



**Une nouvelle modalité pédagogique dans
la formation initiale des élèves surveillants :
la simulation**

Laurence Cambon-Bessières

Rapport final

Février 2008

Remerciements

Mes remerciements vont aux élèves du groupe 21 de la 165^{ème} promotion et du groupe 26 de la 166^{ème} promotion d'élèves surveillants, ainsi qu'aux formateurs affectés à l'ENAP et en établissement qui m'ont accordé leur temps et m'ont fait confiance.

Sommaire

Introduction et repères méthodologiques	4
Partie I - La simulation	7
Chapitre I - Les représentations des acteurs : présentation d'un triptyque	8
1.1. Le contexte d'implantation : d'une invention dogmatique à une innovation ?	8
1.2. Définition de la simulation	18
1.3. L'intérêt de la simulation : des visions hétérogènes	28
Chapitre II - Les simulations	44
2.1. Le bâtiment de simulation : l'organisation de l'espace et le positionnement de chacun	44
2.2. « Autopsie » des simulations	46
2.3. Le positionnement des simulations dans le dispositif de formation	89
Partie II - Au-delà de la simulation	93
Chapitre I - Etre formateur dans l'administration pénitentiaire	94
1.1. Les raisons de ce choix de carrière	94
1.2. L'intérêt de cette fonction	95
1.3. Le rôle du formateur	97
1.4. Les difficultés liées à la fonction de formateur	174
Chapitre II - L'identité des formateurs de l'administration pénitentiaire : une construction complexe	183
2.1. Une identité proposée peu attractive	183
2.2. L'identité pour soi : une affiliation complexe	186
2.3. L'identité attribuée : deux situations distinctes	192

Introduction et repères méthodologiques

Le regard sociologique sur la prison a longtemps été dirigé vers la population carcérale avant de se porter sur ses personnels. Cependant, peu de travaux ont porté sur la formation des personnels pénitentiaires, à part peut-être les recherches sur la socialisation professionnelle des surveillants menées par G. Benguigui et F. Orlic (129^{ème} et 130^{ème} promotions étudiées)¹ ou, plus récemment, par G. Malochet (150^{ème} promotion étudiée)².

L'objectif de cette recherche est justement de centrer l'analyse sur la formation et plus spécifiquement, sur la mise en œuvre concrète d'une modalité pédagogique intégrée récemment (2005) dans la formation initiale des surveillants : la simulation. Il s'agit d'étudier de manière « critique » ce nouveau dispositif afin de dégager des propositions d'action (préconisations³) avec un double objectif, accompagner cette innovation⁴ et faire évoluer cet outil pédagogique afin qu'il puisse répondre, le plus possible, aux buts qui lui sont assignés.

Au regard de ces objectifs, la focale aurait pu être centrée uniquement sur l'objet de recherche, à savoir la simulation, il aurait alors suffi, par exemple, d'observer les séances de simulation, d'en analyser le déroulement et de recueillir les avis des élèves et des formateurs. Toutefois, cette orientation ne semblait pas être la plus pertinente pour saisir la complexité de la réalité étudiée ; l'approche systémique a donc été privilégiée. Nous avons fait le choix d'appréhender la simulation, non pas isolément mais globalement en tant que partie intégrante d'un système - l'école - dont les différents composants - formateurs et élèves - sont placés dans une relation de dépendance voire d'interdépendance. Ce principe d'interaction qui implique que chaque élément peut agir sur l'état des autres a eu comme conséquence d'élargir le champ d'investigation en prenant en compte le contenu de la formation, l'organisation de l'alternance ou encore, le métier de surveillant et celui de formateur.

La méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette recherche est fondée sur une approche qualitative centrée sur deux populations : les élèves surveillants de la 165 (groupe 21) et de la 166^{ème} promotions (groupe 26) et les formateurs affectés à l'ENAP et en établissement pénitentiaire.

