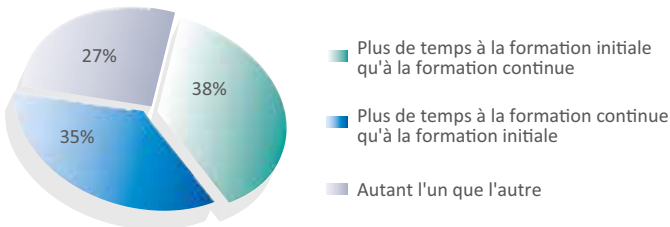
CPIP ont mentionné leur participation à la formation au tutorat et la programmation de regroupements de tuteurs. D'autres ont mentionné la planification de regroupements de stagiaires autour de thématiques spécifiques, après avoir participé à des formations à l'Énap<sup>39</sup>.

### ► *Quelles activités distinctives pour la formation continue ?*

#### **La formation continue, un pan de la formation annexe ?**

Comme nous l'avons précisé *supra*, l'une des activités premières des acteurs de formation consiste à effectuer du face-à-face pédagogique auprès de publics en formation initiale et continue. Le traitement des réponses apportées à la question « auprès de quels publics intervenez-vous ? », indique que 99% des répondants interviennent auprès de publics en formation continue et 87% auprès de publics en formation initiale, quel que soit le corps d'origine. Ce résultat, quelque peu surprenant, n'est en fait qu'une demie-surprise au vu des effectifs qui entrent chaque année en formation à l'Énap. En outre, les témoignages apportés par les répondants à l'enquête permettent de constater qu'à l'instar de l'Énap, les nombreux autres terrains de formation accueillent davantage de publics en formation continue qu'en formation initiale. C'est ainsi que nous pouvons avancer que la formation continue tient une place très importante dans le monde de la formation pénitentiaire, même si, les réponses relatives au temps passé à la formation initiale et à la formation continue renversent quelque peu cette tendance.

#### *Graphique 10 : Lors des 12 derniers mois, diriez-vous que vous avez consacré ? Proportions*

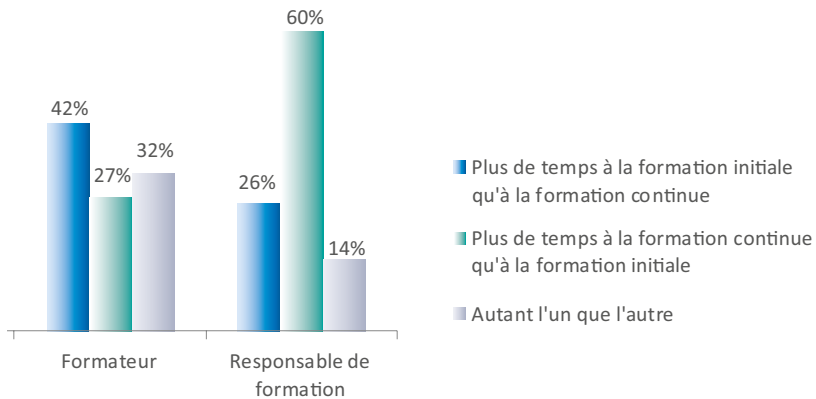


Interrogés sur le temps qu'ils consacrent à la formation initiale et à la formation continue, les répondants n'ont pas au final indiqué d'écarts significatifs entre les deux. Globalement, les plages horaires consacrées à ces deux grandes catégories de formation sont identiques. À l'inverse, l'analyse plus détaillée des réponses indique de nettes distinctions entre formateurs et responsables de formation.

<sup>39</sup> Le dispositif de formation est toutefois perfectible et, parmi les améliorations recensées dans cette étude, le domaine du management en demeure probablement l'exemple le plus significatif. En effet, si l'objectif de cette formation est de former de bons techniciens, les postes de chefs de services rejoins par les stagiaires appellent également l'acquisition de compétences managériales. C'est ainsi que deux cours, l'un sur « la gestion de conflits au sein de l'équipe » et l'autre sur « les entretiens d'évaluation et de notation » ont été ajoutés dans le programme de formation de la deuxième promotion. Selon les attentes des personnes interrogées, cette approche managériale pourrait encore être améliorée avec le développement de l'approche du management d'une équipe au quotidien.



**Graphique 11 : Comparatif des temps de travail accordés à la formation continue et à la formation initiale par les formateurs et les RF**



Les résultats sont clairs : les responsables de formation passent deux fois plus de temps à organiser et à programmer des actions de formation continue que pour la formation initiale, tandis que les formateurs déclarent des tendances inverses avec un emploi du temps qui semble davantage équilibré. Ces écarts sont d'ailleurs encore plus nets pour les CPIP qui sont 86% à déclarer passer davantage de temps à la formation continue. Selon les témoignages apportés par les répondants, il semblerait que la formation initiale relèverait davantage des formateurs tandis que la formation continue serait l'apanage des responsables de formation. Toutefois, cette division du travail ne serait pas toujours aussi nette, du fait entre autres de la taille des structures accueillant des stagiaires.

« Après, c'est variable selon les lieux. Par exemple, là où je suis, des responsables de formation sont responsables de pôles. Or, le responsable du pôle, dans les petites structures, il est seul et doit donc s'occuper de la formation initiale car il n'y a pas de formateur. À l'inverse, dans d'autres établissements, les responsables de formation interviennent beaucoup moins. »

Ainsi, ce responsable de formation souligne l'impact de la taille des établissements sur leur implication dans une activité de formation continue ou initiale. Les petites structures n'accueillant pas toujours de formateur, c'est au responsable de formation que revient la charge d'encadrer les stagiaires en formation initiale. Ce n'est donc pas exclusivement la fonction mais également l'environnement de travail, ici défini par la taille des établissements, qui jouent sur la nature des missions et des activités de formation.

### **Les deux domaines d'activités spécifiques de la formation continue**

Après avoir constaté le poids de la formation continue dans l'administration pénitentiaire, de sa prise en charge par les responsables de formation et de l'impact des structures sur les missions de formation, il s'agit d'observer si les activités de formation exercées dans le cadre de la formation continue présentent des spécificités.

À cette fin, les réponses que les formateurs et RF ont apportées sur le rôle qu'ils tenaient dans la formation continue ont été comparées à celles qu'ils avaient apportées

à la formation initiale. Si, globalement, leurs réponses rejoignent celles traitées pour la formation initiale, deux domaines d'activités semblent néanmoins émerger en plus de ceux abordés pour la formation initiale : réseauter et accompagner les collègues dans leur carrière.

### ***Réseauter***

La recherche d'intervenants sur des thématiques précises, mais aussi les recherches de moyens, de soutien logistique et de lieux de stage, sont des questions récurrentes qui se posent à ceux qui organisent des formations continues. Pour ces raisons, leur préparation nécessite la création et l'entretien d'un tissu relationnel relativement dense pour trouver des ressources idoines répondant aux exigences des projets lancés. En interne, cette activité consiste à rencontrer les chefs de service et les personnels afin de définir les besoins en formation. En externe, ces ressources et ces recherches de compétences externes s'établissent au travers d'un réseau et l'élaboration de partenariats activés au travers d'un travail relationnel de tous les jours auprès de partenaires et de prestataires, et parfois même auprès d'autres administrations.

Afin de pérenniser la mutualisation de ces moyens humains, qui s'inscrivent en complément des moyens internes parfois insuffisants, il convient ensuite de rédiger des conventions. C'est ainsi que d'importants partenariats ont pu voir le jour avec la plateforme interministérielle SAFIRE, qui permet de faire bénéficier d'actions de formation aux agents et, également, d'en proposer. Ces activités ont été le plus souvent formulées par des responsables de formation.

### ***Conseiller et soutenir les collègues dans leurs carrières***

Il semble également nécessaire de souligner combien l'accompagnement des collègues dans leur carrière tient une place prépondérante dans l'activité des formateurs et RF. Si celui-ci peut se traduire par un recueil initial des besoins en formation, il consiste ensuite à les préparer aux écrits, aux oraux de concours et à les encadrer dans leurs demandes. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, certains demandent à être officiellement reconnus comme des « conseillers mobilité carrière », affiliation qui permettrait selon certains, de professionnaliser leurs compétences.

En outre, si des surveillants formateurs ont déclaré ce que signifiait accompagner un élève, des responsables de formations, essentiellement, ont dans un même registre exprimé avoir accompagné leurs collègues formateurs dans l'entraide et le soutien collectif qu'ils leur ont apportés.

## **🔄 Changement de publics**

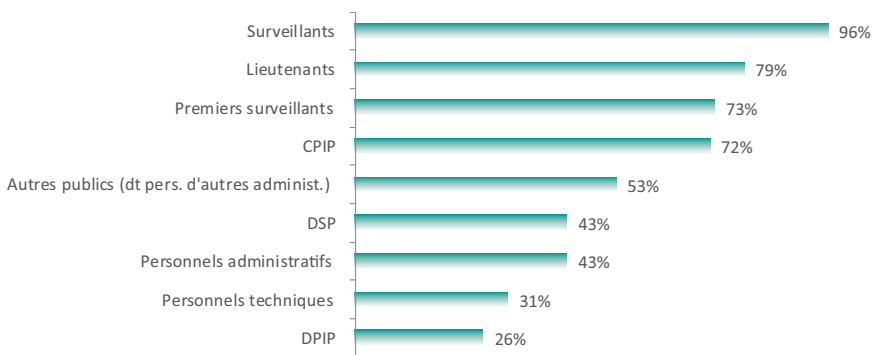
L'une des principales activités de formateur et de RF consiste à intervenir auprès de publics. Sur le principe, cette activité peut en soi présenter une certaine proximité avec la prise en charge des PPSMJ qu'ils établissaient en tant que personnels de surveillance ou CPIP. Toutefois, cette comparaison présente rapidement ses limites tant le profil de ces deux publics diffère fortement.

La deuxième singularité est la diversité des personnes auprès desquelles ils interviennent : elles sont des élèves, des stagiaires, des étudiants, en formation à l'administration pénitentiaire mais issus également d'autres administrations, d'écoles professionnelles, des personnels pénitentiaires en formation continue, des intervenants extérieurs, des délégations étrangères, des visiteurs... Afin de clarifier notre présentation, nous les avons regroupés en deux grandes catégories que sont les personnels pénitentiaires et les publics que nous qualifierons d'extérieurs.

### ► Des personnes détenues aux élèves et stagiaires en formation...

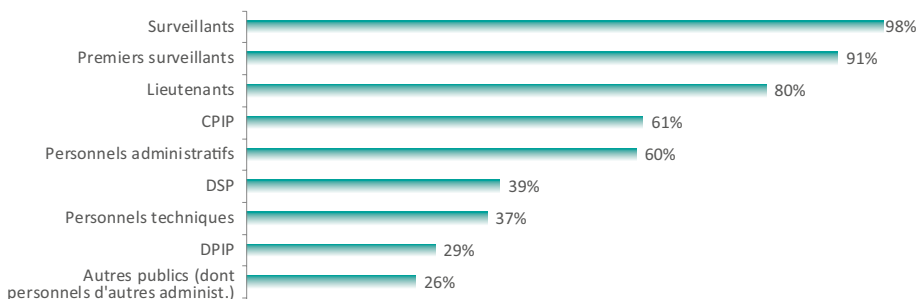
À l'exception de quelques écarts sur lesquels nous reviendrons succinctement, aucun écart significatif n'a été observé entre les publics rencontrés dans le cadre des formations initiales et ceux rencontrés dans le cadre des formations continues. Le graphique suivant est construit à partir des réponses apportées en formation initiale.

**Graphique 12 : Auprès de quels publics intervenez-vous en formation initiale ? Proportions**



Quasiment tous les répondants interviennent dans la formation de surveillants, qui constitue de loin le public en formation initiale le plus suivi. Puis, celles des lieutenants, des premiers surveillants et des CPIP, recueillent un nombre de citations quasi identique, loin devant les autres publics cités. À noter, l'effet de nombre semble jouer activement sur les réponses, dans la mesure où les élèves de promotions importantes sont davantage cités que les promotions à plus faibles effectifs. Comme nous le soulignons, les publics concernés par les formations continues affichent des proportions quasi identiques, à l'exception de quelques écarts.

**Graphique 13 : Auprès de quels publics intervenez-vous en formation continue ?**



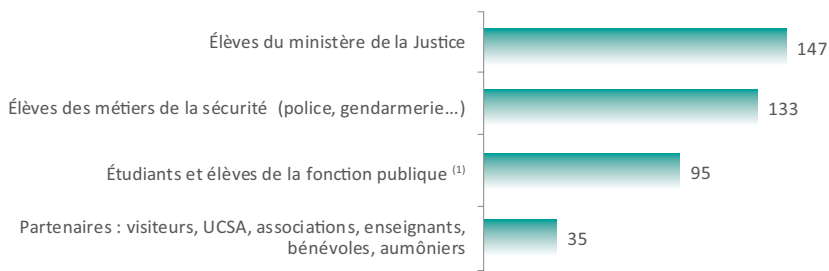
On y retrouve effectivement en premier lieu les personnels de surveillance, surveillants d'abord, puis premiers surveillants et lieutenants ensuite. Loin devant et parce que plus nombreux, les personnels de surveillance constituent les publics auprès desquels ces membres de la communauté pédagogique interviennent le plus. Comparativement à la formation initiale, les proportions des premiers surveillants et des lieutenants gagnent 20 points, signe d'une demande relativement élevée en formation continue de la part de ces grades. Dans une logique identique, les personnels administratifs (+17

points) et, à un moindre niveau, les personnels techniques, connaissent une hausse tandis que les DSP et les DPIP stagnent. Seuls, les CPIP et les personnels d'autres administrations semblent en retrait, les formateurs et les RF déclarant les rencontrer moins souvent qu'en formation initiale, avec des pertes respectives de 11 et 27 points.

### ► ... et publics extérieurs

Pour compléter ce rapide panorama des activités professionnelles, nous n'oublions pas de souligner l'importance donnée aux innombrables visites et autres formes d'accueil de publics en formation (internes à l'AP, au ministère de la Justice mais aussi d'autres ministères<sup>40</sup>...) qui symbolisent l'ouverture de l'administration pénitentiaire sur le monde extérieur. Ces visites présentent l'intérêt premier de faire découvrir l'univers carcéral, ne serait-ce que le temps d'une journée, mais aussi ses métiers auprès de délégations diverses et variées, faisant du formateur l'un de leurs premiers promoteurs : « *Nous devons pour cette raison être exemplaires et renvoyer une image professionnelle* », soulignait à ce titre un répondant.

Graphique 14 : Auprès de quels autres publics intervenez-vous ? Citations\*



- 78 des 95 cités, étudient le droit. Quant aux élèves d'écoles de la fonction publique autres que « sécuritaires », ils proviennent majoritairement d'écoles d'infirmières, des IRA et de la fonction publique territoriale.

Les publics auprès desquels interviennent les formateurs et les RF proviennent d'horizons très variés : essentiellement des élèves issus d'écoles du ministère de la Justice, des ministères de l'Intérieur et des Armées, mais également d'autres administrations sans rapport direct avec la sécurité publique, des étudiants également et des partenaires travaillant en collaboration de près ou de loin avec l'administration pénitentiaire. Ainsi posé, ce constat nous amène à prendre la juste mesure de l'activité de communication exercée par les membres de la communauté pédagogique dont l'un des rôles revient à présenter l'administration pénitentiaire et, consécutivement, à porter son image auprès du monde extérieur. Cet aspect communicationnel avec des personnes autres que pénitentiaires et détenues, constitue pour les formateurs et les RF un moyen de travailler avec le monde extérieur et marque de fait une rupture avec leurs anciennes activités. Ces liens remplissent une fonction oxygénante tout en permettant le déroulement de nombreux échanges très enrichissants, ouverts sur le monde extérieur.

<sup>40</sup> 1<sup>er</sup> : Ministère de la Justice, surtout auditeurs de Justice ; 2 : Police nationale, gendarmerie ; 3. Publics en formation (étudiants droit, élèves avocats) ; 4. Extérieurs (visiteurs, bénévoles, associations, aumôniers) <sup>°</sup>

## ➤ Une transition professionnelle

Profils des formateurs et RF et activités professionnelles étant posés, il convient maintenant de porter notre intérêt sur les raisons pour lesquelles, à un moment donné de leur carrière, des personnels de surveillance et des CPIP ont décidé de s'orienter vers l'univers de la formation.

L'âge, mais aussi l'ancienneté, sont dans un premier temps traités, avant que ne soient définies les motivations accompagnant cette transition professionnelle. Puis, un troisième point, intitulé « Rupture ou continuité professionnelle ? », aborde la question de l'identité professionnelle au travers de la linéarité et des points de scission observés au cours de ce passage au travers du miroir. Les différents indicateurs recensés permettront ainsi d'évaluer directement dans quelle mesure cette transition correspond ou non à un tournant radical dans la carrière et à une conversion professionnelle.

### ➤ *Des personnels pénitentiaires expérimentés à l'entrée en formation*

Le profil des formateurs et des responsables de formation entrant à l'Énap fournit un certain nombre d'éléments intéressants pour étudier ce tournant dans leur carrière. L'analyse de leurs caractéristiques sociodémographiques depuis le début des années 2000 indique tout d'abord une proportion grandissante de femmes, due à un double effet de structure. D'une part, en raison de la proportion de femmes dans le personnel de surveillance, vivier principal au sein duquel les formateurs et RF proviennent, et d'autres part, du fait de la création de la fonction de responsable de formation, investie en bonne partie par des CPIP, dont les promotions comptent entre 70 et 80% de femmes. De même, l'avènement de cette nouvelle fonction dans le domaine de la formation a eu pour effet d'élever l'âge des promotions de formateurs et de RF, ces derniers étant plus âgés.

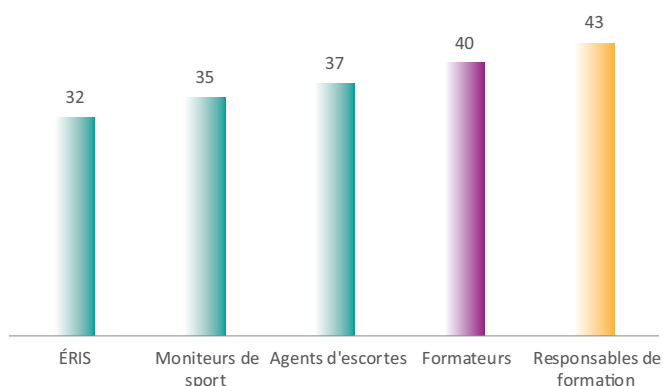
L'analyse des âges présente un certain intérêt pour aborder la dynamique dans laquelle s'inscrivent les personnels qui cherchent à devenir formateurs ou RF. Selon E. Hughes, cet indicateur figure parmi ceux ayant le plus d'impact sur les carrières, le problème le plus crucial relevant de ce qui se passe lorsque des changements physiques et physiologiques s'opèrent, dans la mesure où ces transformations sont à l'origine de nouvelles orientations professionnelles<sup>41</sup>. C'est ainsi qu'il pose une série de questions sur ce que deviennent les grands sportifs après leur carrière, les stars hollywoodiennes... En précisant que « Tout métier contient un certain nombre d'activités différentes », il explique que selon l'âge, ces activités vont évoluer dans le même métier. Afin de traiter des changements qui s'opèrent en cours de carrière, l'auteur explique qu'il existe dans chaque métier une activité centrale et d'autres plus accessoires vers lesquelles les personnes vont s'orienter en fonction de leur point d'intérêt. C'est ainsi qu'au cours d'une carrière, la place occupée par une personne peut évoluer dans la division du travail. « En règle générale, une carrière correspond pour une part à des changements dans la répartition du temps et de l'effort entre les diverses activités constitutives d'un métier et les autres activités qui se créent au sein du système global dans lequel s'insère la carrière considérée. » À titre d'illustration, E. Hughes utilise l'exemple des grands sportifs qui se reconvertisent en tant que préparateur physique, entraîneur, recruteur, promoteur, agent, journaliste... lorsque ces derniers ne peuvent plus exercer l'activité centrale de leur métier.

<sup>41</sup> E. Hughes, *Le regard sociologique*, op. cit., pp.180-184

Au cours des carrières des personnels de surveillance et d'insertion et de probation, plusieurs voies s'offrent à eux. Il peut s'agir de changer de grade ou de corps, pour exemple passer DPIP ou DSP pour un CPIP, rester dans le métier ou encore se spécialiser dans une fonction plus ou moins proche de l'activité centrale. Si nous prenons l'exemple des fonctions spécialisées qu'il est possible d'exercer pour un surveillant pénitentiaire, plusieurs perspectives sont proposées par leur administration : ÉRIS, moniteur de sport et formateur/RF, offre d'activités auxquels on peut ajouter agent d'escorte, et plus récemment, agent du renseignement, bien qu'elles ne soient pas officiellement reconnues comme des spécialités. Pour les CPIP, cette offre de spécialisation est plus réduite puisque la seule perspective est celle de la formation à laquelle peuvent être ajoutés sur un même principe le renseignement pénitentiaire et l'agence nationale du Travail d'intérêt général (TIG).

Comme nous l'avons dit, l'âge, auquel ce changement de carrière intervient constitue un indicateur fournissant un premier éclairage, essentiel, sur ce tournant professionnel. Les âges moyens auxquels les formateurs et RF entrent en formation s'élèvent respectivement à 40 et 43 ans. À titre de comparaison, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'insérer dans un même graphique les âges moyens des élèves à l'entrée en formation d'autres fonctions pénitentiaire spécialisées.

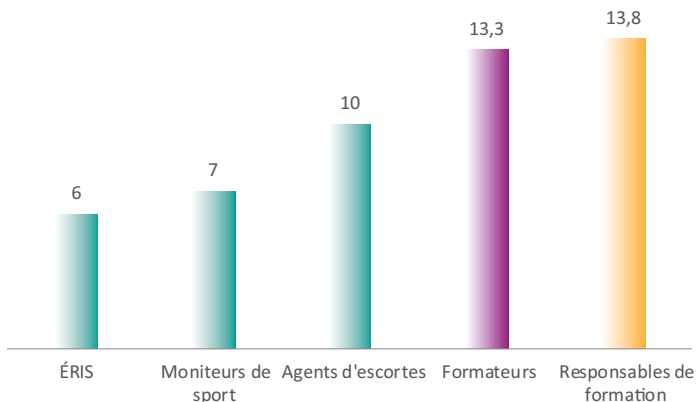
*Graphique 15 : Âge moyen à l'entrée en formation<sup>42</sup>*



Ainsi conçu, ce graphique permet d'observer clairement que l'entrée en formation des formateurs et des RF présente la particularité de s'effectuer à des âges plus avancés que les ÉRIS ou encore les moniteurs de sport. Afin de pouvoir confirmer si le souhait pour les formateurs et les RF d'apporter une nouvelle orientation professionnelle correspond bien à une ancienneté plus élevée, le graphique suivant présente pour les mêmes fonctions spécialisées l'ancienneté professionnelle des élèves dans l'administration pénitentiaire.

<sup>42</sup> Données tirées des éléments de connaissance sociodémographique produits par l'observatoire de la formation.  
<http://www.enap.justice.fr>

**Graphique 16 : Anciennetés moyennes dans l'administration pénitentiaire à l'entrée en formation<sup>43</sup>**



De nouveau, de nets écarts apparaissent puisque les anciennetés des formateurs et des RF sont deux fois plus importantes que celles des stagiaires entrant en formation d'ÉRIS ou encore de moniteurs de sport. Le constat d'une maturité et d'un vécu pénitentiaire plus conséquents chez ces personnels qui se destinent à travailler dans le domaine de la formation n'est pas un hasard et appelle des explications. L'hypothèse première et logique que l'on peut avancer est de mettre en lien cette expérience professionnelle avec les activités de transmission et de face-à-face pédagogique auxquels ces personnels se vouent. Ce vécu apparaît ainsi comme une forme de légitimité professionnelle qui les autoriserait à se positionner comme tel et à pouvoir prétendre être désormais disposés à passer de l'autre côté du miroir, forts des compétences et du capital professionnel ainsi acquis.

### ► ***Des motivations professionnelles axées vers une montée en compétences***

Les motivations des formateurs et RF exprimées à l'entrée en formation ne sont pas surprenantes dans le sens où la grande majorité des stagiaires déclarent leur intérêt pour le domaine pédagogique. La terminologie employée mérite d'être mentionnée : ils veulent devenir « guide », « conseiller », et souhaitent « aider », « soutenir », « partager », « écouter », signes d'une dimension altruiste indispensable pour la bonne marche de leurs futures fonctions. De moins en moins d'entre eux avancent une motivation carriériste, liée à leurs espérances de monter en compétences, et non pas à la possibilité de gagner en rémunération ou de monter dans la hiérarchie. Davantage donc qu'une perspective carriériste, telle qu'on peut la concevoir habituellement, ce tournant professionnel vise d'autres objectifs, liés aux compétences, ainsi qu'à une dimension plus symbolique d'une fonction qu'ils considèrent comme étant plus valorisante. L'analyse qui suit, tirée d'un document produit sur leur profil à l'entrée en formation, en fournit une bonne illustration :

« À la question portant sur les métiers auxquels celui de formateur peut être comparé, le métier d'« enseignant » est celui qui a été le plus cité (11 reprises). Le métier

<sup>43</sup> [http://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo\\_formateurs\\_rf42.pdf](http://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo_formateurs_rf42.pdf)

de professeur a également été évoqué, signe de la valorisation portée à cette voie professionnelle. Parallèlement, le métier d'éducateur, cité à 6 reprises, évoque davantage la transmission de valeurs. Les autres citations sont aussi intéressantes : les métiers d'instituteur, d'instructeur et de tuteur ont chacun fait l'objet de deux déclarations. Ces comparaisons sont loin d'être anodines et permettent de constater la variété des approches avec laquelle les stagiaires envisagent leurs futures fonctions. Interrogés sur les perceptions qu'ont les personnels de l'AP sur la fonction de formateur, les stagiaires ont apporté des réponses globalement positives et valorisantes. Les stagiaires pensent être perçus comme des intermédiaires, des interlocuteurs entre l'administration et les nouvelles recrues, des référents pour les concours et les questions administratives. Seules trois réponses font état d'un ressenti un peu moins enthousiaste avec des interrogations posées sur leurs réelles fonctions et des perceptions parfois très négatives relatives à leur statut.<sup>44</sup>»

La valorisation par la dénomination des métiers de l'enseignement est également accompagnée de l'incarnation d'une culture professionnelle, portée par des valeurs, telles que le respect, l'humilité ou encore la loyauté<sup>45</sup>. Ces dernières expriment pour les entrants en formation la recherche d'une meilleure place dans la division du travail pénitentiaire et l'exercice de fonctions plus prestigieuses. Avec cet attrait pour les nouvelles missions, l'idée d'un rejet du « sale boulot », décrit par Benguigui, Chauvenet et Orlic, constitue également une hypothèse que nous n'aborderons pas ici, faute de matériau suffisant, mais qui serait intéressante à traiter<sup>46</sup>.

### ► *Rupture ou continuité professionnelle ?*

Nous avançons supra les propos d'E. Hughes expliquant que la nature des activités exercées dans un même métier variait selon l'âge. Il convient maintenant de s'interroger sur la considération de ce qu'on entend par « même métier ». Autrement dit, dans quelle mesure pouvons-nous avancer que les métiers de surveillance pénitentiaire ou de CPIP sont les mêmes que ceux de formateur ou de RF ? Dans quelle mesure ce passage au travers du miroir induit-il une rupture ou une continuité avec les fonctions et les activités exercées antérieurement ?

Devenir formateur peut impliquer le transfert d'un certain nombre de savoir-faire acquis au préalable. Les savoirs acquis et tirés des expériences professionnelles constituent un socle essentiel de la professionnalisation<sup>47</sup>.

À défaut de dresser une liste exhaustive et comparative détaillée de l'ensemble des activités exercées par les personnels de surveillance et d'insertion et de probation avec celles des formateurs et des RF, l'analyse qui suit propose de revenir dans un premier temps sur les points qui s'inscrivent dans une logique de linéarité, puis, sur ceux qui créent une rupture.

<sup>44</sup> Élément de connaissances sociodémographiques, 37<sup>e</sup> promotion de formateurs et de responsables de formation, 2013.

<sup>45</sup> Élément de connaissances sociodémographiques, 39<sup>e</sup> promotion de formateurs et de responsables de formation, 2015.

<sup>46</sup> Dans leur ouvrage sur le personnel de surveillance pénitentiaire, ces auteurs associent le sale boulot à l'ensemble des tâches subalternes revenant aux personnels de surveillance tels que les feuilles à corps, les feuilles de cellule, la surveillance des parloirs, le maintien de l'ordre et la discipline. Dans la division du travail pénitentiaire, les fonctions plus nobles reviennent d'une manière globale aux intervenants extérieurs et, du point de vue interne, à ceux qui délèguent ces activités désagréables, les gradés. Chauvenet Antoinette, Orlic Françoise, Benguigui Georges, *Le personnel de surveillance des prisons*, Essai de sociologie du travail, Centre d'Etude des Mouvements sociaux, Janvier 1990, pp.75-85.

<sup>47</sup> Bach Lionel, *Devenir formateur : Une affaire de carrière, former au travail social*, Rueil-Malmaison, ASH, 2007, p.126.



## Continuité

Si l'on aborde en premier lieu les éléments qui assurent une continuité, deux critères nous semblent essentiels à poser : l'environnement professionnel et le statut.

Le rattachement à l'administration pénitentiaire, à son organisation, le côtoiement de ses personnels, l'exercice d'activités dans l'univers carcéral constituent des points de continuité que nous qualifierons de base dans l'exercice des nouvelles fonctions. Aussi, bien que des nuances, plus ou moins prononcées, apportent selon les postes des colorations diverses et variées, ces premiers éléments signent l'absence d'un changement radical dans l'exercice des fonctions assurées par ces acteurs de formation.

Le deuxième point porte sur le statut et le grade. Lorsque les personnels de surveillance et d'insertion et de probation deviennent formateurs ou RF, aucun changement statutaire n'est effectivement déterminé, autrement dit, ces agents ne se retrouvent pas affiliés à un statut de formateur. Ces personnels préservent leur grade initial, leur position dans la hiérarchie du corps professionnel auquel ils appartiennent. Cette absence d'affiliation statutaire et la préservation du statut et du grade du corps d'appartenance apparaissent donc comme un point de continuité notable donnant lieu à des questionnements quant au processus de socialisation professionnelle et à la reconnaissance de l'identité professionnelle.

Un troisième point sur lequel il semble intéressant de porter notre attention concerne l'activité professionnelle de ces acteurs de formation. Plus précisément, il est possible de considérer que le principe de prise en charge des publics, indépendamment de leur profil et des objectifs visés, constitue un élément de continuité. Le principe même d'intervenir auprès de publics, quand bien même leur profil diffère radicalement, positionne le formateur et les RF dans une situation d'agent double, à la fois au service des apprenants mais aussi des organisations qui les emploient<sup>48</sup>.

De plus, les déclarations émises par les répondants sur le suivi qu'ils opèrent auprès des élèves, illustrent très clairement l'attention toute particulière qu'ils se doivent de prêter aux problèmes relationnels, au vécu des formés « sous toutes ses formes affectives, sociales, culturelles »<sup>49</sup>. C'est ainsi que Joëlle Allouche-Benayoun et Marcel Pariat en concluent que le formateur est parfois amené à prendre en considération l'acte éducatif dans sa globalité et à dépasser « le cloisonnement des différentes disciplines ». Cette extension de l'activité pédagogique, caractérisée par la prise en compte des situations individuelles, induit de fait une prise en charge globale du formé, procurant au formateur le droit et le pouvoir de changer l'autre, tel que le décrivent ces auteurs :

*« Le concept de formation est présenté comme l'acte d'instruire, d'éduquer : aussi intègre-t-il l'intention d'une intervention très complète et profonde, globale, ou l'être et la forme sont indissociables et pose du même coup le problème du pouvoir considérable de celui qui forme [...] Former évoque une intervention profonde et globale entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel, physique ou moral [...] Il ne s'agit pas seulement d'un phénomène d'acquisition, mais aussi d'une transformation de la personne, qui met en jeu des mécanismes psychologiques plus vastes.<sup>50</sup> »*

<sup>48</sup> Liétard Bernard, « Regards sur la professionnalisation des formateurs », Être formateur : Identifier des incontournables, se professionnaliser, Lyon, Chronique Sociale, 2014, p.134.

<sup>49</sup> Allouche-Benayoun Joëlle et Pariat Marcel, *La fonction formateur : identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation*, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Dunod, 2000, pp.49.

<sup>50</sup> Allouche-Benayoun Joëlle et Pariat Marcel, *Ibid.*, p.50.

« *L'intention d'une intervention très complète et profonde* » constitue également l'une des visées du métier de CPIP dans la prise en charge des PPSMJ, dans la mesure où le changement des comportements peut être l'une des composantes d'un parcours de réinsertion<sup>51</sup> ; pour le surveillant également, pour qui les missions de sécurité et de réinsertion consistent à accompagner les personnes détenues durant leur détention et à miser sur le fait que cette période soit propice à des changements comportementaux favorisant leur retour dans la société mais aussi et surtout pour l'équilibre de la détention. Cette analogie est appuyée par les résultats de l'étude d'A. Chauvenet, F. Orlic et G. Benguigui indiquant que les surveillants sont idéalement favorables à la mission de réinsertion, voire à une évolution plus sociale de leur métier<sup>52</sup>. D'ailleurs, c'est probablement pour cette raison que certains d'entre eux décident à un moment de leur carrière de devenir moniteur de sport, CPIP ou encore de rejoindre un module de respect, orientations professionnelles qui attestent de la volonté réelle de certains à participer activement à cette mission<sup>53</sup>. Avec la capacité d'exercer un certain pouvoir et la volonté de changer l'autre, dans la considération entière de sa personne, devenir formateur et RF s'inscrirait consécutivement dans une logique identique, obéissant ainsi au principe de linéarité<sup>54</sup>.

Cette réflexion rejoint plus globalement le constat selon lequel les formateurs et les RF n'auraient pas tout à réapprendre en début de carrière. Si le principe de recherche de la transformation de l'autre constitue un point de continuité, un grand nombre de savoirs professionnels déjà acquis en tant que CPIP ou personnel de surveillance trouvent également dans les fonctions pédagogiques un terrain adapté d'application, vis-à-vis des savoirs relatifs à l'environnement pénitentiaire, mais aussi aux savoir-faire inhérents aux situations d'entretien, de face-à-face, d'échanges, de transmission de consignes, d'accompagnement et d'écoute, de management, qui constituent de véritables passerelles entre les métiers de surveillance et de CPIP et ceux de la formation.

Le dernier point de continuité émane des réponses apportées aux questionnaires passés aux stagiaires en début de formation. Leurs écrits expriment effectivement l'existence d'expériences antérieures dans le domaine de la formation pénitentiaire. Ils rendent compte d'une majorité de stagiaires ayant été tuteur, moniteur (de sport, de tir, de techniques d'intervention, de secourisme), ou encore formateur interne associé. Ces informations sont d'autant plus intéressantes qu'elles laissent planer l'idée d'une carrière professionnelle qui s'est progressivement déroulée, parfois bien avant d'entrer en formation de formateur/RF. Ainsi, on peut observer que le processus de socialisation professionnelle a été pour une majorité de formateurs et de RF amorcé bien avant qu'ils ne rentrent en formation. Le passage au travers du miroir ne peut à ce titre correspondre à une découverte totale de la fonction pour ces personnels.

<sup>51</sup> Notamment par l'entremise de méthodes cognitivo-comportementales. D'autres facteurs d'ordre socioéconomique, tels que l'environnement social, le marché de l'emploi, les ressources économiques, la situation matrimoniale... étant toutefois déterminants sur les dispositions des individus à retrouver une place dans la société. Brie Guillaume, *Nouvelles problématiques de prise en charge des auteurs d'infractions à caractère sexuel*, Dossiers thématiques, Cirap/Énap, Ministère de la Justice, 2018.

<sup>52</sup> Chauvenet Antoinette, Orlic Françoise, Benguigui Georges, *Le personnel de surveillance des prisons*, op.cit., pp. 39-61.

<sup>53</sup> Les modules de respect ont d'ailleurs fait l'objet d'une étude publiée très récemment. Lucie Hernandez, Paul Mbanzoulou, *Les modules de respect : une métamorphose de la prison ?* Dossiers thématiques, CIRAP, Énap, 2020.

<sup>54</sup> Linéarité qui serait d'autant plus marquée, selon Michel Foucault, par une analogie entre le rapport pédagogique et la fonction de surveillance. Foucault Michel, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1993, pp.206-208, cité par Joëlle Allouche-Benayoun et Marcel Pariat, op. cit., p.50.

## Rupture

Inversement, il convient de définir les points de rupture. L. Bach souligne à ce sujet que « Si les récits biographiques sont révélateurs de la reconversion et de la réorientation, pour certains, devenir formateur représente une relative continuité de leur trajectoire professionnelle ; mais pour la plupart, il s'agit d'une rupture »<sup>55</sup>.

Probablement est-il essentiel de prendre du recul pour traiter du positionnement que ces tâches occupent parmi l'ensemble de celles accomplies pour que l'administration pénitentiaire fonctionne. La spécificité que nous souhaiterions développer concerne la notion de « centralité », abordée supra au travers des réflexions d'E. Hughes et dont le sens rejoint celui défini par Alvesson et Willmott. Ces auteurs définissent le mécanisme de centralité comme l'importance de l'appartenance professionnelle et de la position dans l'organisation<sup>56</sup>. Dans les termes d'E. Hughes, il s'agit de définir la place occupée par les formateurs dans la division du travail pénitentiaire, qui regroupe l'ensemble des métiers et des tâches qui leur incombent pour que l'administration fonctionne. À la lumière de ce mécanisme de centralité, il s'agit plus précisément de définir dans quelle mesure les tâches des acteurs de formation sont prioritaires au vu des missions assignées à l'administration pénitentiaire, la sécurité, l'insertion et la lutte contre la récidive.

Nous souhaiterions ici développer l'idée que la singularité de l'horizon professionnel de formateur pénitentiaire se distingue des autres spécialités, dans le sens où il est le plus éloigné des missions de sécurité de l'administration pénitentiaire, à l'inverse des ÉRIS, des agents d'escorte<sup>57</sup> dont les missions relèvent plus directement du domaine sécuritaire. Les ÉRIS ont pour mission d'assurer une force dissuasive et d'intervention en cas de mouvements de révolte, les moniteurs de sport se trouvent à mi-chemin entre réinsertion et sécurité et la mission des agents d'escorte consiste à garantir la sécurité des transferts et des déplacements de personnes détenues.

De fait, parmi l'ensemble des orientations professionnelles proposées par l'administration pénitentiaire, les fonctions de formateur et de RF figurent parmi les plus éloignées des missions attribuées à l'administration pénitentiaire, pour lesquelles la majorité des personnels pénitentiaires œuvrent. Dans cet ordre d'idée, le choix de la formation se trouve en décalage avec les missions de sécurité et d'insertion pour lesquelles ces personnels étaient initialement entrés dans l'administration pénitentiaire. Nous l'avons vu, la liste des activités professionnelles inscrites dans les fiches se détachent clairement de celles effectuées au quotidien par les personnels de surveillance et d'insertion et de probation. Le pilotage, la conception et la conduite d'actions de formation, la participation à la définition et à la mise en œuvre du plan de formation, sont effectivement des activités qui se distinguent nettement de celles des métiers d'origine et, par extension, des missions de sécurité et d'insertion.

<sup>55</sup> Bach Lionel, *Devenir formateur : Une affaire de carrière*, op.cit., p.41.

<sup>56</sup>A ce premier principe, Alvesson et Willmott définissent trois autres mécanismes qui sont également mis en œuvre dans le processus de construction de l'identité professionnelle : la cohérence, la distinction et la valorisation. Alvesson Mats et Hugh Willmott, « identity regulation as Organizational Control Producing the Appropriate Individual », *Journal of Management studies*, 39 (5), pp. 619-644, cité par Assaad El Akremi, Narjes Sassi et Sihem Bouzidi, « Rôles de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail », op.cit., p. 665.

<sup>57</sup> Et, à un moindre niveau, des moniteurs de sport qui assurent également une fonction sécuritaire dans la distribution des rôles professionnels. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que l'intitulé exact de leurs fonctions est « surveillant moniteur de sport », du fait de la continuité d'activités de surveillance dans leur quotidien. Laurent Gras, *Le sport en prison*, L'Harmattan, Collection sport en société, 2004, pp.68-74.

Sans doute, pouvons-nous y voir un lien avec leur ancienneté professionnelle à l'entrée en formation, bien supérieure, comme nous l'avons vu, à celles de leurs collègues. À l'instar des surveillants qui entrent en formation de CPIP<sup>58</sup>, le choix de devenir formateur prendrait d'autant plus de temps que le tournant professionnel opéré serait radical. Dès lors, on peut comprendre que le cheminement suivi par les formateurs a été plus long que celui observé chez leurs collègues qui ont opté pour les spécialités sécuritaires directement liées aux missions pénitentiaires<sup>59</sup>.

Pour ces raisons, la mission qu'ils sont amenés à remplir bénéficie mécaniquement d'une moindre légitimité que les premières et apparaîtrait « secondaire ». Toutefois, il faut souligner que le contexte actuel de recrutement massif, et donc de formation, dû au besoin d'effectifs sur le terrain, a pour effet de rendre ses lettres de noblesse au secteur de la formation et de bénéficier d'un regard plus valorisant du fait de la responsabilité qui lui revient.

---

<sup>58</sup> L'âge moyen des personnels internes, principalement des surveillants, qui intègrent la formation des CPIP s'élève à 38 ans.

<sup>59</sup> Ce constat peut également être observé par les perspectives de spécialisation dans des métiers sécuritaires des élèves surveillants en début de formation, plus que ceux de la formation. [https://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo\\_svt202.pdf](https://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo_svt202.pdf). Même constat pour les CPIP. [https://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo\\_cpip24.pdf](https://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo_cpip24.pdf)

### Une offre de formation pénitentiaire croissante

L'offre de formation peut être déclinée en plusieurs domaines qui sont : les infrastructures, les personnels, les contenus de formation et les méthodes pédagogiques qui les accompagnent.

Avec la création de pôles de formation, la délocalisation de l'Énap et ses multiples extensions depuis l'année 2000 (extension des bâtiments administratifs, construction d'un second amphithéâtre et d'un bâtiment de simulation, modulaires, construction d'un nouveau bâtiment de simulation/tir, d'un quatrième village et d'un pôle d'excellence en criminologie dans les années à venir) attestent de l'investissement que l'administration pénitentiaire engage dans la formation<sup>60</sup>.

De la même manière, l'effectif croissant des personnels énapiens, passé de 170 en 2000 à plus de 250 en 2019, démontre clairement l'intérêt porté aux ressources humaines œuvrant à la bonne marche des formations riches et variées proposées par l'administration pénitentiaire. Bien que nous ne disposions pas des effectifs de formateurs et de RF depuis 2000, on peut poser l'hypothèse forte d'une évolution identique<sup>61</sup>.

Concernant les contenus de formation, et s'il paraît ici impossible d'être véritablement exhaustif, leur adaptation à l'évolution des métiers et des droits des personnes détenues explique les raisons de ses actualisations perpétuelles<sup>62</sup>. Si les moyens mis à disposition des formations se sont améliorés au cours du temps, l'avènement d'une formation commune pour les formateurs, puis pour les formateurs et les responsables de formation, figure comme l'un des portedrapeaux les plus symboliques de l'intérêt porté à la formation et des enjeux de modernisation du service public.

L'essor des méthodes pédagogiques et des outils dont dispose l'Énap, fournit également la preuve concrète de l'importance de cet investissement. La diversification des méthodes pédagogiques (interrogative, démonstrative et active), le développement de la pédagogie par simulation, l'animation de cours en amphithéâtre, la création d'une direction de la recherche, le recrutement d'enseignants chercheurs, la création d'un observatoire de la formation, la présence d'une grande médiathèque et d'un centre de ressources sur l'histoire des crimes et des peines, l'extension du service édition, la naissance récente d'un atelier pédagogique du numérique et d'une unité de communication, participent activement aujourd'hui à étoffer et à diversifier cette offre de formation assurée par un effectif d'acteurs de formation en très nette hausse<sup>63</sup>.

