

Les chroniques du cirap

Centre Interdisciplinaire de Recherche
Appliquée au champ Pénitentiaire

La simulation dans une formation en alternance : le rôle des « formateurs terrain »

Laurence Cambon-Bessières (Enseignant-chercheur au Cirap - Énap)

Au sein des prisons, quelle est la place, le rôle, la nature des compétences professionnelles des surveillants ? [1] Cette question est toujours d'actualité tant les évolutions de l'organisation pénitentiaire ont été nombreuses et ont eu des conséquences quant à la délimitation du territoire professionnel du surveillant. Néanmoins, la prégnance de la dimension relationnelle dans l'activité du surveillant ainsi que la complexité liée à cette dernière n'est plus à démontrer. Au terme de sa scolarité, le surveillant stagiaire doit être capable de gérer les interactions avec la population carcérale, ses pairs ou encore ses supérieurs hiérarchiques dans un environnement complexe empreint d'incertitudes, d'aléas et d'urgences. Afin de lui permettre d'exercer cette activité, la formation doit faciliter la maîtrise de savoirs théoriques ainsi que l'acquisition de compétences professionnelles. Au regard de cet objectif, une nouvelle modalité pédagogique est intégrée dans la formation initiale des surveillants : la simulation qui permet de réaliser et d'analyser les activités effectuées dans un environnement reprenant certaines caractéristiques de la détention.

La simulation qui introduit d'une manière innovante la pratique professionnelle au sein des enseignements est un moyen de professionnaliser le dispositif de formation et, en conséquence, d'accroître sa pertinence au regard des objectifs qui lui sont fixés. Cependant, nous allons voir que cette intégration introduit parfois de l'incertitude, brouille les repères, implique de multiples apprentissages et questionne le rôle des formateurs affectés en établissement que nous nommerons « formateurs terrain ».

Le paradoxe de la simulation : fortifier et fragiliser le dispositif pédagogique

La simulation contribue à la robustesse du dispositif pédagogique principalement à deux niveaux. Par « robustesse », nous entendons la capacité de la formation à atteindre son but malgré les perturbations externes (modification des orientations, des plannings, recrutements massifs...) et aussi internes (conflits, défaillances de la structure organisationnelle, erreurs...) qu'elle peut traverser [2].

1) Tout d'abord, au niveau de la légitimité institutionnelle. La simulation est une modalité pédagogique qui positionne la pratique professionnelle comme source et objet de savoir et qui permet à l'élève de faire des liens entre la pratique professionnelle et les savoirs théoriques. Elle répond en cela à l'atteinte d'un des objectifs institutionnels qui est de professionnaliser la formation pour professionnaliser les personnels.

2) Ensuite, au niveau des représentations sociales. L'utilisation de la simulation répond aux attentes de nombreux personnels pénitentiaires et à celles des élèves qui considèrent que les contenus dispensés à l'Énap sont bien souvent trop théoriques et éloignés des réalités professionnelles.

Cependant, les conséquences de l'intégration de la simulation dans la formation initiale des surveillants montrent que la situation est plus complexe car elle engendre une redéfinition des territoires de compétences, nécessite un apprentissage technique et interactionnel pour

les formateurs énapiens et illustre *in fine* une alternance juxtapositive.

Une redéfinition des territoires de compétences

Les séances de simulation se déroulent dans un bâtiment composé d'ateliers qui reproduisent certaines composantes de la détention, notamment les cellules et les coursives. L'objectif de cette configuration spatiale est de plonger les élèves dans un environnement proche de celui dans lequel ils devront exercer leur activité professionnelle. Ce bâtiment a d'abord été « baptisé » « bâtiment école de détention » (BED), puis « bâtiment de détention », et finalement « bâtiment de simulation ». Ces différentes appellations évoquent la nette volonté d'ancrer la formation dans la réalité professionnelle et de rapprocher, par les contenus dispensés, l'école des terrains. Cette évolution terminologique témoigne des difficultés à délimiter le territoire de compétences de chaque acteur quand bien même l'appellation finalement choisie - « bâtiment de simulation » - illustre la volonté de la part de l'Énap d'afficher sa spécificité pédagogique.