¹ G. Benguigui, F. Orlic, La socialisation professionnelle des surveillants de l'administration pénitentiaire, Rapport de fin de contrat, convention GIP Droit et recherche

² G. Malochet, A l'école de la détention, quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison, Sociologie du travail, 46, pp. 168-186.

³ Les préconisations apparaîtront tout au long de l'analyse, dans le corps du texte.

⁴ L'innovation représente un processus, une trajectoire dans laquelle cohabitent des croyances, des représentations. Elle charrie des traditions, des résistances, mais aussi des apprentissages, des découvertes, des investissements identitaires et relationnels. Elle est à distinguer de la notion de changement que nous pouvons définir comme le passage d'un état stable à une autre. En abordant la réalité sous l'angle de l'innovation, il s'agit de faire ressortir l'idée de mouvement et de processus.

1.1. Les élèves surveillants⁵

Ce recueil des données auprès des élèves surveillants se décompose en trois phases :

- 1) La première consiste à rencontrer les élèves au début de leur formation, après le stage découverte. Il s'agit de récolter leurs représentations qu'ils développent sur la simulation, la formation alors qu'ils n'ont qu'une expérience réduite de la réalité du métier de surveillant.
- 2) La deuxième phase correspond à la fin de l'apprentissage. Il s'agit de saisir et de croiser ces mêmes représentations après qu'ils aient effectué l'ensemble des stages.
- 3) La dernière phase consiste à rencontrer les élèves sur leur lieu d'affectation (6 mois après la fin de la formation). Loin d'être immuable, la relation entre ce que l'élève éprouve réellement et ce qu'il donne comme première impression va se moduler au fil du temps en fonction d'une plus grande assurance, des interactions avec les autres, de ses expériences sur les lieux de stage, de la distance parcourue entre la nouveauté du premier jour et l'immersion dans la formation professionnelle et par la suite, dans les établissements pénitentiaires. Il s'agit alors de mettre au jour les changements de représentations, d'attitudes et de comportements des élèves surveillants.

Cette approche longitudinale permet non seulement de suivre les évolutions, mais également de contourner le phénomène de reconstruction rétroactive autrement dit, d'atténuer les biais qui pourraient apparaître dans les réponses de l'élève lorsqu'il fait appel à ses souvenirs.

Parallèlement aux entretiens, il s'agit de participer, avec les deux groupes d'élèves, à l'ensemble des simulations qui leur sont proposées durant la formation afin d'observer d'une part, le déroulement de celles-ci et d'autre part, les comportements, les attitudes et le positionnement des élèves.

1.2. Les formateurs

Le recueil des données auprès des formateurs s'effectue selon deux modalités : l'observation des séances de simulations et des entretiens semi-directifs. Notre échantillon ⁶ se compose de formateurs de « l'école » appartenant aux divers départements et de formateurs exerçant dans les établissements où sont affectés les élèves appartenant aux deux groupes suivis. L'objectif est d'analyser leurs pratiques professionnelles, leur position afin de cerner les incidences qui découlent de l'intégration de la simulation dans la formation initiale.

⁵ Le profil des élèves surveillants de notre échantillon (Annexe 1)

⁶ Le profil des élèves surveillants de notre échantillon (Annexe 2)

Au regard des objectifs de la recherche, notre questionnement se structure autour d'une pluralité de thèmes qui ne sont pas toujours en lien direct avec l'apprentissage par simulation et qui pourraient être perçus comme hors de propos. Rappelons que nous développons une systémique selon laquelle la partie dépend de l'ensemble où elle est située ; la focale de l'analyse se trouve placée non sur les caractéristiques de tel ou tel élément, mais sur les interdépendances. Il est donc indispensable d'aborder des thématiques relatives à des éléments dont la variation peut entraîner des modifications pour certaines catégories d'analyse⁷.