<sup>60</sup> Engagement souligné dans le « livre blanc sur l'immobilier pénitentiaire » au sein duquel est rappelée l'urgence de faire face aux besoins de recrutements et de formation exceptionnels et le rôle majeur que l'Énap, les URFQ et les pôles de formation doivent jouer dans ce contexte de promotion des métiers pénitentiaires et d'adaptation des formations. *Livre blanc sur l'immobilier pénitentiaire*, remis à Jean-Jacques Urvoas, garde des Sceaux, ministre de la Justice par Jean-René Leckerf, président de la commission du livre blanc, Avril 2017.

<sup>61</sup> Effectif qu'il faudrait rapporter à celui d'élèves et de stagiaires formés.

<sup>62</sup> Les points suivants sont majoritairement tirés de l'ouvrage de Jean-François Alonzo, *Histoire de la formation des personnels pénitentiaires du 19<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Les Presses de l'Énap, collection Mémoires pénitentiaires, 2018, pp. 67-129.

<sup>63</sup> Une enquête menée sur les formateurs en 2002 faisait état de 142 formateurs. Au moment où cette recherche a été lancée, en 2017, cet effectif s'élevait à 290, RF compris. Gerlinger Danielle, *Les formateurs des personnels de l'administration pénitentiaire*, Énap, 2002.

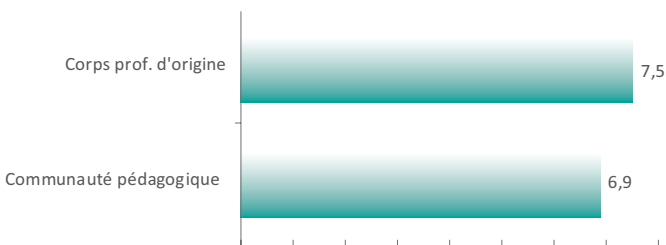
Autre point de rupture, il serait loin d'être excessif d'avancer que le changement de public auprès desquels ils interviennent participe à un véritable bouleversement de la manière dont ces personnels se positionnent. Du point de vue de la nature des publics pris en charge d'abord, dans la mesure où les formateurs et RF ne s'adressent non plus aux PPSMJ, comme ils le faisaient quand ils étaient personnels de surveillance ou CPIP, mais à leurs collègues et à des publics extérieurs ; non plus à des personnes détenues et des probationnaires, mais à des élèves et des stagiaires en formation et des publics issus d'autres administrations, d'autres écoles professionnelles, des étudiants, des intervenants extérieurs, des visiteurs de prison ...

Certes, la prise en charge, et, comme nous l'avons vu, la prise de pouvoir, la recherche de transformation de l'autre, demeurent des traits-d'union entre ces métiers. Toutefois, leurs missions visant à assurer la sécurité et la surveillance, favoriser les conditions de sortie et faire respecter l'application des mesures pénales, se distinguent clairement de l'accompagnement visant la validation d'une formation et la promotion professionnelle. Profil des publics et objectif des prises en charge apparaissent pour cela comme des points de rupture dans cette transition professionnelle.

### **Les sentiments d'appartenance aux corps d'origine et à ceux de formateur et RF**

Le passage d'un métier de surveillance et de CPIP à celui de formateur ou RF induit certains changements auxquels il est nécessaire de porter intérêt afin d'observer les glissements identitaires pouvant s'opérer dans cette transition. Autrement dit, dans quelle mesure les personnels de surveillance et les CPIP s'identifient-ils davantage à un métier de formation plutôt qu'à celui pour lequel ils avaient été initialement formés ? Pour rendre compte de ces situations de déculturation (je sors de mon identité de surveillant ou de CPIP) et d'acculturation (je rejoins la fonction de formateur), nous avons demandé aux formateurs et aux RF d'évaluer sur 10 leur sentiment d'appartenance au corps d'origine et à la communauté pédagogique <sup>64</sup>.

*Graphique 17 : Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous votre sentiment d'appartenance à votre corps professionnel d'origine et à la communauté pédagogique pénitentiaire ? (De 0 pour aucun sentiment d'appartenance à 10 pour sentiment d'appartenance très fort) - Moyennes*



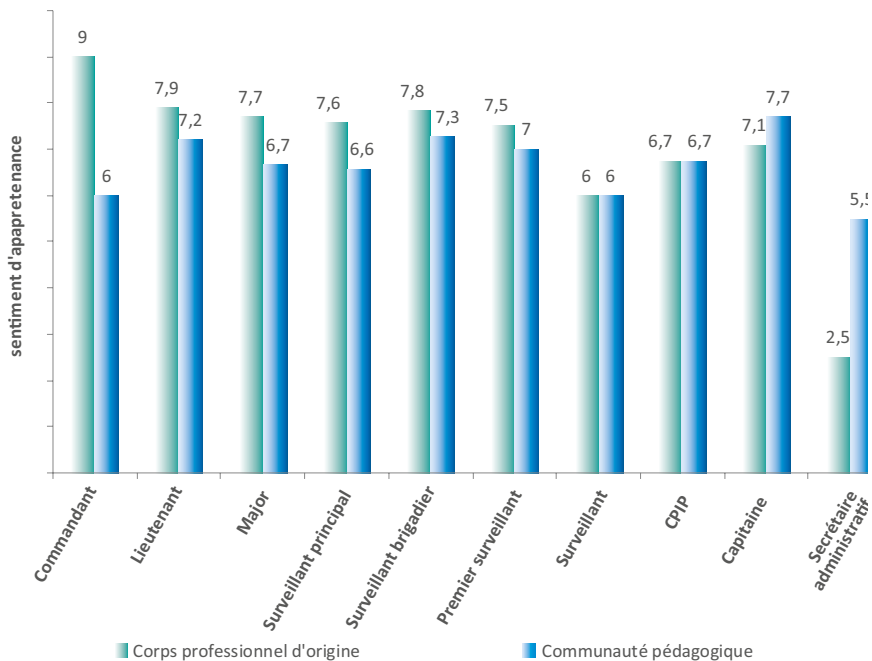
Pour une ancienneté moyenne comprise entre 6,4 (formateurs) et 8 ans (RF), soit des durées que l'on peut qualifier de relativement longues, ces données indiquent

<sup>64</sup> Nous rappelons ici que les réponses sont celles apportées par les répondants et non les stagiaires en début de formation, dont l'identité professionnelle de formateur et de RF n'a pas encore eu véritablement le temps de se construire, en dépit des expériences déclarées dans le domaine. Il est donc important de souligner que les réponses présentées sont celles de formateurs et de RF dont l'ancienneté moyenne de 7 ans leur permet de se positionner à la lumière de leurs expériences respectives dans le domaine de la formation.

un sentiment d'appartenance un peu plus fort au corps d'origine avec une note de 7,5 et donc la persistance d'une référence au métier pour lequel les répondants ont été initialement formés (logique de continuité). Liétard, explique ce constat via des rapports étroits et réciproques entre « engagement de l'action et production des savoirs » qui entretiennent le sentiment élevé d'identification au corps d'origine<sup>65</sup>.

Néanmoins, le sentiment d'appartenance éprouvé à l'égard de la communauté pédagogique reste relativement prononcé (6,9) et loin d'être inexistant. En effet, le sentiment exprimé envers la communauté pédagogique demeure relativement proche du corps d'origine, signe d'une appartenance identitaire à l'univers de la formation bien présente.

**Graphique 18 : Évaluation du sentiment d'appartenance au corps professionnel d'origine et à la communauté pédagogique pénitentiaire par profession (De 0 pour aucun sentiment d'appartenance à 10 pour sentiment d'appartenance très fort) – Moyennes**



Toutefois, derrière cette homogénéité, se dissimulent certains écarts mis en évidence par le croisement des données avec le métier d'origine<sup>66</sup>. Autrement dit, selon les

<sup>65</sup> Renforcés par la « formation sur le tas », et des « premiers apprentissages dans et par l'action », qui seraient à l'origine de la production de savoirs d'action et de savoirs pratiques, avant de rejoindre le stade de la réflexion sur l'action, autrement dit d'une réflexivité faisant d'eux « les théoriciens de leur propre action ». Liétard Bernard, *Être formateur : identifier des incontournables, se professionnaliser, op.cit.*, pp.122-123.

<sup>66</sup> Aucun autre type de croisement – par genre, âge, diplôme, ancienneté – n'a apporté de résultats significatifs. De même, les croisements de données établis entre lieu d'exercice des fonctions et sentiment d'appartenance n'indiquent aucun lien de significativité. À titre d'illustration, le fait de travailler à l'Énap ne joue aucunement sur le fait de se sentir davantage impliqué dans la formation qu'un formateur ou RF de terrain. De même, les réponses de ces derniers ne traduisent pas de sentiment plus élevé d'appartenance au corps professionnel auquel ils appartiennent que les formateurs et RF de l'école.

appartenances professionnelles initiales, l'identification aux métiers de formateurs et de RF varie. Les exemples les plus probants concernent tout d'abord les corps de surveillance qui notent plus haut leur appartenance au corps professionnel (6,9 et 7,6) que les personnels d'insertion et de probation, qui apportent exactement la même note aux deux (6,7). De manière plus détaillée, les commandants et les lieutenants, les plus hauts gradés du personnel de surveillance, sont les personnels qui s'identifient le plus à leur corps d'appartenance d'origine, tandis que les surveillants, à l'instar des CPIP, témoignent d'une identification partagée entre leur métier d'origine et celui de formateur avec des notes moyennes strictement égales.

À l'inverse, on observe que ce sont les plus hauts gradés du corps des personnels de surveillance, qui s'identifient le moins à la communauté pédagogique et semblent le plus attachés à leur uniforme et leur grade. On avancera l'hypothèse que leur place dans la hiérarchie leur permet en fait déjà d'occuper une position plus valorisante parmi les personnels de surveillance, que celle que leur confère le poste de responsable de formation au sein de la communauté pédagogique.

Plus globalement, la question des perspectives professionnelles, qui est, rappelons-le, la première des motivations déclarées par les élèves surveillants au regard de leur ancien emploi<sup>67</sup>, demeure probablement l'un des problèmes phare de l'engagement des formateurs et des RF. Comme tout professionnel impliqué, ces derniers ressentent effectivement le besoin de se projeter dans un parcours balisé au cours duquel leurs actions de formation trouveraient d'autant plus de sens qu'elles s'extirperaient d'un enracinement pénitentiaire duquel les surveillants et les CPIP chercheraient davantage à s'échapper pour rejoindre les cieux professionnels plus attractifs de la formation.

## 🔗 Synthèse de la première partie

Si l'on se fie au profil des répondants pour décrire celui de l'ensemble des formateurs et des RF, le profil type de ces acteurs de formation correspond à celui d'un homme de 45 ans possédant au moins le baccalauréat et dont l'ancienneté dans l'univers pédagogique de l'administration pénitentiaire s'élève à 7 ans. Majoritairement issu du corps de personnel de surveillance, il occupe une position moyenne dans l'échelle hiérarchique et exerce ses fonctions dans un pôle de formation.

Tous ne se reconnaîtront pas dans ce profil type et il demeure à ce titre essentiel de rappeler les grandes tendances observées ces dernières années. Si la création de la fonction de responsable de formation a eu pour effet d'augmenter l'âge de ces personnels, elle a également eu comme impact l'élévation de leur niveau de diplôme avec notamment l'arrivée de CPIP, qui possèdent fréquemment un diplôme du supérieur. L'accueil de personnels d'insertion et de probation dans la communauté pédagogique a également eu comme effet de féminiser une spécialité jusque-là très majoritairement investie par les hommes. Globalement, on peut ainsi observer une tendance à l'hétérogénéisation du profil des formateurs et des RF depuis dix ans.

À l'image de ce personnel qui se diversifie, les activités qu'ils exercent au quotidien affichent une grande variété. D'une part, du fait des lieux d'exercice qui requièrent des singularités locales et régionales ; d'autre part, du fait que parallèlement aux activités socle de la fiche métier, d'autres tâches liées au domaine administratif, à la nécessité

<sup>67</sup> Pauline Castaing, Laurent Gras, *Élèves surveillants 2008, 2019, Profils, Motivations et perspectives*, Observatoire de la formation, Direction de la recherche, Énap, 2019, p.24. [http://e-nap.énap.intranet.justice.fr/IMG/UserFiles/Files/SVT\\_2008\\_2019\\_etude\\_sept2019.pdf](http://e-nap.énap.intranet.justice.fr/IMG/UserFiles/Files/SVT_2008_2019_etude_sept2019.pdf)



de se former, au rôle de conseiller, à l'utilité de communiquer et enfin à l'encadrement d'équipe et au management, se sont progressivement greffées à ses fonctions.

Les déclarations des répondants nous ont également appris que les activités vouées à la formation continue tenaient une place aussi importante que celles concernant la formation initiale. L'exercice de réseautage et celui de conseiller carrière auprès des collègues en représentent d'ailleurs la singularité. Tandis que la formation vise essentiellement l'accompagnement des personnels pénitentiaires venant d'être recrutés ou dans le cadre de leur évolution de carrière, un pan de la formation consiste également à intervenir auprès de publics extérieurs au monde pénitentiaire, au profil extrêmement varié.

Ces définitions du profil des formateurs/RF et de leurs activités nous ont ensuite servi à traiter de la dynamique dans laquelle ces éléments de connaissance s'inscrivent dans leur carrière professionnelle. Devenir formateur implique l'acquisition d'une expérience solide et de l'assimilation d'une bonne connaissance du monde carcéral.

Ce corpus de savoirs légitime ainsi l'exercice de leurs nouvelles fonctions, tout autant d'ailleurs que les motivations qui les animent. L'intérêt porté à ces dernières révèle effectivement que les personnels pénitentiaires cherchant à rejoindre la communauté pédagogique ne sont pas tant portés par des objectifs classiques de carrière – montée dans la hiérarchie, gains financiers - que par les valeurs du métier et une revalorisation symbolique de leurs fonctions.

Nous soulignons qu'il paraissait complexe à première vue de parler véritablement de passage au travers du miroir et qu'à ce titre, devenir formateur ou RF, ne pouvait pas s'assimiler à un changement radical. Le recours à la théorie des ruptures/continuités qui accompagnent cette conversion s'est révélé fécond pour rendre compte de cette transition professionnelle.

Les nombreuses expériences dans la formation déclarées par les répondants indiquent que cette nouvelle orientation professionnelle s'inscrit dans une logique de continuité. Cette ancienneté dans l'administration pénitentiaire et ces expériences de formation pondèrent de fait les effets de découverte liés à ce tournant dans la carrière. Formateurs et RF continuent d'exercer leurs fonctions dans la même administration, un même univers de travail, et ne changent ni de statut ni de grilles indiciaires. D'une certaine manière, il est également possible d'ajouter que les activités professionnelles des formateurs et des RF reposent sur un socle d'activités communes avec celles des personnels de surveillance et des CPIP. Tous ont à faire à un public qu'ils prennent en charge, sur lequel ils exercent un certain pouvoir, dans un objectif de changement. En outre, toutes ces fonctions requièrent des compétences relationnelles que l'expérience professionnelle et la maturité leur ont permis d'acquérir. Les savoirs antérieurs et l'expérience constituent de fait un socle essentiel de la socialisation professionnelle qui accompagne ce glissement identitaire<sup>68</sup> et pondère quelque peu les changements radicaux, voire les désillusions, qui accompagnent parfois la phase du passage au travers du miroir<sup>69</sup>.

La rupture s'exprime quant à elle dans la nature même des activités investies. Qu'elles relèvent de l'ingénierie ou du face à face pédagogique, considéré par les formateurs

<sup>68</sup> Bach Lionel, *Une affaire de carrière*, op. cit., p.126.

<sup>69</sup> Telle que nous l'avions constatée pour exemple chez les CPIP. L. Gras, *La socialisation professionnelle des conseillers d'insertion et de probation, Profil et représentations du métier des élèves de la 12<sup>e</sup> promotion*, Énap, direction de la recherche, pp.34-36.

comme « le fil conducteur de leur implication »<sup>70</sup>. De même, rejoindre des groupes de travail en tant qu'expert et conseiller ou encore accueillir des publics extérieurs à l'univers pénitentiaire marquent une discontinuité avec le quotidien des personnels de surveillance<sup>71</sup>. La nature des prises en charge et leurs objectifs formatifs, le profil des publics concernés demeurent également des points de rupture avérés.

Mais la scission la plus nette concerne probablement la question du positionnement professionnel dans la division du travail pénitentiaire. Abordé à partir de la notion de centralité, ce tournant professionnel occasionne un déplacement des activités prioritaires de surveillance, d'insertion et de probation, vers des activités de formation, considérées comme secondaires, dans une administration où les missions de garde, de réinsertion et de lutte contre la récidive sont prioritaires. En devenant formateur et RF, ces personnels se décentrent de l'activité principale de l'organisation, quand bien même il est essentiel de rappeler l'importance grandissante du domaine de la formation et de la nécessité de pourvoir les besoins en personnels sur le terrain.

Au vu de ces résultats, il n'est donc pas surprenant que le sentiment d'appartenance professionnelle des répondants soit partagé, entre la référence au corps de métier d'origine et le groupe faisant dorénavant office de groupe de référence. Ces résultats doivent toutefois être relativisés dans la mesure où les réponses recueillies varient selon les profils de répondants. Tandis que les personnels de surveillance gradés se distinguent par un sentiment d'appartenance plus fort dans le corps d'origine, surveillants et CPIP s'identifient quant à eux autant au métier d'origine qu'à celui de formateur et de RF. Le grade, pour les personnels de surveillance se révèle ainsi comme l'indicateur phare de ce ressenti, tandis que pour les CPIP, l'attrait du monde de la formation pourrait provenir de leur niveau scolaire élevé qui les prédisposerait à exercer ces nouvelles fonctions.

Il demeure essentiel de souligner que l'offre de formation indique depuis plusieurs années de nets progrès, tant en quantité qu'en qualité. Infrastructures, personnels, contenus de formation et méthodes pédagogiques ont effectivement subi de nombreuses mutations. Ces changements émanent notamment de l'explosion d'effectifs d'élèves et de stagiaires en trois décennies, de nouvelles méthodes pédagogiques qui se sont développées dans notre société et des défis lancés à l'administration pénitentiaire dans la prise en charge de nouveaux profils de PPSMJ. Ces multiples challenges démontrent ainsi clairement l'importance de la formation, de ses acteurs, et ses liens étroits avec les problématiques de terrain. Cette interactivité entre les multiples services de formation, mais aussi entre la formation et la réalité des terrains, présente des spécificités que nous allons maintenant présenter.

---

<sup>70</sup> Bach Lionel, *Ibid.*, p. 138.

<sup>71</sup> Soulignons ici que cette rupture est inexistante pour les CPIP puisque dans le cadre de leurs fonctions, ces professionnels entretiennent de très nombreux liens avec le monde extérieur.

## L'INSTALLATION DANS LA DUALITÉ

La définition de ce en quoi consiste le métier de formateur étant posée, il convient maintenant de s'intéresser à la seconde étape du processus de socialisation professionnelle définie par Hughes, à savoir l'installation dans la dualité. L'installation dans la dualité implique la découverte d'un écart entre ce qui caractérise « le modèle idéal », « la dignité de la profession », incarnée par ses valeurs les plus élevées et « le modèle pratique », lié aux tâches quotidiennes, polluantes et peu attractives, et donc bien éloigné du premier<sup>72</sup>.

À l'instar de toutes les professions, l'enjeu est de préserver, voire développer les pratiques et les valeurs du modèle idéal, ce qui fait la noblesse du groupe professionnel, en dépit d'un quotidien occupé par des tâches subalternes. Ce qu'il est intéressant d'observer est qu'au cours de cette étape de la carrière, la distance entre le modèle sacré et les pratiques quotidiennes auxiliaires devient l'objet de débats, de controverses, sur ce que le métier doit être et ne pas être. Ces sujets font ainsi l'objet de discussions entre pairs, entre groupes professionnels, faisant l'objet d'accords et de tensions, dans la mesure où les conceptions individuelles varient selon les personnels. C'est ainsi que l'approche interactionniste dans laquelle s'inscrit Hughes présente la particularité de concevoir l'activité professionnelle comme la résultante d'interactions ayant pour objectif la préservation du contrôle de ce qui est considéré comme les tâches nobles. À titre d'illustration, la recherche d'une organisation autogérée et de l'autonomie constituent des objectifs partagés par un grand nombre de métiers, ceci afin d'éviter, sinon limiter, toutes formes de domination et de dépendance<sup>73</sup> et d'optimiser les marges de manœuvre. « C'est dans la tension entre ces deux points de vue, dans la mise en évidence de processus d'interactions, que l'on peut le mieux comprendre la vie des groupes et celle des individualités qui la composent »<sup>74</sup>.

Du fait qu'il soit construit à partir des témoignages de formateurs et de RF, les propos qui suivent ne prétendent aucunement à leur exhaustivité. Pour exemple, les interactions entre la direction de l'Énap et l'administration centrale ne feront l'objet d'aucun développement, du fait que les positions occupées par les professionnels étudiés ne les inscrivent pas ou peu dans le circuit de ces échanges. Très peu de témoignages y ont d'ailleurs fait allusion<sup>75</sup>. À l'inverse, nous verrons que les interactions entre les formateurs et les RF de terrain et l'Énap sont celles qui ont été le plus mentionnées. Ce constat provient du caractère nécessaire des échanges entre l'école et les terrains pour le bon déroulement des formations initiales et continues. Comme nous le verrons, notamment au travers du rassemblement annuel des formateurs, la communauté pédagogique se présente comme le groupe de référence auquel nous faisons allusion dans l'introduction de cette recherche, dans le sens où elle apparaît comme le principal vecteur de ce que doit être la formation, de l'idéal vers lequel il faut se tourner et des changements qui doivent pour cela y être apportés. Il n'en demeure pas moins l'existence d'autres groupes, dont l'activité peut également se révéler très active. Nous pensons ici aux filières et aux départements de l'Énap, aux

<sup>72</sup> *La socialisation*, Claude Dubar, *op.cit.*, p.140.

<sup>73</sup> Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie, *Sociologie des professions*, *op.cit.*, p.100.

<sup>74</sup> Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie, *Ibid.*, p.103.

<sup>75</sup> Il n'en demeure pas moins que des analyses très intéressantes pourraient être produites sur la manière dont l'Énap cherche à s'assurer d'une certaine autonomie en tant qu'établissement public administratif. À titre d'illustration, le thème du recrutement, organisé par l'administration centrale, en représente l'un des points symboliques les plus forts.

services de la direction de l'administration pénitentiaire travaillant sur le recrutement et la formation, aux URFQ et aux pôles de formation qui sont également à l'origine de nouvelles impulsions. Comme nous le soulignons, toutes les propositions ayant trait aux avancées possibles de la formation sont rarement admises spontanément. Elles font le plus souvent l'objet de discussions et de débats au sein de la communauté pédagogique et, par extension, de l'administration pénitentiaire. Malgré ces échanges, parfois source de tensions et de luttes, les différents partis peuvent convenir d'un accord, comme c'est le cas pour l'harmonisation de pratiques.

## ➤ L'intégration dans un triptyque relationnel : les URFQ, les pôles et l'Énap

Les propos qui suivent traitent de la manière dont la formation dans l'administration pénitentiaire communique et interagit dans un complexe organisationnel à plusieurs têtes : hiérarchique, relationnel, numérique et déontologique, sur lesquels formateurs et RF se sont exprimés. S'ils en énoncent parfois les principes, leurs propos portent également des voies d'amélioration que nous avons pris le soin de traiter. L'analyse de ces interactions quotidiennes, et, dans un second temps, de celles plus exclusives qui émergent des rassemblements annuels de formateurs et de RF (RAF), feront l'objet de développements autour desquels gravitent les questions de ce que la formation doit être et des tensions qui en découlent. Une focale visera également à traiter des valeurs déontologiques, dans la mesure où ces dernières s'inscrivent dans le prolongement direct du RAF et constituent le savoir-être indispensable de ce que vers quoi les métiers de formateur et de RF doivent tendre.

### ➤ *L'architecture de la formation dans l'administration pénitentiaire*

Le pilotage de la formation relève du bureau RH1 « du recrutement et de la formation des personnels », situé à la direction de l'administration pénitentiaire. Si ce bureau était jusqu'à présent rattaché à la sous-direction des métiers, il figure désormais à la sous-direction des ressources humaines. Ce service représente le premier échelon hiérarchique du monde de la formation pénitentiaire, dans la mesure où le recrutement et le plan national de formation relèvent de ce bureau.

Le second échelon hiérarchique regroupe l'ensemble des directions interrégionales, avec l'existence d'une hiérarchie fonctionnelle du service des ressources humaines sur les unités recrutement, formation et qualifications (URFQ), dirigé par un chef d'unité, (un CURFQ).

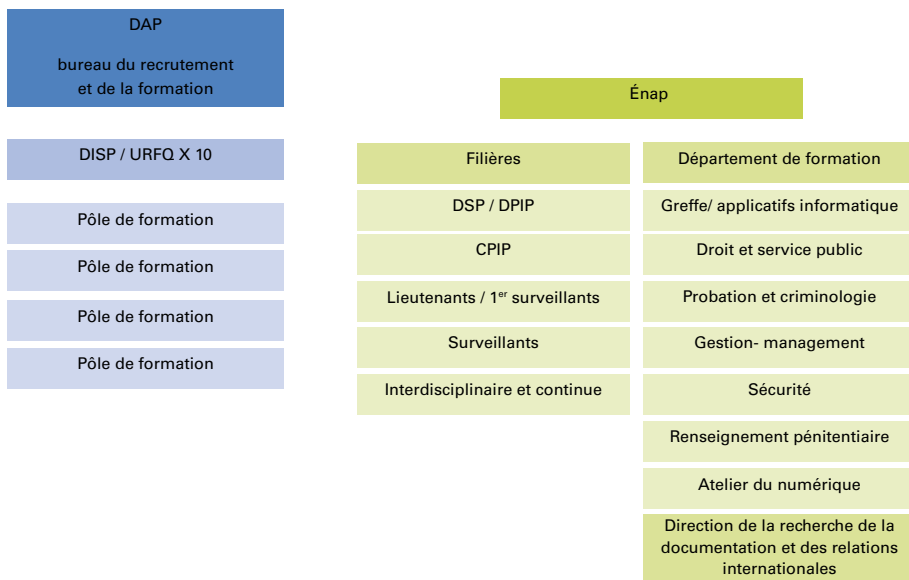
Le troisième échelon hiérarchique est représenté par les pôles de formation, au nombre de quatre, pour la majorité des DISP<sup>76</sup>. Chacun d'entre eux est dirigé par un responsable de pôle. Ces pôles regroupent la majorité de formateurs et de responsables de formation et font appel aux instructeurs et moniteurs.

L'Énap occupe une place spécifique dans cette organisation. Tout d'abord, parce qu'elle centralise l'ensemble des formations initiales (c'est-à-dire dispensées après réussite au concours choisi). Elle représente à ce titre le point de départ incontournable par lequel transitent l'ensemble des élèves en formation initiale, à savoir les personnels de direction, d'insertion et de probation, de surveillance, les personnels administratifs et les personnels techniques, tous corps et grades confondus. Par ailleurs, elle assume

<sup>76</sup>Trois pour la DISP de Lille et douze pôles pour Paris.

une partie de la formation continue, les directions interrégionales assurant également l'organisation et l'accompagnement de personnels en cours de carrière. Comme nous le soulignons plus haut, et à l'inverse d'autres écoles de la fonction publique, la procédure de recrutement des élèves qu'elle accueille en formation ne lui revient pas, dans la mesure où cette dernière relève de l'administration centrale.

**Graphique 19 : Architecture du monde de la formation dans l'administration pénitentiaire**



Le caractère d'alternance des formations induit un double pilotage des formations, assuré par l'école et les DISP. Néanmoins, il est essentiel de souligner que les élèves sont sous l'autorité de l'Énap et qu'il revient à cette dernière la charge de demander aux terrains de respecter les notes de cadrage, conçues par les filières. De plus, il convient de préciser que c'est à l'école que revient la décision des périodes de stage, de même que la rédaction des cahiers des charges et de la doctrine de formation. À l'inverse, les DISP définissent les lieux de stage et ces derniers ont également une prise directe sur la manière dont le stage se déroule.

Le pouvoir de contrôle revient plus spécifiquement aux directeurs de l'école et des directions interrégionales, via les CURFO, les filières et les départements énapiens, qui ont autorité sur les formateurs et RF dépendant de leur structure respective. Il peut ici être intéressant de noter que le fait que les formateurs et RF soient passés sous l'autorité du CURFO a généré une bascule hiérarchique, dans la mesure où ces acteurs de la formation étaient auparavant placés sous l'autorité des chefs d'établissement<sup>77</sup>.

<sup>77</sup> D'autres questions de positionnement professionnel persistent aujourd'hui telle la faible représentativité de CPIP aux fonctions de chef de pôle. Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2019, ce constat induit effectivement que des agents de catégorie A se retrouvent sous l'autorité d'agents de catégorie B. Ce changement de catégorie étant relativement récent, il sera intéressant à moyen terme d'évaluer si ce changement leur aura permis d'accéder plus aisément à ces fonctions. À noter, aucun changement n'a affecté les tuteurs, instructeurs et moniteurs qui demeurent sous l'autorité de leur chef d'établissement, dans la mesure où les actions de formation qu'ils réalisent sont occasionnelles.

### ► *L'inscription dans un maillage relationnel communautaire*

La spécificité du monde de la formation pénitentiaire n'est pas exclusivement celle d'un positionnement dans une hiérarchie parallèle. Elle est aussi l'inscription dans un maillage relationnel combinant diverses entités que sont les URFO, les pôles de formation et l'Énap. Interrogés sur la qualité des relations entre ces trois instances, les propos écrits affichent des positionnements variés.

#### **Des avis globalement positifs...**

*« De manière générale les relations entre l'Énap et le pôle de formation sont correctes »,* avance la majorité des répondants, en usant de formulations différentes pour l'exprimer : *« plutôt bien », « bonnes », « pas de difficultés », « pas de souci relationnel », « cordiales », « constructives », « essentielles », « fonctionnelles », « efficaces »,* sont autant de qualificatifs utilisés par les formateurs et RF du personnel de surveillance et RF CPIP pour rendre compte de bonnes, voire très bonnes, relations professionnelles :

*« J'ai toujours établi de très bons liens avec l'école, je ne perçois pas la dichotomie souvent évoquée par les uns et les autres. Néanmoins, je considère que notre école tient bien sa place. »*

*« Énap/URFO, nous travaillons très souvent ensemble dans de très bons échanges dans l'ensemble. J'ai toujours pu avoir par messagerie ou téléphone l'interlocuteur souhaité. »*

*« Lorsque j'ai besoin de contacter l'Énap, les échanges sont toujours agréables et fructueux. »*

La qualité de l'échange, soulignée dans les précédents extraits, repose essentiellement sur la capacité à joindre son interlocuteur et, par déduction, d'obtenir une réponse dans des délais raisonnables. À l'inverse, on le verra plus loin, l'incapacité à joindre une personne peut être à l'origine de vives tensions qui viennent non seulement exacerber le sentiment d'isolement vécu par certains acteurs de formation mais aussi les amener à se détacher de cette communauté. Ce n'est donc pas un hasard de constater que les personnes très satisfaites de ces relations, avancent cette capacité à joindre son interlocuteur comme point fort.

En outre, des répondants évoquent l'existence d'un véritable réseau, pour évoquer leur intégration dans la communauté pédagogique. Ce réseau peut se définir entre services, ici les répondants parlent de départements et de filières, mais leur personnalisation peut également être évoquée.

*« Les relations aussi se font par « connaissances » entre formateurs Énap et établissements. »*

*« Il convient mieux d'avoir un « réseau » personnel de connaissances sur l'Énap, c'est beaucoup plus facilitateur. »*

*« J'ai développé, avec les années, des relations de confiance avec certains collègues de l'Énap avec qui je travaille régulièrement. »*

Lionel Bach qualifie ce type d'échange de « modèle affinitaire »<sup>78</sup>. Conceptualisé initialement par Saint-Saulieu, puis repris par Dubar, ce modèle « désigne un univers de rapports humains de travail où l'on exclut les grandes solidarités et les appartenances

<sup>78</sup> Bach Lionel, *Devenir formateur : une affaire de carrière*, op.cit., p.98.

de groupe pour se limiter à quelques connivences affectives à l'insertion dans quelques réseaux de relations privilégiées entre collègues... ».

Le deuxième point positif exprimé concerne la dynamique des relations entre les terrains et l'école. Nombreux sont effectivement les témoignages rendant compte d'une dynamique positive rendant meilleure la qualité de la communication entre les deux parties :

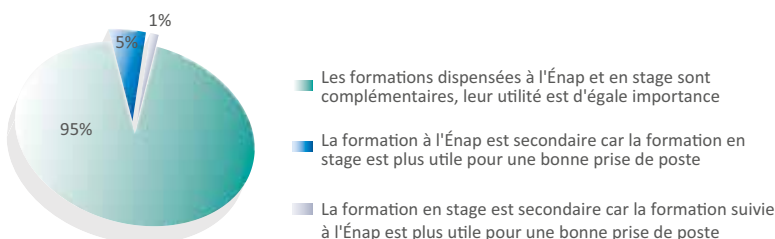
« Les relations entre l'Énap et le terrain se sont enrichies depuis la création des pôles de formation. Beaucoup plus de transparence entre le travail et les difficultés rencontrées de part et d'autre ».

« Sur le recensement des lieux de stage surveillant et les modifications, la relation s'est largement améliorée. »

« Plus d'ouverture. Plus d'échanges. Excellente évolution. »

À la qualité et la dynamique des relations internes à la communauté pédagogique s'ajoute un ressenti homogène autour de la question de la division du travail de formation.

#### Graphique 20 : Concernant la formation initiale, de laquelle de ces propositions vous sentez-vous le plus proche ? Proportions

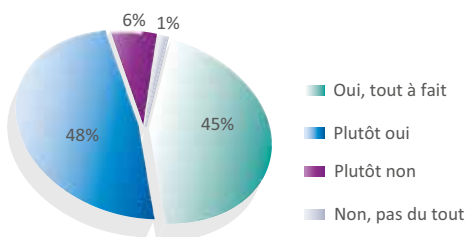


95% des répondants s'accordent autour d'une complémentarité des rôles de la formation en stage et des cycles énapiens. Ces interactions contribuent activement au processus de construction identitaire car elles portent en elles la reconnaissance et la compréhension des activités exercées, des problèmes qui les accompagnent et des compétences à développer pour les surmonter.

#### ... aux sujets plus sensibles

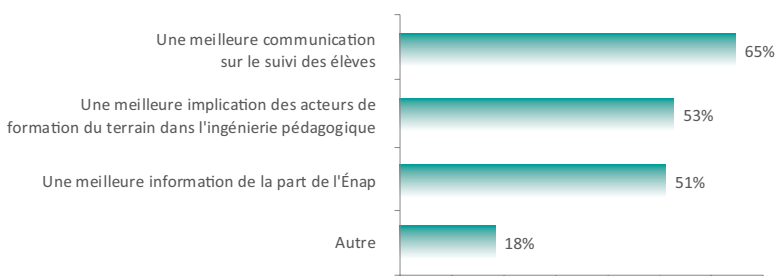
Ce constat, plutôt rassurant quant à la qualité des relations et l'estime que les membres de la communauté se portent réciproquement, ne signifie pas pour autant que la communication interne ne souffre d'aucune lacune. Les avis portés sur l'articulation entre les contenus de séances énapiens et les apports dispensés durant les stages en apportent une illustration convaincante.

**Graphique 21 : Dans le cadre des formations initiales, pensez-vous que l'articulation entre les cours donnés à l'Énap et la formation donnée en stage pourrait-elle être améliorée ? Proportions**



À l'image du graphique précédent, tout s'accorde effectivement à penser que la complémentarité de l'Énap et des stages appellerait à être améliorée dans son articulation, autrement dit, dans tout ce qui touche au principe d'alternance. Une question ouverte leur a ensuite été posée sur le sujet. En voici les réponses.

**Graphique 22 : Points à améliorer sur la communication entre l'Énap et les terrains – Proportions calculées à partir de citations**



Trois points principaux d'amélioration ont été évoqués : une meilleure communication sur le suivi des élèves, davantage d'implication dans l'ingénierie pédagogique et d'informations de l'Énap.

### **Une meilleure communication sur le suivi des élèves**

Aux premières observations que l'on pourrait qualifier globalement de « positives », s'ajoutent les tenants de la conception « bonnes relations, mais peut mieux faire ». Ce principe, souligné par un formateur, inscrit les répondants dans un état d'esprit relativement positif, auquel s'ajoute une note plus nuancée qui vient modérer leurs propos, comme en témoignent les extraits suivants :

« De façon globale, les relations sont bonnes mais les uns comme les autres sont débordés par le recrutement massif. Cela impacte les relations ou parfois l'absence de relation... »

« Correctes, mais parfois l'obligation prime sur la discussion. Sollicité pour des situations d'urgence, mais rarement destinataires des décisions. »

« Pas assez présentes ou actives, peu d'information en direct, peu de lien avec l'Énap, peu de relations. »

En outre, des formulations comme « communications trop rares », « je n'ai pas de relation directe avec l'Énap, c'est dommage », laissent planer l'idée d'une sensation de frustration.



Sans doute, et pour reprendre les premiers griefs avancés par les « satisfaits modérés », c'est avant tout la difficulté à joindre les personnels de l'école qui est mise en avant, à recevoir une information ou une réponse. L'Énap, pour les formateurs et RF qui ne disposent pas de connaissances personnalisées, peut ainsi être considérée comme un tout impersonnel, une organisation aux rouages et aux personnels quasi méconnus. La « *difficulté à ne pas pouvoir joindre les filières à l'Énap* », ou encore, à identifier l'interlocuteur à qui s'adresser sont des témoignages qui rejoignent ces premiers avis. Il y aurait ainsi comme un problème « *d'identification des acteurs de la formation : qui ? Où ? Qui fait quoi ?* ». Il en ressort le sentiment que « *l'Énap ne se préoccupe pas de ce qui se passe dans les DISP* », qu'elle « *ne voit que son fonctionnement, accaparée par des effectifs à former en hausse* » et, consécutivement, qu'elle ne prend « *aucun compte des besoins des pôles de formation* »<sup>79</sup>, l'exemple le plus souvent évoqué concernant la question des calendriers de formation et des congés. « *Les relations sont à améliorer. Trop souvent nous sommes mis devant le fait accompli sur des décisions : organisation de stages sur des périodes inappropriées, congés d'été, fêtes de fin d'années.* »

Les plus nombreux évoquent l'absence de concertations, sinon d'informations, liées au programme des élèves, à leur arrivée en stage, et aux modifications de planning survenant durant la formation.

« *C'est très désagréable d'apprendre par les élèves les modifications apportées par l'Énap. Et cela ne fait pas très professionnel !!!* »

En outre, plusieurs répondants déclarent ne jamais obtenir de retour sur les demandes de licenciement et de redoublement.

Si l'insertion dans un réseau semble être ainsi le facteur le plus déterminant pour expliquer le bon fonctionnement de ce marché relationnel, les difficultés à joindre l'école et la non appartenance à ce tissu relationnel peuvent se révéler préjudiciables. C'est pourquoi certains formateurs ressentent un sentiment de regret vis-à-vis de cette personnalisation des liens professionnels, qu'ils jugent quelque peu décalée de ce qui devrait légitimer les interactions dans le cadre du travail :

« *Compliquée, quand les relations sont bonnes c'est une question de personne ! C'est-à-dire que les échanges quand ils existent déjà sont plus faciles.* »

« *Des relations basées plus sur la qualité des relations interpersonnelles que sur une reconnaissance mutuelle de ces deux entités.* »

Comme le mentionnent certains, les relations peuvent être qualifiées de conviviales et d'efficaces. Mais souligner que les relations avec l'Énap sont bonnes du fait d'un travail de réseautage induit pour certains l'idée d'une personnalisation des échanges quelque peu dérangement ou l'entente, la mésestente et la méconnaissance entre collègues interféreraient sur l'atteinte des objectifs.

Aussi, lorsqu'il est évoqué par les formateurs qui ne disposent pas de ce « carnet relationnel », ce principe d'affinité est perçu d'un œil critique. Lointaines, inexistantes, difficiles, sont les qualificatifs utilisés par les plus isolés pour qualifier la nature des relations entre l'Énap et les terrains. Une personne a d'ailleurs déclaré ne pas être associée au réseau et, consécutivement, se retrouver dans l'incapacité de définir la nature des relations entre ces instances. Toutefois, la totalité des réponses de cette catégorie ne relève pas d'un radicalisme aussi élevé et, le plus souvent, des explications accompagnent les raisons des mécontentements.

<sup>79</sup> Avec comme illustration, l'exemple de la formation des moniteurs, totalement insuffisante et inadaptée à la demande.

De ce constat peut ainsi être déduite l'idée d'une intégration insatisfaisante de certains formateurs et RF à la communauté pédagogique, qui ne saurait dès lors être considérée comme leur groupe de référence.

### **Le sens unilatéral de la communication : de l'Énap vers les URFO**

En pratique, l'Énap communique avec les URFO qui transmettent à leur tour aux pôles et aux établissements, les informations qu'elles souhaitent communiquer. Ainsi conçues, les relations suivent un parcours balisé, au cours duquel chaque étape peut agir comme un filtre, ce qui, selon certains répondants, rend la communication difficile et amène à penser que les « *URFO/pôles de formations sont des antennes de l'Énap, placées sous l'autorité de la DAP.* » Pour cette raison, « *les unités de formation ne peuvent pas être utilisées par l'école comme uniquement des courroies de transmission.* » Cette sensation d'instrumentalisation, pour reprendre les termes employés par certains formateurs, est d'autant plus forte que la communication ne leur semble exister qu'en cas de soucis avec un élève, donnant ainsi l'impression que « *certaines filières ne se souviennent de la présence de l'URFO que quand il y a un souci.* » Autrement exprimé, un formateur avance, au sujet des contacts entre l'Énap et les pôles : « *Certains formateurs prennent attache auprès de moi pour des élèves en difficulté sur le site de l'Énap. Autrement, peu de contact.* » Cette impression n'est pas sans laisser certains regrets avec, comme nous le verrons plus loin, la formulation de propositions pour améliorer la qualité de la communication.

### **Une meilleure implication des acteurs de formation de terrain dans l'ingénierie pédagogique**

53% des répondants ont déclaré souhaiter une meilleure implication et reconnaissance des formateurs et RF de l'Énap dans l'ingénierie pédagogique.

« *À ce jour, les formateurs de terrain ne sont pas consultés ni impliqués dans la formation initiale. Or, les acteurs de formation du terrain sont impliqués. Ils doivent davantage être associés en amont, y compris dans les contenus apportés à l'Énap et les exemples de cas concrets rencontrés.* »

C'est ainsi que de ce constat émerge l'idée de formateurs terrain souhaitant être davantage impliqués dans le contenu des stages et dans la formation initiale de manière générale. La formulation de multiples propositions sur la manière dont le dispositif de formation pourrait être amélioré, apporte la démonstration de leur implication professionnelle.

De même, ils soulignent que les relations se font essentiellement autour de la prise en charge des élèves et des stagiaires ainsi qu'autour des grilles d'évaluations, sous-entendant que les questions d'ingénierie pédagogique ou de modalités d'évaluation ne font l'objet d'aucune discussion, d'autant plus lorsqu'il s'agit de la formation continue. D'une autre manière, d'autres RF CPIP souhaiteraient davantage s'impliquer en étant « *associés à ce sur quoi peuvent travailler certains départements : victimologie, TCC...* » et en participant « *aux jurys de titularisation des CPIP/ DPIP/ RF* ».