Ces difficultés de positionnement et de délimitation des compétences se trouvent accentuées par une remise en question du découpage classique qui consiste à penser que l'apprentissage d'un métier s'opère à « l'école » par la décontextualisation (apprendre par l'intermédiaire de concept) et sur les « terrains » par la contextualisation (apprendre par les actes) [3]. La simulation brouille les repères établis et repose la question du rapport entre ces deux lieux, ces deux logiques et ces deux temps de formation.

De plus, cette confusion est accentuée par les représentations que la plupart des « *formateurs terrain* » développent au sujet de la simulation en ne la définissant que par la dimension productive (exécution de gestes) et en omettant la dimension constructive (activité réflexive). Ils ne perçoivent donc pas toujours l'intérêt d'utiliser la simulation à l'Énap étant donné que l'exécution des « *gestes techniques* » est au cœur de leur territoire de compétences. L'intégration de la simulation dans le dispositif de formation réactive les incompréhensions relatives à la délimitation des compétences de chacun.

Un double apprentissage

L'utilisation de la simulation induit pour le formateur énapien un double apprentissage qui remet en question une partie de ses repères cognitifs et opératifs.

Tout d'abord, un apprentissage technique orienté vers la maîtrise d'une nouvelle modalité pédagogique qui modifie les schémas d'interactions traditionnels entre formateur et élèves ; la relation devient duale, incertaine et par là même risquée. Pour le formateur, la question n'est, en effet, plus uniquement de transmettre un savoir théorique, mais de parvenir à faire émerger une connaissance à partir de situations professionnelles simulées et des interventions des élèves lors du débriefing. De plus, ce déplacement de l'autorité des savoirs vers la pratique professionnelle met le formateur face à un dilemme : les enseignements par simulation le rapprochent des pratiques professionnelles effectives alors même, qu'il est censé enseigner les pratiques professionnelles normatives. Cette situation interroge le positionnement professionnel du formateur ainsi que ses compétences.

Ensuite, un apprentissage interactionnel orienté vers un mode coopératif centré sur la réorganisation des interactions entre les différents acteurs intervenant à l'Énap. Si nous définissons la compétence comme la capacité à traiter efficacement des tâches dans un univers social et organisationnel déterminé, alors ce qui fait la compétence du formateur, dans le cadre de la simulation, ce n'est donc pas tant la détention d'un

savoir (celui-ci n'est jamais totalement adéquat et suffisant) que sa capacité à « *commercer* », à échanger avec les autres formateurs pour disposer de connaissances pertinentes ; la pertinence de l'analyse réflexive effectuée au cours d'une séquence de simulation faisant appel à une pluralité de savoirs (juridiques, psychologiques, sociologiques, techniques...). Ce mode de fonctionnement coopératif remet au centre des débats la transversalité entre départements et questionne le cœur de métier des formateurs énapiens : doivent-ils être des spécialistes de domaine d'enseignement ou bien devenir des généralistes ?



Une alternance juxtapositive

Pour être efficace et apporter une réelle plus value à la formation, l'alternance nécessite une forte mise en cohérence des différentes périodes de formation, ainsi que des interventions concertées de l'ensemble des acteurs.^[4] La simulation illustre les difficultés de coordination et d'échange d'informations entre les espaces différenciés que sont l'Énap et les « *terrains* ».