### **Diffuser et transmettre les cours**

La première observation concerne la diffusion des documents distribués aux élèves et l'impossibilité de se procurer « les cours et supports dispensés par l'Énap ». Il en ressort que « le terrain ne connaît pas le contenu des cours dispensés par l'Énap, les items à évaluer sont très nombreux et chronophages. » Certains répondants évoquent un fossé, un gouffre, qui séparerait l'école du terrain, avec la forte impression de ne pas tout savoir de la formation qu'ils doivent donner :

« Le terrain méconnaît aussi le contenu pédagogique dispensé à l'Énap, sauf concernant les collègues qui viennent faire du face-à-face pédagogique. »

« Pour nous, les formateurs terrain [...] une méconnaissance des missions des formateurs Énap, et inversement » alors que, dans l'idéal, « il faudrait plus de compréhension des problématiques de chacun ». Pour cette raison, des formateurs et des RF déclarent que la connaissance et les contenus de formation devraient faire l'objet d'une redéfinition de l'opérationnalité des élèves et des capacités attendues :

« Qu'est-ce qu'être opérationnel ? Qu'attendons-nous des futurs stagiaires ? Que doivent-ils mettre en œuvre comme capacité ? À redéfinir d'urgence ».

Comme nous l'avancions supra, des répondants ont formulé des propos sur les améliorations qu'il serait possible d'apporter pour favoriser la communication entre ces différentes entités. Au vu des propos recueillis, il n'est pas surprenant de constater que la majorité des propositions ciblent l'Énap qui « devrait de temps en temps écouter et prendre en compte les idées qui viennent des URFQ, afin d'améliorer le processus de formation, qu'elle soit initiale ou continue. »

En s'intéressant à la formation et ses contenus, de nombreux répondants se sont interrogés sur les objectifs de formation. Parmi eux, une majorité prône le retour « à des choses simples et fondamentales dans les apprentissages ». La création d'un tronc commun, basé sur les « fondamentaux », et la transmission de cours aux pôles de formation, pour « harmoniser la prise en charge des élèves », figurent comme des points prioritaires à traiter. En outre, il est également précisé qu'« un meilleur soutien de l'Énap via la transmission d'informations, surtout lorsque les élèves posent soucis » serait bénéfique (modification de dates de stages, nombre et objectifs de stage...).

Avec ces propositions, qui permettraient aux formateurs et RF de se sentir davantage participer au dispositif d'ingénierie pédagogique, certains répondants ajoutent qu'il serait également bénéfique « que tous les élèves arrivent en stage en ayant suivi les mêmes cours (de plus en plus le niveau de connaissance des élèves est très variable à leur arrivée sur les structures). En effet, du fait de l'ampleur des promotions et des plannings surchargés de chacun, il arrive très souvent que des élèves arrivent en stage sans avoir suivi tous les cours. »

L'un des moyens envisagés consisterait à ce que les formateurs de terrain puissent de nouveau dispenser certains cours, se recentrer sur leur cœur de métier et entraîner « un face à face pédagogique parfois intéressant au regard du comportement de certains ». De plus, « certains formateurs donnent des cours, d'autres non. Il y a donc inégalité de traitement entre élèves ». Aucun élément ne précise l'origine de ces supports de cours, énapien ou local.

### **Un retour au basique du métier de surveillant**

L'approche optionnelle de certains cours fournit une orientation, tandis que d'autres y préfèrent le développement des interventions de base et la suppression d'autres, plus spécifiques :

« Dans un contexte de formation massive, il serait bon de revoir les priorités d'apprentissage de nos élèves. En effet, la diminution du volume de formation dans certaines thématiques, au bénéfice d'autres plus techniques et plus pragmatiques faciliterait l'arrivée en stage des élèves et ces capacités seraient développées lors des stages. »

« Pour exemple, le critère « repérer des situations d'interculturalité pour les personnes détenues » n'a à mon avis pas sa place dans un stage de mise en situation. Nous avons en effet de plus en plus de mal à enseigner les gestes élémentaires de sécurité, le positionnement professionnel et l'organisation d'une journée type en détention. Il me semblerait donc intéressant de mettre en corrélation le niveau d'exigence défini en

*termes de recrutement avec celui des apprentissages, et ainsi dégager plus de temps pour les fondamentaux. »*

Dans cette perspective, redéfinir un socle commun d'activités, sur lequel des options pourraient être ajoutées, constituerait pour certains répondants, une manière de simplifier la formation et de revenir à une base de compétences fondamentales que les élèves doivent acquérir.

### **Créer davantage de passerelles Énap-stages**

D'autres propositions concernant le principe d'alternance ont également émergé. Si tout le monde s'accorde à penser l'amélioration de la coordination entre l'Énap, les URFO et les terrains de stage, certains se sont avancés en exprimant des propositions concrètes susceptibles de contribuer à cette avancée plus générale : des visites des lieux de stage, hormis quand il s'agit d'y régler un problème, ou encore une meilleure préparation des stagiaires, notamment dans la connaissance des objectifs de stage et de l'évaluation de leur atteinte. En outre, la transposition d'exposés théoriques par des mises en situation sur le terrain a également été mentionnée, afin de réduire au maximum l'écart à la règle. Cette proposition est d'ailleurs reprise par un répondant au travers d'une question : *« Pourquoi ne pas associer sur le terrain des titulaires et des élèves sur des cours comme la déontologie ou la corruption, pour permettre l'échange entre « anciens » et nouvelles recrues ? »*

L'idée de la désignation d'un interlocuteur direct à l'Énap pour les problèmes rencontrés a également été avancée, pour joindre plus aisément les responsables et les services de l'école. Si cette fonction de contact entre l'école et les terrains revient aux filières, il semble être ici avancé l'hypothèse d'une seule et même personne dont les fonctions seraient exclusivement dédiées à ces relations et qui assurerait ainsi le lien entre les formateurs des pôles et les filières de l'école.

De même, et sans doute afin de pallier les carences de Violette, et bien que *« le site e-n@p soit bien fait et assez complet »*, un répondant propose la création d'un fichier ou d'un réseau informatique au plan national, qui permettrait en un clic de disposer des noms et des coordonnées et spécialités de l'ensemble des membres de la communauté pédagogique.

Dans une perspective dématérialisée, l'ensemble des expériences vécues pourrait être partagé « dans une base commune style wiki, dans la mesure où les concepts et les outils techniques contribueraient à professionnaliser nos pratiques avec cette possibilité de décloisonner les espaces professionnels. Cette approche transversale favoriserait l'instrumentalisation et l'émergence de concepts théoriques et d'actions, tout en relayant l'expérience vécue sur le terrain. Il ne s'agit pas ici d'un support technique et d'information de plus, mais surtout d'un outil ou d'une plateforme d'échanges en temps réel et d'une élaboration collective de pratiques professionnelles. »

Dans ce cadre de réflexion, les stages ont fait l'objet de peu de propositions, si ce n'est d'allonger à trois semaines le stage de découverte pour les surveillants<sup>80</sup>, afin de rendre possible l'atteinte de tous ses objectifs. L'accompagnement des stagiaires et la nécessité que ces derniers soient en doublure durant le stage de mise en situation ont également été relevés, pour qu'ils ne se retrouvent pas seuls à l'étage : *« La règle est de ne pas inclure l'effectif numérique des élèves dans les pourcentages de présents prévus dans l'organisation et le fonctionnement des services [...] Il faut savoir ce*

<sup>80</sup> Proposition dorénavant entendue avec l'organisation de la nouvelle formation, étendant cette période à 5 semaines

que l'on souhaite : faire de la formation professionnelle de qualité en privilégiant la transmission de la pratique ou gérer des statistiques pour raison budgétaire ». En outre, cette observation pose plus globalement la question de la place du stagiaire durant son stage, qui, à l'instar de bien d'autres formations professionnelles, est souvent considéré comme un personnel à part entière. Selon les lieux de stage, les contextes temporels et ses périodes plus agitées que d'autres, les ressources humaines, les effectifs et les compétences, la philosophie liée à la meilleure manière d'apprendre, l'accompagnement, sont autant de paramètres avec lesquels il est possible de jouer, pour rendre compte de la réalité de tous les stages, créant ainsi pour certains des conditions plus favorables que d'autres.

En dernier lieu, des responsables de formation ont déclaré se sentir « oubliés » lors de convocations de formateurs dépendant de leur pôle, quand bien même ils sont leur représentant hiérarchique. Bien que ces omissions ne soient pas systématiques, leur survenue trouve une explication dans le fait que le correspondant reste dans certains lieux le chef d'établissement, ce qui est anormal pour les RF. Pour cette raison les responsables de pôles ne sont pas destinataires des informations transmises par l'Énap.

### **La question de l'évaluation**

La question de l'évaluation a également été soulevée au travers de suggestions le plus souvent liées aux conditions dans lesquelles les validations s'opèrent. Globalement, les formateurs et RF mettent en avant des inégalités, la mise en place d'un examen oral obligatoire pour éviter des titularisations trop automatiques et une meilleure prise en compte des difficultés rencontrées sur les lieux de stage pour la titularisation. Il est également relevé que les changements des objectifs de formation impactent mécaniquement les critères d'évaluation et de notation, ce qui appelle à des adaptations constantes<sup>81</sup>.

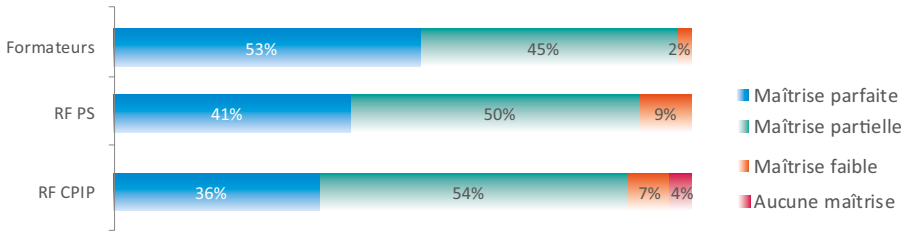
Enfin, il est proposé que les problèmes comportementaux repérés en stage entraînent soit le redoublement, soit le licenciement, que les formateurs terrain disposent des cours donnés à l'Énap et que des séquences de formation à l'Énap soient « continuées » de façon organisée et précise sur les terrains avec, « par exemple des entretiens, avec une partie évaluation faite par observation sur les terrains par des RF, avec de vraies situations, de vraies personnes, dans la vraie vie ».

### **► Le recours à des outils de communication numériques**

La communication sur le suivi des élèves s'établit par mail, téléphone mais aussi et surtout via le logiciel Violette, sans lequel des formateurs ont avancé que les relations seraient très réduites. Pour cette raison, la fonction remplie par ce logiciel requiert un intérêt particulier dans le sens où il participe très activement au réseau d'interactions entre les terrains et l'école. Il paraît donc central que les formateurs et RF sachent l'utiliser.

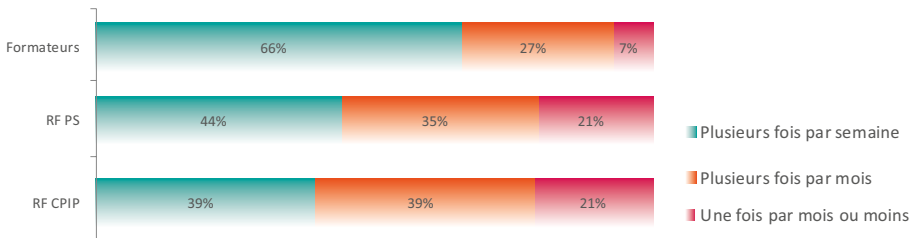
<sup>81</sup> Les avis recueillis sur ces changements indiquent un certain équilibre entre les partisans d'une formation qui doit s'adapter et les plus sceptiques envers le changement qui ne fait que déstabiliser des formations en difficile équilibre.

**Graphique 23 : Niveau de maîtrise de Violette - Proportions**



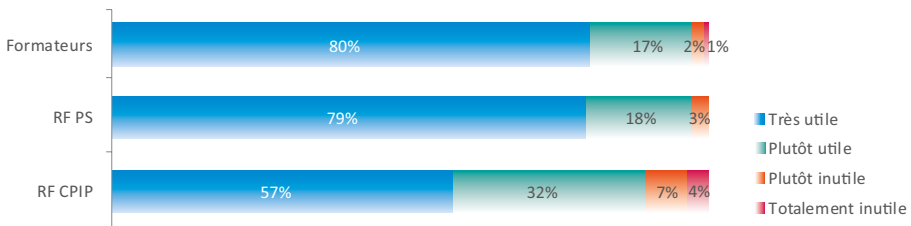
Questionnés sur ce point de maîtrise, l'ensemble des formateurs et des RF ont répondu que globalement, leur niveau leur permettait de « se débrouiller » avec cet outil. Toutefois, quelques nuances apparaissent puisque l'on peut observer sur le graphique des répondants déclarant une maîtrise parfaite ou partielle et de faibles proportions de formateurs et RF qui en ont une maîtrise faible, sinon nulle. De ces données découlent d'ailleurs un certain besoin en formation dans la mesure où 33% des formateurs, 39% des RF appartenant au personnel de surveillance et 48% des RF CPIP souhaiteraient se perfectionner sur cet outil. Ces perfectionnements seraient d'autant plus utiles que les formateurs, et à moindre niveau les responsables de formation, utilisent cet outil plusieurs fois par semaine, comme l'indique le graphique suivant.

**Graphique 24 : À quelle fréquence utilisez-vous le logiciel Violette ? Proportions**



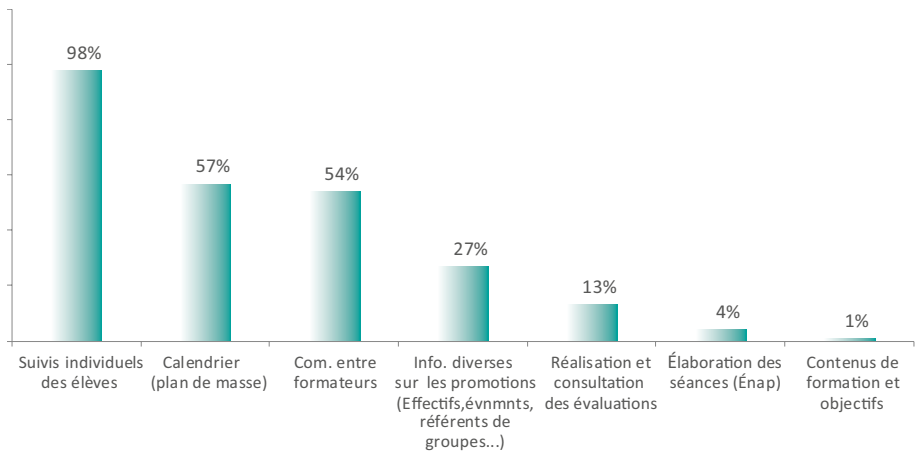
Probablement est-ce parce que les formateurs utilisent davantage Violette qu'ils sont les plus aptes à s'en servir. Le graphique ci-dessus indique en effet qu'ils sont 66% à l'utiliser plusieurs fois par semaine, soit au moins 22% de plus que les responsables de formation, qui sont 44% au plus à avoir déclaré une fréquence de pratique identique.

**Graphique 25 : Quel est le niveau d'utilité du logiciel Violette dans la pratique quotidienne de votre métier ? Proportions**



Malgré cet écart d'usage entre formateurs et RF, ces derniers, surtout ceux appartenant au corps de surveillance, déclarent que le niveau d'utilité de ce logiciel est très élevé et, à un niveau moindre, les réponses des RF CPIP indiquent également combien cet outil leur apporte au quotidien. Pour l'ensemble de ces raisons, il paraît donc essentiel de chercher à améliorer les différents usages que la communauté pédagogique fait de cet outil.

**Graphique 26 : En quoi ce logiciel vous est utile ? Proportions\***



\*Question ouverte ayant fait l'objet d'un tri à plat des réponses

Interrogés sur une question ouverte sur les raisons de son utilité, la quasi-totalité des répondants déclarent « le suivi individuel des élèves » (98%). Puis, à un niveau bien inférieur, plus d'un répondant sur deux a déclaré pour le « calendrier » (57%) et « la communication entre formateurs » (54%). D'autres formes d'utilités, telles que « les informations diverses sur les promotions » ou encore « les évaluations » ont également fait l'objet de citations.

### **Les améliorations sur Violette**

Questionnés sur les améliorations potentielles à apporter au logiciel, plusieurs répondants ont déclaré qu'il leur convenait ainsi, au vu de l'utilisation qu'ils en font. Ils estiment qu'il s'agit d'un très bon produit, intuitif et facile d'accès. Parmi les améliorations que certains ont mentionnées, la remontée d'informations, lors d'une évolution ou d'un correctif, de changements en termes d'arrivée sur les lieux de stage ou de modifications des grilles d'évaluation, a regroupé le plus de réponses. Les formateurs demandent ici à être informés personnellement par un système « d'alerte sur la boîte mail », expression fréquemment utilisée, pour ainsi « éviter les surprises de dernière minute ou le travail inutile ».

En deuxième position viennent les observations sur le dispositif d'évaluation. Tout d'abord, il s'agit globalement de disposer d'une meilleure lisibilité des évaluations car, comme le souligne un répondant, « maintenant on n'a plus rien, aucune évaluation des stages et des SMS qui peuvent être visualisés. » En outre, il s'agit également

de permettre aux tuteurs de remplir des grilles d'évaluation dématérialisées et aux évaluateurs de pouvoir modifier une évaluation déjà validée : « *En effet, actuellement lorsque la saisie est validée il n'est pas possible de modifier celle-ci, alors que parfois, on se rend compte qu'une UC est mal saisie ou qu'une observation a été oubliée.* » Concernant les évaluations, il est également mentionné la possibilité de consulter les réponses des référents Énap aux observations renseignées par les formateurs de terrain sur les fichiers individuels des élèves. De même, il serait apprécié de pouvoir enregistrer la grille d'évaluation du comportement avec les commentaires, « *sans être bloqué après, avec l'impossibilité de revenir pour apporter des modifications* » et de garder en mémoire les saisies des évaluations du comportement intermédiaires.

Plusieurs répondants avancent l'idée d'étendre Violette pour l'évaluation et le suivi des stagiaires, « *afin d'apporter une cohérence et une homogénéité entre la formation initiale à l'Énap et l'année de stagiarisation en établissement* ». Nous abordons ici le troisième point, soulevé par plusieurs formateurs et RF, consistant à préserver plus longtemps les dossiers des élèves dans le logiciel, au moins durant toute l'année de stage, jusqu'à la titularisation, et ne plus effacer les données quand les élèves sont affectés.

Le quatrième domaine d'amélioration possible est d'ordre technique et regroupe plusieurs idées, qui ne sont le plus souvent citées qu'une seule fois. À défaut donc de pouvoir en réaliser une synthèse, tant les demandes sont disparates, en voici la liste exhaustive :

- Classement des informations dans l'accueil.
- Ne plus être obligé de passer de page en page pour retrouver une information sur le SMS d'une promotion.
- Un onglet réservé exclusivement à l'accès des cours en PDF et Word /Libre Office.
- Une case « recherche » permettant de faire un tri dans les informations recherchées (archives...)
- Simplification dans les procédures (rattacher une question à une capacité, modification des critères et indicateurs etc...). L'ingénierie est très complexe.
- Avoir une interface d'échange avec les collègues de l'Énap directement dans le logiciel.
- Pouvoir imprimer directement les listes d'agents par DI.
- Cela serait génial d'y placer un flux RSS qui serait super utile.
- Que les personnels de direction et les élèves puissent signer électroniquement les évaluations afin de dématérialiser les documents.
- La possibilité d'éditer comme les référents Énap, les critères d'évaluation lors des stages pour les remettre aux élèves, si cela n'a pas été réalisé lors de la préparation de stage par le référent (évaluation avec les capacités et les critères mais sans les indicateurs).
- Intégrer le logiciel Harmonie
- Simplification des éléments relatifs aux objectifs pédagogiques et à la saisie et gestion des questions.

Insérer davantage d'informations sur les formations constitue la cinquième requête et regroupe également des propositions relativement variées : regrouper l'ensemble des publics formés à l'Énap sur le logiciel, procéder à une mise à jour des dates de formation dans le calendrier, accéder au contenu des formations, prévoir des onglets spécifiques sur les validations nécessaires notamment pour les élèves surveillants en matière de tir, vérifier l'adéquation entre les fiches pédagogiques et les supports de cours, avoir une possibilité de lecture seule pour le suivi des formations IRIS des



agents de la DISP, remplir les états de frais des stagiaires directement sur Violette au lieu de le faire en format papier pour l'envoyer ensuite par courrier postal, rendre visible le nom du référent qui accueille un groupe, lorsque ce référent est une autre personne qu'un formateur ou un RF ( ex : un chef de département).

**Harmonie**

Parallèlement au logiciel Violette, le logiciel Harmonie remplit trois fonctions distinctes :

- La gestion des formations continues pour les formateurs et les RF
- La présentation de l'offre de formation auprès de tous les personnels du ministère de la Justice
- La possibilité de s'inscrire à une formation

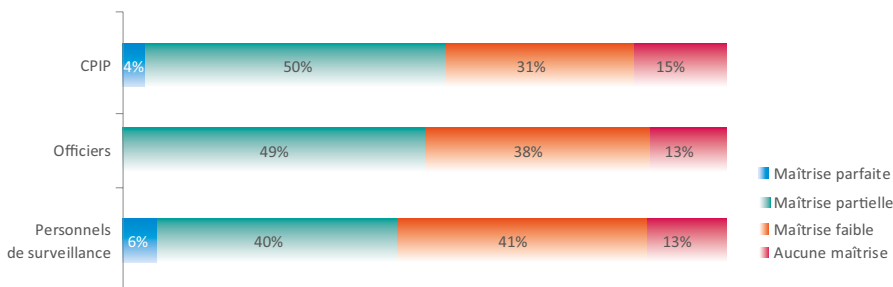
Le tableau suivant propose d'illustrer de manière synthétique les différences qui distinguent les deux applications.

**Tableau 2 : Comparatif synthétique des usages de Violette et d'Harmonie**

Logiciels	Violette	Harmonie formation
Publics concernés	Adm.pénit.	Personnels justice
Communication	Communauté pédagogique	Personnels justice
Recrutement, sélection	Non	Oui
Gestion de fiches d'inscrits	Oui	Oui
Évaluation	Oui	Non, sauf formations habilitantes
Maîtrise de l'outil par les RF et formateurs	Forte	Passable
Période de suivi	Formation initiale	Carrière professionnelle

Si l'on peut ainsi rattacher le logiciel Violette à des fonctions spécifiques liées aux formations initiales destinées aux élèves engagés dans une formation pénitentiaire (évaluation, programmation et communication), le logiciel Harmonie représente quant à lui un outil de gestion de première importance pour les formations continues programmées majoritairement à l'attention des personnels du ministère de la Justice. En outre, comme l'indique le graphique suivant, la maîtrise de l'application Harmonie semble quelque peu inférieure à celle de Violette.

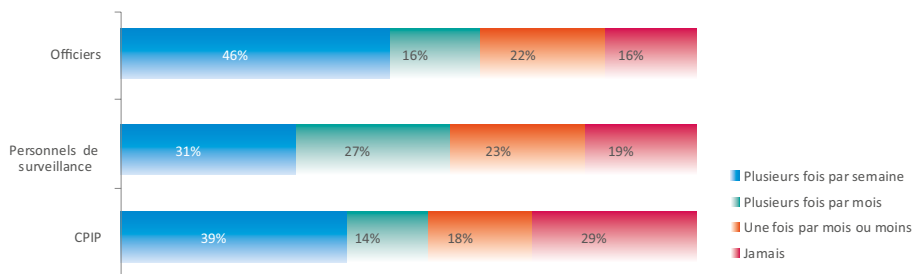
**Graphique 27 : Niveau de maîtrise d'Harmonie – Proportions**



Plus de la moitié des répondants déclare une maîtrise faible, sinon nulle, ce qui peut paraître surprenant. Le logiciel « Atout majeur » semble regretté, du fait de son

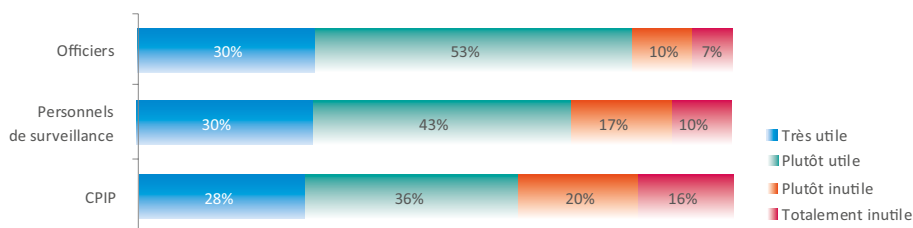
accès beaucoup plus simple, intuitif, accessible. En comparaison, les témoignages indiquent qu'Harmonie « c'est énormément de petites fenêtres à ouvrir, refermer ». C'est un logiciel qui est plus performant, « dans la dématérialisation, l'inscription, la convocation, l'édition du livret ». Mais il serait chronophage pour le formateur, du fait entre autres, d'horaires durant lesquels il est impossible de se connecter en raison de flux trop faibles et du nombre de personnes qui y sont connectées.

### Graphique 28 : À quelle fréquence utilisez-vous le logiciel Harmonie ? Proportions



De nouveau, les réponses apportées se distinguent de celles écrites sur Violette. Alors que pour ce logiciel, 66% des personnels de surveillance précisait s'en servir tous les jours, ils ne sont plus que 31% à le déclarer pour Harmonie. De même, si les proportions de « jamais » restent stables pour les trois catégories de personnels, la fréquence « une fois par mois ou moins » connaît un certain succès, alors qu'elle n'était pas citée pour Violette. Globalement donc, Harmonie est bien moins fréquemment utilisé que Violette.

### Graphique 29 : Quel est le niveau d'utilité du logiciel Harmonie dans la pratique quotidienne de votre métier ? Proportions



Les proportions de professionnels ayant déclaré le logiciel Harmonie « très utile » représentent un peu moins d'un tiers des répondants, soit deux à trois fois moins que pour Violette. À l'inverse, ils sont beaucoup plus nombreux à avoir relevé son inutilité dans la pratique quotidienne de leur métier.

Ceux qui utilisent Harmonie décrivent à peu près tous la même utilisation : inscriptions des agents aux formations continues, génération des documents liés aux sessions, élaboration et suivi du plan de formation, enregistrement des formations dispensées en interne. Mais la plupart s'accordent à dire que le logiciel est compliqué. Certains disent apprécier pouvoir calculer des statistiques alors que beaucoup d'autres déplorent que ce ne soit pas possible, ce qui laisse penser à de grandes disparités dans la maîtrise que peuvent avoir les agents de cet outil.

Pour ce qui est des améliorations, les répondants critiquent quasiment unanimement

le logiciel. Les trois principales suggestions sont : faire un logiciel plus simple et plus instinctif, disposer d'un accès à des statistiques et corriger les bugs.

## 🔵 Le rassemblement annuel des formateurs (RAF) : un ciment identitaire

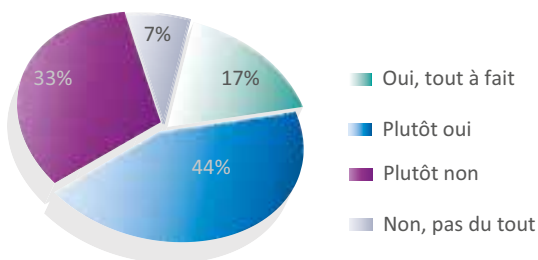
Programmé pour la première fois au tout début des années 2000, le rassemblement annuel des formateurs réunit les formateurs et les responsables de formation nationaux à l'Énap. Ce regroupement a pour objectif d'amener les participants à réfléchir sur des thématiques diverses et variées, en lien avec les dispositifs pédagogiques et les contenus de formation. Les échanges et les réflexions qui y ont cours peuvent par la suite aboutir à des changements concrets dans l'organisation de la formation, ses contenus ou encore ses modes d'évaluation. A ce titre, le RAF représente un moment assez inédit pour la communauté pédagogique<sup>82</sup>.

### ➤ Une bonne connaissance du RAF et des considérations plutôt positives

À la question « Avez-vous participé à des réunions de rassemblements des acteurs de formation (RAF) à l'Énap ? », 92% des répondants ont coché « Oui ». Globalement, ce résultat signifie donc que les propos exprimés sur le sujet émanent de personnes qui ont connu au moins une fois cette expérience et non de présumés dénués de toutes formes de connaissances de ce regroupement. Aucun écart significatif n'est apparu entre formateurs et responsables de formation.

À l'inverse, concernant l'impact de ces regroupements sur le travail, les avis sont plus partagés, comme le montre le graphique suivant.

**Graphique 30 : Les travaux menés lors des RAF ont-ils eu un impact sur votre travail ? Proportions**



Avec une majorité d'opinions positives, dont 17% de personnes convaincues et 44% de personnes plutôt d'accord avec cette position, 61% des formateurs et des RF pensent que les RAF ont un impact sur leur quotidien professionnel. À l'inverse, 40% d'entre

<sup>82</sup> Notons ici qu'à l'instar de ce regroupement, des réunions annuelles sont programmées au sein des directions interrégionales, les conseils interrégionaux de formation (CIF). Leur objectif est de présenter les activités de l'année n-1, d'en dresser une évaluation de l'année passée et de fixer le plan interrégional de formation à partir du plan national. Y sont présents les directeurs interrégionaux, les organisations syndicales, un représentant de l'administration centrale et du service de ressources humaines interrégional, ainsi que des responsables de pôles. Comme nous le soulignons, d'autres réunions participent à ce complexe interactionnel, entre l'école et l'administration centrale par exemple, mais pour les raisons avancées supra, elles n'ont fait ici l'objet d'aucun traitement.

eux estiment que cette réunion annuelle ou biannuelle a peu, sinon aucune influence sur leur travail au quotidien. Les croisements opérés entre les réponses apportées et les profils des répondants indiquent que les plus convaincus de l'impact sont les personnels des URFO avec 72% de réponses positives. Les formateurs et RF des pôles et de l'Énap sont quant à eux un peu moins enthousiastes avec respectivement 60% et 56% d'avis allant dans le même sens.

Partant de ces premiers résultats, il paraît dès lors très intéressant de se pencher sur l'analyse des propos écrits sur le RAF. Du fait qu'ils soient majoritaires, nous nous arrêterons dans un premier temps sur les formateurs et les RF ayant répondu positivement ; puis, nous exposerons les conceptions des acteurs de formation plus modérés, voire plus perplexes, quant à l'utilité de ces rassemblements annuels.

### Une bonne dynamique énapienne

Globalement, les avis positifs exprimés sur ces rassemblements avancent deux arguments majeurs qui sont : « les rencontres et la création de liens avec les collègues de la communauté pédagogique » et « l'harmonisation des projets de formation ». Les RAF sont appréciés pour la diffusion des informations pertinentes sur des thématiques à aborder auprès des élèves. Pour cette raison, ils sont indispensables pour se tenir à jour.

Avant de traiter ces deux points, nous n'omettrons pas de souligner l'impression ressentie par plusieurs répondants quant à la relance de la dynamique de ces rassemblements, sans nul doute à l'origine de la considération ressentie : « J'ai retrouvé de l'intérêt à aller au RAF depuis l'an dernier. Enfin un véritable travail collaboratif entre le terrain et l'Énap, ce qui n'était pas le cas avant », soulignait un formateur. À l'origine, la direction de l'Énap, souvent évoquée dans les propos écrits, est perçue très positivement :

*« Depuis deux RAF, menés par la directrice, il y a un réel investissement de l'Énap, avec une vraie préparation en amont pour le RAF, et les retours des travaux par la suite. »*

*« Le discours entretenu par Madame la directrice de l'Énap et ses collaborateurs a créé une réelle dynamique autour de la communauté pédagogique, redonnant un sens pour certains à notre métier de formateur, voire de pénitentiaire. »*

Un répondant a souligné que la preuve de cette avancée résidait dans la passation de ce questionnaire, signe de l'intérêt porté aux activités et à la parole des formateurs et des RF pénitentiaires.

Ainsi, malgré une durée que des « pro-RAF » jugent trop courte, ces rassemblements annuels sont loin de laisser indifférents certains formateurs, qui y perçoivent désormais une implication forte de l'Énap. Avec le fait d'attribuer ce rôle de locomotive à l'école, cette dernière se voit également reconnaître la capacité à créer de la cohésion autour de ce qu'il convient d'appeler la communauté pédagogique. Termes choisis pour qualifier l'ensemble des acteurs de formation de l'administration pénitentiaire, cette dénomination présente également l'avantage de créer un sentiment d'appartenance à un groupe de professionnels et de renforcer l'adhésion entre ses membres.

« Une réelle motivation d'entretenir « cette communauté pédagogique » est bien réelle, et c'est un nouveau terme que nous employons de plus en plus avec mes formateurs du pôle. »

« Suite au dernier RAF, j'ai apprécié la richesse du programme, et cette volonté nouvelle que tous nous devons travailler ensemble (terrain/DI et Énap). »

Cette volonté de travailler ensemble se traduit également par les réflexions menées collectivement autour de thèmes divers et variés de la formation. Le RAF procure ainsi un moment privilégié pour prendre du recul sur une activité quotidienne qui ne le permet pas toujours, un « moment de réflexion sur notre profession et son avenir ».

### ► **La triple fonction du RAF**

Comme nous le soulignons, l'essence du RAF consiste à regrouper l'ensemble des acteurs de la formation de l'administration pénitentiaire autour de thématiques sur lesquelles ils sont amenés à faire part de leur avis et à débattre de manière collective. À cette occasion, la communauté pédagogique, composée de formateurs et de responsables de formation de l'Énap et du terrain, est donc amenée à se rencontrer et à créer du lien. En outre, ces rencontres ne se réduisent pas à celles entre acteurs de formation de terrain et de l'Énap, mais aussi entre formateurs de terrain et RF des différentes structures (terrain /DISP/ MSPOM/ Énap, etc.).

Si ce rassemblement devait avoir une fonction première, elle serait l'opportunité de favoriser le processus d'identification des membres de la communauté pédagogique à ce groupe. En d'autres termes, cette rencontre annuelle, voire biannuelle, mêlant jeunes formateurs peu expérimentés avec de plus anciens, occasionne l'avènement de rencontres inédites, de partages d'expériences locales, et surtout d'une transmission d'idées et de valeurs d'un « groupe référent 83 », autour duquel chacun va se positionner, dans la construction ou le renforcement de son identité professionnelle.

Le RAF propose donc l'occasion de s'accorder autour d'une représentation partagée de ce que doit être la communauté pédagogique, avec ses pratiques et ses conceptions de la formation. Il est également un espace d'expression des tensions lorsque cette harmonisation est plus complexe à trouver. Ces rencontres sont d'autant plus importantes que ces professionnels se sentent parfois isolés et détachés des décisions prises sur leur domaine d'activités. De fait, si l'on peut associer au RAF une fonction de transmission d'informations et de renforcement d'un réseau en pleine extension, il représente également un moment de grande convivialité et de retrouvailles entre les membres de la communauté pédagogique.

#### ***Un moment d'informations et de directives sur la politique de formation***

Les témoignages recueillis auprès des formateurs et des RF soulignent que ce regroupement annuel - ou biannuel - permet de faire un point d'étape sur les actions en cours et de donner de la lisibilité sur l'orientation des chantiers à mener. Les réflexions et les travaux qui y sont menés permettent de se « mettre à jour », d'avoir des informations sur les formations, les nouveautés, le fonctionnement et les orientations de l'Énap, mais aussi de confronter les pratiques des uns et des autres, la singularité des contextes de travail, d'échanger sur les bonnes pratiques, les partenaires. Ce rassemblement offre ainsi la possibilité d'une vision globale des informations et des projets pédagogiques présents et à venir, au moins une fois dans l'année, « car de nombreuses informations n'atteignent pas les acteurs de formation que nous

<sup>83</sup> Dubar Claude. *La socialisation*, op.cit., p.140.

sommes ». Pour cette raison, le RAF apparaît comme une source d'informations complémentaires aux terrains, susceptible de suppléer en partie l'isolement ressenti, ainsi que la sensation de ne pas toujours être en capacité d'accéder à l'information.

### ***Voir ou revoir les collègues***

*« Il [le RAF] permet d'échanger avec nos homologues sur les difficultés et les solutions que chacun rencontre et favorise la cohésion entre nous. Cela a pour incidence de développer notre réseau et permet également de lutter contre l'isolement parfois ressenti par certains d'entre nous. »*

Voir et revoir ses collègues, c'est « rencontrer les acteurs de la formation des autres établissements », « un moment d'échanges entre les acteurs de formation sur nos différentes pratiques professionnelles. » Pour cette raison, le RAF offre un véritable lieu de rencontres et de partage entre des professionnels de cultures différentes, provenant d'autres DISP, d'autres régions, d'autres établissements. Ces échanges permettent ainsi de comparer les pratiques, les expériences professionnelles et de les faire évoluer en définissant les bonnes manières à adopter pour atteindre les objectifs de formation dans les meilleures conditions. Des écrits soulignent également combien ce partage d'informations leur fait prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des expériences parfois difficiles, sinon de pouvoir formuler les obstacles et les réalités professionnelles de leur service, voire d'autres équipes. Le RAF « permet de s'exprimer avec les représentants de l'Énap à propos des difficultés du terrain et de la faisabilité des exigences en matière de formation », « de nourrir une communauté pédagogique en créant des liens avec des RF rencontrant les mêmes difficultés », précise un CPIP. Voir ses collègues, c'est aussi poser un visage sur un interlocuteur, « des noms, et de faciliter le « réseautage ».

*« Les deux RAF auxquels j'ai participé m'ont permis de mieux connaître mes interlocuteurs et participent au développement d'une communauté pédagogique. »*

*« La rencontre des collègues permet ensuite de travailler ensemble beaucoup plus facilement. La réflexion menée permet d'être plus efficace par la suite. »*

C'est ainsi que le regroupement de la communauté pédagogique participe non seulement à son renforcement mais aussi à son extension et, de fait, à la multiplication des échanges qui peuvent y avoir lieu. Un formateur souligne combien la rencontre avec d'autres acteurs de la formation lui a fait prendre conscience « que nous devrions communiquer entre nous plus fréquemment ».

Outre les échanges et les discussions autour des pratiques, le RAF est aussi, voire surtout, un lieu de rencontres et de retrouvailles avec les collègues. Il n'est en effet pas rare d'observer certaines manifestations de joie et d'expressions festives dont la fonction est de renforcer les liens unissant cette communauté pédagogique. Le RAF est avant tout un regroupement permettant « de nous ressourcer et d'échanger avec nos collègues. »

### ***Des fonctions plus concrètes d'harmonisation et de projets***

*« J'ai participé au RAF 2017 (après plusieurs années de désengagement volontaire de ces rassemblements), les travaux menés ont parfaitement été ciblés en amont permettant un véritable état des lieux sur la formation et ainsi permettant un travail constructif. »*

Avec ces fonctions d'informations et d'échanges entre collègues, le RAF présente également l'intérêt d'offrir des espaces de travail collectif, autour de thèmes que

plusieurs répondants ont qualifiés de pertinents. En outre, ce sont essentiellement dans ces lieux et ces espaces de travail que les interactions se font entre les différents acteurs de la formation, permettant, selon un formateur, « *de nous enrichir de l'expérience et points de vue des autres* ». Point très important, la mise en place de projets et l'association des formateurs et des RF issus du terrain donnent au RAF une dimension d'expression et de collaboration avec l'Énap, « *à l'écoute des formateurs de terrain sur leurs revendications* ». Des cours y sont réajustés, les remarques et les propositions issues du terrain sont prises en compte, permettant ainsi aux formateurs et RF « *de se sentir acteurs du dispositif de formation des élèves surveillants* ». Un responsable de formation souligne ainsi que le « *dernier RAF a été particulièrement bien vécu et les retours en termes de communication et de résultat des travaux ont été clairs et utiles* ».

Devenir acteur de l'ingénierie pédagogique et constater que les réflexions menées lors de ces rassemblements pouvaient s'exporter sur l'ensemble du territoire, représente ainsi une grande avancée, notamment « *pour l'harmonisation des cours et des pratiques au niveau national* ». Les illustrations apportées à cette argumentation portent également sur d'autres thèmes tels que le partenariat ou encore, plus spécifiquement pour les CPIP, le rôle des tuteurs :

« *Le dernier RAF était bon en soi car il a permis à tous de débiter la rédaction de documents permettant d'officialiser les différents partenaires pédagogiques, ce qui, pour les formateurs, n'est pas une nouveauté, mais qui deviendra une réalité pour bien des personnels qui n'y avaient pas pensé avant...* »

« *Les réunions sur les prises en charge des CPIP avec la filière sont très utiles et importantes pour moi, afin de pouvoir les répercuter sur les terrains auprès des tuteurs, qui ont un rôle très important pour les CPIP en formation.* »

Parallèlement à ces répercussions nationales, l'impact de ces regroupements consiste à donner lieu à des interrogations, et parfois même des remises en question sur la manière dont un service peut fonctionner. Un formateur précise ainsi qu'à « *l'issue des rassemblements, on repense sa manière de travailler grâce aux échanges qui ont eu lieu* ». Dans une logique identique, un autre formateur mentionne que « *chaque thématique peut être reprise pour le travail quotidien ou pour comprendre ce qui se passe à l'école* ».

Parmi les apports concrets de ces rassemblements, les retours sur les cours à organiser en établissement et l'évaluation de l'UC7 ont été les plus souvent cités. Ces retours ont également été mentionnés au sujet du remaniement des stages découverte, abordé avec l'animation de séances pédagogiques que les formateurs devront dorénavant assurer.

« *Suite aux travaux réalisés dans le cadre du RAF, les formateurs «terrain» ont trois cours à dispenser.* »

Retirées du terrain, ces séances ne représentent pas uniquement l'opportunité pour les formateurs de terrain de transmettre des compétences, mais aussi et surtout d'enraciner encore plus profondément leur identité de formateur au sein de la communauté pédagogique.

L'évaluation des élèves a également suscité plusieurs écrits. Si, d'une manière globale, certains répondants ont souligné que les RAF font évoluer l'évaluation des élèves,

l'UC7 a plus spécifiquement été la source de ces témoignages. C'est ainsi que la grille comportementale a été évoquée dans l'évaluation des publics pris en charge, de même que le travail réalisé sur l'UC7 « *servant énormément notre DISP* ».

Enfin, d'autres thématiques ont également été mentionnées tels que le statut de formateur et de RF, Moodenap, les travaux menés sur les objectifs de stage, les mises en place du CEL et des RPE en établissement, la prise en compte des nouvelles mesures concernant la formation initiale des élèves surveillants (thématiques: fouilles, compte nominatif, distributions), mais aussi la grille d'évaluation de la formation de formateur FOR-41, les travaux sur les grilles de stage élèves et stagiaires CPIP.

### **Les points à améliorer**

Parallèlement à ces commentaires plutôt positifs, d'autres écrits ont avancé des griefs sur les thèmes abordés et l'absence de prise en compte de ce qui y est dit.

Le RAF vient compenser en partie ces manques, et représente en soi un rite, une tradition annuelle avec des taux de participation moyens de 50% de la part des formateurs de terrain. C'est dire qu'il exerce une certaine attractivité, mais loin d'être exhaustive. On peut expliquer cela par les griefs formulés par certains formateurs vis-à-vis de l'organisation du RAF, mais aussi des considérations que certains portent à l'école. Une autre voie d'explication vise la disponibilité de ces formateurs à se déplacer durant trois jours, au vu d'une charge de travail dont certains ne sont pas parvenus pas à se détacher pour cette période, sinon de distances lointaines, fortement dissuasives, mais pas toujours impossibles à parcourir pour les formateurs et les RF rattachés à des DISP lointaines.

Aucune donnée n'existe quant à la participation des formateurs et des RF de l'école, mais des regrets ont été exprimés sur leur trop faible apparition durant les RAF. Ces absences sont essentiellement justifiées par les mêmes causes que les formateurs des terrains, à savoir les cours qu'ils doivent assurer durant cette grande messe annuelle.

### **Le choix des thèmes de travail**

L'approche critique des thèmes de travail concerne en premier lieu l'absence de leur communication et de définition quant à la finalité recherchée. Les répondants soulignent ici qu'ils seraient davantage motivés pour collaborer dans les groupes de travail en ayant connaissance « *du pourquoi de chaque groupe et de la finalité recherchée* ». À l'instar des propos plus positifs relatant la participation des formateurs et des RF à l'ingénierie pédagogique, des membres de la communauté pédagogique déclarent ainsi souhaiter davantage participer au choix des thématiques abordées dans la mesure où « *d'autres thématiques pourraient être plus profitables lors des RAF..* », notamment des thématiques plus en lien avec le terrain. C'est ainsi que plusieurs commentaires soulignent que les problématiques soulevées lors de ces RAF « *sont assez loin du quotidien de la charge de travail des formateurs et RF et donc difficilement transposables.* »

Certains répondants ont apporté davantage de précisions. Globalement, les reproches avancés portent sur le fait que les RAF traitent trop souvent de la formation des surveillants, et qu'ils pourraient/devraient aborder d'autres formations (premiers surveillants, lieutenants, CPIP, formateur...). Dans une perspective identique, un RF CPIP pense que les rassemblements ont toujours comme ordre du jour des thématiques concernant principalement le personnel de surveillance et préconise : « *on*



*devrait travailler de manière plus transversale plutôt que par métier* ». Les contenus de cours sont également visés, tout autant que l'actualisation des connaissances et les techniques d'animation. L'absence totale de stage en Outre-mer a également fait l'objet d'une observation par un formateur de cette DISP.