Pour obtenir des informations, les « *formateurs terrain* » ont à leur disposition différentes sources :

1) une source formelle essentiellement alimentée par des supports écrits envoyés par l'Énap : plaquette de formation, courriers relatifs à la prise en charge des élèves pendant les divers stages, grilles d'évaluation, carnet de liaison.^[5]

2) une source informelle structurée d'une part, autour d'un réseau fondé sur des relations affinitaires – les formateurs éprouvant des difficultés à appréhender la structure organisationnelle de l'Énap et à identifier l'interlocuteur *ad hoc*, font appel à des personnes qu'ils connaissent – et d'autre part, par l'intermédiaire des élèves qui rendent

compte d'un certain nombre d'informations quand bien même un processus de distorsion est présent entre ce qui se déroule effectivement à l'Énap, ce qu'ils intègrent et ce qu'ils transmettent aux formateurs.

Cependant, malgré cette pluralité de sources d'informations, la connaissance du nouveau dispositif lié à l'implantation de la simulation est très relative chez les « *formateurs terrain* ». La plupart n'appréhendent pas la simulation dans sa globalité (dimension productive et constructive), ne connaissent pas les thématiques d'enseignement, ni la structuration et le déroulement d'une séquence. Cette méconnaissance entraîne des incompréhensions qui ne permettent pas toujours l'élaboration et le maintien d'un lien pertinent entre l'Énap et les « *terrains* ». L'articulation entre ces deux lieux de formation ne se fait qu'imparfaitement et la juxtaposition qui en découle peut entraîner certains dysfonctionnements comme par exemple une redondance dans les contenus dispensés. Cette redondance provient certes de la méconnaissance des actions, parfois d'un manque de concertation, mais également des représentations que les acteurs développent sur ce qui doit être le territoire de compétences respectif de chacun. Prenons l'exemple des gestes techniques encadrés (GTE), certains « *formateurs terrain* » n'intègrent pas les modifications apportées au dispositif et continuent à traiter des thématiques qui correspondent désormais aux attributions de l'Énap, considérant qu'elles relèvent toujours de leurs compétences.

Le rôle du « formateur terrain » : un acteur de robustesse

L'alternance correspond à la rencontre de deux espaces aux réalités, aux fonctions, aux objectifs, aux référentiels cognitifs et opératifs distincts. Cette rencontre fait apparaître des écarts à deux niveaux : entre « *ce qui se fait* » à l'école et sur les terrains et entre le dispositif effectif et le dispositif tel qu'il est vécu par les élèves et les personnels. Bien que ces écarts soient source de tensions, nous considérons qu'ils font partie intégrante de la pédagogie par alternance car ils sont également source d'apprentissage.^[6] En effet, le caractère formateur de

l'alternance provient notamment de la confrontation à la diversité des situations, des acteurs de formation et des contextes d'apprentissage. Cette conception positiviste de l'écart permet d'une part, de ne pas le gommer et de faire en sorte qu'il soit utile et d'autre part, d'interroger les fondements de la compétence et de dépasser une vision caricaturale de ceux-ci. Traditionnellement, il existe deux conceptions différentes de la compétence [7] : l'une considérant que la compétence est le résultat de la rencontre de qualités personnelles et d'un éventail d'expériences ; l'autre, fondée sur des connaissances formelles et minimisant l'influence des qualités personnelles et de l'expérience. L'existence et la prise en compte des écarts valorisent la connaissance formelle ainsi que les qualités et l'expérience personnelles.

L'existence même d'écarts entre les deux lieux de formation implique un accompagnement : d'abord, parce que cette situation suscite des incompréhensions et nécessite une explicitation auprès des élèves ensuite, parce que le contexte professionnel ne peut être didactique de lui-même. En effet, le seul fait de faire et d'agir dans un environnement professionnel n'est pas systématiquement source d'apprentissage - l'apprentissage reposant sur la prise de conscience et la formalisation des savoirs professionnels investis dans l'action.