***Le RAF ne sert à rien car pas de prise en compte de ce qui est dit***

Tel pourrait être résumé ce deuxième grief majeur, soulevé par les répondants : le RAF ne sert à rien car il n'y a pas de prise en compte de ce qui est dit. Globalement, il s'agit ici de rendre compte des personnes ayant répondu que le RAF ne présentait « *aucun apport dans le métier au quotidien* ». Plusieurs arguments sont avancés.

Tout d'abord, il est important de préciser que ce positionnement repose essentiellement sur l'idée déjà citée de l'impossibilité à choisir les thématiques abordées, à savoir l'absence de participation à la préparation de ces regroupements par les formateurs et RF terrain. De la même manière, les arguments avancés consistent à mentionner l'absence de retours concrets sur le terrain : « *les documents élaborés pendant le RAF ne prennent pas en compte les observations remontées par les formateurs des terrains* », « *nous avons toujours réalisé des travaux sans avoir de retour* », « *nos difficultés sur le terrain sont entendues mais restent lettres mortes* », « *peu de validation officielle des travaux réalisés lors des rassemblements* », « *rassemblements très bénéfiques mais peu de retour concret sur le terrain* », sont autant de formulations pour exprimer au final, le sentiment de ne pas avoir été entendus, ou, du moins, que les difficultés de terrain exprimées n'aient pas obtenu de réponses officielles, sinon décalées des attentes :

*« Nous avons rendu des travaux, pour l'instant il en n'est sorti pas grand-chose et ce qui est sorti ne va pas forcément dans le sens que les formateurs souhaitent. »*

Un positionnement plus radical avance l'idée que ce RAF ne servirait qu'à l'Énap, dans une logique d'instrumentalisation. Un lieutenant souligne à ce titre avoir « *très souvent eu l'impression que les travaux qui nous étaient demandés lors des RAF étaient simplement faits pour que l'on puisse donner une certaine légitimité aux réformes que l'Énap allait donner...* ». Loin d'être un témoignage isolé, ce ressenti est partagé par d'autres acteurs de la formation, essentiellement des lieutenants, qui avancent l'idée que leur participation à ces travaux semble être « *un prétexte pour valider des choix déjà prédéterminés* » et, qu'à ce titre, les travaux en sous-groupes ne servent pas à grand-chose puisque les décisions sont déjà prises en amont. C'est la raison pour laquelle un formateur souligne que «  *finalement, l'Énap joue davantage lors de ces RAF un rôle de service délégué de l'AC, nuisant à l'affichage attendu de l'équilibre des compétences respectives qu'elle promeut* », tandis qu'un autre, plus modéré, déclare que si ses pratiques évoluent essentiellement par rapport aux directives de notre administration, « *il est essentiel de pouvoir se regrouper régulièrement pour mieux communiquer* ».

En plus de ces observations diverses et variées sur le RAF, des répondants ont proposé des pistes d'amélioration qu'ils jugent bonnes d'envisager. Parmi elles, la délocalisation des RAF – pour réduire les déplacements -, la réception post-RAF d'une synthèse des différents travaux menés, la présence de « TOUS » les formateurs et RF de l'Énap et des temps plus importants réservés aux échanges « *entre l'Énap et le terrain* ». Allonger la durée des RAF pourrait également satisfaire les attentes de certains, dans

la mesure où seules quelques heures attribuées à la réflexion ne permettent pas de « travailler efficacement sur des sujets amenant des réformes importantes ».

### ► **Une communauté pédagogique portée par les mêmes valeurs**

« Nous sommes l'image de notre administration pour ceux qui veulent l'intégrer ».

La notion de « valeurs » est apparue après le RAF de novembre 2013. Lors de ce regroupement, un formateur avait pris la parole avec un positionnement déontologique non partagé. Il s'est alors posé la question de ce qui rassemblait la communauté pédagogique. Dans cet élan, d'autres questions ont émergé : qu'est-ce qui anime les acteurs de formation ? Comment considèrent-ils l'apprenant ? Quelles sont les visions partagées du métier ? À l'occasion du RAF suivant, ce questionnement a donné lieu à la programmation d'un atelier mené sur les valeurs de la communauté pédagogique, sur lesquelles les formateurs et RF présents ont travaillé et c'est ainsi qu'au final, la rédaction des valeurs de la communauté pédagogique a donné lieu à la publication d'un code de déontologie. Comme nous allons le voir, la création de ce code ne représente pas qu'une preuve supplémentaire de l'apport concret des RAF. Elle est aussi l'un des symboles forts de la culture et de l'identité de la communauté pédagogique.

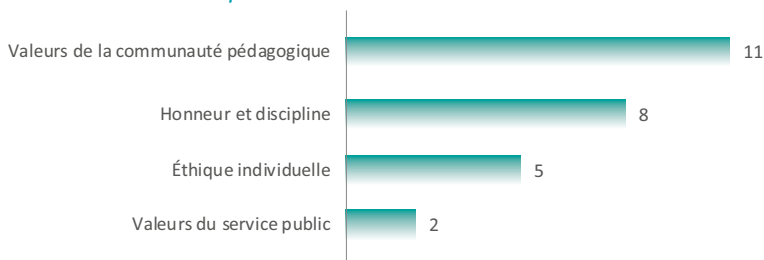
#### **Les valeurs de la communauté pédagogique**

La question du savoir-être soulève des interrogations fondamentales chez les formateurs et les RF. Dans la division du travail pénitentiaire, les postes qu'ils occupent présentent effectivement la particularité de nouer le premier contact avec des publics découvrant ce nouvel univers professionnel. Si, comme l'exprime le proverbe, la première impression est souvent la bonne, c'est à eux que revient la charge de porter dignement l'image de leur administration auprès des publics découvrant cet univers. L'intériorisation de valeurs demeure à ce titre l'un des points fondamentaux de leur métier.

Afin de saisir leur positionnement, un certain nombre de questions leur a été posé sur les valeurs qu'ils pensent essentielles de porter en tant que représentant de la communauté pédagogique. Quelles sont les valeurs qu'ils ont exprimées ? La rédaction d'un code de déontologie a-t-elle eu comme effet de diviser la communauté pédagogique autour de valeurs disparates ou, à l'inverse, de faire émerger l'existence de valeurs partagées ?

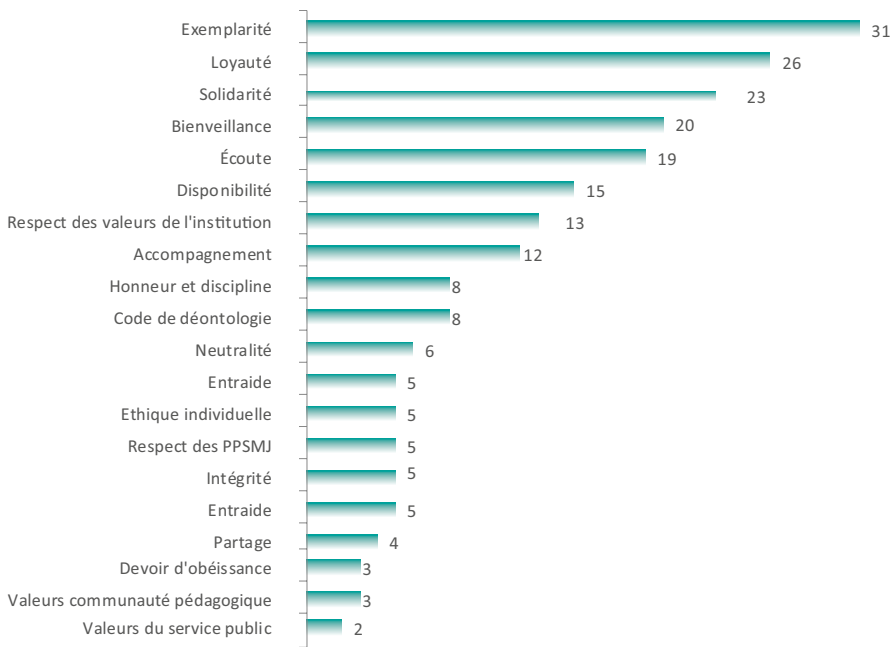
Pour répondre à ces interrogations, la question suivante leur a donc été posée : « Selon vous, quelles sont les valeurs sur lesquelles doit reposer l'action des acteurs de formation de l'administration pénitentiaire ? » Si le traitement des réponses apportées rend compte de la formulation précise de valeurs du code de déontologie, détaillées plus loin, d'autres écrits renvoient à des « groupes de valeurs » présentés dans le graphique suivant.

#### **Graphique 31 : Sur quelles valeurs doit reposer l'action des acteurs de formation de l'administration pénitentiaire ? Citations**



Sans en citer de manière précise, des formateurs et des RF ont répondu à la question en formulant des groupes de valeurs, dont les dénominations apparaissent sur le graphique. C'est ainsi que « les valeurs de la communauté pédagogique », la devise de l'administration pénitentiaire, « Honneur et discipline », « l'éthique individuelle » et « les valeurs du service public » ont été citées. Ces réponses indiquent un positionnement spécifique quant au sentiment d'appartenance à la fonction publique, à l'administration pénitentiaire et à la communauté pédagogique. Elles présentent à ce titre un certain intérêt, dans la mesure où elles révèlent les groupes professionnels auxquels se rattachent, voire s'identifient, les formateurs et les RF pour définir les valeurs sur lesquelles leur action doit reposer. Si l'on s'en tient au nombre de citations, le code de déontologie est cité le plus de fois. Ensuite, il est intéressant d'observer que plus le nombre de citations baisse, plus l'espace professionnel auquel se réfèrent les groupes de valeurs est vaste. On part effectivement du milieu de la formation, pour ensuite approcher l'administration pénitentiaire, avant de rejoindre les valeurs du service public en général. L'éthique individuelle, citée à 5 reprises, doit quant à elle être considérée séparément, dans la mesure où elle ne fait référence à aucun groupe par définition. Dans un premier temps, il peut donc être intéressant d'observer comment, au travers de ces premières réponses, la communauté pédagogique se définit d'abord à partir des valeurs qui lui sont propres. Ce constat est très intéressant, car il peut être interprété comme l'expression d'un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Voici maintenant le compte-rendu détaillé des valeurs mentionnées.

**Graphique 32 : Valeurs portées par les formateurs et responsables de formation – Citations**



Au total, 13 valeurs ont été recensées avec des fréquences qui s'échelonnent de 31, pour la valeur la plus citée, l'exemplarité, à 3, pour le devoir d'obéissance. Le commentaire suivant illustre assez clairement les raisons pour lesquelles l'exemplarité est la valeur la plus souvent mentionnée :

*« La valeur qui me paraît la plus importante est l'EXEMPLARITE, le formateur est le garant des règles et du code de déontologie qui a repris les valeurs de toutes les personnes qui œuvrent dans le service public pénitentiaire. Le formateur est celui qui motive, qui fait avancer et qui adopte un comportement exemplaire en conformité avec les principes édictés dans le cadre légal. »*

Plusieurs réponses rattachent ce positionnement à la fonction de formateur qui doit renvoyer une image de « professionnalisme », de « rigueur », une image d'« implication » et « d'engagement » : selon plusieurs répondants, les acteurs de la formation représentent leur administration et se doivent d'avoir une attitude et un comportement irréprochables<sup>84</sup>.

La loyauté, peu développée, se positionne en deuxième position, avec 26 citations.

La solidarité, citée à 23 reprises, se rapporte quant à elle au principe d'« être au service d'un collectif », d'un « esprit de corps » et du sentiment d'appartenir à un groupe envers lequel il faut être en cohésion et en soutien. Les valeurs d'entraide et de partage, mentionnées plus loin, peuvent y être associées, à l'instar de « la bienveillance », que les répondants ont évoquée envers les personnels et les apprenants. Puis, l'écoute, qui est en soi une forme d'accompagnement, est citée par 19 répondants, qui l'ont déclinée comme une forme d'empathie et d'humanisme. Certains l'ont également associée à la communication et au relationnel. En dernier lieu, et quand bien même cette valeur n'apparaît qu'en filigrane du graphique, la notion de respect a fait l'objet de nombreuses réponses, qu'il est possible de décliner en deux catégories : le respect des valeurs de l'institution et le respect de l'autre, quelle que soit sa situation, sa culture, celle des collègues mais également celles des publics pris en charge. Une dernière catégorie concerne plus spécifiquement la hiérarchie, le respect des collègues et des apprenants.

#### Valeurs citées et code déontologique

Ce tri à plat des valeurs citées ne saurait cependant être suffisant pour rendre compte de l'analyse de ces réponses. En effet, la liste exhaustive qu'il permet de dresser aboutit au constat d'une proximité entre certaines d'entre elles. L'analyse de ces valeurs peut donc être certes appréhendée de manière individuelle, mais leur regroupement dans des catégories permettrait de faire émerger les tendances les plus lourdes. Dans cette perspective, la méthode qui nous a semblé être la plus efficace a consisté à insérer les valeurs mentionnées dans les articles du code de déontologie auxquelles elles se rattachent. Le tableau suivant rend compte de ces correspondances.

<sup>84</sup> On peut ici supposer qu'un glissement de cette valeur se soit opéré, dans la mesure où l'exemplarité est avant tout pensée dans le code de déontologie pour les personnels pénitentiaires face aux PPSMJ.

**Tableau 2 : Insertion des valeurs mentionnées par les répondants dans le code de déontologie**

Titres	Citations totales	Chapitres	Articles du code de déontologie	Valeurs	Citations	Proportions
I Dispositions générales (Art. 1 à 6)	26		5	Générales	26	12%
II Dispositions relatives aux personnels de l'AP (Art 7 à 29)	187	1	11	Respect, aide et assistance	98	46%
			7	Intégrité, impartialité, probité	37	18%
			9	Respect service public pénit.	13	6%
		2	15	Exemplarité	31	15%
			17	Respect PPSMJ	5	2%
		3	24	Devoir de conformité aux instructions	3	1%
Total	213				213	100%

De ce regroupement, plusieurs constats émergent.

- La répartition des valeurs citées laisse apparaître leur regroupement dans le titre II, relatif aux dispositions des personnels de l'AP. Ce constat n'est qu'à moitié une surprise puisque le titre II compte de loin le plus d'articles. Il peut consécutivement paraître logique que les valeurs mentionnées y appartiennent. Ce qui est plus surprenant réside dans le regroupement de réponses autour d'articles ciblés. En effet, parmi les 187 réponses apportées au titre II, 166, soit 89% des valeurs de cette catégorie, relèvent de trois articles, sur les 22 qu'il compte. Au vu de ces résultats, on peut donc conclure qu'il existe une certaine homogénéité des réponses, attestant d'une conception commune quant à la nature des valeurs que les acteurs de formation doivent porter, et donc, plus globalement, du savoir-être qu'ils doivent adopter.
- En se penchant de manière plus précise sur le contenu des articles les plus souvent mentionnés, nous constatons que les répondants définissent prioritairement leurs devoirs généraux du personnel de l'AP dans le respect, l'aide et l'assistance que se doivent les personnels (article 11, 98 réponses) : y sont essentiellement citées les valeurs de solidarité (23), de bienveillance (20), d'écoute (19), de disponibilité (15) et d'accompagnement (12).
- Puis, l'article 7, portant sur les valeurs d'intégrité, d'impartialité et de probité envers les institutions républicaines, s'inscrit en second rang avec 37 réponses, soit plus de deux fois moins que le premier groupe de valeurs. En troisième rang, à un

niveau quasi égal, se classe ensuite la valeur d'exemplarité, relative à l'article 17, qui comptabilise 31 réponses.

- Les trois citations relatives à l'article 24 du chapitre 3 (article 21 à 29) intitulé « Droits et devoirs respectifs de la hiérarchie et des agents placés sous son autorité », indiquent clairement que les valeurs des formateurs et RF ne se définissent pas dans le rapport qu'ils ont à leur hiérarchie. Le caractère autonome de leurs activités, très souvent mentionnés comme l'un des points appréciés de leurs fonctions, et sur lequel nous reviendrons plus loin, en apporte l'explication la plus plausible.

L'analyse des valeurs mentionnées permet ainsi de rendre compte des conceptions que ces agents portent à leurs activités. Le constat d'un regroupement très fort autour de valeurs communes traduit l'existence d'un savoir-être partagé et d'une identité de corps, autour des devoirs généraux de loyauté, d'accompagnement et de solidarité des personnels de l'AP. Les nombreuses citations liées à l'exemplarité, invitent les répondants à adopter une posture responsable et respectueuse de l'administration pour laquelle ils travaillent.

## ➤ Synthèse de la deuxième partie

La création de pôles de formation et de la fonction de responsable de formation, le développement d'un réseau relationnel entre les trois instances liées à ce domaine d'activités, l'attribution d'applications informatiques spécifiques, la naissance du RAF au début des années 2000, sa programmation annuelle devenue rituelle, la récente dénomination de la communauté pédagogique et son cortège de valeurs, l'essor de son offre de formation, participent depuis plusieurs années à dynamiser le champ des activités de la formation pénitentiaire, tant initiale que continue, et le processus de socialisation professionnelle de ces acteurs de formation ; autant de points qui soulignent la consolidation progressive d'une catégorie de personnels pénitentiaires dont l'activité s'enracine progressivement en parallèle du monde de la détention.

L'ancrage de la place occupée par la formation dans l'univers pénitentiaire s'exprime notamment dans la multiplication des interactions qui y ont cours. Si l'objet de ces dernières concerne le fonctionnement quotidien de ce complexe d'activités, les échanges entre services et formateurs/RF interrogent également la nature de leurs missions et ce vers quoi la formation pénitentiaire doit tendre. Globalement, les témoignages apportés sur la qualité des relations dressent un bilan plutôt positif des interactions entre les services de la formation pénitentiaire. La majorité des écrits rendent compte d'un réseau relationnel satisfaisant, inscrit dans une bonne dynamique, où chacun reconnaît et respecte les fonctions des autres. La formulation de tensions résulte le plus fréquemment des échanges entre les terrains et l'Énap. Comme nous l'avons souligné, le positionnement des formateurs et des RF et la multiplicité des interactions entre l'ensemble des services, des acteurs de formation, agrémenté d'effectifs d'élèves en très nette hausse depuis cinq ans, fournissent une première explication structurelle à ce constat. Passée cette démarche explicative, trois points d'amélioration ont été plus spécifiquement soulevés par les répondants : la communication sur les élèves, la participation à l'ingénierie pédagogique et une remontée d'informations plus conséquente de la part de l'école.

Ces relations quotidiennes émanent également d'interactions effectuées via les applications informatiques utilisées pour gérer l'offre de formation et assurer le suivi

des élèves, depuis leur entrée en formation jusqu'à leur évaluation. Les avis concernant Violette rendent compte de très bonnes appréciations et son potentiel d'amélioration est envisagé du point de vue d'options à y intégrer tandis que l'outil Harmonie relève davantage d'une logique d'apprentissage. Il est important de préciser qu'au moment où les formateurs et RF ont répondu à cette enquête, Harmonie était depuis peu (le 1<sup>er</sup> janvier 2017 exactement) diffusé au sein des services. Pour cette raison, les difficultés rencontrées se situaient davantage à un niveau de maîtrise de l'outil, d'autant plus que cette application s'est révélée quelque peu complexe à utiliser. Si, aujourd'hui, l'outil continue de faire l'objet de formation, la découverte et l'utilisation de certaines de ses fonctions se sont depuis révélées convaincantes pour la communauté pédagogique.

Toutefois, plusieurs répondants affirment qu'il ne s'agit pas finalement de remplacer l'homme par l'outil informatique. Les témoignages apportés sur le rassemblement annuel des formateurs le montrent clairement, avec des propos relatant des participations actives à des séances de travail menées le plus souvent dans une ambiance conviviale. Ces propos assez enthousiastes n'enlèvent en rien des difficultés rencontrées par certains à s'y rendre. Avec des taux de fréquentation en deçà de ceux attendus, le choix des thèmes de travail ainsi que la prise en compte des réflexions menées durant ce rassemblement font l'objet d'un certain nombre d'interrogations, voire de tensions sur la définition de ce que ce rassemblement devrait être, et par extension, la formation. L'objet de ces confrontations concerne essentiellement la déception de formateurs et de RF à n'être ni sollicités sur le programme, ni observateurs d'effets directs des réflexions qui ont été menées sur leur activité quotidienne, même si sur ce dernier point, les avis restent très partagés. Des analyses plus étayées sur ce qui se dit durant les RAF, permettraient également de définir d'autres points de tension portant plus largement sur la formation et ce qu'elle devrait être<sup>85</sup>.

À l'inverse, les déclarations des répondants indiquent une homogénéité relativement forte autour des valeurs professionnelles partagées. Le regroupement d'une majorité autour de certaines d'entre elles atteste d'une vision commune du métier, de l'existence d'une réelle identité professionnelle et d'un positionnement qui fait de ces personnels les « porte-valeurs » de l'administration pénitentiaire et de leur socialisation professionnelle un processus plutôt réussi<sup>86</sup>.

<sup>85</sup> Par exemple, la participation à plusieurs séances a permis d'observer qu'une des sources des tensions résultait de la difficulté à trouver un accord collectif, une harmonisation des pratiques, pour des terrains qui se révèlent très singuliers. Une analyse plus fine des interactions qui ont lieu durant ces séances mériterait à ce titre d'être développée.

<sup>86</sup> Lionel Bach souligne à ce sujet que le défi principal de la professionnalisation consiste « en l'intériorisation des normes et des valeurs du collectif. » Il observe également que le savoir-être est classé prioritairement par les formateurs dans leur transmission de compétences. Bach Lionel, Devenir formateur : Une affaire de carrière, op.cit., p.126 ; 184.

## L'ACCOMPLISSEMENT POUR SOI

Comme nous venons de le voir, l'installation dans la dualité se définit au travers des échanges potentiellement constitutifs de l'idéal professionnel. Ces interactions entre formateurs et RF visant l'harmonisation de ce que vers quoi la formation doit tendre émanent de considérations subjectives, nourries par les trajectoires individuelles. Pour cette raison, le traitement de cette seconde étape de la socialisation professionnelle ne saurait être complète sans aborder les conceptions et les expériences professionnelles de chacun. Dans le cadre de cette approche, E. Hughes pose ainsi l'idée que chacun des individus détient une représentation idéale de son métier, de ce qui en porte la dignité, et, inversement, des tâches moins valorisantes, pour lesquelles ils éprouvent des difficultés dans leur réalisation. C'est ainsi qu'il définit l'accomplissement pour soi.

Dès lors, il s'agit, à partir de ce que les individus déclarent comme points de satisfaction et de valorisation dans leur travail, de définir les points de dignité de la profession. Les tâches les plus honorables seront abordées à partir de l'analyse des témoignages apportés par les formateurs sur les satisfactions qu'ils ressentent à exercer leur travail. Ainsi que nous l'avons présenté supra, ces propos sont étroitement liés à la valorisation de leur travail, ainsi qu'à l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Nous verrons comment certains pans de la socialisation professionnelle sont mis en avant en faisant l'objet d'un investissement spécifique et le regard particulier qui leur est porté.

Puis, inversement, il s'agit de définir au travers des témoignages rendus sur les difficultés rencontrées, de faire état des activités moins nobles. L'analyse visera ainsi à saisir les difficultés que les formateurs et les RF rencontrent dans leurs pratiques. La reconnaissance à faire valoir ce qu'ils font y occupe une attention particulière, du fait qu'elle contribue activement au processus de construction identitaire. En effet, si l'on considère que la reconnaissance résulte d'un processus de désignation, la seule identification pour soi, certes nécessaire, se révèle insuffisante pour achever le processus de construction identitaire. C'est ainsi que les efforts fournis pour devenir formateur, leur implication, ne peuvent être appréhendés indépendamment du regard d'autrui et de ceux qui sont investis d'en apprécier la légitimité et d'en délivrer la validation salutare.

### 🔗 Des satisfactions pour soi mais aussi pour autrui

L'accomplissement pour soi s'inscrit en complément de l'identité pour autrui et la référence à un groupe. Il résulte des motivations initiales qui sont à l'origine de ce tournant professionnel, dans le sens où, à un moment donné de sa carrière, l'individu opte pour une orientation spécifique de laquelle il pense tirer des bénéfices qu'il n'aurait pas obtenus sans ce changement. Après l'étape du passage au travers du miroir et la découverte du métier, l'installation dans la dualité doit également rendre compte de l'accomplissement personnel forgé par les individus eux-mêmes. Elle est un processus subjectif, une construction identitaire reliée à l'estime de soi et à l'attribution personnelle d'une image positive. Interrogés sur les satisfactions qu'ils ressentent dans l'exercice de leurs fonctions, les formateurs et les RF ont ainsi décliné une liste d'activités qu'ils jugeaient valorisantes, regroupées en deux catégories : les satisfactions pour soi et les satisfactions pour autrui, que nous assimilerons à ce qui constitue la dignité de la profession.



### ► Un métier passionnant

« Après avoir exercé pendant 4 ans à l'Énap, je suis aujourd'hui formateur dans un gros établissement. Cela m'a permis de constater l'écart entre l'exercice de ces deux fonctions toutes aussi intéressantes l'une que l'autre. J'ai toujours l'envie de transmettre mon savoir, mon vécu et mes connaissances du métier, j'ai 26 ans de terrain. J'aime bien être au contact des élèves pour les conseiller et expliquer les besoins essentiels pour améliorer leurs compétences dans leur métier. J'aime ce que je fais, et je fais ce que j'aime. J'aime ce que je fais et je trouve autant d'intérêt qu'au début. Les années passent et nos élèves changent, ce n'est jamais la même chose. L'engagement reste le même car le métier est sans doute l'un des meilleurs qui soit dans l'administration pénitentiaire. »

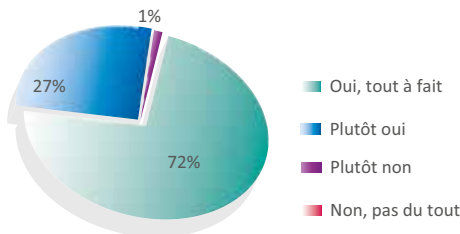
Le vocable utilisé pour exprimer ce que les formateurs et les RF ressentent envers leur métier est sans équivoque : ces professionnels aiment ce qu'ils font, certains d'entre eux allant jusqu'à mentionner la passion qu'ils ressentent vis-à-vis de leurs activités. Quand bien même celles-ci sont exercées depuis de nombreuses années, les formulations « j'aime ce que je fais » ou encore « ce métier me passionne » sont revenues si fréquemment qu'il semble essentiel de le souligner dès le début de ce chapitre.

« Je suis dans la formation depuis 19 ans et j'aime ce que je fais. »

« La formation me passionne. »

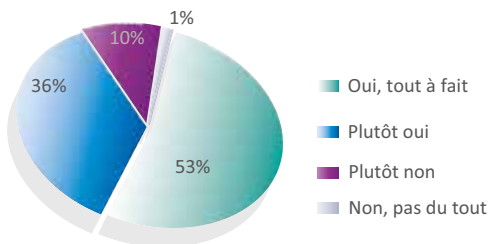
Ce constat est d'ailleurs d'autant plus remarquable qu'il émane de personnels pénitentiaires, habituellement peu enclins à exprimer autant d'enthousiasme lorsqu'il s'agit de parler de ce qu'ils font.

**Graphique 33 : Êtes-vous satisfait d'être formateur ou responsable de formation ? Proportions**



Pour cette raison, les niveaux de satisfaction liés au fait d'être formateur ou RF sont très élevés (99%), sans distinction aucune entre les deux niveaux hiérarchiques étudiés, ni d'ailleurs entre personnels de surveillance et personnel d'insertion et de probation. Comme nous le soulignons plus haut, ce constat atteste d'un enthousiasme significatif.

**Graphique 34 : Êtes-vous satisfait de votre poste actuel ? Proportions**



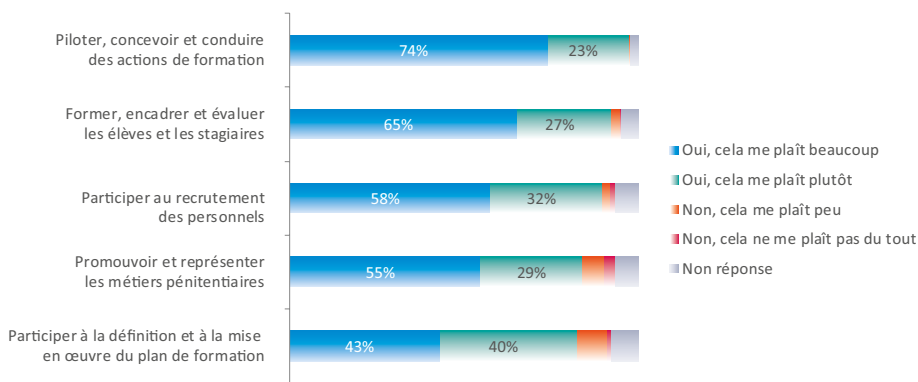
De même, lorsque l'on interroge les formateurs et les RF sur leur degré de satisfaction à occuper leur poste, 89% répondent positivement, dont 53% de « Oui, tout à fait », ce qui est également très élevé. À l'instar des réponses précédentes, les croisements de données n'ont pas indiqué de grands écarts, si ce n'est

que les personnels d’insertion et de probation ont répondu de manière un peu moins enthousiaste avec 22% d’insatisfaits<sup>87</sup>. Voyons donc maintenant les raisons de ces plébiscites au travers des réponses apportées à une question fermée et à une question ouverte

### Les niveaux de satisfaction envers les missions principales

Les sources de satisfaction éprouvée dans le cadre des activités professionnelles peuvent être très variées et complexes à identifier. Afin de les définir et d’en rendre compte, nous avons interrogé les formateurs et les RF sur les missions principales des formateurs des personnels, déclinées dans le référentiel des métiers de l’administration pénitentiaire. Puis, le traitement et l’analyse des très nombreux écrits apportés à la question ouverte, « quelles sont les autres sources de satisfaction ? », ont permis de développer considérablement ces premiers éléments de réponse.

**Graphique 35 : Qu’est-ce qui vous plaît le plus dans le métier de formateur, responsable de formation ? Proportions**



« Piloter, concevoir et conduire des actions de formation » a été au total mentionné par 97% des répondants, faisant de ce domaine d’activités le plus plaisant de ceux proposés. Parmi eux, 74% indiquent qu’il leur plaît d’ailleurs beaucoup, renforçant ainsi ce positionnement. Puis, s’inscrit en deuxième position le domaine d’activités consistant à « former, encadrer et évaluer les élèves et les stagiaires », cœur du métier, comme nous l’avons vu, de la fonction de formateur, cité par 92% des répondants. C’est donc sans aucune retenue que les formateurs et RF déclarent être pleinement satisfaits des activités qui constituent la base de leur métier.

Si le premier item, « concevoir et mettre en place des formations », a fait l’objet de peu de commentaires, le deuxième, « encadrer, transmettre des savoirs et animer des séances » a inversement fait l’objet de plus de 50 écrits. Parmi les plus souvent cités, « le face-à-face pédagogique » et ses nombreuses déclinaisons : « échange avec les différents publics », « animation », « partage et transmission de savoirs liés au métier », sont en effet les mots les plus souvent employés pour définir les activités qui plaisent le plus. De même, mais à un moindre niveau, l’accompagnement, l’évaluation des stagiaires, les voir progresser, se présentent comme des sources de satisfaction importantes, avec le fort ressenti de remplir la fonction de guide auprès des jeunes recrues, voire même auprès de leurs plus anciens collègues, dans des activités que nous développerons plus loin.

<sup>87</sup> Nous verrons plus loin les raisons justifiant ce constat.

Le recrutement, l'accueil de publics ont également été mentionnés à quelques reprises.

En outre, de si forts taux de satisfaction indiquent que formateurs et responsables de formation se rejoignent autour de l'ensemble des domaines d'activités.

Mais ce qui peut paraître surprenant est l'étendue des réponses apportées à la question : « autres sources de satisfaction », qui ont produit de nombreux commentaires. Afin d'exposer de manière cohérente ces multiples sources de satisfecit, nous en avons rendu compte au travers de deux grandes catégories qui sont les « satisfactions pour soi » et « celles ressenties pour autrui ». Les satisfactions pour soi regroupent l'ensemble des commentaires liés au cadre professionnel tandis que les satisfactions pour autrui touchent à l'ensemble des commentaires ayant trait à l'accompagnement des collègues dans leur carrière professionnelle.

### ► *La satisfaction d'apprendre pour soi*

Comment aborder ces autres sources de satisfaction sans commencer par les témoignages, multiples, de répondants ayant déclaré aimer, adorer exercer avec passion leur métier ? « C'est un métier passionnant au même titre que les enseignants de l'éducation nationale. Il faut avoir conscience de la chance d'exercer ce type de fonction dans le contexte pénitentiaire actuel. Je pense que cela fait partie des plus beaux métiers après les sapeurs-pompiers » souligne un formateur, tandis qu'un autre déclare « venir tous les matins au travail avec plaisir et même au retour de mes vacances ». L'explication que l'on peut apporter à ces déclarations flamboyantes, se décline comme nous allons le voir de plusieurs manières.

En premier lieu, nous commencerons par l'origine de l'intérêt porté à ce métier, à savoir la proximité entre le métier, ses activités, et les prédispositions personnelles à l'exercer. Nombreuses sont effectivement les citations liées à des agents déclarant exercer une fonction qui leur ressemble, qui correspond à leur personnalité, comme s'ils voulaient ainsi dire qu'ils s'étaient retrouvés en parvenant à créer le lien entre leur vocation professionnelle et le métier qu'ils exercent.

*« Je me sens privilégié au regard de certains postes moins gratifiants. Ce métier correspond à ma personnalité, je trouve mon épanouissement professionnel dans cette spécialité. »*

*« Ce n'était pas un choix par défaut. J'ai choisi d'être formateur par passion pour la formation et pas par défaut en voulant quitter le terrain. »*

*« Je pense que ce métier correspond à mon caractère tant dans l'animation que dans l'aspect de transmission du savoir, savoir-faire et aussi du savoir être. »*

Ces citations laissent ainsi entendre l'existence d'un retour à leur vocation initiale, à leur « vraie personnalité », leurs qualités, et leur passion pour la formation. Exercer ce métier n'est donc pas un hasard du fait qu'ils y étaient prédisposés. L'expérience vécue, à l'inverse des surveillants pénitentiaires<sup>88</sup>, semble bien avoir confirmé ce qu'ils déclarent après-coup comme le poste visé en début de carrière :

<sup>88</sup> À l'inverse, il est ici très intéressant de comparer les réponses de surveillants pénitentiaires déclarant être rentrés par hasard dans cette administration, la proportion de personnes entrées « par hasard » croissant avec le temps, signe de leurs désillusions. Benguigui Georges, Guilbaud Fabrice, Malochet Guillaume, *La socialisation professionnelle des surveillants de l'administration pénitentiaire, op.cit.*, p.23. Gras Laurent, Regards croisés sur la socialisation professionnelle des surveillants pénitentiaires, Dossiers thématiques, CIRAP, 2011, p.20

« Je m'étais fixé cet objectif en début de carrière ; mon objectif en intégrant l'AP était d'accéder à cette fonction. »

« Cela correspond à ce que je voulais faire (au départ prof était mon but lors de mon cursus). Il s'agit d'un retour aux sources. »

Pour clore sur ces témoignages, il est intéressant d'ajouter les propos d'un premier surveillant déclarant que « tout en restant 1<sup>er</sup> surveillant, je fais un autre métier ». Ce changement dans la continuité signifie ainsi clairement l'ambivalence de cette prolongation professionnelle, par le grade, et d'une rupture des activités exercées, par les fonctions occupées.

### Des tâches variées

« Mon métier me rend réellement heureux, j'ai appris à l'aimer, il est fait de facettes extrêmement variées et le quotidien s'habille toujours de couleurs différentes ».

Comme nous l'avons vu, le métier de formateur regorge de tâches diverses et variées, amenant leurs premiers représentants à déclarer qu'il est « le métier le plus riche qu'ils ont exercé dans l'institution » par « la multiplicité du travail », « la diversité du champ d'actions et des tâches au quotidien », qui ne laissent aucune place à la routine. Cette diversité est également citée pour définir les publics rencontrés et les groupes de travail dont ils font partie et ainsi faire que chaque jour est différent.

### L'enrichissement intellectuel

Pour aborder et maîtriser l'ensemble des tâches incombant au formateur et au RF, il est une étape, ou plutôt une activité continue, que ces personnels doivent poursuivre tout au long de la carrière, qui est celle de l'auto-formation permanente. Si la formation apporte un socle commun, il est assez fréquent d'observer qu'en fonction de leurs sensibilités, des personnels cherchent à y donner une orientation en lien avec leurs affinités et compétences acquises auparavant. Guy Jobert précise à ce sujet que la stratégie principale de la professionnalisation du formateur consiste à se créer un savoir propre<sup>89</sup>. Parmi ces savoirs, sans doute est-ce l'enrichissement intellectuel qui, de toutes les autres sources de satisfactions citées par les répondants, se positionne en haut de la liste. Selon Sainsaulieu, cette aspiration à engranger des savoirs et cet investissement dans la formation continue participent à une logique identitaire de promotion, d'entreprise et d'investissement<sup>90</sup>.

Cet enrichissement intellectuel est le plus souvent décrit à partir des connaissances auxquelles les fonctions de formateur et de RF doivent faire appel en matière de formation, management, droit... Dans la majorité des citations, les répondants évoquent un enrichissement personnel et professionnel, « le développement de nouvelles compétences », « une stimulation de la curiosité », « un métier qui permet d'avoir des projets, d'être actif et réactif », « un métier profondément humain ». Ainsi, parmi les sources de satisfaction mentionnées, il apparaît que cette acquisition de nouveaux savoirs participe activement à l'engouement ressenti pour le métier, en apportant une « opportunité de réflexion » et en donnant « une vision transverse ».

<sup>89</sup> Jobert Guy, « La professionnalisation des formateurs, approches sociologiques », Actes de la formation permanente, N°103, 1990, cité par Bach Lionel, *Devenir formateur : Une affaire de carrière, op cit.*, pp.129-130.

<sup>90</sup> Sainsaulieu Renaud, *Sociologie de l'entreprise*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques, 1997, p.224, cité par Lionel Bach, *Ibid.*, p.148.

En plus de cet enthousiasme à acquérir de nouvelles compétences, ces derniers soulignent massivement la dynamique de cet apprentissage dans la mesure où, tel que le formule un CPIP :

*« C'est une fonction où l'on doit toujours apprendre et se tenir au courant des différents textes et réformes ».*

De même, un formateur souligne que :

*« la fonction de formateur des personnels nécessite un réel investissement personnel pour se remettre à jour constamment sur la réglementation en vigueur et une curiosité professionnelle permanente pour parfaire sa connaissance des différentes fonctions proposées par nos métiers pénitentiaires. »*

L'un des nombreux intérêts du métier de formateur s'incarnerait ici dans une attitude perpétuellement sur le qui-vive, dans la mesure où il est indispensable de se tenir toujours informé des changements et des évolutions, « de rester au contact des nouvelles formes d'apprentissage » et de « se remettre à niveau concernant les différents textes ».

### **Le savoir-être du formateur ou la prédisposition à apprendre**

Lionel Bach avance que l'un des points communs des formateurs, « et non des moindres, est celui du parcours de formation continue, qui est commun à la quasi-totalité du groupe : « des toujours à l'étude »<sup>91</sup>. Ce constat rejoint les très nombreux propos portant sur l'enrichissement, la nécessité d'être toujours à la pointe des règlements, des changements qui touchent les métiers, exprimés par les répondants. Cette prédisposition à assurer sa propre veille s'inscrit plus globalement dans une démarche prospective, évoquée par B. Liétard, permettant aux formateurs/RF de se tenir préactifs, dans un environnement mouvant, afin d'anticiper les changements, « d'éclairer et d'orienter l'action présente à la lumière des futurs possibles »<sup>92</sup>. Or, dans une perspective identique, il est intéressant d'observer qu'un grand nombre de réponses indiquent que les formateurs et RF « se doivent d'acquérir toujours de nouvelles compétences et de réactualiser celles qu'ils possèdent déjà ». Ainsi, il s'agit de comprendre que la prédisposition à apprendre précède l'apprentissage en lui-même. Autrement dit, il est avant tout nécessaire pour les formateurs et les RF de préserver une ouverture d'esprit sur leur environnement professionnel, dans la mesure où cette prédisposition leur permet d'acquérir de nouvelles compétences.

« D'abord, généralistes, dans l'état d'esprit selon lequel un formateur se doit d'être dans une dynamique d'acquisition de compétences, de perfectionnement avec l'idée d'être toujours à la pointe de ce qui se sait et de ce qu'il se fait ».

Il s'agit donc avant tout d'une compétence liée au domaine du savoir-être qui est avancée, parce qu'« il y a toujours à apprendre ». C'est d'ailleurs la raison pour laquelle aucune compétence n'est précisément définie dans cette catégorie de réponses. Globalement, les répondants avancent l'idée qu'il « est toujours utile de développer ses compétences et de se remettre en question pour toujours progresser et ne pas s'ennuyer dans son métier », ou encore « je suis toujours à la recherche de nouvelles compétences pour ne pas m'enfermer dans cette fonction ».

Cette réflexion induit l'idée que le formateur se doit d'être ouvert aux changements, disposés à l'intérioriser, à se former et adopter une posture réflexive sur ce qu'il fait.

<sup>91</sup> Bach Lionel, *Devenir formateur : Une affaire de carrière*, op. cit., p.99.

<sup>92</sup> Liétard Bernard, *Identifier des incontournables, se professionnaliser*, op.cit., p. 148.

### L'étape de la remise en question

Sans nul doute est-il indispensable de passer par le stade que nous venons de décrire, pour accéder à l'étape suivante : la remise en question. Avec la pratique elle-même, l'acquisition de nouvelles connaissances aboutit effectivement à une phase spécifique consistant à interroger les pratiques à la lumière des savoirs acquis. Cette étape n'a pas été souvent mentionnée puisqu'ils ne sont que 15 à l'avoir formulée. En voici les principales citations :

*« La nécessité d'augmenter en permanence ses savoirs et la nécessité constante de se remettre en question. »*

*« Le métier de RF me permet d'interroger mes pratiques professionnelles. »*

*« Nécessite une remise en question qui me permet d'évoluer. »*

Ainsi exprimés, ces témoignages apportent la démonstration du lien indéfectible entre acquisition de savoirs et remise en question dans le processus de socialisation professionnelle du formateur. Cette étape nous paraît ainsi essentielle pour rendre compte de ce que nous avons appelé la prise de recul intellectuel, plus communément appelée le principe de réflexivité<sup>93</sup>, d'autant plus lorsque cette prise de recul s'accompagne, comme certains l'ont souligné, d'une compréhension plus large de l'évolution des métiers et des enjeux politiques qui les animent. C'est d'ailleurs ainsi qu'un formateur soulignait que « La formation est un des outils qui permet de réfléchir sur les gestes professionnels, de se recentrer sur les pratiques, de comprendre les évolutions, d'élargir son champ de vision. »

### La mobilisation des savoirs

À l'instar de tous les métiers, devenir formateur et RF nécessite l'acquisition, puis la mobilisation de compétences spécifiques, « des savoirs d'action permettant ainsi une adaptation permanente à l'évolution de leurs situations professionnelles et de leurs projets »<sup>94</sup>. Après l'assimilation de connaissances et l'étape de réflexion sur les pratiques, vient ensuite la mobilisation de savoirs au service d'améliorations, d'innovations dans les modalités de transmission et de nouveaux projets. Mettre en œuvre ses compétences requiert à ce titre une étape qui nous semble fondamentale dans le processus de socialisation professionnelle, puisqu'elle traduit la capacité des formateurs et des RF à extérioriser et à appliquer l'ensemble des savoirs qu'ils ont intégrés à leurs pratiques :

*« Je mets en œuvre mes compétences. »*

*« Cela me permet d'avoir de la réflexion sur les pratiques et de faire des propositions d'évolutions pouvant se décliner en formations. »*

*« Participer aux évolutions du métier, avoir une meilleure connaissance des enjeux et des difficultés de nos métiers, tous corps confondus. »*

« Participer », « proposer », « mettre en œuvre », « innover », « créer », sont ici les verbes les plus souvent retranscrits pour décrire ces ressentis. L'usage de ce vocable démontre que les formateurs et les RF ont la capacité d'agir sur leur environnement

<sup>93</sup> Principe développé, entre autres, par Schön Donald.-A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions logiques, 1994.

<sup>94</sup> Liétard Bernard, « *Regards sur la professionnalisation des formateur* », *op.cit.*, p.129.

professionnel et, consécutivement, à être acteurs des formations qu'ils animent. Probablement aussi, pouvons-nous y voir la démonstration d'une certaine autonomie, ce qu'un formateur dénommait la « liberté de concevoir les formations », sans laquelle ce métier perdrait beaucoup de son attractivité. À la lecture des réponses, cette source de satisfaction est effectivement apparue à de très nombreuses reprises, donnant la possibilité de gérer et d'organiser son temps de travail, de prendre des décisions, monter des projets, de faire des propositions et développer des offres de formation. Inéluctablement, l'autonomie reste donc très appréciée, non seulement pour la liberté de pouvoir organiser son temps, mais aussi pour les possibilités qu'elle offre d'agir, d'impacter son quotidien professionnel et de faire preuve de créativité. Probablement pouvons-nous y voir l'appréciation du pouvoir qu'ils disposent à manier comme ils l'entendent des leviers d'action via des marges d'autonomie qu'ils ne possédaient pas dans leurs précédentes fonctions.

### ► *Les satisfactions de travailler en équipe et d'accompagner les apprenants*

« Ces fonctions de formateur, puis de responsable de formation, m'ont permis d'asseoir un socle de compétences (savoir et savoir-faire) qui est absolument nécessaire pour arriver à convaincre tous les personnels en établissement pénitentiaire et services d'insertion et de probation, du bien-fondé de notre utilité et de l'utilité de la formation dans nos métiers. »

#### **Un environnement physique en rupture avec celui de la détention**

Pour aborder les nombreux points de satisfaction pour soi, nous commencerons par évoquer l'environnement professionnel que de nombreux répondants ont évoqué. Les propos qu'ils avancent le relie à la bonne ambiance professionnelle régnant sur le lieu de travail. Globalement, de bonnes conditions de travail sont soulignées, de même qu'un environnement professionnel agréable, qui font que plusieurs formateurs et RF ont déclaré se sentir comme « chez eux » sur leur lieu de travail. Plus précisément, la connaissance des agents, les contacts et les échanges avec les différents collègues, leur bienveillance, le travail en équipe et la solidarité qui en découle, sont autant de facteurs positifs qui influent vivement sur la qualité de l'ambiance au quotidien :

*« J'aime « ma » structure, le relationnel que j'ai développé avec la direction, l'encadrement et l'ensemble des agents et des personnes intervenants ou travaillant ici, leur esprit d'ouverture sur le progrès, l'amélioration, le perfectionnement et leur professionnalisme. »*

*« Une culture formation a été mise en place sur le pôle, qui permet une gestion sereine du dispositif. Les chefs d'établissement sur les structures du pôle et les DSPIP sont attentifs au sujet de formation et connaissent l'équipe. »*

Bien souvent, c'est le qualificatif de « dynamique » qui a été avancé pour définir l'ambiance de travail, de même que l'implication et l'engagement des équipes. En outre, plusieurs RF issus du corps d'insertion et de probation ont écrit l'intérêt et le besoin d'être au contact de leurs collègues de terrain, afin de ne pas se sentir « isolés » et de « bien identifier ce qui se joue sur un territoire ».

D'autres commentaires ont défini cet environnement comme un espace de travail permettant de concilier vie professionnelle et vie familiale. Cette source de satisfaction n'a pas fait l'objet de nombreux écrits, mais il nous semblait toutefois intéressant de la préciser, au vu des difficultés rencontrées par les collègues qui n'ont pas cette

opportunité. De ces nombreux commentaires, on peut donc en déduire que les formateurs sont globalement bien intégrés dans leur environnement professionnel<sup>95</sup>.

### **Accompagner les apprenants dans la construction de leur identité professionnelle**

Comme nous le soulignons, les satisfactions pour autrui regroupent les propos liés à la transmission de savoirs, le soutien et l'accompagnement des collègues durant leur carrière professionnelle. Elles consistent avant tout à « adorer partager ses nouvelles connaissances avec les collègues », ou encore « apporter, transmettre ses connaissances, expliquer, éduquer, insuffler ». Après les reculs physique et intellectuel pris sur les pratiques au quotidien, « être conduit vers l'autre » émanerait donc de ce voyage introspectif pour constituer la troisième étape du processus de socialisation professionnelle du formateur :

*« Être dans un niveau d'expertise et mettre à profit son expérience, faire preuve de créativité ; On cherche toujours à s'améliorer pour obtenir le meilleur des apprenants. »*

*« J'aime les gens et je crois en leur potentiel de développement. Il faut avoir le sens de la pédagogie. »*

Ce sentiment altruiste a ainsi été mentionné à plusieurs reprises pour souligner la disposition et le souci d'aider l'autre dans son parcours :

*« Je me réalise sincèrement à travers l'accompagnement des personnels. »*

*« Transmettre et partager mon expérience avec les différents publics accueillis par l'administration. »*

Si le fait de transmettre des savoirs demeure l'un des pôles d'attractivité incontournables du métier, on se rend dès lors bien compte qu'il n'est pas en soi suffisant, l'objectif ultime étant que ces savoirs permettent aux publics formés, en début ou en cours de carrière, d'avancer et de se construire :

*« Accompagner et faciliter les élèves dans la construction de leur identité professionnelle. »*

*« J'aime faire un retour en fin de session et voir que les agents ont appris des choses ; j'aime apporter le cadre, j'aime lorsque les agents sortent de formation en ayant des outils utilisables sur le terrain et au niveau personnel. »*

*« Cela m'a permis d'acquérir deux monitorats dont je me sers activement pour aider les personnels dans leurs missions. Cela me permet de donner mes connaissances professionnelles à des apprenants pour qu'ils puissent avoir tous les outils indispensables pour être un agent compétent dans le service public. »*

Amener les formés à mobiliser des outils et des savoirs, les aider dans la construction de leur identité professionnelle, les faire évoluer, parfois même s'abandonner dans les progrès des autres, comme l'exprime le dernier témoignage, correspond ainsi à l'une des plus grandes satisfactions dépeintes par les répondants.

### **Accompagner les apprenants dans leur carrière**

Mais cette prédisposition est loin de ne concerner que les personnels qui débutent, car les activités des formateurs et des RF concernent tout autant le soutien et l'accompagnement des collègues durant leur carrière. À ce titre, préparer les personnels aux concours, contribuer à la promotion sociale des collègues et « ainsi voir la satisfaction des personnes qui réussissent », « accompagner les publics dans leur parcours de formation », « participer activement au développement des compétences

<sup>95</sup> Il semble toutefois nécessaire de souligner qu'une étude de terrain semblerait plus adaptée pour recueillir des matériaux tirés de l'observation et de l'organisation plus générale de petits et de plus grands pôles de formation.



des agents », sont autant de témoignages qui démontrent non seulement le caractère altruiste de l'engagement de ces personnels, mais aussi l'étendue des publics à laquelle cette implication s'adresse.

*« La place du formateur est centrale au sein des services des établissements. Il est un lien entre les personnels et un référent en termes d'évolution de carrière. »*

### **Les retours sur accompagnement**

Parmi les autres satisfactions exprimées, ressort un quatrième point : le retour des formés, autrement dit, l'atteinte des objectifs fixés par la formation et l'accompagnement. Les témoignages que les formateurs et les RF recueillent a posteriori ne sont certes pas systématiques, mais leur portée symbolique n'en est pas moins porteuse de sens. Hormis le transfert dont la réussite à une formation ou un concours peut aisément faire l'objet, dans la mesure où le succès rencontré par un candidat est aussi celui de l'accompagnateur, les acteurs de formation tirent une grande part de satisfaction à pouvoir évaluer la portée de leurs actions pédagogiques dans ces retours.

*« Être fier de la réussite d'un agent sur une promotion sociale suite à concours, ou être remercié d'un agent suite à la réussite d'un concours grâce à la ou aux formations suivies. »*

*« Je me sens utile lorsque des apprenants réussissent des concours suite à mes formations. Eux-mêmes m'envoient des mails de remerciements, c'est plutôt gratifiant. »*

*« Des élèves qui continuent à nous donner des informations sur leurs carrières, leurs vies. »*

Permettre à des collègues d'accéder à des échelons et de monter dans la hiérarchie, gagner en fierté, en reconnaissance et continuer de bénéficier de ces retours durant plusieurs années, attribue ainsi aux acteurs de formation la fonction particulièrement valorisante d'assurer le déroulement de carrière de leurs collègues.

### **L'activité de management**

Parallèlement à ces satisfactions éprouvées dans l'accompagnement des élèves et des collègues, ainsi que les « retours sur accompagnement » qui leur sont exprimés, il est une implication spécifique qui ne concerne que les responsables de formation : leur activité de management. Il nous paraît en effet important de souligner que dans la perspective qui vient d'être développée, manager son équipe de formateurs a également été cité comme une source de satisfaction notable. Les témoignages relatent les satisfactions à « transmettre ses connaissances aux formateurs nouvellement affectés sur le pôle », « encadrer une très bonne équipe » et bénéficier de « l'intelligence collective qui en émane dans l'apport de réponses pratiques à des problèmes de terrain ». Ainsi à l'instar des élèves et stagiaires, il s'agit bien de constater que l'engagement altruiste des responsables de formation s'exerce tout aussi bien sur l'équipe de formateurs qu'ils encadrent, accompagnent et suivent, « dans la mise en place d'actions communes à tous les établissements d'un secteur ». En outre, cette implication s'accompagne de la forte impression de « remobiliser les agents sur le sens de leurs missions et créer du dynamisme dans leurs parcours professionnels », impression pondérée par le fait que « les acteurs de la formation sont en général des gens motivés, impliqués, qui savent prendre des initiatives ».

## La fonction de conseiller auprès de la direction

*« Lorsque l'entente avec la direction est satisfaisante et que l'on est reconnu par ses collègues en tant que bon professionnel de la formation, cela ne peut que fonctionner. »*

La confiance accordée par les supérieurs et/ou la direction des établissements a en effet été souvent citée pour rendre compte des satisfactions émanant de ces contacts. « Excellente entente », « soutien », « latitude accordée », « accessibilité », en sont les déclinaisons apportées, à l'image de la « reconnaissance professionnelle » qui en est le principal effet ressenti. Certes, nous verrons plus loin que cet effet n'est pas unanimement perçu, beaucoup de répondants ayant souligné un manque de reconnaissance envers les compétences et l'engagement dont ils font preuve, mais ce n'est pas pour autant qu'il faudrait taire les propos de ceux qui, inversement, déclarent en être bénéficiaires.

Au travers des témoignages recueillis, l'expression de cette reconnaissance prend plusieurs formes. À titre d'illustration, certains avancent la manière dont leur chef d'établissement « n'hésite pas à utiliser le levier de la formation pour résoudre des problèmes RH dans le fonctionnement de la structure », tandis que d'autres se sentent valorisés par l'accessibilité que leur supérieur et la direction leur accordent. Cette reconnaissance et cette valorisation se traduisent également par les responsabilités qu'ils sont amenés à assurer et l'utilité de leurs fonctions : participer au recrutement, à la promotion de l'administration pénitentiaire et de ses métiers, être le premier interlocuteur auprès de nouvelles recrues et bénéficiaire de ce premier regard sur une institution souvent méconnue. De même, avoir la responsabilité de porter son image et détenir la capacité de la faire évoluer participent au sentiment plus global d'en être un des premiers représentants ; du moins, « d'être un personnel référent au sein de mon établissement pour toutes les demandes des personnels », y compris de la direction, auprès de laquelle certains précisent incarner le rôle de « conseiller au regard de certaines situations ».

## L'ouverture sur le monde extérieur

Enfin, cet éventail de satisfactions serait incomplet sans mentionner l'importance de la communication externe qui, elle aussi, revêt de multiples visages : forums d'emplois, présentation des métiers dans les collèges et lycées, rencontres avec des professionnels d'horizons variés, ouvrent les portes d'un champ relationnel très vaste et d'un réseau qui permet aux formateurs de « s'ouvrir sur d'autres administrations ». « Observer la satisfaction des diverses personnes en visite lorsqu'elles quittent le site », demeure également une source de satisfaction, probablement du fait que ces mines réjouies à la sortie rappellent, en le valorisant, la dureté d'un métier exercé dans un environnement qu'on est tout autant heureux de découvrir que de quitter. Ainsi, le relationnel instauré avec les différents partenaires, le travail en réseau, les échanges entre les diverses administrations représentent un vivier de richesses inépuisable et particulièrement attractif pour les répondants. De plus, ces échanges leur fournissent l'opportunité de sortir de leur environnement contraignant. Ils représentent à ce titre une véritable source d'oxygène, voire d'inspiration, un moyen de se rattacher au monde libre, de se reconnecter à d'autres catégories de professionnels dont l'intérêt porté à l'environnement carcéral participe en retour à la valorisation des métiers pénitentiaires.

Finalement, les répondants laissent transparaître par leurs écrits, un domaine de compétences qu'ils affectionnent particulièrement, les relations humaines et la communication, dans la mesure où elles sont sources de variété et d'enrichissement.

Qu'ils soient élèves, stagiaires, collègues exerçant dans les DISP, dans un service d'insertion et de probation ou en établissements, l'ensemble des contacts est valorisé du fait qu'ils donnent la possibilité « d'échanger sur les différents métiers » et d'entretenir une certaine proximité avec le terrain et leurs acteurs, « pour comprendre le besoin de l'autre » au travers des « partages d'expériences ». En outre, participer à des groupes de travail, à des jurys de validation, à des regroupements de tuteurs, de moniteurs et de partenaires, sont des actions qui participent à dynamiser le travail de réseautage, essentiel et quotidien.

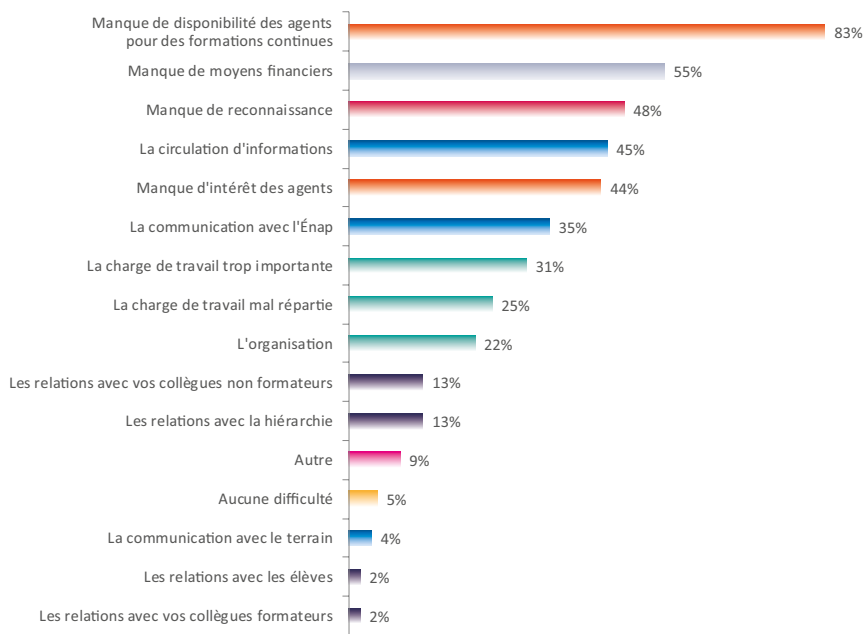
L'identité professionnelle pour soi et l'engagement qu'ils développent, apparaissent comme les gages de la réussite de cette transaction professionnelle. Mais l'identité professionnelle des formateurs et des responsables de formations se construit aussi dans l'expérimentation commune de situations problématiques, de perspectives et de solutions partagées.

## 🔵 Les points de tension

Comme nous l'avons vu, les activités des formateurs et RF sont variées... et nombreuses ; trop nombreuses, avec, pour reprendre les propos d'un RF, « le sentiment depuis ces dernières années de courir après le temps avec des tâches qui se multiplient et des actions à annuler et reprogrammer sans arrêt, et que la formation continue se dégrade, par manque de moyens, de disponibilité des personnels, de formation initiale qui prédomine le reste. »

Aussi, malgré le vif engouement perçu dans l'implication que ces personnels apportent à leur métier, de nombreux témoignages ont rendu compte de situations problématiques, parfois récurrentes. À l'origine, nous pensions que ces difficultés se présentaient comme des obstacles au processus de socialisation professionnelle. Toutefois, l'analyse de leurs propos indique que ces problématiques sont communes et donc partagées par une majorité de formateurs et de RF ; que, finalement, l'ensemble des soucis et infortunes rencontrés sont finalement constitutifs de leur identité professionnelle.

### Graphique 36 : Quelles difficultés rencontrez-vous dans vos fonctions ? (Plusieurs réponses possibles) – citations



Le graphique ci-dessus a été conçu via un traitement quantitatif des propos exprimés. Cette première approche présente ainsi l'avantage de défricher les informations recueillies et de définir un à un les écueils rencontrés. Cette méthode d'extraction et d'isolation s'est révélée relativement complexe dans la mesure où très souvent, les écrits rendaient compte en quelques mots de plusieurs difficultés. Ce constat provient probablement de leur interconnexion dans la réalité, d'un principe plus global selon lequel ces dernières seraient toutes plus ou moins liées. Si les analyses qui suivent rendent compte de cette complexité, notamment celle traitant de la reconnaissance, le code couleur adopté pour les catégoriser est un premier pas pour l'aborder.

#### ► **Publics indisponibles et formateurs/moniteurs insuffisants**

*« Le travail administratif prend de plus en plus de temps, tandis que les promotions de surveillants ne cessent de gonfler avec des accompagnements parfois lourds à gérer. Mais le problème principal concerne surtout la situation démographique des surveillants, parfois touchés par un fort absentéisme, qui impacte l'activité de formation continue. »*

Parmi les difficultés énoncées par les formateurs et les RF, la question du manque de disponibilité des agents pour la formation continue est assurément celle qui pose le plus de problèmes, puisque 83% des répondants l'ont mentionnée. Il s'agit donc d'un problème majeur<sup>96</sup>, particulièrement significatif de la priorité donnée à la mission de sécurité sur celle de la formation.

<sup>96</sup> Cette difficulté majeure, liée à l'indisponibilité des personnels à suivre une formation continue, est mentionnée dans le socle commun de formation obligatoire. Cette question est plus spécifiquement abordée au sujet des personnels de surveillance possédant un monitorat et dont la charge de travail liée à la sécurité de l'établissement passe en priorité sur leurs actions de formation. « Socle commun de formation obligatoire, pour le renforcement des compétences des personnels pénitentiaires », 2020, direction de l'administration pénitentiaire.

### **Le manque de disponibilité des agents pour la formation**

« *Les agents ne sont plus disponibles pour aller en formation* », ainsi pourrait être résumée l'opinion exprimée des répondants qui ont été nombreux à faire le lien entre les problèmes d'effectifs rencontrés dans les établissements et la disponibilité des agents pour se rendre en formation :

« *Les difficultés en établissement pour rendre disponibles les agents pour la formation continue impactent gravement le maintien des formations proposées.* »

« *L'absentéisme au sein des détentions et le manque d'effectifs freinent le déroulement de formations programmées, voire les annulent et rendent inutile l'investissement du formateur.* »

Cette mobilisation des agents est d'autant plus compliquée que les personnels présents peuvent être fréquemment rappelés pour nécessité de service et donc être amenés à effectuer un nombre important d'heures supplémentaires, ce qui « *n'encourage pas le personnel à participer aux formations sur des repos. Ils n'ont pas assez de temps pour se former* ».

Comme le soulignait un formateur : « *Le fait que les agents soient rappelés régulièrement par nécessité de service leur donne l'impression de passer leur temps au travail. Ils sont peu enclins à postuler sur des sessions de formation que nous mettons en place.* »

De plus, quand bien même des personnels trouveraient la motivation à participer à l'une de ces sessions, les autorisations qu'ils demandent se heurtent à des refus émanant de leur hiérarchie pour les mêmes raisons évoquées supra :

« *Les personnels de surveillance ne sont que trop rarement autorisés à suivre des formations valorisantes, ce qui contribue à les enfermer en détention.* »

« *La mise en place de formations et leur organisation s'avèrent des plus complexes à mettre en œuvre compte tenu de l'abondance d'avis hiérarchiques défavorables motivés par les seuls nécessités de service.* »

Il en résulte ainsi l'annulation de formations, faute de candidats.

Parmi les solutions avancées pour parer à cet obstacle, certains ont évoqué le besoin d'intégrer les formations dans le planning de roulement, ou encore de créer de véritables parcours de formation avec l'intégration de temps dédiés à la formation. Ces difficultés de ressources humaines ont également poussé certains à adapter le format des sessions :

« *Le format des sessions de formation est régulièrement limité à trois heures, ce qui permet de placer un agent en formation sur une demi-journée et être posté l'autre demi-journée, mais ce format n'est pas efficient sur certaines thématiques.* »

« *À la MA, le service est fait de sorte que les agents bénéficient de 4 jours de formation continue par an.* »

### **Des effectifs de formateurs et de moniteurs insuffisants**

Mais les difficultés en ressources humaines ne visent pas exclusivement les candidats potentiels. Ils concernent aussi les formateurs eux-mêmes, tout comme les moniteurs, pour assurer les formations et les sessions. Certains répondants n'ont ainsi pas manqué de souligner une baisse significative des moniteurs, surtout de tir.

À cette baisse d'effectif, vient également s'ajouter le fait qu'à l'instar des candidats aux formations, les moniteurs sont également intégrés dans la boucle des effectifs et des nécessités de service :

« La disponibilité des moniteurs : quand ils sont en animation de formation, ils ne sont pas en détention ce qui génère un « rappel » d'un autre collègue pour le libérer, ou des heures supplémentaires, pas toujours consenties par le chef d'établissement ».

Consécutivement, la croisée de ces deux difficultés, le manque de moniteurs et leur intégration dans la logique des effectifs, peut être à la source de tensions émanant des mises à disposition acceptées ou refusées. De fait, mises à disposition, mobilités géographiques des moniteurs amenés à se déplacer pour assurer des formations dans les lieux dépourvus d'intervenants, « mutualisation des moyens parfois compliquée », « aspiration des effectifs de moniteurs par les PREJ et difficultés à assurer les formations de par le fait » sont le lot commun du milieu de la formation. Cette problématique pourrait, malgré tout, être en partie résolue en « permettant aux formateurs d'avoir plusieurs monitorats pour dispenser de la formation sans être tributaires des moniteurs ».

### ► *Un manque de reconnaissance professionnelle*

La professionnalisation est « cette expérience d'une identité instable et toujours rebâtie et aussi celle d'un décalage permanent entre les moyens individuels d'affirmation de soi et les possibilités d'obtenir une reconnaissance collective<sup>97</sup>. »

Parmi les difficultés exprimées, 48% des répondants avancent l'absence de reconnaissance, soit un sur deux. Bien que cette dimension n'apparaisse pas en première position, la teneur des propos relatés laisse planer la forte impression que ce ressenti s'étend bien au-delà d'une statistique<sup>98</sup>. De fait, et en complémentarité à ce premier indicateur, il s'agit ici de proposer une grille de lecture afin d'exploiter au mieux les nombreux écrits abordant ce thème.

Le cadre interprétatif utilisé s'inspire de la théorie de la reconnaissance de Paul Ricoeur<sup>99</sup> et de son application par A. El Akremi, N. Sassi et S. Bouzidi<sup>100</sup> dans un article sur le rôle de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail. Cette approche rejoint le cadre théorique plus global dans lequel cette recherche s'inscrit. L'idée part du double constat selon lequel aucune identité n'existe sans la validation d'un « autre significatif », autrement dit elle doit être reconnue par l'institution qui l'encadre, les acteurs qui la composent. Pour cette raison, l'identité pour soi, aussi satisfaisante soit-elle, est insuffisante pour valider le processus de construction identitaire. Le second constat porte quant à lui sur le caractère processuel de l'identité qui, loin d'être figée, est en constante mutation. On parle ainsi de construction identitaire, dans la mesure où l'identité n'est pas définitivement attribuée dès la naissance, mais un objet qui se façonne au cours du temps.

À partir de ces bases théoriques, A. El Akremi, N. Sassi et S. Bouzidi<sup>101</sup> abordent la construction de l'identité professionnelle à partir de la théorie de la reconnaissance définie par Ricoeur au travers de trois étapes majeures : la reconnaissance identification, la reconnaissance attestation de valeurs et la reconnaissance récompense. Ces trois étapes sont analysées dans la reconnaissance de l'individu au travail et la reconnaissance du travail de l'individu. Le principe processuel consiste

<sup>97</sup> Jobert G., Revuz C., « La formation des formateurs », in *Éducation permanente*, 1989, p.13.

<sup>98</sup> Là encore, il s'agit pour le chercheur de prêter une attention particulière aux nombreux écrits envoyés par les répondants et d'y porter ainsi la reconnaissance de leur ressenti.

<sup>99</sup> Paul Ricoeur, 2004, *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris : Stock, coll. Les Essais.

<sup>100</sup> Assâad El Akremi, Narjes Sassi et Sihem Bouzidi, « Rôles de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail », *op.cit.*, pp.662-684.

<sup>101</sup> Assâad El Akremi, Narjes Sassi et Sihem Bouzidi, *Ibid.*, p. 670.

à poser l'idée selon laquelle la reconnaissance s'amorce avec la lisibilité de l'individu et de son activité, sans laquelle aucune forme de reconnaissance ne peut avoir lieu. Elle représente à ce titre une condition incontournable pour accéder au deuxième stade, la reconnaissance de valeurs, elle-même indispensable pour qu'en dernier lieu, la considération de l'individu au travail et celle du travail de l'individu puissent faire l'objet de gratifications, stade ultime de la reconnaissance identitaire.

## Les formes de la reconnaissance du formateur et des RF au travail

### *Étape 1 : la reconnaissance comme identification de l'individu au travail*

La première étape de la reconnaissance du formateur et du RF consiste tout d'abord à identifier la place occupée par l'individu au travail. Autrement dit, la reconnaissance ne peut subvenir sans identification de la place occupée par l'agent.

Parmi les témoignages traités, aucun d'entre eux n'a fait ici écho à une méconnaissance de leur présence dans l'univers professionnel pénitentiaire. À l'instar des surveillants moniteurs de sport, ou encore des ÉRIS, les personnels savent qu'il existe des formateurs, quand bien même, nous le verrons plus loin, la connaissance de ce qu'ils font révèle un certain flou, sinon une forme de mépris. Pour cette raison, l'identification du formateur et du RF, aux yeux de l'administration pénitentiaire et sur le lieu de travail, ne semble pas constituer un problème majeur dans le processus de construction identitaire. Leur présence est officiellement instituée via une sélection et une formation à l'issue desquelles ces personnels ont pris leurs nouvelles fonctions dans des services dont la majorité des autres personnels pénitentiaires connaissent au moins l'existence.

### *Étape 2 : la reconnaissance comme attestation de valeurs de l'individu au travail*

L'étape deux prolonge la reconnaissance comme attestation de valeurs et légitimité. Cette reconnaissance revêt plusieurs formes ayant trait au respect et à la considération portés à ces acteurs de formation. En outre, il peut également s'agir de comportements positifs et autres regards approuvateurs, ou non, qui leur sont adressés. Pour exemple, il peut s'agir des regards portés par les élèves et les stagiaires qui, en formation et en début de carrière, recherchent un positionnement au travers de celui inculqué par le formateur, incarnant alors la figure de l'image du formateur référent et donc de celui sur qui il faut prendre exemple.

Nous touchons là à un aspect fondamental de l'identité professionnelle, dans la mesure où ces « signaux d'appartenance et de solidarité lancés à l'individu soulignent et renforcent son identité sociale en lui démontrant son appartenance effective au groupe<sup>102</sup> ». Paradoxalement, cette attestation de valeur positionne l'individu de manière bipolaire, dans le sens où il s'agit de reconnaître sa singularité, celle de formateurs et de RF, tout en validant son appartenance au groupe, en l'occurrence celui des personnels de surveillance et celui des personnels d'insertion et de probation. Cette problématique est très importante à soulever car elle pose l'idée du personnel de surveillance ou CPIP formateur qui exerce les fonctions de formateur après avoir exercé celles de son groupe professionnel d'origine, ce qui amène à la question : dans quelle mesure un formateur ou RF pénitentiaire peut-il toujours être considéré comme un personnel de surveillance ou un CPIP dans la mesure où il n'exerce plus au quotidien ses fonctions initiales ?

<sup>102</sup> Assâad El Akremi, Narjes Sassi et Sihem Bouzidi, « Rôles de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail », *op. cit.*, p. 671.

Cette question paraît effectivement fondamentale dans le monde de la formation car sans cette approbation, le formateur peut être amené à perdre une partie de sa crédibilité en mettant en jeu l'exemple qu'il représente aux yeux de son public. Probablement est-ce l'une des raisons pour lesquelles des formateurs de terrain cherchent à se distinguer eux-mêmes des autres formateurs qui n'y exercent plus, les premiers reprochant aux seconds la méconnaissance d'un métier auquel ils ne sont plus confrontés au quotidien. Ainsi, tel que le formulait un répondant,

*« Une connaissance du terrain !!! C'est la priorité, comment peut-on transmettre un métier si cela fait 10 ans que l'on n'est plus sur le terrain ? »*

Ici, les témoignages relatifs à cette étape sont abondants et indiquent tout autant de points positifs que de points négatifs.

Tout d'abord, l'appartenance professionnelle d'origine des formateurs et des RF apparaît comme des points d'ancrage forts de leur appartenance au groupe pénitentiaire. De plus, leur ancienneté relativement élevée rend compte d'un enracinement professionnel profond. Ils sont ainsi identifiés comme des membres détenant une expérience importante, qui leur a permis d'acquérir des compétences, soit dans le domaine de la surveillance, soit dans celui de l'insertion et de la probation.

L'ancrage de leurs fonctions de formateur ou de RF dans l'administration pénitentiaire émane des fonctions qui leur incombent, à savoir la formation initiale et continue des personnels. Après avoir été formés, l'administration pénitentiaire leur attribue donc cette responsabilité spécifique, c'est là que réside leur singularité. Nous l'avons vu, l'analyse des caractéristiques démographiques et professionnelles des formateurs et des RF permet de dresser un profil type, mais il est important de souligner que derrière ce profil type, basé sur une moyenne des indicateurs traités, évoluent des profils très variés, du jeune formateur de terrain au formateur plus expérimenté ayant acquis des compétences solides dans le face-à-face pédagogique ou encore dans le montage de projets pédagogiques. Terrain ou pas terrain, âge, expérience, lieu d'exercice, appartenance à une équipe plus ou moins étoffée, problématiques locales, compétences, sont autant de variables qui permettent de rendre compte non plus d'un profil type, mais bien de la diversité de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font et de ce qu'ils apportent aux publics en formation. Si l'on s'en tient aux réponses apportées dans le début de cette deuxième partie, nous pouvons malgré tout avancer que la tendance globale est une reconnaissance interne entre formateurs et RF, notamment au niveau de la complémentarité de leurs interventions (Graphique 22).

Les témoignages recueillis ont permis de faire émerger certains signes de reconnaissance liés à leurs fonctions, dont les plus significatifs sont probablement le rassemblement annuel des formateurs à l'Énap et leur consultation par les directions d'établissement. Tandis que le RAF constitue un moment d'effervescence collective ritualisé dans le monde de la formation pénitentiaire, consacrant l'identité professionnelle des formateurs et des RF, les sollicitations des chefs d'établissements traduisent quant à elles la reconnaissance et l'apport des compétences des formateurs /RF sur le terrain, dans le cadre de projets d'établissements.

Ces deux exemples sont d'autant plus intéressants que l'un provient de la communauté pédagogique, tandis que l'autre émane d'un chef d'établissement, ce qui présente l'avantage d'illustrer la bipolarité évoquée supra. En effet, une des difficultés pour les formateurs et les RF réside dans le fait que leur légitimité soit reconnue, dans une administration où la mission de formation n'est pas prioritaire sur celle initialement



dévolue à l'institution pénitentiaire, à savoir la sécurité, l'insertion et la probation<sup>103</sup>.

Mais cette légitimité fait également l'objet d'interrogations et de réactions moins enthousiastes. Si la terminologie de « communauté pédagogique » apparaît en soi comme une forme de reconnaissance symbolique, elle présente aussi l'effet d'une sectarisation de ses membres, en positionnant le groupe dans une catégorie de personnels distincte. D'ailleurs, ce constat en vient même à ce que des formateurs eux-mêmes rejettent cette dénomination :

*« Je n'adhère pas à cette notion, cela nous isole de notre corps d'origine, je suis major pénitentiaire (et payé en tant que tel) avant d'être formateur, cette notion de communauté me semble sectaire. »*

*« La notion de communauté est trop connotée « secte », « croyance ». De ce fait, je n'adhère pas à ce concept. »*

En outre, 44% des répondants soulignent le manque d'intérêt porté à la formation par des collègues exerçant hors de la communauté. Parfois même, ce désintérêt s'accompagne de préjugés négatifs sur la fonction. C'est ainsi qu'un RF déclare que ses « collègues nous (les) considèrent comme des planqués. On est hors détention, malgré tout ce qu'on a fait pour y arriver », ou encore, qu'un formateur qui souligne le « manque de reconnaissance des acteurs de formation qui apparaissent souvent comme des personnels qui ont peu de travail ». C'est également la raison pour laquelle près de la moitié des personnels interrogés estiment que leurs collègues ont une vision négative de leur métier. Les formateurs et responsables de formation seraient considérés comme des « planqués » fuyant la détention, des personnes qui travaillent peu ou qui ont la chance de ne plus côtoyer la population carcérale.

Enfin, une autre forme de stigmatisation de l'activité de formation, et donc indirectement de son personnel, consiste à pointer du doigt le pôle formation lorsque des problèmes surviennent chez des agents :

*« La formation est souvent mise en cause dans les dysfonctionnements des agents en établissement. »*

*« Dès qu'il y a un souci ou un incident en détention c'est la faute du pôle de formation. »*

Ainsi, comme le résume un CPIP, « la formation est parfois considérée comme la solution à des dysfonctionnements qu'elle ne peut, souvent résoudre seule. »

Pour d'autres, cette absence de reconnaissance ressentie au vu de la charge de travail accomplie et des compétences acquises, conduisent finalement à penser que la formation est considérée comme une variable d'ajustement financière.

### **Étape 3 : la reconnaissance comme récompense de l'individu au travail**

L'étape de la reconnaissance-récompense se traduit par l'expression de bienfaits, de faveurs, de la confiance accordée. Elle représente le stade ultime de la reconnaissance de l'individu au travail et ne peut être atteinte qu'à la condition de satisfaire les deux premiers stades évoqués. Si le thème des bienfaits et des faveurs n'a pas fait l'objet de développement de la part des répondants, probablement du fait de leur rareté, sinon de leur absence, celui de la confiance a inversement été illustré par les nombreuses sollicitations effectuées par leurs collègues dans le cadre de la formation continue. Les formateurs et RF sont les personnels à rencontrer lorsqu'il s'agit d'obtenir des connaissances et des préconisations pour les promotions sociales et les projets de carrières.

<sup>103</sup> Rappelant ici le principe de « centralité » plus amplement développé dans la première partie.

De plus, il est sans doute une distinction très forte qui définit l'une des plus grandes spécificités de la reconnaissance du formateur et du RF au travail : l'autonomie. Maintes fois évoquée comme point de satisfaction, l'autonomie déclarée par les formateurs est l'attestation d'une confiance accordée qui distingue leur activité au sein de l'administration pénitentiaire.

### **Les formes de la reconnaissance du travail de l'individu**

Les formes de la reconnaissance du travail de l'individu se distinguent de l'individu au travail, dans la mesure où il ne s'agit plus de traiter la légitimité, la valeur et les gratifications vis-à-vis de qui ils sont mais envers ce qu'ils font. Pour cela, il convient de traiter en premier lieu de la connaissance du travail quotidien des formateurs et des RF par leurs collègues.

#### ***Étape 1: la reconnaissance comme identification du travail de l'individu***

Selon les répondants, la tendance globale indique qu'à l'exception de quelques exemples où une part de leurs activités prend davantage la lumière - comme les visites d'établissement-, la lisibilité de leurs missions et de leur charge de travail renvoie une image opaque, sinon trouble. Des écrits mentionnent la méconnaissance même de leur supérieur de ce que les formateurs et RF font. « Il faudrait les former », propose un répondant. D'autres soulignent le « peu de relations avec notre hiérarchie » et le « peu de soutien et de reconnaissance » venant de leur part.

L'une des causes évoquées proviendrait de la création des pôles pédagogiques, qui, malgré le fait d'être appréciée par une majorité de formateurs et de RF, aurait eu comme effet de décentrer symboliquement, et parfois physiquement, les acteurs de formation de la détention. Ainsi, parmi les sentiments les plus souvent exprimés par les répondants, celui d'exercer une fonction qu'ils pensent être méconnue a souvent été cité. Selon un formateur, « le travail dans le pôle est souvent méconnu, le formateur est celui qui assure le suivi des stagiaires et effectue les visites pour beaucoup de professionnels... ». La naissance de ces nouveaux espaces de travail aurait développé, voire accentué, le ressenti d'une activité peu accessible, et quelque peu méconnue. Teintés d'un certain regret, ces propos sous-entendent le lien existant entre niveaux de connaissance de la fonction, compétences requises et leur reconnaissance :

*« Notre rôle et nos missions sont méconnus et par conséquent, nos compétences et notre travail ne sont pas reconnus. »*

L'illustration la plus convaincante est apportée par de nombreux témoignages rendant compte d'une méconnaissance des compétences déployées par ces acteurs de formation en matière d'ingénierie pédagogique et de construction de formation, certains en appelant même à former leurs collègues pour les y sensibiliser. D'autres réponses sur les activités de réseautage, ou encore de budgétisation, ont également été mentionnées. Peut-être est-il important de souligner que, de la même manière, les outils informatiques singuliers dont ils disposent, Harmonie, et surtout Violette, sont encore peu connus hors communauté pédagogique.

#### ***Étape 2 : La reconnaissance, attestation de valeur du travail de l'individu***

Quelles sont les valeurs reconnues au travail des formateurs et des RF ?

Passé le stade de la méconnaissance, les activités professionnelles des formateurs sont globalement appréciées et respectées. C'est ainsi qu'un nombre élevé de commentaires indiquent que les personnels de l'AP changent souvent leur vision des acteurs de formation lorsqu'ils participent eux-mêmes aux formations. De manière générale, il semble y avoir une dualité entre d'une part, la vision ressentie par les

formateurs de l'ensemble des collègues, de manière plus ou moins abstraite, et qui serait négative, et d'autre part, le point de vue exprimé par les collègues qui sont des usagers des formations et qui, après-coup, témoignent de retours positifs à ces mêmes formateurs. Beaucoup de formateurs ou responsables de formation indiquent qu'ils sont considérés comme de véritables ressources en matière de formation par leurs collègues :

*« Les collègues commencent à mieux comprendre quelles sont mes missions et mon travail au quotidien, ce qui était totalement abstrait il y a quelques années. J'étais un planqué de la formation. Cependant, après beaucoup de travail et d'explications, ils perçoivent mieux la quantité de travail à fournir pour qu'ils bénéficient de formations de qualité mais aussi les contraintes du RF, emploi du temps, déplacements, rédaction de documents ».*

Leur projet de formation et leur accompagnement en formation initiale font également l'objet de très bons, voire d'excellents retours de la part des publics qu'ils encadrent<sup>104</sup>. Aucun retour ne fait mention d'un ressenti prononcé d'inutilité, même s'ils ont parfaitement conscience que leurs activités ne sont pas la priorité de l'institution dans laquelle ils travaillent. Comme nous l'avons vu, 83% d'entre eux pensent que la formation passe après au vu du manque de disponibilité des agents pour la formation continue, la formation initiale bénéficiant elle d'une plus grande estime, avec, selon un formateur, « un manque de reconnaissance dans le sens où tout ce qui prévaut en ce moment est la formation initiale avec des recrutements massifs ». En outre, l'un des seuls points sur lesquels le sentiment d'inutilité a été cité, concerne l'absence de prise en compte des évaluations faites sur les élèves, sur le terrain comme à l'Énap, tel que l'explique ce formateur :

*« Des élèves évalués par les formateurs comme n'étant pas capables d'être de bons surveillants et pourtant validés, malgré des demandes de redoublement, voire de licenciement, argumentées et non suivies (donc sentiment de travail pour rien, d'autant plus que les grilles d'évaluations sont complexes et demandent beaucoup de travail). »*

À ce bilan très mitigé, il serait possible d'ajouter le sentiment pour certains d'être parfois montrés du doigt lors de la survenue de dysfonctionnements organisationnels, qui émaneraient de la formation « qui fait mal son boulot ».

### **Étape 3 : La reconnaissance comme gratification du travail de l'individu**

Le stade de la reconnaissance-gratification pose le principe suivant lequel le travail n'est pleinement reconnu qu'à partir du moment où il fait l'objet de récompenses, dont les formes peuvent être variées. En se tenant dans un premier temps aux gratifications dont les formateurs et les RF bénéficient, les retours sur accompagnement se présentent sans nul doute comme la marque la plus significative de bienfaits reçus. Les témoignages, mails, remerciements, les nouvelles d'anciens élèves/stagiaires envoyées à leur formateur et RF, quant à la qualité de l'accompagnement et des conseils prodigués, s'annoncent effectivement comme la marque la plus significative de cette reconnaissance envers leur travail fourni.

<sup>104</sup> Pour exemple, les retours établis par les élèves sur les formateurs qui les ont encadrés durant leur scolarité indiquent d'excellents résultats quant à la qualité du suivi qu'ils leur ont assurés. Évaluations de satisfactions, Observatoire de la formation de l'Énap.

El Akremi, N. Sassi et S. Bouzidi précisent que les remerciements publics constituent l'une des consécration ultimes de cette reconnaissance<sup>105</sup>. Aussi, nous ne manquerons pas de souligner que dans ce registre de retours très positifs, la diffusion des évaluations de satisfaction produites à l'Énap constitue en soi un support significatif d'expression de cette reconnaissance, dans la mesure où les niveaux de satisfaction exprimés envers les formateurs et les RF sont très élevés.

Ces mêmes auteurs soulignent également que la forme de récompense le plus souvent attendue prend une forme monétaire. Selon plusieurs témoignages, le sentiment d'être mal rémunéré « ou du moins pas suffisamment au vu des compétences des formateurs », « d'effectuer des heures supplémentaires pour un métier usant et fatiguant » laisse planer l'impression d'une absence quasi totale de reconnaissance de la part de leur administration envers la charge de travail qu'ils fournissent. Un formateur précise à ce sujet que :

*« Par conscience professionnelle, nous accompagnons les agents dans leur cursus de formation sans compter nos heures. Heures non récupérables ni payées. Malgré notre implication, le manque de reconnaissance est flagrant voire méprisant. »*

Tandis qu'un autre affirme qu'« aucune forme de félicitation ou récompense au regard du travail intense accompli (formation d'ouverture d'établissement quasi seul, nombre important d'heures de formation continue, préparation au défilé du 14 Juillet, mise en œuvre des recrutements de « A à Z »...) ».