Lors des différents stages, l'activité du formateur terrain est protéiforme [8] : il anime des séquences pédagogiques, supervise par un contrôle direct et/ou indirect l'action des élèves et il évalue ces derniers. Quels que soient la nature et l'objet de son intervention, le formateur tente de fournir des repères à l'élève pour faciliter l'apprentissage du métier de surveillant et son intégration dans un corps, un établissement et une administration. Pour cela, il utilise à la fois des savoirs théoriques et des savoirs d'action élaborés au cours de son parcours professionnel. Il procède aussi à une activité de médiation qui consiste à créer du lien entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action, à donner du sens à ce qui n'en a pas *a posteriori*.

En effet, les écarts constatés par les élèves entre la « règle » et la « prati-

que » autrement dit, entre ce qui est dispensé à l'Énap et ce qui se fait effectivement sur le terrain sont au cœur de leurs préoccupations : tous s'interrogent sur la manière d'appliquer la règle et sur le positionnement qu'ils doivent adopter vis-à-vis des écarts qui peuvent exister [9]. Le rôle des « formateurs terrain » ne peut se limiter à celui d'instructeur qui dispenserait uniquement des savoirs techniques. Il est au contraire un maillon essentiel pour élaborer et préserver la cohérence globale du dispositif pédagogique ; c'est en cela qu'il est un acteur de robustesse. L'activité de médiation est primordiale et découle de sa position au sein du dispositif qui lui permet à la fois de jouer un rôle d'intégrateur (accès aux informations, synchronisation de l'information) et un rôle de traducteur (construction de sens). Cette activité de médiation fait partie intégrante d'un travail d'articulation, de mise en cohérence entre deux « mondes » qui n'ont pas toujours des référentiels cognitifs et opératifs identiques. Pour autant, le « formateur terrain » n'est qu'un élément parmi d'autres, la robustesse du dispositif de formation ne pouvant reposer sur lui seul.



Observation d'une simulation ARI

Conclusion

L'intégration de la simulation dans le dispositif de formation doit participer à la professionnalisation [10] des élèves surveillants, ce qui reste l'un des enjeux majeurs de l'alternance. Au regard de cet objectif, l'alternance doit être pensée comme un système dynamique, dont l'épine dorsale pourrait être la réflexivité, dans la mesure où elle permet de rendre intelligible le contexte d'action et les pratiques professionnelles qui s'y déroulent en activant à la fois des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Cette

activité réflexive qui se matérialise à partir d'un échange et d'une analyse des pratiques pourrait à la fois être menée à l'Énap ainsi que sur les lieux de stages ; penser l'ensemble des « formateurs » comme acteurs de cette réflexivité, c'est aussi créer un nouveau rapport entre deux lieux d'apprentissage coexistant dans une formation alternée. De plus, cela permettrait aux élèves en formation de construire une identité professionnelle à partir d'une culture plurielle et de dépasser ainsi le conflit entre culture de formation et culture professionnelle [11].

[1] A. Chauvenet, G. Benguigui, F. Orlic se posaient déjà cette question en 1994 in *Le monde des surveillants de prison*, PUF, Paris, 1994

[2] I. Boissières, 2005, *Une approche sociologique de la robustesse organisationnelle : le cas des réparateurs sur un grand réseau téléphonique de télécommunications*, Thèse de Sociologie, Univ. Toulouse Le Mirail

[3] M. Develay, 2007, *Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance*, in *Education permanente*, n° 172, pp. 15-27

[4] Bénédicte Mouray, 2007, *Le contrat d'objectifs au service de l'expérience de formation*, in *Education permanente*, n° 172, pp. 81-89

[5] Les « formateurs terrain » sollicitent rarement l'Énap considérant qu'ils disposent d'informations suffisantes pour organiser le suivi des élèves.

[6] *Education permanente*, n° 172, 2007, « Dossier : L'alternance, pour des apprentissages situés » pp. 5-113

[7] D. Monjardet, *Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière*, *sociologie du travail XXIX*, pp. 1-87

[8] L. Cambon-Bessières, « Une nouvelle modalité pédagogique dans la formation initiale des surveillants : la simulation », *Rapport final*, février 2008, 211 p.