Sans doute, les propos qui suivent sont au cœur de ce sentiment d'isolement où les carrières professionnelles apparaissent en suspens, voire en totale contradiction avec l'implication de ceux qui en sont les acteurs :

*« Notre DISP ne nous considère pas comme des agents de terrain ni ne nous propose prioritairement sur les tableaux d'avancement, ce qui nous pénalise pour nos avancées de carrière. »*

*« Appartenir au service formation est un ralentisseur de carrière. Les jurys ne nous considèrent pas et n'estiment pas notre mérite. »*

*« Les RF CPIP ne se voient pas proposer les postes de chef de pôle (ces postes ne sont pas ouverts en CAP de CPIP). Cette situation est anormale et injuste. »*

Au centre de ce sentiment d'injustice, le manque de considération et l'absence de mérite reconnu, du fait de ne pas être considérés comme des agents de terrain, sont les explications fournies par les premiers concernés. En outre, l'absence quasi totale de perspectives professionnelles en termes d'avancement, amène certains à envisager de quitter leurs fonctions, ce qui ne manque pas d'être paradoxal pour des personnels dont l'activité consiste à fidéliser et accompagner les carrières des autres...

Enfin, dans un autre type de revalorisation, d'autres répondants soulignent que la reconnaissance étatique de leur diplôme de formateur, ou encore la reconnaissance du statut de formateur et de RF, participerait à faire « reconnaître la spécificité de ces fonctions et son importance dans le bon fonctionnement des SPIP, autant que pour soutenir les missions des personnels et étayer leurs compétences. »

<sup>105</sup> Assâad El Akremi, Narjes Sassi et Sihem Bouzidi, « Rôles de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail », *op. cit.*, p. 676.

### ► *Surcharge de travail, incompréhensions*

À ces déficits en ressources humaines s'ajoute le constat d'une surcharge de travail. Essentiellement formulés par les responsables de formation, les propos tenus sur le sujet sont très riches et traduisent des situations relativement problématiques :

*« J'ai le sentiment depuis ces dernières années de courir après le temps avec des tâches qui se multiplient et des actions à annuler et reprogrammer sans arrêt, que la formation continue se dégrade, par manque de moyens (financiers, matériels comme par exemple accès aux stands de tir), de disponibilité des personnels, de formation initiale qui prédomine le reste et que cet aspect n'est pas assez pris au sérieux ».*

*« Les nouvelles missions augmentent d'années en années : les objectifs prioritaires sont rattrapés par de nouvelles priorités sans s'assurer que l'on a atteint les objectifs de départ ».*

*« Seule RF CPIP au sein de la DISP, je suis l'interlocutrice privilégiée pour tous les sujets touchant l'insertion. La taille du territoire et l'absence de CPIP RF en pôle ne me permettent pas de faire face à toutes les demandes. »*

En plus de ces carences en ressources humaines, les réponses indiquent « un rythme de recrutement qui ne permet pas d'effectuer un travail de qualité ». Il existe un trop plein d'élèves à former et à évaluer, « des tâches en DI de plus en plus administratives et chronophages (statistiques, entrée des données dans Harmonie...) » qui s'effectuent au détriment du face-à-face pédagogique et impactent le temps accordé aux missions premières du formateur ou du RF.

*« La dernière contrainte en date est le passage en horaires variables, système non adapté aux formateurs et RF qui effectuent beaucoup de déplacements (et font donc beaucoup de régularisations). Ils se retrouvent par période en « suractivité » (période de présence d'élèves, de cycles de formation dans lesquels ils interviennent à plusieurs reprises en tant qu'animateur de formation) et dépassent donc les 12 heures de crédits-temps mensuels. Les formateurs sont complètement « absorbés » par la formation initiale (43 semaines de présence d'élèves sur 2017 et comme depuis plusieurs années sur quasiment toutes les vacances scolaires) et doivent pourtant s'occuper de la formation continue, de la diffusion d'info, de répondre aux sollicitations des personnels, d'animer des formations en tant que personne-ressource, et tout ceci maintenant sans dépasser les 12h00 de crédits-temps mensuels, au risque de travailler bénévolement. »*

Un responsable de formation nous confiait effectivement à ce sujet que « tout ce qui se fait au-delà de ces 12 heures se perd. Lorsqu'il y a des élèves, on doit être là. Pour les fouilles sectorielles, elles se font généralement en début de soirée ».

Il existe des chartes de temps par DISP. Dans ces chartes, est prévue la récupération, si les heures supplémentaires sont payées ou pas. Les 12 heures de crédit temps varient selon les DISP. Or, c'est un véritable point de rupture avec les surveillants, 1<sup>ers</sup>, ... qui voient leurs heures supplémentaires payées via un forfait de deux jours pour 11 déplacements. Le paiement des heures supplémentaires est en fait rarement assuré : « on te demande de représenter l'administration, rendre visible ton administration, tu sais parler et représenter ton administration, mais cette activité n'est pas valorisée, car souvent, c'est le week-end, tu laisses ta famille pour l'AP, sans reconnaissance ». Il semblerait ainsi que le bon équilibre sur le paiement des heures supplémentaires n'ait pas encore été trouvé.

## ► *Manque de temps et soucis de planning*

À la surcharge de travail, s'ajoute mécaniquement l'impression de manquer de temps, ce qui, inéluctablement, génère le sentiment que « tout va trop vite, pour analyser la qualité des actions menées » et aboutit à l'idée d'être « dans le quantitatif et non le qualitatif ». L'une des principales conséquences de cette chaîne touche l'organisation du travail et la planification de l'accueil des stagiaires et des activités, « surtout lorsque les stages en établissement s'enchaînent et se chevauchent, car il devient alors difficile de faire coïncider plannings de pôles avec le planning de l'Énap ». Ce problème de calendrier est d'ailleurs exacerbé lorsque les absences d'anticipation et de plan annuel (méconnaissance des dates de concours et d'accueil, effectif méconnu) rendent la planification impossible. Sans doute d'ailleurs, l'incapacité à lire l'avenir sereinement est-elle à l'origine de l'annulation de formations dans la mesure où il est impossible de convoquer les intervenants, de mobiliser des personnels pour les jurys et de réserver des salles à l'avance.

Les propositions d'améliorations définies ciblent ici l'inclusion de journées de formation dans les plannings des établissements<sup>106</sup>, ainsi que la recherche d'un équilibre dans le rythme du travail qui permettrait de lisser la charge de travail et non plus de travailler par à-coups. Un responsable de formation de l'Énap pense quant à lui qu'il serait pertinent de mieux répartir les cours des cycles longs de manière à en réduire la durée. Mais l'Énap est-elle en capacité de procéder à cette réduction au vu de l'augmentation des élèves en formation et de ses infrastructures, sinon en supprimant des contenus de séances ?

La difficulté à planifier paisiblement les formations (accueil des élèves et des stagiaires, programme de formation, mobilisation des intervenants...) vient en partie des changements qui bouleversent l'ordre des choses. Selon un répondant, « tout change » : les politiques de formation, les objectifs de formation, les dates d'arrivée des stagiaires, les formats de stage, les grilles d'évaluation, « qui changent quasiment pour toutes les promotions sans que les formateurs en soient avertis, avec des capacités à ajouter ou supprimer » et qui, au final, sont bien trop longues à renseigner.

Ceci explique probablement pourquoi 22% des répondants ont cité comme difficulté « l'organisation des formations », qu'ils trouvent globalement complexe. Parallèlement aux problèmes de manque de temps et de planification qui viennent d'être cités, ont également été avancées les « interventions de plusieurs interlocuteurs pour une problématique et plusieurs validations de plusieurs personnes en même temps », le tout structuré par « un millefeuille hiérarchique qui allonge les délais de réponse et participe à la perte d'autonomie pour apporter des réponses simples ». De même, tous les acteurs de formation ne s'y retrouveraient pas quant à la différence d'organisation entre la DAP et les DISP pour les questions de formation, « rajoutant de la confusion sur le qui fait quoi ».

La création et l'organisation des pôles sont également visées. Un responsable de formation déclare effectivement que sur « notre DISP, ils ont rendu le fonctionnement difficile. » Si la communauté pédagogique se regroupe majoritairement autour de l'idée que la création de ces pôles a éminemment concouru à la socialisation professionnelle du métier, il en est également ressorti de l'incompréhension de la part des établissements « qui cherchent à absorber les formateurs pour des questions RH, tout en y faisant appel pour les manquements des agents en détention ». C'est

<sup>106</sup> Proposition reprise dans le « Socle commun de formation obligatoire, pour le renforcement des compétences des personnels pénitentiaires ».

ainsi que la notion de pôle et de rattachement des formateurs aux URFO n'est pas toujours claire pour certaines directions des établissements et pour les personnels de tous grades. En fait, l'autonomie des formateurs et des RF en pôle est quelquefois mal acceptée par les directions des établissements avec le sentiment que les chefs d'établissements ne supportent pas la « pseudo indépendance des formateurs qu'ils méprisent du fait qu'ils soient catégorie C, tout en refusant qu'ils s'occupent de former et d'évaluer des catégories A et B ».

Enfin, un responsable de formation soulève le problème des élèves qui passent stagiaires sans avoir validé l'UV tir : « cela fait des années que les formateurs et RF terrain demandent à ce qu'un élève ne puisse être stagiaire s'il ne valide pas le tir, car il arrive en établissement et ne peut tenir un mirador, ce qui désorganise complètement les services, sachant qu'au vu du manque de moniteurs et de stands, il est très compliqué de prévoir sur le terrain des séances de rattrapage (que de plus le stagiaire ne réussit pas toujours). Être capable d'utiliser une arme devrait être un prérequis incontournable et obligatoire pour pouvoir passer stagiaire. »

### ► *Des budgets insuffisants*

En outre, plusieurs témoignages ont évoqué des budgets de formation en baisse, voire insuffisants pour assurer de bonnes prestations, tant à l'échelle des intervenants extérieurs qu'à celle des moyens matériels. Bien que plusieurs formateurs aient souligné des moyens variables selon les DISP, certains d'entre eux mentionnent « un manque cruel de moyens humains et financiers » (téléphone portable, locaux...) et souhaiteraient « des moyens identiques pour chaque DI (dojo, salle de tir, salle de simulation, informatique...) pour répondre à l'exigence de formation et s'inscrire dans la continuité des moyens de l'Énap »<sup>107</sup>. Un formateur précise qu'« avec des moyens supplémentaires, nous pourrions proposer des actions de formation continues plus riches et plus nombreuses pour lesquelles les agents porteraient un intérêt plus important ». Mais pour un autre, il semble « difficile d'obtenir le financement de matériel pédagogique ou l'amélioration d'un plateau de formation » créant une « lassitude chez les agents, liée à l'état de fatigue et le manque de moyens à disposition pour animer nos formations ». Au manque de ressources humaines, se cumulent ainsi le manque de moyens matériels et la baisse « drastique », selon certains, des moyens budgétaires. « Difficile d'innover dans ce contexte de restrictions budgétaires », souligne un formateur.

<sup>107</sup> Proposition reprise dans le « Socle commun de formation obligatoire, pour le renforcement des compétences des personnels pénitentiaires ».

« Un nouveau filtre qui est celui du responsable de pôle est venu scléroser un système déjà agonisant. En effet, les formateurs notre D.I. ne disposent d'aucune dotation budgétaire. Dès lors, une paupérisation du système a engendré un appauvrissement de la qualité des prestations et éradiqué toute forme de spontanéité pour répondre efficacement à des besoins de plus en plus ciblés. Il est dommage que la perte de cette autonomie financière soit venue altérer les compétences du formateur des personnels. »

Un responsable de pôle expliquait que « ce n'est pas tant les RF mais la nécessité pour eux de programmer et de soumettre leur formation au DRH. »

« La question du budget est en fait un sujet très sensible. Sur le principe, le CURFQ qui fait son budget le soumet ensuite au DRH qui le soumet ensuite au DI. 99% des fois, c'est cela.

Ensuite, le DI détermine le budget de la formation et ce budget, c'est le CURFQ qui gère le portefeuille, sous le regard de la DRH. S'il y a des gens qui se complètent et s'entendent, même vision de la formation, esprit ouvert, pas de soucis dans le domaine. À l'inverse, si les objectifs sont différents, c'est plus complexe pour les RF et les responsables de pôle et donc pour les formateurs d'établissements.

Les formateurs ne peuvent rien mettre en place, ils répondent à des demandes du CE suite à un dysfonctionnement (cohésion d'équipe...). Le CE consulte directement le formateur qui voit avec lui une idée qui va ensuite être remontée au RF. La demande doit donc aboutir. Le RF se tourne vers le CURFQ pour exposer la situation : est-ce qu'on peut mettre en place cette formation ? Le CURFQ répond ok pour ce montant et ainsi de suite. De juin à septembre, le RF demande à ses agents de lister les formations et de fabriquer un tableau de synthèse et à l'automne, listage de toutes les formations, de tous les budgets, des agents.... Ensuite, ce tableau est travaillé en comité de pôle avec tous les chefs d'établissements et les CURFQ qui le valident car il correspond bien à leur souhait dans le cadre du plan de formation. Mais ce n'est pas encore validé par la DI ! Ensuite, le tableau validé par les chefs d'établissement et la CURFQ va discuter avec la directrice des ressources humaines sur l'intérêt de la formation, etc ... et la DRH décide ensuite ou non de la budgétisation. Une fois acté, pas de possibilité de revenir en arrière, donc impossibilité de mettre en place une formation à l'arrache. Ce n'est donc pas les RF qui décident. Avant la LOLF<sup>108</sup>, les CURFQ avaient plus de latitude dans leur fonctionnement.

Après, il y a les budgets pour les formations et un petit budget qui tourne pour le fonctionnement du pôle qui permet d'acheter des produits pour les PSC1, des petits trucs dont les formateurs ont besoin. »

Témoignage d'un responsable de formation

Il convient dès lors de s'adapter pour préserver une offre de formation dans les pôles. Cette adaptation se traduit essentiellement par la baisse d'appels aux prestataires privés et la mise à disposition de moyens plus importants, surtout pour la mise en place de formations obligatoires.

Des problèmes de communication

<sup>108</sup> Loi organique relative aux lois de finances.



« La circulation d'informations a toujours été un problème avec des difficultés d'accessibilité aux informations nationales (notes et circulaires). » En premier lieu, les difficultés exposées ont fait émerger des soucis de communication entre les pôles et la DAP, la DISP, l'Énap et parfois les terrains : « L'URFQ arrive parfois en bout de chaîne et l'information n'est connue que de manière parcellaire ou tronquée ». Dès lors, ce positionnement en bout de chaîne altère activement « le sentiment d'appartenir à une équipe du fait du manque d'infos et de partage d'infos au sein du pôle ». À l'inverse, un répondant précise que l'information arrive parfois de plusieurs voies, ce qui a comme effet de « tuer » la diffusion de l'information.

Qui plus est, certains formateurs regrettent que les informations ne circulent plus que par mails « rendant la relation à l'autre inexistante », tandis que « les circuits de communication en DISP apportent une lourdeur rendant difficile la circulation de l'information ». Il en découle que le circuit des offres de formation manque de lisibilité pour les agents, entre les formations en provenance de la DISP, des pôles et même d'autres lieux.

Nous l'avons vu, parmi les répondants ayant mentionné des problèmes de communication, les liens avec l'Énap ont été le plus souvent cités. Malgré des améliorations, la communication est définie comme défailante, dans la mesure où les collègues sont difficilement joignables. Certains estiment que les relations avec l'école sont trop rares, tandis que d'autres ont le sentiment de ne pas être entendus dans leurs observations, ni même soutenus par la communauté pédagogique épanienne. Les exemples concrets ne manquent pas : incompréhension du système de répartition des élèves sur les lieux de stage, connaissance des dates d'arrivée des élèves, changements de dates, délais trop courts des convocations envoyées par l'Énap avant les formations annoncées aux établissements, manque d'informations sur l'absence d'élèves au 14 juillet... Inversement, ce sentiment est également partagé par des formateurs et RF de l'école qui eux aussi ont déclaré avoir rencontré des difficultés à joindre les acteurs de formation des pôles.

Si le logiciel Violette apparaît comme le seul outil de communication, il ne semble pas suffisant pour les formateurs terrain qui demandent un système de communication parallèle qui les informerait par mail. Deux formateurs précisent ainsi leur souhait d'être informés sur « les changements d'affectation de stage qui doivent être communiqués parallèlement à leur enregistrement sur Violette » ou encore sur « les évaluations et difficultés des pôles à obtenir des informations objectives et circonstanciées, malgré la mise en place d'outils de communication avec l'encadrement et les tuteurs ». Face aux niveaux de connaissance variables des élèves, un responsable de formation avance l'idée que l'établissement devrait recevoir un bilan objectif des capacités effectives de l'élève avant son arrivée, afin de revoir les cours non acquis.

Comme nous l'avons vu, l'une des solutions proposées consisterait à envoyer des mails en parallèle des informations insérées dans Violette. Un autre répondant demande à ce que le coordinateur soit intégré dans la liste de diffusion. Cette demande, effectuée depuis deux ans, est restée sans réponse. Une autre voie envisagée serait que le référent DISP transmette à un formateur identifié par pôle, les textes et circulaires référents, qu'il se chargerait à son tour de ventiler à ses collègues. Une plateforme informatique a également été évoquée pour échanger, en plus de la messagerie professionnelle et de Violette.

## ➤ Synthèse de la troisième partie

La seconde phase de l'installation dans la dualité a été abordée avec les points de satisfaction exprimés. Si les témoignages sur l'usure professionnelle n'ont pas été abondants pour expliquer l'orientation vers le métier de formateur/RF, les propos renvoyés rendent compte d'un véritable ressourcement professionnel exprimé autour d'un discours passionné. C'est ainsi que les termes de « passion » et de « vocation », ont été employés à de nombreuses reprises par les répondants pour exprimer la satisfaction qu'ils ressentent à exercer leurs fonctions. Il semble de fait primordial de souligner combien cette perception s'inscrit en nette rupture avec les motivations, plus utilitaires, déclarées par les élèves surveillants dès leur entrée en formation et par les personnels dont l'ancienneté est plus importante<sup>109</sup>. Des formateurs déclarent se sentir bien dans leur environnement, qu'ils n'hésitent pas à comparer à une seconde maison, ce qui rompt assez clairement avec l'univers de la détention. D'autres évoquent le principe de « la seconde chance » du fait de leur souhait initial de travailler dans l'enseignement. Sans doute est-ce pour cela que leur cœur de mission se positionne en première position des satisfactions citées, mais il serait réducteur d'en rester là, tant l'enthousiasme exprimé envers d'autres activités participe d'un élan collectif.

Si le savoir et l'enrichissement intellectuel occupent une place privilégiée, celle du savoir-être, incarné dans la prédisposition à s'interroger et à se remettre en question, favorise la compréhension de la manière dont se construit l'identité de formateur. Dans un chapitre intitulé « l'identité biographique pour soi »<sup>110</sup>, C. Dubar associe cette prédisposition à « s'intéresser », à comprendre, s'interroger, se documenter, à l'expression d'un acte d'appartenance à l'entreprise, ici l'administration pénitentiaire. Dans le cadre de leur trajectoire, ces personnels mettent d'autant plus en avant l'importance de ces savoirs liés à leur organisation, qu'ils sont constitutifs de leur identité sociale et professionnelle. La nature de ces savoirs n'est d'ailleurs pas exclusivement pratique, mais véritablement professionnelle, dans la mesure où elle combine savoirs théoriques avec les savoirs acquis sur le terrain et les savoirs d'organisation. Pour les formateurs et les RF, les illustrations les plus parlantes demeurent probablement la disposition à acquérir de nouveaux savoirs, à se retrouver dans les starting-blocks de la course aux nouveautés de la formation, à s'interroger sur les pratiques, mais aussi à se référer aux valeurs déontologiques définies supra. Finalement, ces savoirs leur permettraient ainsi de saisir les grandes évolutions à venir et d'orienter les carrières de manière plus judicieuse. Ils représentent également le gage de leur autonomie qui est un bénéfice notable dans l'organisation de leurs actions. Si ce bénéfice s'est essentiellement exprimé dans la capacité à définir et à orienter des actions de formation, il n'en demeure pas moins qu'il reste le symbole d'une position professionnelle revalorisée, non pas tant par une montée hiérarchique ou un avantage matériel, mais par l'acquisition de marges de manœuvre. Autrement dit, l'activité de formation présente la singularité de conférer une position d'acteur dans l'organisation des tâches qui leurs sont attribuées.

<sup>109</sup> Se référer aux plaquettes sociodémographiques produites par l'observatoire de la formation de l'Énap et aux travaux menés par Georges Benguigui sur la socialisation professionnelle des surveillants. Benguigui Georges, Guilbaud Fabrice, Malochet Guillaume, *La socialisation professionnelle des surveillants de l'Administration Pénitentiaire*, op.cit., p. 17. Pour les CPIP, cette observation appelle quelques réserves, dans la mesure où ces derniers déclarent davantage entrer en formation pour des raisons professionnelles liées au métier. Éléments de connaissances sociodémographiques, Observatoire de la formation, Direction de la recherche, Énap. <http://e-nap.énap.intranet.justice.fr/l-ecole/les-eleves/profils-socio-demographiques-des/article/donnees-socio-demographiques-733>

<sup>110</sup> Claude Dubar, *La socialisation*, op.cit., pp 212-213.

Les satisfactions pour autrui sont en premier lieu définies au travers de ceux qui logent dans cette seconde maison, à savoir les collègues formateurs, essentiellement. « Équipes dynamiques », engagées dans des projets communs », « échanges fructueux », « esprit d'équipe », « implication », « engagement », sont des vocables mentionnés qui ne trompent pas. L'ambiance, d'une manière générale, est appréciée, ce qui peut certes paraître secondaire, et pourtant essentiel pour travailler dans de bonnes conditions. Nombreux sont également les répondants à avoir exprimé leur enthousiasme à intervenir auprès de publics totalement étrangers au monde carcéral afin de leur expliquer son organisation et la place qu'y occupent ses personnels.

Accessibilité, confiance, attribution de tâches valorisées, telle que l'activité de conseil auprès de la direction ou de contribution au recrutement, figurent également parmi les bienfaits que les formateurs et les RF tirent de leurs activités quotidiennes. Ces bienfaits consacrent la reconnaissance ressentie envers leurs activités professionnelles.

Un dernier point concernant le retour sur investissement s'ajoute à la liste des domaines d'activités qui caractérisent les activités appréciées par les formateurs et les RF. À l'inverse des missions de garde, de réinsertion et de lutte contre la récidive, l'évaluation de l'action des formateurs et des RF requiert un certain nombre d'indicateurs significatifs qui leur permettent de mesurer l'impact de leurs actions auprès des publics : la note, l'appréciation, la titularisation, le classement final, le changement de grade, représentent autant de possibilités d'évaluer leur accompagnement<sup>111</sup>. Cette capacité à observer les résultats concrets du travail réalisé, de manière bien plus ostensible que dans le métier de surveillant et celui de CPIP, apparaît ainsi essentielle pour les acteurs de formation. Conseiller un collègue au cours de sa carrière, l'accompagner dans la préparation d'un concours, délivrer une formation lui donnant accès à un examen, l'orienter vers les procédures à suivre, le soutenir dans la rédaction d'un dossier RAEP... représentent autant d'activités qu'il est possible d'évaluer dans leurs aboutissements<sup>112</sup>.

Les principales difficultés rencontrées par les formateurs et les RF de l'administration pénitentiaire se résument en trois grandes catégories, liées à l'organisation et aux conditions de travail, à l'absence ou au manque de reconnaissance professionnelle et aux carences de communication. Il n'est d'ailleurs pas surprenant de constater qu'afin d'y parer, de nombreux répondants mettent en avant leur engagement dans la formation, qu'ils utilisent comme un bouclier qui les protégerait de ces facteurs de démotivation. « Heureusement que nous sommes (pour la plupart d'entre nous) passionnés par ce que nous faisons », souligne ainsi un formateur, pour signifier qu'en dépit des difficultés rencontrées, l'implication dont il fait preuve finit par l'emporter. De fait, il s'avère que l'accomplissement pour soi qu'ils expriment apparaît comme le gage de la réussite de cette transaction professionnelle.

Pour les raisons présentées dans l'introduction de cette deuxième partie, la réalisation d'un focus sur la reconnaissance professionnelle est apparue essentielle. Cette analyse a été établie en deux temps, la reconnaissance de ce que les formateurs sont et celle de ce qu'ils font.

<sup>111</sup> Ce résultat avait également été observé pour les moniteurs de sport pour qui le fait de rejoindre cette fonction s'apparentait à la possibilité d'évaluer le résultat de leur pratique professionnelle dans la présentation des bilans annuels, de la reconstruction corporelle des pratiquants, la mesure des progrès enregistrés, l'abandon de consommation de médicaments, de psychotropes. Gras Laurent, *Le sport en prison*, op.cit., p.94.

<sup>112</sup> En outre, nous n'omettrons pas de signaler combien ces nombreuses interactions contribuent à la socialisation professionnelle en permettant d'apprendre des autres.

Avant d'être reconnus, les formateurs et RF se doivent d'être connus. Globalement, les témoignages apportés rendent compte de bilans plutôt positifs sur ce point, du fait du caractère officiel de leur place dans l'administration pénitentiaire, validée par une sélection et une formation, et de la connaissance de leur présence sur le terrain par leurs collègues. La validation de leur légitimité et les valeurs qui leur sont rattachées portent davantage à discussion, principalement en raison du positionnement qu'ils occupent dans la division du travail pénitentiaire.

Dans un contexte où un intérêt spécifique est porté à la formation, du fait de recrutements massifs, la constitution d'une charte de valeurs déontologiques prête aux formateurs et aux RF un savoir-être teinté de loyauté, d'exemplarité et de respect. Leur passé dans le milieu carcéral, au vu de leur ancienneté, les positionne comme des professionnels expérimentés. Bien qu'elle fasse l'objet de quelques distinctions, la reconnaissance interne, entre formateurs et RF, indique une tendance plutôt positive, que le rassemblement des formateurs met en scène annuellement. Par ailleurs, la reconnaissance de leur présence s'exprime via la sollicitation de chefs d'établissements, à titre d'experts, et de collègues, à titre de conseillers carrière. Dès lors, cette découverte invite les collègues formés à revoir les perceptions négatives et les préjugés dont ils sont parfois porteurs.

Toutefois, le caractère non prioritaire de leurs missions de formation, au regard de celles auxquelles doit avant tout répondre l'administration pénitentiaire, tend à sectoriser leur présence dans l'organisation, tandis que la formation continue se heurte à l'indisponibilité des agents dont la présence en détention demeure nécessaire à son fonctionnement. Le fait que la majorité des répondants relèvent un désintérêt pour la formation, que près de la moitié d'entre eux constatent l'existence de préjugés à leur rencontre, agrémentés d'une vision très négative de leur métier, apporte une vision moins enthousiaste à ces premiers signes de reconnaissance exprimés.

Peu de témoignages ont été rendus sur la reconnaissance comme récompense et faveurs accordées, stade ultime de la reconnaissance de l'individu au travail. Malgré tout, les signes de confiance accordés et l'autonomie dont ces acteurs de formation bénéficient sont constitutifs de gratifications et rejoignent ainsi ce qu'il est possible de considérer comme la dignité de la profession.

La reconnaissance du travail de formation semble d'emblée plus problématique à valider du fait des nombreux témoignages avançant une méconnaissance générale de leurs activités. Cette lisibilité opaque de ce qu'ils font, issue en partie d'une forme de désintérêt, proviendrait également de la création de pôles qui les ont décentrés et éloignés physiquement de la détention. Malgré tout, la découverte du travail fourni par les collègues renverse cette tendance ; de même, les satisfactions exprimées par les élèves envers les formateurs et RF en fin de formation indiquent d'excellentes appréciations.

En outre, le sentiment de ne pas faire valoir leurs évaluations de fin de formation laisse planer un vent d'amertume quant à la reconnaissance renvoyée par l'administration. Amertume également ressentie en raison de l'inexistence de reconnaissance envers une lourde charge de travail et des heures supplémentaires impayées. L'absence de primes spécifiques, de marques de reconnaissance envers les compétences acquises, et le sentiment d'avoir mis sa carrière en suspens, du fait des difficultés à passer les échelons hiérarchiques, viennent achever ce tableau peu reluisant que les mails de remerciements envoyés par les formés en continu et les témoignages de satisfaction

publiés dans les évaluations de fin de formations initiales ne sauraient totalement redorer.

Si le débat est loin d'être clos et les satisfactions dépourvues d'une approbation totale, les luttes engagées pour surmonter les difficultés avancées participent à souder la communauté pédagogique autour de problématiques communes et de solutions à trouver collectivement. La définition et l'harmonisation de bonnes pratiques en fournissent une bonne illustration. Le partage de ces ressentis constitue pour cela un véritable vecteur de la socialisation professionnelle. Comme nous l'avons observé, tout autant que la formulation de problématiques communes, les propositions apportées présentent la spécificité de présenter une forte homogénéité dans les réponses. Ce constat laisse ainsi entendre que l'identité professionnelle des formateurs et des responsables de formation se construit également dans le regroupement autour de situations complexes à résoudre et de solutions partagées. Nous irons ainsi dans le sens de Moore, avançant que « l'identification principale est celle qui relie l'individu à son collectif de travail qui constitue une véritable « communauté professionnelle » avec son langage particulier, ses normes informelles, ses joies et ses souffrances profondément intériorisées<sup>113</sup> ».

---

<sup>113</sup> Moore W.E. (1969), « Occupational socialization » in Goslin D.A. (eds), *Handbook of Socialization. Theory and Practice*, Beverly Hills, Russel Sage, cité par Claude Dubar, *La socialisation, op.cit.*, p.156

## La phase de conversion ultime

La phase de conversion ultime traite de l'ancrage professionnel et des perspectives que cet enracinement offre aux individus. Ainsi que nous venons de le voir, ces perspectives reposent essentiellement sur l'idéal de ce que représente la profession. Elles émanent de ce qu'il est possible d'améliorer et peuvent être l'objet de luttes, d'un « combat permanent pour leur statut et leur dignité professionnelle » et accéder à une place dominante, sinon valorisée<sup>114</sup>. Cette phase s'apparente à une prise de conscience de la position occupée dans l'espace professionnel, de ce qu'il est possible d'y faire, de ses préférences et des tâches plus ingrates associées, et de s'y référer pour entrevoir l'espoir d'une possible ascension. Si la connaissance de ces possibilités est nécessaire, arrive ensuite l'instant où des choix doivent s'établir. Ces décisions (rester ou ne pas rester formateur) s'établissent à la lumière des orientations prises par le ou les groupes de référence. Parmi ces orientations, la sortie de la communauté pédagogique peut ainsi constituer une orientation en soi. Un formateur peut opter pour une montée en grade, décider d'être mobile, plutôt que de rester dans une fonction qui ne lui offre pas les meilleures chances de décrocher une promotion. À l'inverse, d'autres vont s'orienter vers une montée en compétences et d'autres encore décider de continuer à exercer leurs activités de formation en attendant que des améliorations soient apportées à leur quotidien. Il s'agit ainsi de « mettre en œuvre des stratégies de carrière définies en termes de prises de risque, de projections de soi dans l'avenir et de prédictions plus ou moins réalistes sur l'évolution du système »<sup>115</sup>.

Le traitement des perspectives professionnelles sera d'abord abordé au travers des grandes orientations que les formateurs et RF ont déclaré vouloir prendre pour leur avenir : rester ou ne pas rester est la grande question qui se pose. Puis, dans une logique du renforcement de l'ancrage, il s'agit de porter notre intérêt sur les compétences que ces personnels souhaitent acquérir, compétences que nous assimilerons aux préférences vers lesquelles les individus cherchent à s'orienter en vue de se singulariser dans le champ de la formation. Un troisième temps sera quant à lui consacré aux réformes que les répondants envisagent pour améliorer leur condition. Ce chapitre fera d'ailleurs l'objet d'un développement relativement étayé, du fait de la richesse des réponses apportées.

### ➤ Quelles perspectives de carrière ?

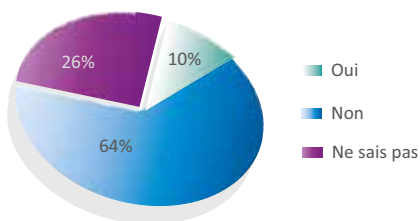
Que pensent les interrogés de leur futur professionnel ? Leur horizon traduit-il une stabilité de leur position ou à l'inverse des mobilités pouvant les conduire à délaisser leurs fonctions ? Après avoir rendu compte des réponses qu'ils ont apportées à cette question, il s'agit de traiter des perspectives carriéristes qu'ils convoitent. Ainsi que nous l'avons vu, ces orientations ne rejoignent pas tant les perspectives habituelles, celles liées à une montée en grade par exemple, que celles liées à l'acquisition de nouvelles compétences.

<sup>114</sup> Dubar. C., *La socialisation*, op. cit., p.141.

<sup>115</sup> Dubar, *Ibid*, p.142.

### ► Rester formateur/RF

Graphique 37 : Envisagez-vous de quitter vos fonctions d'ici un an ?

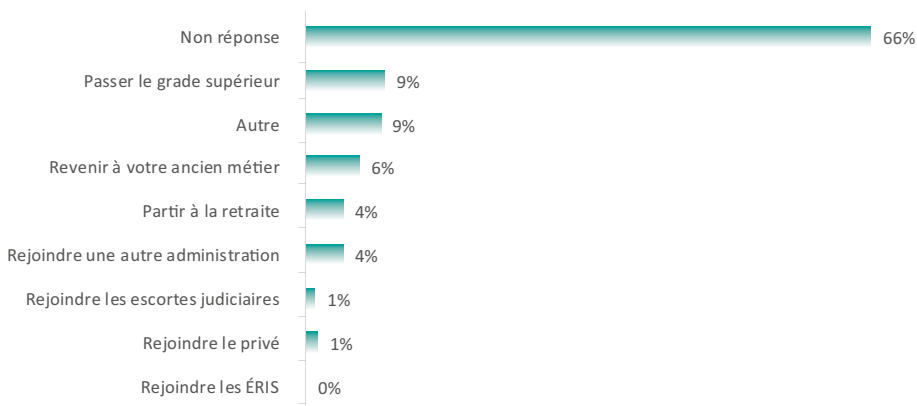


Comme l'indique le graphique ci-dessus, les perspectives professionnelles des répondants indiquent une relative stabilité des situations, dans la mesure où 63% d'entre eux déclarent ne pas envisager de quitter leurs fonctions d'ici un an, tandis qu'un quart ne sait pas. À l'inverse, 10% de ces personnels pensent quitter leurs fonctions, plus spécifiquement les responsables de

formation, et surtout les capitaines, qui ont été deux fois plus nombreux que les formateurs à répondre positivement. Au final, les réponses sont donc plutôt orientées vers la stabilité professionnelle, sans pour autant recueillir l'unanimité. Autrement dit, les conditions de travail et les perspectives professionnelles semblent plutôt favorables, avec des possibilités d'amélioration qui pourraient être envisagées.

En dernier lieu, il est également intéressant de souligner qu'interrogés sur la durée durant laquelle ils comptent rester dans ce domaine d'activités, les formateurs et les RF entrant en formation se projettent sur une durée relativement longue : 10 ans en moyenne<sup>116</sup>. Dès lors, avancer l'idée que l'entrée en formation de formateur et de RF se présenterait comme une fin de carrière possible, dans l'objectif d'occuper ces fonctions jusqu'à la retraite, apparaît comme une hypothèse envisageable<sup>117</sup>.

Graphique 38 : Si oui/ne sais pas, quel horizon professionnel envisagez-vous ?



Parmi ceux qui envisagent de partir, 9% déclarent vouloir passer le grade supérieur, c'est l'horizon le plus souvent cité, tandis que 6% souhaiteraient revenir à leur ancien métier, 4% partir à la retraite et 4% rejoindre une autre administration. Les non-réponses correspondent à la proportion de formateurs et de RF n'envisageant pas de quitter leurs fonctions.

<sup>116</sup> [http://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo\\_formateurs\\_rf43\\_2019.pdf](http://www.enap.justice.fr/sites/default/files/sociodemo_formateurs_rf43_2019.pdf)

<sup>117</sup> Idée qu'il serait intéressant de confronter aux stratégies individuelles de pré retraite, ou le passage du grade supérieur peut être bénéfique pour élever le montant des retraites.

Les 9% de réponses « autres » réunissent tout autant de personnes voulant rester que de personnes cherchant à partir. Parmi les premières, il s'agit de perspectives liées à des prises de postes spécifiques, dans un nouvel établissement ou en pôle, qui s'apparentent souvent à des challenges à relever, tel celui de tout construire « dans un service où tout est à faire ». L'amélioration des conditions de travail demeure également une perspective. De même, réintégrer leur corps d'origine, autrement dit quitter la communauté pédagogique pour exercer de nouveau les fonctions de surveillant, de premier surveillant, de lieutenant ou de CPIP, a été formulé : soit en raison de l'impossibilité à muter en tant que formateur, un lieutenant souligne sur ce point avoir candidaté sur des postes de commandant sans succès ; soit en raison de la perte financière due à « la perte d'un rythme de détention classique en travaillant 11 jours de plus ». C'est ainsi qu'un formateur avance que « les fonctions de formateur sont passionnantes mais le manque de reconnaissance peut peser et user (nombreuses heures supplémentaires effectuées, pour assurer un service de qualité, qui sont non rémunérées et non récupérées). » Enfin, devenir responsable de formation ou responsable de pôle sont également des perspectives professionnelles exprimées par certains<sup>118</sup>.

Comme nous le voyons, la communauté pédagogique de l'administration pénitentiaire n'est donc pas véritablement une communauté que l'on pourrait qualifier en péril, dans la mesure où les deux tiers de leurs membres n'envisagent pas dans un proche avenir de quitter leurs fonctions de formateur ou de responsable de formation. Toutefois, il n'en demeure pas moins l'existence d'améliorations attendues. L'acquisition de nouvelles compétences, ainsi que l'adoption de réformes, constituent les deux grands axes qui ont été avancés par les répondants.

### ► **Monter en compétences**

*« Il est toujours utile de développer ses compétences et de se remettre en question pour toujours progresser et ne pas s'ennuyer dans son métier »*

Nous avons vu combien la prédisposition à acquérir et à mobiliser de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences revêtait une importance certaine pour les formateurs et les RF. L'assimilation de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques leur permet effectivement de prendre du recul, mais également de se tenir informés des derniers textes de lois ou autres modalités pédagogiques adaptés à leurs actions de formation. S'intéresser aux compétences qu'ils jugeraient utiles d'acquérir ouvre pour ces raisons les portes de leurs besoins professionnels et de ce qu'ils jugent aujourd'hui nécessaire de découvrir pour avancer les réflexions qu'ils mènent sur leur activité.

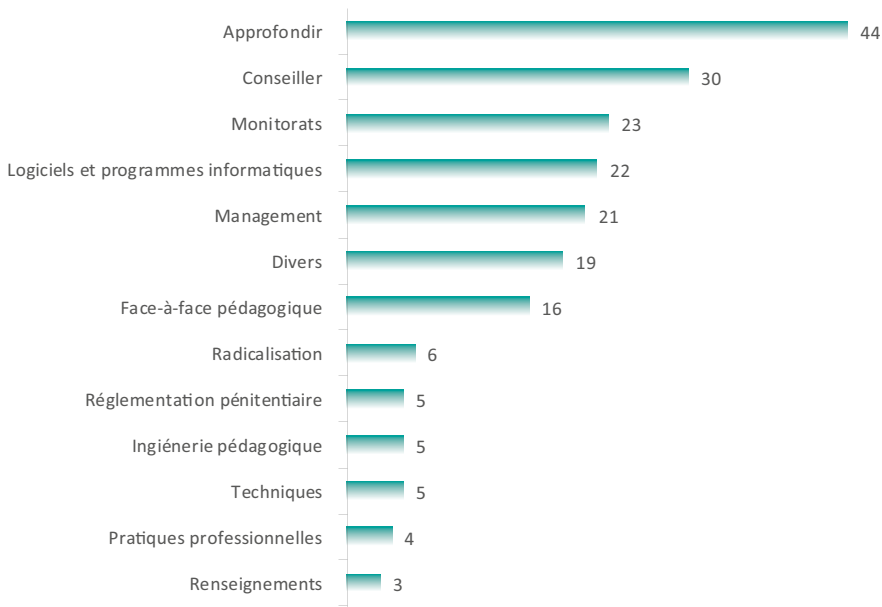
#### **Les compétences visées**

À la question « Souhaiteriez-vous acquérir de nouvelles compétences ? », 68% des répondants ont avancé un avis positif, l'enthousiasme étant plus fort chez les CPIP, avec 90% de oui. Cet élan est globalement justifié par le fait d'être « toujours à la recherche de nouvelles compétences pour ne pas s'enfermer dans cette fonction ».

<sup>118</sup> Les autres perspectives citées sont de rejoindre une autre fonction, comme le renseignement pénitentiaire, ou une autre administration, d'être mis à disposition, de rejoindre le secteur privé, de réaliser un projet de vie personnel dans un domaine professionnel reconnu à l'extérieur, de quitter un service jugé dysfonctionnel ou d'obtenir une affectation, tandis que d'autres précisaient être en pleine période de réflexion quant à l'avenir professionnel qu'ils souhaitaient.



### Graphique 39 : Si oui, quelles compétences ? – Citations



Dans un premier temps, il faut souligner que les perspectives avancées par les répondants concernent davantage des domaines d'activités (comme le conseil, le management...), plutôt que des compétences réelles. Cette précision posée, l'idée première ressortant de ce graphique indique la recherche d'un approfondissement, d'une réactualisation des savoirs. Puis, les attentes se regroupent autour de plusieurs domaines dont les principaux sont l'accompagnement de collègues, le passage de monitorats, le management, l'animation pédagogique et l'informatique. Ces domaines d'activités excessivement variés reflètent des besoins en formation hétérogènes, mais également des situations et des perspectives très diverses.

L'accompagnement des collègues dans leur parcours professionnel a regroupé de nombreuses réponses, notamment autour de l'acquisition d'un savoir complet sur les mobilités carrière et les possibilités d'y associer des formations idoines de manière à pouvoir individualiser les parcours de formation :

*« Il faudrait créer un site pour la promotion sociale (spécial concours interne) avec des fiches synthétiques sur la réglementation, les mises en page des documents comme les notes, les annales, etc... »*

Être un relai pour les demandes individuelles des agents et devenir à terme un conseiller mobilité-carrière ont ainsi été exprimés à plusieurs reprises, avec cette volonté inaltérable « d'accompagner les agents qui souhaitent changer ou évoluer dans leur carrière ou se reconvertir vers un tout autre domaine. »

Coach, formateur RAEP, préparateur aux concours, conseiller en VAE, « pour aider les agents à valoriser leur expérience », conduire un bilan de compétences, sont les déclinaisons concrètes de cette volonté d'accompagner les agents au cours de leur carrière.

De même, être habilité à devenir moniteur (conduite, tir, premiers secours, incendie,

ARI, techniques d'intervention et de menottage), voire instructeur, a fait l'objet de plusieurs observations, notamment pour répondre aux difficultés de ressources humaines qu'ils rencontrent :

*« Obtenir divers monitorats, car il n'y a plus de moniteur sur mon établissement et la mutualisation est très difficile pour les établissements excentrés et isolés ».*

Essentiellement formulées par des CPIP, les réponses ayant trait aux techniques du management portent sur la gestion des conflits, l'entretien d'évaluation, la gestion des ressources humaines et les risques psycho-sociaux. « Donner du sens positif à une équipe » a également été mentionné.

Concernant les compétences liées à la pédagogie, au face-à-face et aux techniques d'animation, plusieurs idées ont été émises, mais la plus souvent mentionnée réside dans la disposition à innover et à être à la pointe de ce qui peut se faire : « pédagogie inversée », « mind-mapping », « checknote », « brain gym », en sont des exemples, mais il s'agit également d'acquérir des compétences supplémentaires avec les outils et les supports. La prise de parole en public, dans un amphithéâtre a été aussi évoquée.

Le développement de connaissances sur la formation des adultes, l'andragogie, mais également l'ingénierie pédagogique ont fait l'objet de quelques réponses.

De même, des séances de perfectionnement sur les logiciels et des programmes informatiques ont été mentionnées (Outlook, traitements de textes, Excel, Harmonie, IRIS...), des formations spécifiques sur des logiciels permettant de réaliser des outils pédagogiques, esthétiques, ludiques et performants, seraient également bienvenues. À titre d'illustration, ont été citées la mise en place d'e-learning, l'utilisation de nouveaux médias (internet, vidéos, visioconférences...) ainsi que la réalisation et le montage de films. La maîtrise des réseaux sociaux, destinée à en expliquer les limites et les dangers, a fait l'objet de quelques citations.

Dans une perspective de perfectionnement, des formations continues sur la réglementation pénitentiaire, en évolution constante, satisferaient certains répondants, notamment sur des questions de sécurité, de droit pénitentiaire et sur le droit à la formation. Dans une logique plus technique, certains répondants pensent qu'une remise à niveau de leurs pratiques professionnelles, ou encore sur le fonctionnement en détention (CPU, procédures disciplinaires...), du greffe, leur serait bénéfique. Quatre personnes souhaiteraient être formées sur la justice restaurative.

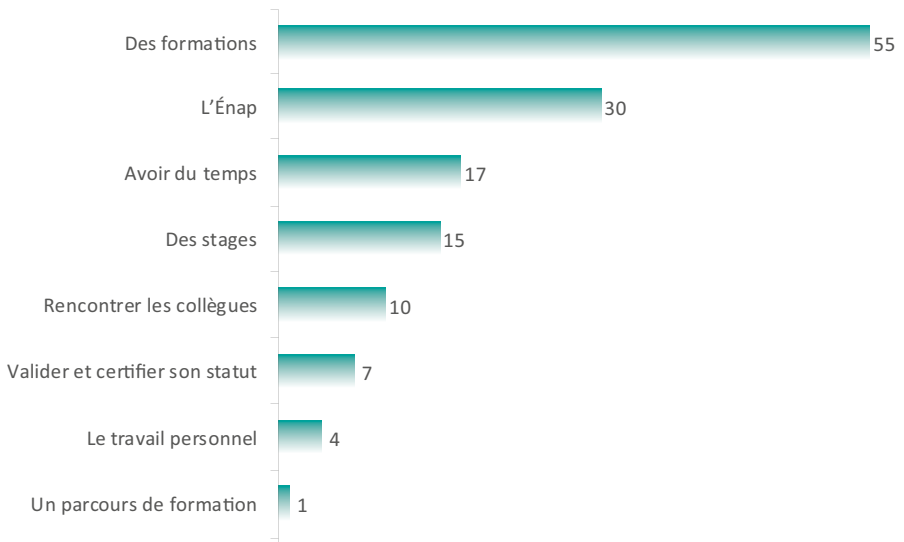
L'acquisition de nouvelles compétences dans les domaines du renseignement, de la radicalisation et de la lutte contre le terrorisme ont également fait l'objet de réponses, toujours dans le but de pouvoir animer des formations sur ces thèmes. La catégorie « divers » regroupe quant à elle des compétences qui n'ont été citées qu'une seule fois<sup>119</sup>.

### **Des formateurs en formation**

Dans la continuité de ce listing exhaustif de compétences à acquérir, une question sur la manière dont ces dernières pourraient être acquises a ensuite été posée. Voici la retranscription graphique de leurs réponses.

<sup>119</sup> Statistiques, psychologie du relationnel formateur/apprenant, prévention de la violence, risques et menace dronique, prise en charge des détenus auteurs d'infractions à caractère sexuel, découverte des pratiques internationales en termes de gestion de la détention, apprendre à dire non, gestion du budget formation, formateur fraude documentaire, approches relative à la conduite du changement sous l'angle de la formation, PNL, systémie ou autres CCP, entretien motivationnel, criminologie, module respect, animation de réseaux.

### Graphique 40 : Qu'est-ce qui pourrait vous permettre d'acquérir de telles compétences ? Citations



Sans grande surprise, surtout pour des membres de la communauté pédagogique, la formation a été la réponse la plus souvent avancée comme moyen d'acquérir les compétences exprimées.

*« Une formation organisée, pensée et construite avec un organisme de formation sur une durée suffisamment importante pour acquérir une certification professionnelle ou un titre professionnel reconnu. »*

*« Une VAE ou une valorisation dont le principe reste à déterminer plus avant ».*

Certains ont d'ailleurs exprimé leurs préférences pour une formation qui aboutirait à l'obtention d'un certificat ou d'un titre professionnel, bref, une formation valorisée et reconnue, qui leur permettrait ainsi de booster un peu leur carrière. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

Toujours sur le principe de la formation, l'Énap est apparue de loin comme le lieu possible du déroulement de ces formations, les DISP et les pôles ayant à l'inverse, regroupé peu de réponses. L'école est citée en vue d'y élargir et d'agrandir son offre de formation, en y organisant notamment davantage de cessions de monitorats. D'autres propositions mentionnent la possibilité de disposer de documents que seule l'Énap possède, tels que les fascicules de remise à niveau des équipes d'escortes locales, ou encore la mise en place de « véritables collaborations avec les enseignants-chercheurs de l'école et les formateurs ». Plusieurs formateurs ont également mentionné la possibilité de venir travailler à l'Énap, en y assimilant la possibilité d'acquérir des compétences via des stages d'immersion.

Concernant les questions de durée et de disponibilité, plusieurs formateurs et RF déclarent manquer de temps du fait d'une charge de travail trop élevée, due, entre autres, aux procédures administratives ou encore aux statistiques à fournir. Il faudrait

*« pouvoir utiliser les 15 jours de formation annuels pour découvrir d'autres organismes ou école de formation » et disposer de « plus de disponibilité pour la réflexion, la documentation et la formation individuelle et universitaire ».*

La notion de stage a également été abordée avec 15 répondants qui y ont fait allusion. Des stages en maison centrale ont été avancés, mais le plus souvent, les formateurs et RF soulignent le souhait de retourner en établissement, probablement afin de souligner l'importance de garder contact avec les évolutions du métier et l'environnement de la détention. Rester au contact des personnels et des élèves demeure également l'un des objectifs de cette orientation.

Communiquer, rencontrer des collègues, rejoignent un peu la même idée que celle de réaliser des stages, à la différence près qu'il s'agit ici de ne rencontrer que des formateurs, de l'administration pénitentiaire ou d'autres fonctions publiques, indépendamment du lieu. En voici les propos les plus éclairants, tenus par un lieutenant :

*« Je voudrais également découvrir l'activité des RF et formateurs des autres DISP pour pouvoir la comparer à la mienne. En discutant avec les collègues des autres DISP (et parfois même au sein de la sienne), on se rend compte que les pratiques, les orientations, les méthodes, les moyens... sont complètement différents. L'échange sur les pratiques permet de se remettre en question, d'évoluer, de progresser. Dans la même veine, je voudrais multiplier les contacts avec mes homologues dans les institutions partenaires (Gendarmerie, Douanes, Police, services judiciaires, hôpitaux, Préfecture etc...) pour continuer à développer les partenariats. »*

D'autres formateurs et RF ont également pensé aux possibilités de réaliser des stages d'immersion dans d'autres écoles des forces publiques en France, voire à l'étranger. Un lieutenant a souligné à ce sujet qu'il s'inscrivait à des sessions de formation organisées par des plateformes interdirectionnelles et interministérielles.

Plus rares sont les réponses mentionnant des échanges avec d'autres professionnels tels que des magistrats, les services de renseignements et de recherche, des groupes d'experts en psychologie, ou exerçant à la direction de l'administration pénitentiaire.

Passer un monitorat, devenir référent d'un domaine de formation spécifique, préparer un concours, être inscrit dans un parcours de formation qui serait proposé aux formateurs et RF et travailler en partenariat, représentent les autres solutions pour acquérir les compétences définies plus haut.

Globalement, les réponses apportées par les formateurs sur les compétences à acquérir marquent donc une grande ouverture, illustrant clairement leurs dispositions à actualiser leurs connaissances. En filigrane de leurs déclarations se dessinent clairement les perspectives professionnelles qui les intéressent, à savoir devenir conseiller carrière, obtenir des monitorats et progresser dans le domaine du management.

## ➤ Des propositions de réformes de la formation et de statut

Les propositions apportées ici répondent dans une certaine mesure aux difficultés énoncées plus haut. Elles constituent les solutions envisagées par les répondants pour réduire, voire supprimer, les obstacles qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs activités professionnelles, au risque d'observer la concrétisation des volontés de départ, déclarées par 10% des répondants et, rappelons-le, 26% d'entre eux qui ne savent pas s'ils seront toujours formateurs et RF dans un an. « Nous sommes un peu les oubliés de l'AP », soulignait un formateur, d'autant plus que nous sommes encore « trop souvent considérés comme des planqués », écrivait un lieutenant. Cette absence de reconnaissance expliquerait ainsi pourquoi certains quittent leurs fonctions.

Avant de rentrer dans le détail des propositions avancées, certains répondants mentionnent l'idée « d'appliquer avant tout l'existant ».

*« Pourquoi réformer alors que les situations seraient meilleures si les compétences des personnels étaient prises en compte, plus que leur grade et leur corps professionnel d'appartenance ? Les textes offrent toutes les possibilités. »*

*« Des réformes majeures dans l'organisation de la formation au sein de l'AP sont proposées dans le Livre Blanc sur l'immobilier pénitentiaire. Reste à déterminer comment les mettre en œuvre ... »*

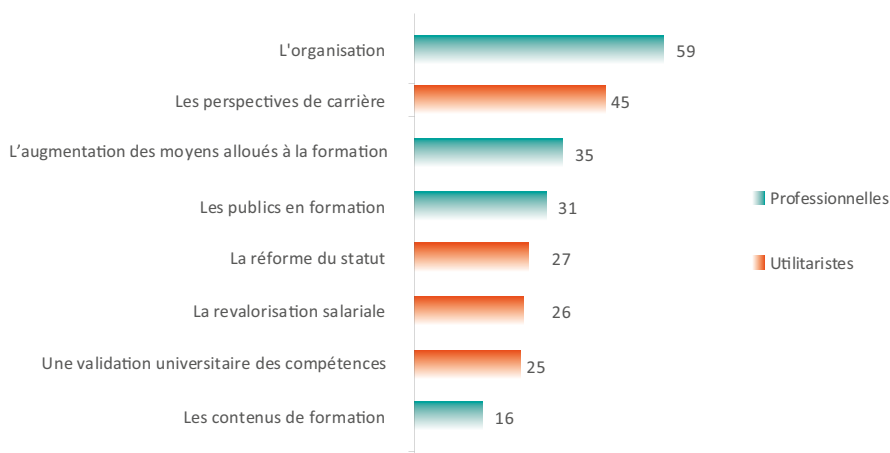
En premier lieu, le principe même de réformer se confronte ainsi à l'idée d'appliquer et de développer des propositions faites au préalable. L'absence de précisions apportées dans les témoignages recueillis ne permet pas de connaître plus finement l'objet de ces revendications. Toutefois, le principe même de demander que soient mises en œuvre les mesures écrites, celles du Livre Blanc sur l'immobilier pénitentiaire par exemple, représentent pour certains les premières bases à poser.

L'ensemble des propositions de réformes avancées affichent une grande variété mais sans doute est-il possible de les regrouper derrière un élan commun : celui de la reconnaissance. De fait, nous sommes tentés d'affirmer que davantage qu'une réforme, c'est avant tout de l'estime et de la considération que les formateurs et les RF, véritables « porteurs du changement de l'institution », recherchent aujourd'hui.

*« L'écoute des personnels des établissements (tout corps et grade confondus) doit être une des orientations vers laquelle notre administration doit se tourner pour améliorer le bien-être de ses personnels et donc son efficacité au travail. »*

« Une reconnaissance de la spécialité », voici ainsi les mots exacts employés par plusieurs répondants, qui seraient à même de générer auprès « de nos cadres » de la compréhension envers l'objet même de la formation, à savoir que « c'est un outil indispensable pour le bon fonctionnement des établissements et SPIP », « surtout à l'heure où notre institution doit recruter massivement pour les années à venir ». Si l'on s'en tient aux propos des répondants, cette reconnaissance de la hiérarchie prendrait plusieurs formes et ne devrait pas se limiter à des lettres de félicitations ou autres décorations. Ainsi, le décryptage des écrits laisse apparaître deux grandes catégories de propositions : celles ayant trait aux moyens et à l'organisation de ce domaine d'activités dans l'administration pénitentiaire et celles touchant au statut et à la carrière des acteurs de formation.

**Graphique 41 : Les principales catégories de propositions de réformes avancées par et pour les acteurs de formation – Citations**



Dans le graphique ci-dessus, les revendications sont regroupées en deux catégories : celles qui sont d'ordre professionnel, en orange (141), ayant trait à l'organisation du travail, aux moyens et aux publics en formation, et celles qui sont des propositions utilitaristes, en bleu (123), liées au statut et à la carrière. Au vu du nombre de fois où elles ont été citées, aucune de ces deux catégories ne semble prioritaire sur l'autre, même si les réponses liées à l'activité professionnelle sont un peu plus souvent mentionnées.

Pour le premier type de revendications, les questions d'organisation de la formation constituent la principale source de préoccupations avancée, avec 59 « réponses », soit 14 de plus que les changements attendus liés aux perspectives de carrière, première attente utilitaire. Puis, davantage de moyens alloués à la formation ainsi que des réformes permettant aux agents d'accéder plus aisément à des actions de formation, apparaissent respectivement en 3<sup>e</sup> et 4<sup>es</sup> positions. Les rangs suivants sont quant à eux occupés par des préoccupations liées au statut et à la carrière.

### ► *Des propositions de réformes liées à l'organisation de la formation*

Si les propositions de réformes liées à la formation portent essentiellement sur l'organisation de la formation, d'autres types d'attentes ont également été formulées par les répondants : les moyens dont ils disposent, les publics auprès desquels ils interviennent, la modernisation des formations et la charge de travail administratif qu'ils doivent assurer.

#### **Propositions organisationnelles**

Comme nous le soulignons, les chantiers espérés portent avant tout sur l'organisation de la formation. L'analyse des propos rendus indique que cette organisation est essentiellement abordée sous l'angle de la collaboration entre les différentes instances nationales où les actions de formations se déroulent.

C'est donc assez naturellement que l'Énap apparaît en première position et focalise presque la moitié des attentes de changements. La première idée vise la décentralisation des actions de formation qui y sont menées, l'école étant jugée trop éloignée géographiquement, ce qui entraîne des absences et des frais trop importants. Ce mouvement pourrait aller de l'école nationale jusque dans les DISP, avec par exemple des personnels de l'école « davantage sensibilisés aux missions des pôles et en DI ». Mais il est surtout mentionné que des pôles de formation régionaux pourraient être créés afin de délocaliser certaines formations pour les rendre plus accessibles. Le transfert d'une partie des séances de formation, pilotées par l'Énap, est également imaginé sur le terrain. Pour un répondant, cette régionalisation des formations consisterait à « revenir localement à des plans minimalistes formation obligatoire (tir) et formations impératives (TIM, ARI, PSC1, ...). Le reste peut être régionalisé et surtout pluri annualisé.»

Inversement, des répondants optent pour « une école qui dirige et assure une fonction de relais du terrain. La politique formation n'est pas équitable entre les régions (budget, volonté DI, axes prioritaires, etc...), une gestion à un niveau central serait, à mon avis, bien plus efficace ». Un rattachement de tous les formateurs à l'Énap est également mentionné.

#### Une meilleure communication

Des formateurs et RF optent pour une solution intermédiaire axée sur une meilleure communication entre « la DAP, l'Énap, les DISP et les terrains », et entre « Me4 - Énap - URFO - Pôles - Formateurs terrain - Acteurs de formation (formateur relais, tuteurs, moniteurs, ...) ». Ces rapprochements prendraient globalement la forme d'un « meilleur partenariat » avec les DISP mais aussi avec les pôles de formation afin « d'imposer un vrai suivi, des stages d'immersion des uns chez les autres ».

*« Je souhaite être davantage formée et informée des réformes, des actions à mener. Avoir un accès plus simple à l'information et aux nouveautés. Je suis sollicitée sur l'actualité pénitentiaire lorsque les agents passent les concours, mais je ne suis pas au courant des programmes dans les autres établissements. Par exemple, j'ai eu connaissance de RESPECT grâce à Etapes et j'ai eu des difficultés à informer les agents. »*

Au-delà de l'Énap, deux personnes évoquent un rapprochement de leur service avec la DAP :

*« La formation devrait être associée à tous les groupes de travail de l'administration centrale pour tous les projets (comme par exemple cette année la mise en place des ESP), puisque chaque nouvelle réforme nécessite la formation des agents. Trop souvent la formation n'est pas pensée en amont.»*

Dans une même logique d'association participative, un répondant précise que « le déploiement du dispositif ESP s'est fait sans concertation avec les pôles de formation » tandis qu'un autre souhaiterait « intégrer beaucoup plus les CPIP dans sa réflexion globale sur la formation ».

D'autres types de rapprochement concernent « le soutien indéfectible des URFO dans les relations formation du personnel / direction des établissements, pour imposer et prioriser les actions de formation », « des échanges inter écoles du service public pour voir ce qui se fait de différent » et des échanges « avec la filière des métiers de la sécurité de l'éducation nationale ».

Une troisième proposition vise le lancement d'une réflexion sur l'harmonisation nationale des pratiques des acteurs de la formation, qui pourrait, à titre d'illustration, aboutir à une uniformisation des supports (plans locaux de formation, régionaux, bilans et statistiques). Dans une même perspective, le fonctionnement et les attributions différentes faites aux pôles en fonction des DI pourraient faire l'objet d'échanges et, à termes, d'une harmonisation de la division du travail. Un répondant pense que ce travail pourrait revenir à l'Énap « qui pourrait venir sur chaque structure disposant d'un formateur, regrouper et identifier toutes les pratiques de travail des formateurs et ensuite établir une ligne de conduite ou un cahier des charges avec des fiches de postes et des méthodes de travail améliorées», tandis qu'un autre répondant pense qu'« il faudrait déjà se conformer au cahier des charges de la formation des formateurs et responsables de formation »<sup>120</sup>.

Concernant les publics en formation, deux points ont plus spécifiquement été abordés : le recrutement des élèves et l'accession aux formations des personnels.

### Le recrutement des élèves

Les quelques observations établies sur le sujet partent d'un même constat, celui d'un recrutement perdant en qualité, au bénéfice de la quantité, et nécessitant une modification de son dispositif. Tandis que certains l'expliquent par un niveau de recrutement à revoir, d'autres répondants pensent qu'il s'agirait plutôt de réviser l'attractivité du métier, notamment dans la revalorisation des salaires. De même, il est suggéré de développer une filière « recrutement » permettant « d'avoir des moyens en adéquation avec nos objectifs ». Avec la création de centres de recrutement<sup>121</sup>, c'est aussi la professionnalisation des jurys qui est attendue :

*« Une participation beaucoup plus poussée lors des jurys de concours pour les surveillants serait plus intéressante également, car les recrutements sont parfois effectués avec des questions très éloignées du terrain et de ce que l'on attend réellement d'un surveillant pénitentiaire. »*

Une personne souhaiterait que le recrutement des personnels soit centralisé à l'Énap.

### Intégrer des jours formation dans les parcours des personnels

Comme nous l'avons vu supra, la majorité des formateurs et des RF s'accorde à dire que l'accessibilité des actions de formation au personnel est complexe du fait de leur mise à disposition, notamment en établissement, mais aussi parce qu'il est difficile « de détacher les agents sans supprimer de repos hebdomadaire, ce qui ne facilite pas la tâche ni pour les services des agents, ni pour les formateurs ».

L'intérêt de la formation des personnels devrait bénéficier d'une plus grande reconnaissance qui pourrait par exemple s'exprimer par l'assimilation des temps passés

<sup>120</sup> Les autres propositions de réformes sont relativement variées, avec le souhait que le poste de formateur soit un emploi en alternance « détention/formation », « afin de préserver ses compétences professionnelles opérationnelles » ; celui également d'intervenir plus souvent hors de l'administration pénitentiaire, ou encore de procéder à une « intégration généralisée de CPIP au niveau des pôles de formation ». Une proposition porte quant à elle sur l'autonomie de la formation et de ses modalités d'évaluation, nécessitant de la part du formateur un exercice de jonglage entre son établissement de rattachement, l'URFQ et l'Énap ; Un formateur avance l'idée d'une formation obligatoire pour les tuteurs, en précisant que certains DI l'ont déjà mis en place, tandis qu'un RF CPIP avance l'idée de la présence de RF CPIP en pôle, pour faciliter l'interface entre les tuteurs CPIP et l'Énap.

<sup>121</sup> Proposition reprise dans le « Socle commun de formation obligatoire, pour le renforcement des compétences des personnels pénitentiaires » avec la création d'un département du recrutement, de la formation et des qualifications (DRFQ) au sein des DISP.



de formation au temps de travail effectif, sinon dans la facilitation de leur détachement. Face à ces obstacles, les formateurs emploient des mots forts pour souligner que « la formation n'est pas un luxe mais une nécessité » ou encore que « la formation continue est essentielle pour l'avenir de notre administration ». Certains répondants pensent qu'il faudrait « prévoir des temps de formation dans le planning de roulement des agents » afin de solutionner le problème des formations déprogrammées, faute d'agents, et de maintenir les personnels à un bon niveau de compétences.

*« Il est impensable pour moi d'exercer des fonctions de personnel de surveillance sans être formé de façon régulière et obligatoire à des disciplines comme le tir, la sécurité incendie ou les techniques d'intervention. Or, dans le système actuel, et du fait du manque de personnel ou de moyens, certains agents n'ont pas suivi ces formations depuis plusieurs années, ce qui est inacceptable et constitue même pour moi une mise en danger des agents. »*

Pour ces raisons, formateurs et responsables de formation sont nombreux à souligner que la mise en place des jours de formation devrait être obligatoirement intégrée dans les parcours professionnels et les plannings des agents.

#### **Disposer de davantage de moyens**

*« L'administration doit reconnaître l'importance de la formation dans une administration qui est en constante évolution et enfin lui attribuer les moyens nécessaires. »*

Disposer de davantage de moyens, matériels, humains et financiers serait la preuve pour les acteurs de formation que l'administration pénitentiaire se « donne les moyens de son ambition », de « pouvoir former les agents aux gestes professionnels de bases (tir, TI, ARI, etc...) » et, plus globalement, de « travailler dans de bonnes conditions », avec davantage de matériel « menottes à clés, armes factices... », pour répondre notamment « aux attentes de nos supérieures hiérarchiques pour assurer les formations continues obligatoires des personnels » qui sont « indispensables pour pouvoir évoluer dans notre métier (avec plus de ressources) ». Deux réponses citent le manque de budget, mais il est aussi question de locaux, qui manqueraient à beaucoup, notamment « sur les pôles pour la pratique des techniques d'intervention (dojo), des locaux cellules, garages aménagés pour la pratique ARI, stand de tir sur la DI pour les exercices pratiques... ».

*« La création des pôles de formation ne s'est pas accompagnée de moyens matériels. Il serait souhaitable que chaque pôle puisse avoir des locaux de formation dignes de ce nom, à l'instar de ce que l'on peut trouver dans les nouveaux établissements. »*

Il peut alors paraître paradoxal pour des acteurs de formation, parfois dénués de locaux idoines, de demander d'effectuer des formations obligatoires. Un répondant souligne que des structures interrégionales de formation, avec stands de tir, dojos, bâtiments de simulation, salles de formation, circuits, et matériels en adéquation, pourraient être utilisés à cette fin.

Parallèlement à ces propositions, la création de logements pour les élèves, qui rencontrent de plus en plus de difficultés lors des premières affectations, a été également mentionnée par deux répondants à des fins de fidélisation des jeunes recrues.

Dans une perspective de moyens humains, plusieurs formateurs et RF ont signalé le manque de moniteurs et de personnels, notamment administratifs, pour être à même d'accompagner les élèves. Une équipe de formation plus étoffée, l'arrivée de nouveaux personnels constitueraient un « élément motivant ». L'une des solutions

avancées consisterait à donner la capacité aux personnels administratifs de devenir formateur, pour élargir le vivier de candidats potentiels et renforcer les équipes.

En outre, la création de moniteurs rattachés à la DISP ou par pôle est suggérée, avec un secteur d'intervention définie.

*« Pourquoi ne pas créer par exemple une équipe par DI de moniteurs qui pourrait se déplacer sur les pôles à l'instar des ÉRIS, ce qui permettrait d'éviter le remplacement de ces professionnels sur les postes de travail, notamment en détention, mais aussi pour les CPIP (référents internes évaluation, entretien motivationnel) ? »*

### Moderniser la formation

*« Je pense que le numérique et les supports dématérialisés devraient s'envisager comme étant l'avenir. »*

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), sont également à l'ordre du jour. C'est la mouvance actuelle, celle qu'Alvin Toffler décrit dans sa troisième vague, en annonçant l'avènement d'un monde ultra technologique et d'une maison électronique<sup>122</sup> : « classes virtuelles », « e-learning », « tutoriels », « MOOCS », « blended-learning », corroborent sa vision et s'emparent dorénavant de la formation sous toutes ses formes pour substituer l'écran au présentiel, bureau du domicile à la salle de cours.

Avec ces trois premiers grands domaines abordés par les répondants, le quatrième point soulevé concerne ainsi la modernisation de la formation. S'ouvrir à la modernité et à l'innovation, apparaît pour certains comme le leitmotiv d'une formation à changer, dont les enjeux rejoignent ceux de l'administration pénitentiaire et, notamment du chantier concernant la transformation numérique. S'adapter à l'avenir, aux nouveaux modes de transmissions des contenus de formation, « aux publics issus des nouvelles générations nées après internet », est, selon eux, l'un des grands défis à relever.

La principale voie envisagée concerne l'essor de la e-formation « qui pourrait se faire depuis le domicile des apprenants, d'où peut-être la possibilité de mieux gérer les bâtiments d'hébergement, la restauration, limiter les frais de déplacement, etc...» Ainsi, sont préconisés la baisse du présentiel, l'augmentation du travail des élèves en amont, le développement de cours interactifs, via la plateforme Moodle, permettant à ceux qui les suivent de devenir acteurs de leur formation et de travailler à leur rythme. L'institution pourrait quant à elle mettre en place « un suivi élève par e-learning, voire de la formation continue accessible sur le lieu du travail en lien avec le pôle de formation et chez soi directement. Des compléments de cours ou un temps de cours en e-learning supplémentaire pour ceux qui ont des difficultés en français ». Par voie de conséquence, il faudrait accompagner également les formateurs pour les former sur ces nouveaux modes d'apprentissage<sup>123</sup>.

Parallèlement à cet essor, des répondants ont évoqué de manière beaucoup plus éparse d'autres voies d'amélioration telles qu'une redéfinition du professionnel opérationnel, à partir d'une mise à plat des fonctions du personnel de surveillance et de leurs conditions de travail qui ont considérablement changé. Pleinement consciente de ces enjeux, la direction du secrétariat général du ministère de la Justice a lancé, parmi les grands chantiers à engager, sa démarche de formation pour l'ensemble des écoles de ce ministère.

<sup>122</sup> Alvin Toffler, *La troisième vague*, Folio, New-York, 1980.

<sup>123</sup> B. Liétard précise à ce sujet que le formateur devra ainsi maîtriser l'outil numérique mais aussi apprendre à s'entourer de spécialistes de ce domaine et développer un réseau d'experts en informatique, infographistes... Liétard Bernard, *Être formateur : Identifier des incontournables, se professionnaliser*, op.cit., p.152.

## La formation à l'ère du numérique<sup>124</sup>

### Le lancement d'une démarche ambitieuse pour tout le ministère

Dans le cadre du plan de transformation numérique du ministère, la secrétaire générale, a réuni les directeurs des quatre écoles (ENM, ENAP, ENG, ENPJJ) avec les directions métier des trois réseaux (DSJ, DAP, DPJJ), le service des systèmes d'information et de communication (SSIC), le service des ressources humaines (SRH) et le service de l'accès au droit et à la justice (SADJAV), en présence du directeur des services judiciaires.

Cette importante réunion marque le lancement d'une démarche ambitieuse d'adaptation de la politique de formation et d'accompagnement des agents dans la perspective des grandes transformations à venir.

L'idée d'un « passeport numérique » pour tous les agents, permettant de proposer un parcours de formation personnalisé, quelle que soit la fonction, en coordonnant l'offre de formation entre tous les opérateurs du ministère a ainsi recueilli l'adhésion.

L'association des écoles dans la « fabrique des projets » a également été retenue afin d'anticiper dès à présent, non seulement les futurs programmes pédagogiques, mais aussi d'engager une réflexion très opérationnelle sur l'évolution des métiers et des organisations à moyen terme. Des référents au sein de chaque école et de chaque grand projet du ministère seront ainsi désignés.

Cette rencontre a enfin été l'occasion d'envisager la mobilisation des stagiaires des écoles, à un moment de leur formation, pour participer à l'accompagnement des publics à travers le réseau de l'accès au droit sur l'ensemble du territoire. Un groupe de travail sera prochainement installé pour articuler cette réflexion avec certains projets très significatifs pour les usagers, notamment le système d'information de l'aide juridictionnelle ou le numérique en détention.

Un point d'étape sera fait dans quelques mois sur l'avancée des travaux qui seront présentés aux organisations professionnelles dans le cadre des instances de dialogue social.

### Moins d'administratif

Plusieurs réponses portent sur le travail administratif, devenu chronophage au fil du temps. Cette charge de travail de plus en plus lourde à assurer est d'autant plus problématique qu'elle empiète sur le temps passé sur le terrain ou en salle de formation, ce qui amène certains formateurs à perdre parfois un peu le contact « avec le terrain » et le « travail prospectif, l'ingénierie pédagogique et l'animation ». Un formateur explique que cette évolution en matière d'exigences administratives très contraignante est amplifiée depuis le rattachement de la formation aux DISP.

Pour cette raison et de manière quasi unanime, toutes les réponses indiquent qu'il serait judicieux de pouvoir renforcer les URFQ et les pôles en personnels administratifs afin de dégager du temps et permettre aux formateurs de se recentrer sur leur cœur de métier. En outre, deux personnes pensent qu'il serait pertinent de simplifier les démarches administratives à suivre, ainsi que le fonctionnement de certains logiciels dans la mesure où « tous ne sont pas férus d'informatique ».

<sup>124</sup> Étapes-Hebdos, 2017.

## ► **Pour un véritable statut de formateur**

*« Mettre à l'honneur les moniteurs qui œuvrent pour la formation. Ils n'ont aucune reconnaissance, pas de moyens, perdent bien souvent des heures et de l'argent en venant animer des sessions. Le statut de moniteur, tant de fois promis, doit être une priorité, avec une vraie reconnaissance de l'investissement. À ce moment-là, nous pourrions garder nos moniteurs plus longtemps et éviter qu'ils se découragent. »*

À la lecture des témoignages apportés par les répondants sur la valorisation de leur carrière, quatre points ont émergé : la création d'un statut de formateur et de RF, des perspectives de carrière, une revalorisation salariale et une validation externe de leurs compétences.

### **Une reconnaissance statutaire**

Très nombreuses sont les demandes liées à une « réelle reconnaissance statutaire ». L'attribution d'un statut s'inscrirait dans une logique de consolidation du métier qui lui donnerait « l'envergure qu'il mérite au regard des missions qui lui incombent ». À ce changement de statut serait, « au vu des responsabilités », associé un changement de catégorie, perçu comme une vraie reconnaissance : A pour les responsables de formation et B pour les formateurs, telles pourraient être résumées les premières attentes statutaires des formateurs et responsables de formation.

En outre, il convient de distinguer les réponses des CPIP des écrits émanant de leurs collègues issus du personnel de surveillance, dans la mesure où leurs témoignages ont été relativement nombreux sur ce point. Globalement, leurs propos rendent compte d'attentes relatives, d'une part à la disparition de la distinction entre les RF CPIP et les RF personnel de surveillance, ceci dans la reconnaissance d'un statut RF, et, d'autre part, de la possibilité d'occuper des postes de responsables de pôles.

*« Le statut des RF CPIP est très récent dans l'histoire de cette institution. Après un concours et 8 mois de formation, nous n'avons aucune reconnaissance ni aucun avantage à assurer cette fonction. Nous ne pouvons pas accéder à certaines fonctions (responsable de pôle) comme nos collègues RF issus du personnel de surveillance, alors que nous passons le même concours et suivons la même formation. »*

*« Il est par exemple très dommageable qu'à l'heure actuelle, la dichotomie RF Officier/ RF CPIP existe, alors que les mêmes missions sont exercées et que la même formation soit donnée aux deux corps. Pour autant à ce jour, aucun RF CPIP n'est nommé chef de pôle. Comment expliquer cette donnée ? Il est plus fréquent de cantonner les RF CPIP à des missions relevant exclusivement du domaine de l'insertion. »*

D'après ces propos, cette attente serait donc légitimée par le fait d'avoir suivi une formation identique et d'occuper une même fonction, celle de responsable de formation de tous les personnels. Dans une perspective similaire, une personne a également souligné souhaiter la présence de responsables de formation dans chaque SPIP, afin d'offrir aux SPIP la même qualité de suivi que les personnels de surveillance.

Ces revendications statutaires émanent également du corps des lieutenants. En effet, certains d'entre eux regrettent l'impossibilité d'être affecté sur un poste de RF vacant, directement à l'issue de la scolarité :

*« Par ailleurs, avant toute nouvelle réforme, il serait déjà bien d'appliquer les textes en vigueur concernant les formateurs qui réussissent le concours de lieutenant (Arrêté du 22 mai 2014-Art 17). En effet, pourquoi à l'issue de la scolarité d'officier n'est-il pas possible d'être affecté sur un poste de RF resté vacant à l'issue des CAP, alors que ce texte prévoit qu'il est possible d'être affecté sur un tel poste à l'issue de la formation*

*statutaire ? Ne peut-il pas effectuer son année de stagiaire en qualité de RF comme les textes le prévoient ? Actuellement ces lauréats sont obligés de se positionner sur un poste d'officier en établissement pour ne se positionner sur un poste RF que lorsqu'ils seront titulaires de leur grade. Quelle perte de temps, d'argent et de désorganisation du service formation.»*

Les formateurs de l'Énap se sont également distingués dans leurs demandes en proposant de supprimer la contractualisation et donc la restriction du nombre d'années d'exercice des formateurs et des RF « afin d'être en équité avec les pôles et les DISP ».

*« Concernant l'avenir des acteurs de formation, je me pose beaucoup de questions. En effet, la spécialité est reconnue depuis 2009 et réaffirmée en 2014 ce qui est une bonne chose. Cependant, le décret 2016-547 du 3 mai 2016 prévoit dans son article 13 que les formateurs et RF affectés à l'Énap sont nommés pour une durée de 4 ans renouvelable dans la limite d'une durée totale de 7 ans. Quel message notre administration de tutelle essaye de nous envoyer ? Pourquoi scinder les acteurs de formation de l'Énap et du terrain puisque nous sommes tous sur le même statut ? »*

*« Il faudrait à mon sens remplacer cette restriction par une obligation d'effectuer des stages en détention. »*

Cette argumentation est renforcée par l'hypothèse selon laquelle la suppression de la contractualisation des formateurs et des RF de l'Énap permettrait de renforcer l'attractivité des postes et « de ne pas perdre les immenses compétences d'un grand nombre de formateurs ou RF ».

### **Des perspectives de carrière**

*« Nous sommes les oubliés des promotions sociales sous prétexte que nous sommes épargnés par la charge de la détention. »*

Les répondants ont mis en avant des réformes relatives au passage du grade supérieur, du fait qu'ils ne soient « que très rarement promus au tableau d'avancement ». Ces perspectives s'inscrivent dans le cadre de leur gestion de carrière pour laquelle l'accès au grade de lieutenant appelle l'abandon des fonctions de formateurs ou de RF.

Avec l'absence d'un statut spécifique, la carrière subit également de sérieux coups de frein et les propos tenus par les formateurs et les responsables de formation ne manquent pas de souligner les difficultés qu'ils rencontrent dans leur évolution de carrière. La demande est ici claire : donner la possibilité aux formateurs et aux RF de progresser, d'évoluer et de monter en grade dans leurs fonctions sans quoi, l'absence de toutes perspectives professionnelles pourrait entraîner des départs, ainsi que le sous-entendent les extraits suivants :

*« Aucune évolution de carrière ne nous est ouverte si nous souhaitons rester dans la formation. »*

*« Pouvoir fidéliser davantage les formateurs dans les établissements, avec de vraies possibilités d'avancement. »*

Derrière ces revendications statutaires, l'analyse des écrits indique qu'une des orientations possibles consisterait « à mettre de l'huile dans les rouages » pour permettre aux formateurs et aux RF de progresser comme leurs collègues avec, à titre d'illustrations, la possibilité pour un capitaine de passer commandant, pour un major d'accéder au tableau d'avancement, pour un surveillant d'accéder au grade de premier surveillant... Ces perspectives répondraient effectivement à leur implication

et aux responsabilités qu'ils endossent dans le cadre de leurs activités, notamment le recrutement et les évaluations. Elles seraient également un moyen efficace de rendre leurs fonctions plus attractives.

Dans une autre perspective, des répondants émettent l'idée de la création d'un corps de formateurs et de RF, accompagné de sa hiérarchie propre. Il ne s'agirait donc plus de s'inscrire dans une hiérarchie déjà instituée (logique de continuité) mais d'en rejoindre une autre dont les modalités (grades, grille de salaire, examens...) resteraient à définir.

*« Une reconnaissance accrue du métier de formateur/ responsable de formation passerait par une création d'un corps unique. »*

*« J'aimerais qu'il existe un vrai corps de formateur regroupant les RF et les formateurs quels que soient nos corps d'origine. Qu'il n'y ait plus de disparité dans les CAP ni dans les traitements. »*

Dans cette approche, il est intéressant d'observer que pour plusieurs formateurs, la création d'un corps de formateurs, avec sa propre hiérarchie, induirait l'abandon de l'uniforme du personnel de surveillance, du moins pour les surveillants, puisque les CPIP n'en portent pas.

*« Les formateurs et responsables de formation font partie des 3 spécialistes de l'AP avec les moniteurs de sport et les ÉRIS. Ils sont pourtant les seuls à ne pas être identifiés par une tenue particulière (tenue de sport pour les moniteurs de sport, tenue d'intervention noire pour les ÉRIS). Pourquoi ne pas créer une tenue propre aux acteurs de formation, neutre, (sans indication de grade afin de définitivement enterrer cette notion de « gradé formateur ») et qui permettrait à tout personnel de clairement nous identifier en établissement ? »*

*« Je suis, je reste et je serai toujours un surveillant et fier de l'être. Je pense cependant que les formateurs devraient travailler en civil afin d'être reconnus comme formateurs des personnels et non comme gradés. »*

Il est ainsi intéressant d'observer la disparité des appréciations portées à la création d'un corps professionnel, à l'abandon de l'uniforme, voire à la possibilité d'en porter un nouveau, spécifique à la communauté pédagogique. Tandis que certains n'ont exprimé aucune volonté de changer d'uniforme, d'autres ont avancé l'idée de porter des vêtements civils, et d'autres ont suggéré le port d'un nouvel uniforme<sup>125</sup>. Ce constat est d'autant plus intéressant qu'il pose la question du sentiment d'appartenance à un corps professionnel. En ce qui concerne les formateurs et les RF, cette question présente l'intérêt d'évaluer dans une certaine mesure le poids du glissement identitaire des métiers de CPIP et de surveillance vers ceux de formateur et de RF.

### Revalorisations salariales

Une autre proposition de réforme, citée par 26 répondants, aborde la question de la revalorisation salariale, qui représenterait une reconnaissance pour l'investissement et l'implication de ces acteurs de la formation. Cette revalorisation pourrait prendre

<sup>125</sup> En outre, si l'uniforme ou le retour au port de vêtements civils nous paraît symptomatique dans la volonté d'appartenir à un corps professionnel autre que celui d'origine, des réponses, plus isolées, ont évoqué d'autres domaines de distinction : « faire en sorte que ce soit une filière à part entière, avec des moyens et des personnels », créer des « spécialités par pôle avec des possibilités internes de mobilité (incendie, tir, etc) et de promotion sociale ». Dans une perspective identique, la création d'une hiérarchie spécifique, « depuis la DAP jusqu'aux ULF », ayant pour chaque échelon suivi une formation, la possibilité pour les formateurs d'être polyvalents, formés sur plusieurs monitorats, ou spécialisés, et de disposer d'une réelle cartographie, « avec des postes identifiés en CAP en fonction de la dimension des pôles et de l'éloignement des structures », « plus en adéquation avec les besoins locaux, territoriaux, nationaux », sont d'autres illustrations très concrètes des perspectives professionnelles dans lesquelles les répondants souhaiteraient s'inscrire et se projeter.

la forme de l'octroi d'une indemnité ou d'une prime pédagogique (d'enseignement, de formation...), « variant selon l'atteinte des objectifs », plutôt que « de prendre des prestataires que nous payons plus cher pour une prestation équivalente voir moindre ». D'autres propositions portent sur une indemnité de logement ou de transport « pour les formateurs exerçant à Paris et en Ile-de-France, afin de les fidéliser ». Cette proposition est justifiée par un manque de reconnaissance vis-à-vis des disponibilités dont les formateurs font preuve, mais également des frais qu'ils sont parfois amenés à engager. En outre, cette reconnaissance indemnitaire résulterait pour d'autres du grand nombre d'actions de formation qui génèrent des heures de travail supplémentaires que ces personnels ne peuvent pas toujours récupérer.

*« Pourquoi ne pas créer une prime d'enseignement pour les formateurs et responsables de formation, ce qui permettrait de combler la non rémunération des heures supplémentaires, les primes de nuit et les week-ends pour les moniteurs en établissement et Énap une prime par monitorat et ainsi permettre une reconnaissance et peut-être stopper l'hémorragie ? ».*

Hémorragie, départs, les allusions aux démissions de formateurs et de RF ont été fréquentes pour justifier la création de primes, sinon une revalorisation salariale. Ainsi, il paraît essentiel de souligner qu'en plus de l'absence de perspectives de carrière, la question de la rémunération semble bien être l'un des cœurs battants des débats, avec, comme proposition, la création et le rattachement à une grille indiciaire spécifique, qui participerait activement au sentiment de se sentir appartenir à un corps professionnel spécifique.

### Une reconnaissance plus juste des compétences

Comme nous l'avons vu, la question de la reconnaissance traverse plusieurs domaines et il n'est à ce titre pas du tout surprenant de la voir se poser pour les compétences.

À l'instar d'autres métiers, la reconnaissance des compétences demeure complexe à évaluer et pose la problématique de fond de la socialisation professionnelle qui, au vu de l'absence de statut et d'un corps professionnel de formateurs et de RF, laisse planer un certain nombre d'interrogations.

Valoriser les ressources internes et les compétences des agents passe, pour la majorité des répondants, par la validation d'un diplôme, voire d'un titre professionnel (« tel que le FRP de l'Éducation Nationale), en guise de reconnaissance des acquis. Ce qu'il est intéressant de noter est que le plus souvent, les réponses apportées mentionnent des validations extérieures à l'administration pénitentiaire, ce qui s'inscrit consécutivement en nette rupture avec les logiques de professionnalisation interne adoptées en cours de carrière :

*« Permettre aux F et RF d'acquérir un diplôme dans le domaine de l'ingénierie de formation. »*

*« Avoir un vrai statut de formateur pour adultes validé, après trois ans d'exercice par l'éducation nationale. »*

*« Associer systématiquement tout le parcours des agents pénitentiaires (personnel de surveillance de détention) à un parcours universitaire. L'objectif au final est de changer le regard du personnel sur la prison par le biais du développement intellectuel ».*

Les compétences reconnues concernent quant à elles la gestion du risque en milieu fermé, les connaissances juridiques, la maîtrise des comportements professionnels (déontologie), le management et l'encadrement dans le milieu pénitentiaire... Cette

liste n'est bien évidemment pas exhaustive, mais il ne s'agit pas tant d'en dresser un catalogue que d'insister sur le fait que les compétences acquises en tant que formateur et RF, ne sont pas suffisamment valorisées.

Dans une autre perspective, des propositions avancent l'idée « d'une évaluation du travail », de manière à ce que leurs activités puissent faire l'objet d'un compte-rendu de l'atteinte d'objectifs fixés au préalable. Un répondant évoque l'efficacité du travail réalisé, « c'est à dire de veiller que l'action de formation entraîne un résultat sur le terrain et ne soit pas qu'un camouflage statistique ».