[9] Au début de formation, les élèves évoquent les « manquements » des surveillants en poste qui correspondent notamment à la non exécution de certaines activités prescrites : fouille de cellule, fouille par palpation, sondage de barreaux... et portent sur ceux-ci un regard très acerbe. En fin de formation, les avis sont plus nuancés et même si leur regard reste critique, il n'en demeure pas moins tolérants car d'une part, ils ont été confrontés à la complexité des situations et d'autre part, ils ont eux-mêmes dérogé à certains principes règlementaires au cours des différents stages.

[10] A. Geay, 2007, *L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques*, in *Education permanente*, n° 172, pp. 27-34

[11] *Ibid.*



Les 6^{èmes} journées pénitentiaires de Fribourg organisées du 4 au 6 novembre 2008 ont été consacrées à l'examen de l'épineuse question de l'actualité de l'objectif de resocialisation des détenus. Si ce concept de resocialisation est celui utilisé par le législateur fédéral suisse, le législateur français emploie, quant à lui, les concepts d'insertion et/ou de réinsertion sociale pour évoquer la même réalité : « *le processus au terme duquel un individu qui a commis des délits dans le passé cesse d'en commettre et mène une vie à peu près normale* » (M. Cusson). L'actualité de ce débat tient au fait qu'il apparaît dans l'évolution actuelle des législations et pratiques pénitentiaires, quelques motifs d'inquiétude. Fort heureusement, les contributions produites au cours de ce colloque, alimentées par des pratiques professionnelles ou des recherches théoriques, révèlent aussi quelques raisons d'espérer.

Les raisons de s'inquiéter

La première inquiétude découle du déclin annoncé du paradigme de resocialisation basé sur le modèle réhabilitatif de la prison. En effet, la récidive des sortants de prison, qui ne manque pas d'être soulignée par les médias, alimente sans cesse le débat sur l'échec de la prison au regard de sa mission de réinsertion sociale et de lutte contre la récidive. La conséquence immédiatement observable est le glissement progressif vers la primauté des mesures de contrôle sur celles relatives à l'accompagnement social, d'autant que les premières sont plus visibles et facilement évaluables. Cette prééminence accordée aux méthodes d'exclusion et de lutte contre les risques s'observe nettement dans l'allongement de la durée des peines tel que pratiqué en France. Ainsi, face à des détenus particulièrement dangereux, l'opinion publique semble s'accommoder (voire même réclamer) d'un renversement de l'ordre de priorité, privilégiant la neutralisation sur la

resocialisation. La rétention de sûreté instituée par la loi du 25 février 2008 s'inscrit dans cette même logique, avec néanmoins un risque d'atteinte à la liberté individuelle très important eu égard à sa durée indéterminée et aux modalités de sa décision.

La deuxième inquiétude fait écho à la reconnaissance accrue des droits des victimes. Si comme l'énonce l'article 707 du code de procédure pénale, « *l'exécution des peines favorise, dans le respect des intérêts de la société et des droits des victimes, l'insertion ou la réinsertion des condamnés ainsi que la prévention de la récidive* » ne peut-on pas craindre un conflit entre ces différents objectifs ? Que privilégie-t-on dans une telle hypothèse ? Comment l'institution pénitentiaire peut-elle gérer une telle tension ? La participation des victimes au processus d'aménagement des peines alimente clairement cette inquiétude et soulève d'autres questions. Que met-on en haut de la liste lors de l'examen du cas individuel, la resocialisation ou la sécurité ? La victime est-elle réellement à sa place dans un tel dispositif régalien ?