À une moindre intensité, d'autres réponses ont avancé des propositions relatives à l'acquisition d'unités de valeurs en cours de carrière, qui pourraient ensuite permettre d'accéder, par exemple à des grades, ou encore à une professionnalisation renforcée de la formation initiale. Ce principe donnerait la possibilité pour les formateurs d'appliquer et de développer davantage leurs compétences. Une autre réponse suggère de sortir d'une logique de corps ou de grade au profit d'une logique de compétences pour l'obtention de postes stratégiques.

## 🔗 Synthèse de la quatrième partie

Les déclarations relatives aux perspectives professionnelles indiquent que deux tiers des répondants souhaitent « rester formateur », tandis qu'un quart ne sait pas. 10% déclarent quitter leurs fonctions de formateur dans l'année et presque autant, 9%, envisagent de passer le grade supérieur. Globalement, les premiers résultats de cette phase de conversion ultime fait donc émerger des horizons relativement homogènes correspondant à une stabilité de leur situation. En accord avec les difficultés abordées précédemment, une plus grande reconnaissance et de meilleures conditions de travail représenteraient les leviers les plus fiables en matière de fidélisation.

Les réponses apportées par les formateurs sur les compétences à acquérir définissent les voies à emprunter pour évoluer et actualiser leurs savoirs et leur savoir-faire. En filigrane de leurs déclarations se dessinent clairement les perspectives professionnelles qui les intéressent, à savoir devenir conseiller carrière, obtenir des monitorats et progresser dans le domaine du management, trois voies qui viendraient ainsi consolider leur ancrage dans le métier de formateur. Si cette possibilité d'entrevoir l'acquisition de nouvelles compétences est une pierre ajoutée aux satisfactions pour soi exprimées, cette perspective de monter en compétences traduit clairement l'enracinement professionnel dans lequel la majorité des formateurs et des RF s'inscrit.

Dans un même élan, les propositions de réforme citées présentent la spécificité de traduire une forte cohésion et d'exprimer une forme de solidarité autour des réformes à prendre. Malgré leur grande variété, toutes présentent un même dénominateur, la recherche d'une plus grande reconnaissance. Deux orientations, mentionnées autant l'une que l'autre, sont proposées : professionnelle et statutaire. Ces propositions répondent dans une certaine mesure aux difficultés énoncées plus haut, ce qui démontre l'existence d'une véritable cohérence dans les réponses recueillies.

Pour le premier type de revendications, les questions d'organisation de la formation constituent la principale source de préoccupations avancée. L'organisation est essentiellement abordée sous l'angle des différentes instances nationales où les actions de formations se déroulent (décentralisation des actions de formation ou



rapprochement avec l'Énap), et d'une meilleure communication entre les différentes instances de formation (Énap, terrains, pôles, DISP, DAP) dans une logique d'association participative. Ces réponses sont à mettre en lien avec la deuxième partie, dans la mesure où l'on voit que l'enjeu lié à la dignité de la profession peut soit être mis en tension, soit faire l'objet de rapprochements et de nouvelles collaborations.

Il en est d'ailleurs de même pour la troisième idée, qui suggère de lancer une réflexion nationale sur l'harmonisation des pratiques, la division du travail, l'uniformisation des supports, le fonctionnement et les attributions dans les pôles. Les publics en formation ont également fait l'objet de réflexions du point de vue de leur recrutement, avec l'idée de développer une filière « recrutement », de créer des centres de recrutement et d'insérer des journées formation dans les parcours professionnels des personnels. La modernisation de la formation a été mentionnée avec l'e-formation et la nécessité, pour l'avenir, d'adapter les modes de transmission des contenus de formation aux publics en formation.

D'un point de vue local, et plus pratique, davantage de moyens matériels et de ressources humaines, comme renforcer les URFO en personnel administratif, ont fait l'objet de propositions.

La seconde catégorie de propositions, plus axée sur l'aspect statutaire et carriériste, avance plusieurs idées : des perspectives de carrière non ralenties par le fait d'être formateur ou RF, la création d'un statut et d'un corps de formateurs avec sa propre hiérarchie, ses examens, sa grille indiciaire, voire une tenue vestimentaire spécifique. En outre, ces propositions sont assorties de demandes de revalorisations salariales, d'indemnités de logement ou de transport, voire d'une prime d'enseignement.

Un autre type de reconnaissance des acquis souvent mentionné, concerne la valorisation des ressources internes et des compétences des agents via la validation d'un diplôme, voire d'un titre professionnel, tel que « le FRP de l'Éducation Nationale ». Il est intéressant de noter que, le plus souvent, les réponses mentionnent des validations extérieures à l'administration pénitentiaire, ce qui s'inscrit consécutivement en nette rupture avec les logiques de professionnalisation internes proposées<sup>126</sup>.

Si, pour certains sociologues, cette étape est une phase essentielle du processus de professionnalisation<sup>127</sup>, les conditions à remplir pour mettre en œuvre ce type de validation paraissent actuellement difficiles à instaurer<sup>128</sup>.

<sup>126</sup> L'actuelle formation aboutit à la délivrance d'une habilitation provisoire, puis définitive, à l'issue du stage de prise de fonctions. Cette habilitation est une certification interne. Elle ne vaut consécutivement que pour l'administration pénitentiaire mais peut néanmoins ouvrir sur des validations d'acquis de l'expérience. À titre d'information, la certification professionnelle délivrée au nom de l'État par le ministre est appelée « titre professionnel ». Ce titre atteste que son titulaire maîtrise les compétences, aptitudes et connaissances permettant l'exercice d'activités professionnelles qualifiées.

<sup>127</sup> Selon certains fonctionnalistes, tel Merton, le terme de professionnalisation « désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques, appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestables. » Ainsi définie, la reconnaissance d'une spécialité professionnelle comme discipline universitaire est, selon les fonctionnalistes, un moment clé du processus qui rend improbable « la professionnalisation de n'importe qui ». Cette approche, très discutée, a entre autres été interrogée par les interactionnistes dont la posture consiste « à valoriser les professions comme des formes d'accomplissement de soi, où l'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire ». Claude Dubar, Pierre Tripier, Valérie Bousard, *Sociologie des professions*, op.cit., pp.94-99.

<sup>128</sup> Sans d'ailleurs relever de l'impossible. À titre d'illustration, les moniteurs de sport ont effectivement déjà été les bénéficiaires du brevet d'État « activités pour tous », et, au début des années 2000 d'un diplôme d'étude universitaire général (DEUG) en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), délivré à l'issue de leur formation ; à condition que cette dernière ait été bien évidemment validée



## CONCLUSION GÉNÉRALE

Du fait d'une population carcérale croissante, d'un parc d'établissements pénitentiaires en essor, des nombreux débats qui ont animé le début des années 2000 à l'Assemblée nationale, recruter davantage est progressivement devenu une nécessité pour l'administration pénitentiaire. Si la délocalisation de l'Énap et la construction d'une école moderne en ont été le porte-drapeaux, d'autres élans institutionnels ont structuré et cadré cet espace professionnel, avec ses lieux, ses équipes, ses actions de formation, ses outils, ses espaces de rencontre, son réseau et son code de déontologie. En dépit des singularités du terrain, l'ensemble de ces initiatives a ainsi contribué à homogénéiser le monde de la formation pénitentiaire autour de pôles de formation, d'un nom et d'un groupe référent, celui de la communauté pédagogique, de valeurs partagées, d'une offre de formation plus dense, d'applications informatiques et d'un rassemblement annuel des formateurs. Cette dynamique est à l'origine de ce qui fait que les formateurs entrant en formation au début des années 2000 traversent le miroir de la formation dans un contexte bien différent de celui des personnels sélectionnés ces dernières années. Cet essor du domaine de la formation pénitentiaire depuis 20 ans offre de fait un cadre structurant qui favorise le processus de socialisation professionnelle des personnels décidant à un moment de leur carrière de s'y impliquer.

Être formateur pénitentiaire en 2018 renvoie à un profil type. C'est un homme de 45,5 ans, issu du corps de surveillance au sein duquel il occupe un échelon hiérarchique intermédiaire, ni plus ni moins diplômé que ses collègues. Il occupe ses fonctions dans la formation depuis 7 ans en moyenne, le plus souvent rattaché à un pôle de formation et intervient dans quatre établissements. Toutefois, la création de postes de RF a eu comme effet d'hétérogénéiser ce profil. Depuis quelques années, les promotions comptent davantage de femmes et de diplômés du supérieur, provenant essentiellement du corps d'insertion et de probation.

Pour ce qui est des activités exercées, rien de surprenant à observer qu'elles rejoignent celles de la fiche de poste, ingénierie et face-à-face pédagogique essentiellement. Inversement, les nombreuses déclarations relatives à l'exercice d'activités parallèles participent à cet effet de surprise souvent observé lorsqu'un professionnel débute sa carrière. Ce passage au travers du miroir s'accompagne en effet d'un complexe d'activités variées et quelque peu imprévues : tâches administratives, autoformation continue, accompagnement de la personne dans sa globalité, communication, et, pour la formation continue, réseautage et conseils en carrière, sont autant d'éléments qui participent à la découverte du métier et prennent part à la construction de cette identité professionnelle. Autant de tâches à remplir, dont la fréquence et l'occurrence varient selon les lieux d'exercice (pôle, URFO, Énap).

La carrière professionnelle de formateur et de RF s'amorce à un âge moyen de 40 ans, après 13 années d'expérience dans l'administration pénitentiaire. Déclarant pour la majorité des expériences dans la formation, les personnels ayant validé leur ticket pour le monde de la formation pénitentiaire disposent donc d'une expérience solide légitimant leurs nouvelles perspectives professionnelles.

Côté motivations, les déclarations faites en début de formation indiquent que ces personnels ne visent pas tant de faire carrière, au sens classique du terme, en gravissant les échelons hiérarchiques. Ils sont davantage animés par une revalorisation de leurs fonctions, au travers notamment du port de valeurs, et du développement d'un

réseau et de compétences qu'ils rattachent aux métiers d'enseignement traditionnels. Pour cette raison, leurs motivations se distinguent clairement de celles, plus utilitaires, des surveillants à l'entrée en formation. Pour les CPIP, elles s'en rapprochent, dans la mesure où les nouvelles recrues déclarent davantage être animées par des motivations professionnelles lorsqu'elles rejoignent les bancs de l'école.

Être formateur, c'est viser le bénéfice de capitaux intellectuel, identitaire et relationnel. Non plus à partir de ce qu'ils sont mais de ce qu'ils font, ce tournant professionnel est ensuite abordé à la lumière de la théorie des ruptures/continuités, afin d'évaluer dans quelle mesure ce changement s'apparente à une conversion professionnelle. L'hypothèse d'une linéarité s'est ainsi vue discutée par une série de points de rupture. D'abord, ce tournant n'indique pas de changement d'administration ni de statut. De plus, cette continuité est assurée par les compétences acquises antérieurement et qui sont réinjectées dans la nouvelle fonction, constituant une base essentielle de la socialisation professionnelle qui accompagne ce glissement identitaire. Devenir formateur n'implique donc pas de changement radical, ce qui tempère quelque peu les désillusions qui accompagnent habituellement la phase du passage au travers du miroir.

Inversement, parmi les points de scission observés, la nature même des activités professionnelles, telles que l'ingénierie et le face à face pédagogique, que les formateurs définissent comme « le fil conducteur de leur implication », en représente sans grande surprise le point départ. En outre, cette rupture d'activités s'enrichit de la participation à des groupes de travail, en tant qu'expert et conseiller, et d'une activité de communication, peu émergentes dans leurs précédentes fonctions. Le profil des publics pris en charge et les objectifs d'accompagnement participent également à cette scission.

L'analyse du nouveau positionnement professionnel dans la division du travail pénitentiaire fait quant à elle émerger un déplacement de fond. Exerçant originellement des fonctions centrales pour leur administration, directement liées aux missions de garde et de réinsertion, les formateurs et RF découvrent progressivement qu'ils vont occuper une position rétrogradée dans la division du travail pénitentiaire. Quand bien même leurs activités de formation requièrent une importance grandissante et vitale pour la bonne marche de l'organisation, elles restent secondaires.

De cette analyse très partagée entre rupture et continuité, découlent des sentiments d'appartenance professionnelle tout aussi équilibrés, bien que penchant légèrement en faveur du corps d'origine, et quelque peu variables selon les corps et les grades. Corps et grades constituent effectivement la structure centrale de la division du travail pénitentiaire qui ne saurait être bouleversée par les postes de spécialistes qu'on peut y occuper.

La deuxième étape de la socialisation professionnelle est celle de l'installation dans la dualité, autrement dit, l'implication dont ces personnels font preuve pour définir ce qu'ils considèrent comme ce vers quoi leur profession doit tendre. Selon les postes occupés, cet idéal est parfois partagé, quelquefois discuté. L'analyse des interactions au cœur desquelles ces acteurs de formation sont plongés en fournit de claires illustrations. Après avoir dressé l'architecture de ce réseau communautaire, au travers des différentes instances qui participent à la bonne marche des multiples actions qui y sont menées, les résultats rendent compte d'un bilan plutôt positif des interactions ayant cours entre les pôles de formation, les URFQ et l'Énap. La reconnaissance et le respect des fonctions complémentaires de chacun sont avancés, en dépit des

tensions qui émergent de l'effervescence créée par des recrutements de plus en plus importants. En outre, il s'agit également de tendre vers une homogénéité des pratiques, à partir de définitions communes de ce que doit être la formation et son organisation, objectif difficile à atteindre au vu de la singularité des terrains et des conceptions individuelles. La communication sur le suivi des élèves, la participation à l'ingénierie pédagogique et une remontée d'informations plus conséquente de la part de l'école viennent s'ajouter à ces premiers points de tension. Au demeurant, l'usage d'applications informatiques spécifiques, favorise les échanges entre services même s'il nécessite, pour Harmonie, le recours à des formations pour mieux en contrôler l'usage.

Le focus sur le rassemblement annuel des formateurs permet de mettre en exergue un concentré de ces interactions avec sa recherche d'harmonisation et ses difficultés à homogénéiser les actions de formation à partir de fortes singularités locales. Concernant l'intériorisation des valeurs, l'une des motivations pour lesquelles les personnels souhaitent devenir formateur et RF, les témoignages rendent compte de ressentis relativement homogènes, signe d'une identité professionnelle affirmée et d'une vision commune de la profession.

Cette même vision idéale du métier regroupe ces acteurs de formation autour de points de satisfaction, d'un accomplissement pour soi, dont la passion du métier s'avère être le ciment de l'ensemble des ressentis exprimés. Un environnement professionnel apprécié, des actions de formation motivantes, mais aussi l'acquisition de compétences, déclinée dans l'apprentissage de savoirs de toutes natures, participent d'autant plus à cet enthousiasme collectif qu'elles demeurent la clé de leur autonomie.

À cette déclinaison des satisfactions pour soi, s'ajoutent des satisfactions pour autrui, définies au travers d'un travail d'équipe dynamique, d'engagements dans des projets professionnels collectifs pour des publics étrangers au monde carcéral, mais aussi d'accompagnements de collègues dans leur évolution de carrière et de conseils auprès des directions d'établissements. Dans ces interactions avec les publics pris en charge, les propos rapportés sur les retours sur investissement, constituent des points de satisfaction notables qu'il est également important de souligner.

Parmi cette liste non exhaustive de points de satisfaction, l'autonomie mérite une place particulière et figure aux premiers rangs de ce qui représente la dignité du métier. Accompagnée de la confiance qui la porte, la marge de manœuvre dont bénéficient ces acteurs de formation leur confère une position professionnelle valorisée, dans une dynamique de carrière qui en portait la perspective.

Loin de se réduire à ces seules satisfactions exprimées, le travail de formateurs et de RF rencontre des difficultés, que la passion qu'ils ressentent pour le métier aide, en partie, à surmonter. Toutefois, s'il s'avère que l'identité professionnelle pour soi apparaît comme le gage de la réussite de cette transaction professionnelle, les tensions et les luttes internes, exprimées à titre d'exemple au RAF, ne contribuent pas tant à créer une scission qu'à participer à la construction de leur identité. Ces discordances font en quelque sorte partie du jeu, autrement dit, elles s'inscrivent dans l'ordre naturel de l'interaction inhérent au métier, à l'instar d'un grand nombre d'univers professionnels. Nous l'avons vu, le regroupement autour de la définition de ce que devrait être la formation, les modalités d'évaluation, produisent certes des points de tension, mais les discussions qui les nourrissent participent aussi à regrouper et à réunir la communauté pédagogique autour de problématiques internes

et communes au groupe. En ce sens, ces discussions sont constitutives du processus de socialisation professionnelle.

À l'inverse, l'occupation d'un poste dont les activités de formation sont secondaires, au vu des missions prioritaires de l'administration pénitentiaire, s'avère comme étant un souci majeur. Ces obstacles sont principalement liés à l'organisation et aux conditions de travail, à l'absence de reconnaissance des compétences acquises et à un système de communication qui appellerait à être amélioré, à ce que nous pourrions définir comme « l'extériorité du contenu même de leurs activités ».

Être formateur pénitentiaire, c'est rejoindre une communauté pédagogique, s'impliquer dans un idéal de formation, adopter ses valeurs, et revaloriser l'image pour soi au détriment d'une reconnaissance institutionnelle, liée à la centralité des missions.

L'analyse des perspectives professionnelles indique qu'en dépit des difficultés rencontrées, formateurs et RF n'envisagent pas de quitter massivement leurs fonctions. De ce constat ressort l'idée que les points de satisfaction exprimés pèseraient plus lourd dans la balance des éléments positifs et négatifs de leurs missions. Cette tendance constitue en soi un argument supplémentaire plaidant en faveur de l'existence d'une véritable identité professionnelle, dans le sens où la majorité des répondants envisagent leur avenir dans la même direction.

Les perspectives exprimées rendent compte d'une volonté d'acquérir de nouvelles compétences, sinon d'approfondir celles dont ils disposent. En outre, ressort l'idée d'une qualification de leurs savoirs, notamment via l'obtention de monitorats et l'expertise reconnue de leurs activités de conseiller. Pour les RF, le développement des compétences managériales est un troisième axe mentionné. Ces perspectives traduisent l'ancrage professionnel dans lequel la majorité des formateurs et de RF s'inscrit.

Ajoutées à ces attentes collectives, les propositions de réformes signent la présence d'une communauté pédagogique groupée autour d'intérêts communs. Une meilleure reconnaissance professionnelle et l'obtention d'un statut de formateur constitueraient des réponses idoines aux difficultés mentionnées et agiraient comme des leviers de fidélisation.

Du point de vue professionnel, les questions portent sur les lieux de programmation des actions de formation, à décentraliser, avec, en filigrane, l'idée d'une meilleure communication et d'associations participatives entre l'ensemble des instances locales, régionales et nationales qui participent à la formation. Comme nous le soulignons, ces orientations sont l'objet d'échanges récurrents entre ces services et cristallisent les tensions autour d'enjeux liés à la manière dont la gouvernance de la formation doit s'organiser. Harmonisation des pratiques, division du travail, uniformisation des supports, fonctionnement des pôles, centres de recrutement régionaux, modernisation des outils, transformation numérique, moyens matériels et ressources humaines, en constituent les sujets le plus souvent évoqués.

Concernant l'approche carriériste plus classique, la fonction de formateur, souvent évoquée comme étant un ralentisseur de carrière, appelle la création d'un statut avec sa propre hiérarchie, ses examens, sa grille indiciaire ; certains évoquent le port d'une tenue vestimentaire spécifique. Des attentes en matière de rémunération sont également avancées. Dans une autre veine carriériste, la validation d'un diplôme

national se présente comme le graal attendu pour une construction identitaire professionnelle aboutie.

C'est en effet au sein du système scolaire et dans la reconnaissance des diplômes validant les formations que peuvent se légitimer ou non les identités professionnelles. C'est dans cette absence de validation par un diplôme national<sup>129</sup> qu'apparaît la faille constitutive de cette identité apparemment harmonieuse.

---

<sup>129</sup> L'ancienne formation des moniteurs de sport pénitentiaires, qui permettait de valider un brevet d'État, en fournit une excellente illustration.





# Bibliographie

## Décret, Arrêtés

Arrêté du 9 mars 2006 relatif aux conditions de délivrance du titre professionnel du ministère chargé de l'emploi. Disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affich/Texte.do?cidTexte=LEGITEXT000018252717>

Arrêté du 26 septembre 2016 portant enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles. Disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affich/Texte.do?cidTexte=JPRFTEXT000033187555>

Décret n°2002-1029 du 2 août 2002 relatif au titre professionnel délivré par le ministre chargé de l'emploi. La certification professionnelle délivrée, au nom de l'État sur le plan national, par le ministre chargé de l'emploi est appelée 'titre professionnel'. Ce titre atteste que son titulaire maîtrise les compétences, aptitudes et connaissances permettant l'exercice d'activités professionnelles qualifiées. Disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affich/Texte.do?cidTexte=JORFTEXT000000227143>

## Ouvrages, articles

**Allouche-Benayoun Joëlle et Pariat Marcel**, *La fonction formateur : identités professionnelles, méthodes pédagogiques, pratiques de formation*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Dunod, 2000.

**Alonzo Jean-François**, *Histoire de la formation des personnels pénitentiaires du 19<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Les Presses de l'Énap, collection Mémoires pénitentiaires, 2018.

**Alvesson Mats et Hugh Willmott**, « identity regulation as Organizational Control Producing the Appropriatif Individual », *Journal of Management studies*, 39 (5), pp. 619-644

**Bach Lionel**, *Devenir formateur : Une affaire de carrière, former au travail social*, Rueil-Malmaison, ASH, 2007.

**Becker**, *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1963, (traduction française, 1985)

**Benguigui Georges.**, Guilbaud F., Malochet Guillaume., 2008, *La socialisation professionnelle des surveillants de l'Administration Pénitentiaire*, rapport de recherche, université Paris X Nanterre/CNRS.

**Brie Guillaume**, « Nouvelles problématiques de prise en charge des auteurs d'infractions à caractère sexuel », *Dossiers thématiques*, Cirap/Énap, Ministère de la Justice, 2018.

**Castaing Pauline, Gras Laurent**, *Élèves surveillants 2008, 2019, Profils, Motivations et perspectives*, Observatoire de la formation, Direction de la recherche, Énap, 2019.

**Chauvenet Antoinette, Orlic Françoise, Benguigui Georges,** *Le personnel de surveillance des prisons*, Essai de sociologie du travail, Centre d'Etude des Mouvements sociaux, 1990.

**Couturier Yves,** « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible?), Volume 2, Numéro 1, 2013, p.8-14. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1015635ar>

**Crozier Michel, Friedberg Erhard,** *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil 1977.

**Davis Fred,** *The Nursing Profession*, Chicago, John Wiley, 1966.

**Dubar Claude.** *La socialisation, construction des idées sociales et professionnelles*, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition, Paris, 2000.

**Dubar Claude, Tripier Pierre, Boussard Valérie,** *Sociologie des professions*, Collection U, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition, Paris, 2011.

**Dubet François,** *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.

**Duroy Jean-Pierre,** *Le compagnonnage aux sources de l'économie sociale*, Mutualité française, 1991.

**El Akremi Assâad, Sassi Narjes et Bouzidi Sihem,** « Rôles de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail », in *Relations industrielles*, vol.64, n°4, 2009, pp.662-684.

**Gerlinger Danielle,** *Les formateurs des personnels de l'administration pénitentiaire*, Énap, 2002.

**Goffman Erving,** *Asiles*, Paris, Editions de Minuit, 1961 (traduction française 1968).

**Gravé Patrick,** « Identité professionnelle des formateurs d'adultes », in *Formateurs et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, Paris, PUF, 2002, pp. 43-56.

**Gravé Patrick,** « Comment peut-on être formateur d'adultes ? », in *Les Dossiers des sciences de l'éducation* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2004 pp. 25-35.

**Gras Laurent,** *Le sport en prison*, L'Harmattan, Collection sport en société, Paris, 2004.

**Gras Laurent,** Regards croisés sur la socialisation professionnelle des surveillants pénitentiaires, *Dossiers thématiques*, CIRAP, 2011.

**Gras Laurent,** *La socialisation professionnelle des conseillers d'insertion et de probation, Profil et représentations du métier des élèves de la 12<sup>e</sup> promotion*, Énap, Direction de la recherche, 2007.

**HALL D.T.,** *Careers in Organizations*, Santa Monica, GoodYear, 1976.

**Hernandez Lucie, Mbanzoulou Paul,** *Les modules de respect : une métamorphose de la prison ? Dossiers thématiques*, CIRAP, Énap, 2020.

**Hughes E.C.,** *Men and their work*, Glencoe, The Free Press, 2<sup>e</sup> éd., 1967.

**Hughes C. Everett,** *Le regard sociologique*, Essais choisis, Textes rassemblés et présentés par J.M. Chapoulie, Éditions EHESS, Paris, 1996.

**Jobert Guy,** « La professionnalisation des formateurs, approche sociologique, Actualités de la formation permanente, N°103, 1989.

- Jobert G., Revuz C.**, « La formation des formateurs », in *Éducation permanente*, 1989.
- Krejcie, Morgan**, « Determining Sample Size for Research Activities », in *Educational and Psychological Measurement*, n°30, 1970.
- Liétard Bernard**, *Être formateur : Identifier des incontournables, se professionnaliser*, Lyon, Chronique Sociale, 2014.
- Malochet Guillaume**, « À l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison », *Sociologie du travail*, 46, 2004, pp.168-186
- Ricoeur Paul**, *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris : Stock, coll. Les Essais, 2004.
- Sainsaulieu Renaud**, *Sociologie de l'entreprise*, Collection U sociologie, Armand Colin, 1996.
- Teil Pierre** : «Le formateur et le pouvoir», in *Empan*, Erès; Numéro 56, 2004, pp. 106-109 Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-empan-2004-4-page-106.htm>
- Alvin Toffler**, *La troisième vague*, Folio, New-York, 1980.
- Tunstall Jeremy**, *The fishermen: a study of an Extreme occupation*, London, Mac Gibbon and Kee, 1962.
- Élément de connaissance sociodémographique, 37<sup>e</sup> promotion de formateurs et de responsables de formation, 2013.
- <http://e-nap.enap.intranet.justice.fr/l-ecole/les-eleves/profils-socio-demographiques-des/article/donnees-socio-demographiques-733>
- Livre blanc sur l'immobilier pénitentiaire, remis à Jean-Jacques Urvoas, garde des sceaux, ministre de la justice par Jean-René Lecerf, président de la commission du livre blanc, Avril 2017.
- « Socle commun de formation obligatoire, pour le renforcement des compétences des personnels pénitentiaires », Direction de l'administration pénitentiaire, 2020.



# Annexe

## Questionnaire sur les formateurs et responsables de formation - 2017

### Profil professionnel

**1. Vous êtes :**

1. Formateur 2. Responsable de formation

**2. Quelle est votre ancienneté, en années, en tant que formateur ou responsable de formation (formation incluse) ?**

**3. Quel est votre corps professionnel d'appartenance ?**

1. Personnel de surveillance 2. Personnel d'insertion et de probation 3. Personnel administratif 4. Personnel technique

**4. Quel est votre grade ?**

1. Surveillant 2. Surveillant principal 3. Surveillant brigadier 4. Premier surveillant  
5. Major 6. Lieutenant 7. Capitaine 8. Commandant 9. CPIP 10. Secrétaire administratif  
11. Autre

**5. A quelle structure êtes-vous rattaché ?**

1. Siège de l'URFQ 2. Pôle de formation 3. Énap 4. DAP

**6. Veuillez préciser le numéro de département de cette structure :**

**7. Intervenez-vous auprès de plusieurs établissements / SPIP ?**

1. Oui 2. Non

**8. Si oui, combien ?**

**9. Si vous intervenez en établissement pénitentiaire, veuillez préciser les régimes de détention (plusieurs réponses possibles) :**

1. MA 2. CD 3. MC 4. CP 5. EPM 6. CSL

**10. Si vous intervenez en SPIP, veuillez préciser :**

1. Milieu ouvert 2. Milieu fermé

**11. Dans quelle DISP exercez-vous ?**

1. Bordeaux 2. Dijon 3. Lille. 4. Lyon 5. Marseille 6. Paris. 7. Rennes 8. Strasbourg 9. Toulouse. 10. Mission outre-mer (MOM) 11. Énap

**12. Au total, combien de postes avez-vous occupés durant votre carrière de formateur et/ou de responsable de formation ?**

### Activités professionnelles

**13. Vous intervenez :**

1. En formation initiale 2. En formation continue

**Quelles sont vos activités professionnelles ?**

1 2 3 4

**14. Piloter, concevoir et conduire des actions de formation**

**15. Participer à la définition et à la mise en œuvre du plan de formation**

**16. Former, encadrer et évaluer les élèves et les stagiaires**

**17. Participer au recrutement des personnels**

**18. Promouvoir et représenter les métiers pénitentiaires**

**19. Autres activités**

Oui, souvent (1), Oui, parfois (2), Oui rarement (3), Non, jamais (4).

**20. Si autres, veuillez préciser**

**21. Lors des 12 derniers mois, diriez-vous que vous avez consacré :**

1. Plus de temps à la formation initiale qu'à la formation continue

2. Plus de temps à la formation continue qu'à la formation initiale

3. Autant l'un que l'autre

**22. Quel est votre rôle dans la formation initiale ? (Plusieurs réponses possibles)**

1. Aucun 2. J'accompagne des élèves

3. J'élabore des séances pédagogiques 4. Je fais du face-à-face pédagogique

5. Je participe à l'ingénierie de formation 6. Autre

**23. Si autre veuillez préciser**

**24. Pour la formation initiale, auprès de quels publics intervenez-vous ?**

1. Surveillants 2. Premiers surveillants. 3. Lieutenants 4. CPIP. 5. DPIP 6. DSP.  
7. Personnels techniques 8. Personnels administratifs. 9. Personnels issus d'autres administrations

**25. Si autres administrations, merci de préciser lesquelles ?**

**26. Connaissez-vous les contenus et les objectifs des formations dans lesquelles vous intervenez ?**

1. Oui, tout à fait 2. Plutôt oui 3. Plutôt non 4. Non, pas du tout

**27. Quel est votre rôle dans la formation continue ?**

1. Coordination 2. Elaboration et pilotage 3. Autre

**28. Si autre, veuillez préciser**

**29. Pour la formation continue, auprès de quels publics intervenez-vous ?**

1. Surveillants 2. Premiers surveillants. 3. Lieutenants 4. CPIP. 5. DPIP 6. DSP. 7. Personnels techniques 8. Personnels administratifs. 9. Personnels issus d'autres administrations

**30. Si autres administrations, veuillez préciser lesquelles**

**31. Quelles difficultés rencontrez-vous dans vos fonctions ?**

1. Les relations avec la hiérarchie 2. Les relations avec vos collègues non formateurs.

3. Les relations avec vos collègues formateurs 4. Les relations avec les élèves. 5.

L'organisation 6. La circulation d'informations 7. La charge de travail trop importante 8.

La charge de travail mal répartie. 9. La communication avec l'Énap 10. La communication avec le terrain. 11. Autres 12. Aucune difficulté réelle

**32. Pouvez-vous préciser votre réponse en quelques mots ?**

**33. Souhaiteriez-vous acquérir de nouvelles compétences ?**

1. Oui 2. Non

**34. Si oui, lesquelles ?**

**35. Qu'est-ce qui pourrait vous permettre d'acquérir de telles compétences ?**

**36. A quelle fréquence utilisez-vous le logiciel Violette ?**

1. Plusieurs fois par semaine
2. Plusieurs fois par mois
3. Une fois par mois ou moins
4. Jamais

**37. Quel est le niveau d'utilité du logiciel Violette dans la pratique quotidienne de votre métier ?**

1. Très utile
2. Plutôt utile
3. Plutôt inutile
4. Totalement inutile

**38. Merci de préciser en quoi ce logiciel vous est utile :**

**39. Selon vous, quelles seraient les améliorations à apporter au logiciel Violette ?**

**40. Comment évaluez-vous votre niveau de maîtrise du logiciel de Violette ?**

1. Maîtrise parfaite
2. Maîtrise partielle
3. Maîtrise faible
4. Aucune maîtrise

**41. Souhaitez-vous être davantage formé à l'utilisation du logiciel Violette ?**

1. Oui
2. Non

**42. Avez-vous déjà participé à des rassemblements annuels de formateurs à l'Énap ?**

1. Oui
2. Non

**43. Si oui, les travaux menés lors des RAF ont-ils eu un impact sur votre travail ?**

1. Oui, tout à fait
2. Plutôt oui
3. Plutôt non
4. Non, pas du tout

**44. Si oui/plutôt oui, précisez en quelques lignes**

**45. Comment définiriez-vous les relations entre l'Énap et les pôles de formation ?**

**46. Concernant la formation initiale, de laquelle de ces propositions vous sentez-vous le plus proche ?**

1. Les formations dispensées à l'Énap et en stage sont complémentaires, leur utilité est d'égale importance
2. La formation à l'Énap est secondaire car la formation en stage est plus utile pour une bonne prise de poste
3. La formation en stage est secondaire car la formation suivie à l'Énap est plus utile pour une bonne prise de poste

**47. Dans le cadre des formations initiales, pensez-vous que l'articulation entre les cours donnés à l'Énap et la formation donnée en stage pourrait être améliorée ?**

1. Oui, tout à fait
2. Plutôt oui
3. Plutôt non
4. Non, pas du tout

**48. Si oui/plutôt oui, quels seraient les points à améliorer ? (Plusieurs réponses possibles)**

1. Une meilleure communication sur le suivi des élèves
2. Une meilleure information de la part de l'Énap
3. Une meilleure implication des acteurs de formation du terrain dans l'ingénierie pédagogique.
4. Autre

**49. Si autres, précisez :**

### *Motivations et perspectives*

Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans le métier de formateur/responsable de formation ?

1 2 3 4

50. Piloter, concevoir et conduire des actions de formation

51. Participer à la définition et à la mise en œuvre du plan de formation

52. Former, encadrer et évaluer les élèves et les stagiaires

53. Participer au recrutement des personnels

54. Promouvoir et représenter les métiers pénitentiaires

Oui, cela me plaît beaucoup (1), Oui, cela me plaît plutôt (2), Non, cela me plaît peu (3), Non, cela ne me plaît pas du tout (4).

55. Si autres sources de satisfaction, précisez :

56. Êtes-vous satisfait d'être formateur ou responsable de formation ?

1. Oui tout à fait 2. Plutôt oui 3. Plutôt non 4. Non pas du tout

57. Pourquoi ?

58. Êtes-vous satisfait de votre poste actuel ?

1. Oui tout à fait 2. Plutôt oui 3. Plutôt non 4. Non pas du tout

59. Pourquoi ?

60. Combien de temps, en années, envisagez-vous aujourd'hui de rester formateur / responsable de formation ?

61. Envisagez-vous de quitter vos fonctions prochainement (d'ici un an) ?

1. Oui 2. Non 3. Ne sais pas

62. Si «oui/ne sais pas», pour quel horizon professionnel ?

1. Revenir à votre ancien métier (surveillant, CPIP etc.)

2. Rejoindre les escortes judiciaires

3. Rejoindre les ERIS

4. Passer le grade supérieur (1er surveillant, lieutenant, DPIP)

5. Rejoindre une autre administration

6. Partir à la retraite

7. Rejoindre le privé

8. Autre

63. Si autre, merci de préciser :

64. Pouvez-vous décrire en quelques mots quel regard portent vos collègues non formateurs sur votre métier ?

65. Comment souhaiteriez voir évoluer votre métier dans les années à venir ? Quelles réformes l'administration pénitentiaire devrait-elle entreprendre en matière de formation ?

66. Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous votre sentiment d'appartenance à la communauté pédagogique pénitentiaire ? (De 0 pour aucun sentiment d'appartenance à 10 pour sentiment d'appartenance très fort)



67. Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous votre sentiment d'appartenance à votre corps professionnel d'origine (surveillant, CPIP, etc.) ? (De 0 pour aucun sentiment d'appartenance à 10 pour sentiment d'appartenance très fort)

68. Selon vous, quelles sont les valeurs sur lesquelles doivent reposer l'action des acteurs de formation de l'administration Pénitentiaire ?

### *Profil sociodémographique*

69. Vous êtes :

1. Un homme 2. Une femme

70. Quel âge avez-vous ?

71. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

1. Certificat d'études 2. BEPC/Brevet des collèges 3. CAP/BEP 4. Baccalauréat 5. Bac+2 6. Bac+3

7. Bac+4 8. Bac+5 9. Doctorat



## Dossiers thématiques déjà parus

Année	Titre	Auteur	
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 Joefina 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

### **La prison hors les murs ?**

A quoi sert la probation.

Cahiers de la sécurité et de la justice.

Dossier coordonné par Guillaume Arandel et Paul Mbanzoulou



L'Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice publie depuis plus de vingt ans une revue qui explore toutes les dimensions du thème de la sécurité.

Cette revue a existé à travers plusieurs séries dont la dernière est les Cahiers de la sécurité et de la justice. Elle constitue la publication francophone de référence pour ce qui concerne la réflexion en matière de sécurité. Sa ligne éditoriale est orientée sur l'analyse des menaces et des risques du monde contemporain ainsi que sur les stratégies de réponse et les outils pour les mettre en oeuvre. À l'image de l'Institut, lieu de croisement de cultures professionnelles diverses, elle ouvre ses colonnes aux universitaires et aux chercheurs, mais également aux acteurs du monde de la sécurité et de la justice des secteurs public et privé.

## La souffrance en Prison

Sous la direction de Rolande Chazot et Franck Violet  
Synthèse de Paul Mbanzoulou



La prison, concentration de misère sociale et de violence, est un lieu de souffrances plurielles pour la personne privée de liberté; comme pour l'ensemble des professionnels et bénévoles qui interviennent entre ses murs. Elle demeure un défi pour notre société contemporaine, qui s'ingénie à la tenir à distance du cœur des villes.

Un comité scientifique constitué de chercheurs et de praticiens spécialistes du milieu carcéral s'est engagé dans une réflexion centrée sur le sens de la souffrance lié au sens de la peine, et sur les conditions dans lesquelles cette souffrance peut évoluer.

Médecins, juristes, sociologues, philosophes, psychologues sont ainsi convoqués pour débattre d'une question d'une actualité permanente : dans quelle mesure la prison fait-elle souffrir ceux qui la vivent jour après jour?

Cet ouvrage rassemble les Actes du colloque international organisé dans l'ancienne prison St-Paul de Lyon les 2, 3 et 4 octobre 2018, qui se proposent de contribuer au débat public sur cette question à la fois ancienne et profondément contemporaine.

# La prison au-delà des frontières

Sous la direction de Paul Mbanzoulou et Fabienne Huard-Hardy



À l'origine de la prison en occident se trouvait la souffrance. Celle causée par les peines corporelles et cruelles qu'il fallait abolir. Des peines barbares combattues par les humanistes de la philosophie du siècle des Lumières. à l'origine de la prison coloniale, un siècle après, se trouvait aussi la souffrance. Celle qu'il fallait infliger au nom d'une mission civilisatrice. Celle qui s'incarnait dans un support punitif dépourvu de tout projet de réforme.

La prison au-delà des frontières est une invitation à s'ouvrir aux réalités carcérales de différents pays d'Europe, d'Amérique latine et d'Afrique, dans une approche internationale de la prison. Sans viser l'exhaustivité, les contributions de nombreux chercheurs et spécialistes du champ pénitentiaire réunies dans cet ouvrage, issu des 5<sup>es</sup> journées internationales de la recherche en milieu pénitentiaire organisées à l'Énap les 10 et 11 septembre 2019, rendent compte de la richesse des analyses et expériences partagées lors de ces travaux, tant en ce qui

concerne les problématiques communes aux systèmes pénitentiaires que celles relevant de contextes et environnements spécifiques.

Afin de poursuivre et d'approfondir les réflexions et expériences échangées lors de ces journées, les contributions rassemblées dans cet ouvrage s'inscrivent dans quatre axes principaux permettant de saisir les problématiques actuelles des prisons dans le monde, de souligner des défis et innovations à l'origine de réformes et d'aborder l'épineuse question de la prise en charge de la population pénale, avant de conclure sur les enjeux de la formation des personnels pénitentiaires et les apports de la recherche.

de la criminalité à leur parcours historique en Occident pour présenter une autre grille de lecture de phénomènes très contemporains.

**Paul Mbanzoulou** est docteur en droit (Phd) et titulaire d'une habilitation à diriger les recherches (HDR). Il est directeur de la recherche, de la documentation et des relations internationales à l'école nationale d'administration pénitentiaire et responsable des Presses de l'Énap.

**Fabienne Huard-hardy** est docteure en histoire du droit (Phd). Auteure de l'ouvrage « Le Manuel des prisons » paru aux Presses de l'Énap en 2017, elle est enseignante-chercheuse à 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.enap.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



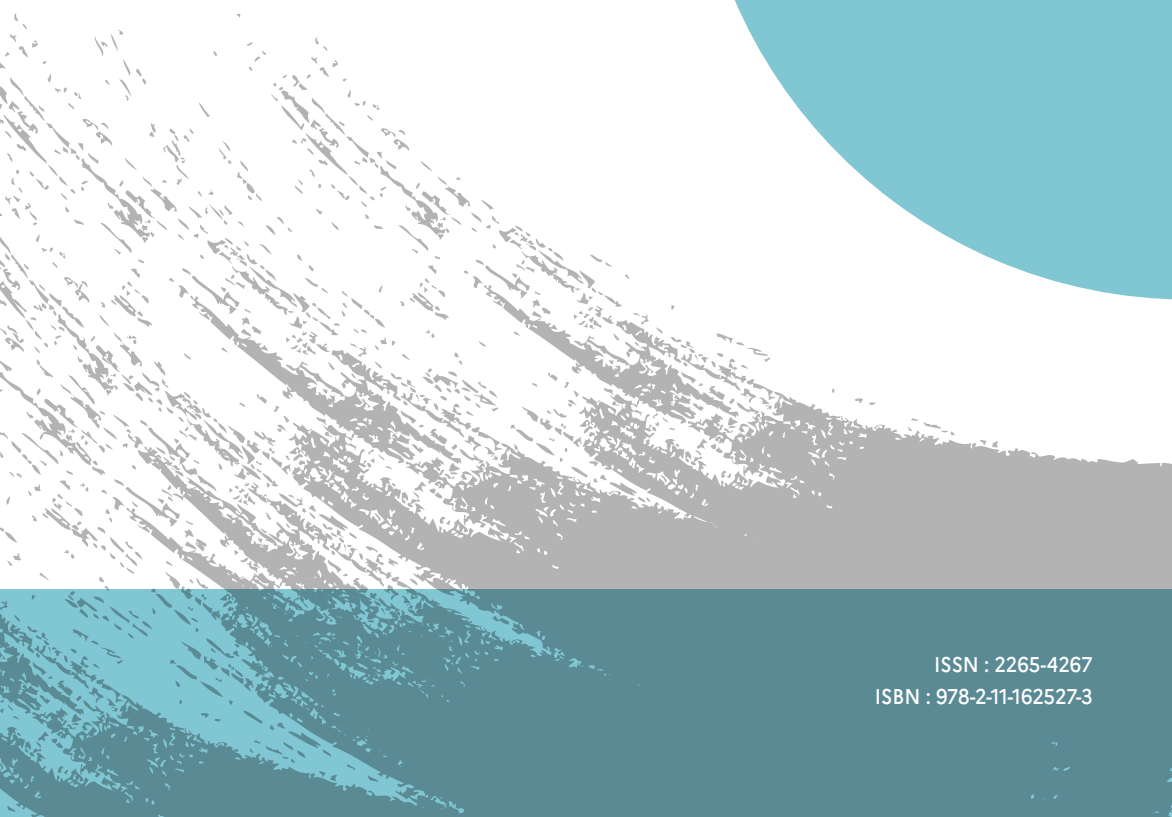


Cet ouvrage vous conduira sur les chemins de l'histoire de la formation des personnels pénitentiaires et de leur institution, les deux étant indissociables. Depuis sa création en 1869, la formation pénitentiaire s'est peu à peu étoffée, enrichie et professionnalisée pour prendre aujourd'hui une place 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.enap.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 : 978-2-11-162527-3