Les raisons d'espérer

Malgré ces diverses inquiétudes, il existe pourtant des vraies raisons d'espérer. Les règles pénitentiaires européennes (RPE) et la jurisprudence européenne contribuent activement à l'humanisation des pratiques pénitentiaires en Europe. En France, par exemple, l'administration pénitentiaire a initié une réflexion d'envergure sur les modalités d'application de ces RPE, érigées en charte d'action, et a pris l'initiative de les diffuser largement auprès de son personnel. Le projet de loi pénitentiaire a même procédé à l'inversion de l'ordre traditionnel de présentation des missions de l'administration pénitentiaire. Il énonce ainsi que ce service public « *exerce une mission d'insertion et de probation. Il contribue à la réinsertion des personnes qui lui sont confiées par l'autorité judiciaire, à la*

prévention de la récidive et à la sécurité publique ».

Le processus de contractualisation qui est actuellement en cours dans l'exécution de la peine est un autre motif d'espérance. En effet, qu'il s'agisse d'un projet ou d'un parcours d'exécution des peines, le processus engagé vise à rendre l'individu concerné acteur de sa réinsertion. L'adhésion ainsi manifestée, notamment lorsque ce dernier a bien compris son intérêt, est souvent perçue comme un gage de réinsertion sociale. Au surplus, ce processus favorise un sentiment d'autonomie chez les détenus favorable à l'implication envers les normes. Il est bien connu que plus les détenus perdent leur autonomie, plus ils développent des tendances antisociales, le monde extérieur étant dans ces conditions perçu comme hostile.

Par ailleurs, l'accent mis aujourd'hui sur la lutte contre la récidive peut être aussi une raison d'espérer, même si d'aucuns n'y voient qu'un renoncement à l'ambition réhabilitative de la prison. Dans quelle mesure, en effet, le régime pénitentiaire pourrait-il combattre la récidive si l'on rejetait l'objectif de resocialisation ? Les programmes de prévention de la récidive, orientés principalement sur le délit, ne permettent-ils pas également la confrontation avec les déficits du délinquant, la compréhension du processus et des mécanismes de sa délinquance ?

Au final, la dernière raison d'espérer est l'absence d'une réelle alternative à l'objectif de resocialisation des délinquants. Les Etats-Unis ont essayé de s'en éloigner avec les *correctional boot camps*, mais de telles perspectives sont incompatibles avec notre droit interne et européen. Même si la prison n'est pas l'endroit idéal pour apprendre des comportements pro-sociaux, la société ne saurait renoncer à la promotion de l'objectif de resocialisation car la détention toute seule ne pourrait suffire à changer le comportement du détenu.

Paul Mbanzoulou

Responsable du département de la recherche et du CIRAP



- P. Mbanzoulou « *La gestion des situations conflictuelles : quelles temporalités et quelles stratégies ?* », in INTEGRAS, Violence et travail institutionnel. Effet de Peter?, Extra-bulletin n°29, novembre 2008, Suisse romande, pp. 6-13
- H. Bazex et J. Alvarez, « *Les mécanismes de défense de l'équipe d'une unité*

d'hospitalisation sécurisée pour détenus. Comparaison entre les surveillants pénitentiaires et les soignants », Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique, à paraître début 2009

- C. Rambourg, « *L'assignation identitaire des UVF* », Déviance et société, n°1, Janvier 2009



- INFO : Le CIRAP change de Responsable. Paul Mbanzoulou est le nouveau Responsable du Département de la Recherche et du CIRAP. Il succède à Joséfina Alvarez dont le travail mérite d'être salué.
- « *Les nouvelles mesures de sûreté et l'évolution de l'application des peines* », Journée d'information sur les « *mesures de sûreté* » organisée par le SPIP 44 à Nantes le 28 novembre 2008. O. Razac

○ « *La problématique pénitentiaire de l'utilisation des armes de neutralisation momentanée* », Séminaire du Réseau d'étude des armes de neutralisation momentanée au Centre National d'Entraînement des Forces de Gendarmerie, Saint Astier, 11 et 12 décembre. O. Razac

- Colloque international « *Criminologie : formation et recherche. Sortir de l'exception française?* », Paris, mardi 3 février 2009 au siège du CNRS (François Courtine et Paul Mbanzoulou)