1.3. Synthèse des données recueillies

- ➔ 141 entretiens ont été réalisés
(104 avec les élèves surveillants, 37 avec les formateurs)
- ➔ 14 séances de simulations observées (12+2)⁸

⁷ Cf Annexe 1 : Présentation des thématiques développées lors des entretiens.

⁸ Chaque groupe suit six séances (6x2). Nous avons observé deux séances supplémentaires afin de pouvoir analyser une modification dans le dispositif initial à savoir, l'intervention d'acteurs professionnels pour jouer, dans certaines simulations, le rôle du détenu.

PARTIE I

LA SIMULATION

CHAPITRE I

LES REPRESENTATIONS DES ACTEURS

Présentation d'un triptyque

L'objectif de ce chapitre est de présenter de manière croisée les représentations⁹ des élèves et des formateurs (ENAP/terrain) à propos de la simulation à partir de deux angles d'attaque : la définition qu'ils en donnent et le degré de pertinence qu'ils lui confèrent. Ce détour est essentiel car, en schématisant quelque peu, nous pouvons dire que les représentations, en tant que grille de lecture de la réalité, induisent et façonnent les comportements, les positionnements, les pratiques de chacun.

Préalablement à cela, il est nécessaire de retracer, même brièvement, le contexte d'implantation de la simulation afin de saisir la manière dont les acteurs, au sens sociologique du terme, ont été informés de l'intégration de la simulation dans la formation initiale des surveillants et la façon dont ils s'en sont « saisie ».

1.1. Le contexte d'implantation : d'une invention dogmatique à une innovation ?

En 2002, la loi d'orientation et de programmation prévoit la création de nouveaux établissements et de 3 740 emplois supplémentaires, en l'état l'ENAP n'a pas la capacité d'accueil suffisante pour recevoir tous les publics qui doivent être formés. L'extension du site de l'école est une solution retenue pour répondre à cette situation. Des discussions entre l'ENAP et l'administration centrale s'engagent alors pour déterminer le contenu du projet d'extension qui ira bien au-delà d'une augmentation du nombre de salles de cours. En effet, le choix est fait d'intégrer une nouvelle pédagogie qui permettra de « *renforcer la professionnalisation de la formation* » car divers constats et notamment les résultats du rapport réalisé par J.P. Ricard mettent au jour « *des carences dans l'exécution des gestes et pratiques professionnelles* »¹⁰.

Parallèlement à cela, d'importants départs à la retraite, conséquence de la réforme statutaire des personnels de surveillance survenue en 1996 (« bonification du 1/5 ») et le nombre élevé de recrutement, laissent à penser qu'il s'agit d'une période charnière où il est essentiel de revenir sur les « fondamentaux » du métier de surveillant. C'est dans ce contexte que la simulation, à travers la construction d'un bâtiment dédié à cet effet, est introduite dans le dispositif de formation des personnels pénitentiaires.

⁹ Nous ne développerons pas ici le concept de représentation, il s'agira de se référer à D. Jodelet, Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie, PUF, Paris 1984.

¹⁰ J. P. Ricard, étude réalisée à la demande du DAP en 2002.

« C'est suite à l'audit qu'il y a eu avec Ricard, donc c'est effectivement le résultat de l'audit qui a démontré qu'effectivement l'école n'était pas assez proche du terrain. C'est à partir de là qu'on a commencé à entendre parler de la simulation. Je l'ai appris comme les collègues ici qu'on allait avoir des crédits pour la construction d'un bâtiment de simulation. » (FE18)

« On a commencé à nous faire comprendre qu'il fallait professionnaliser certaines choses, qu'il y avait un décalage, je me souviens c'était Ricard qui était chargé de ça. Il est venu nous faire une intervention en nous faisant comprendre qu'il y avait des décalages importants entre le prescrit et le réel. » (FE5)

Le DAP confie à l'ENAP la mission de concevoir la structure du bâtiment de simulation. Il semble que le contenu du cahier des charges de ce bâtiment est élaboré (en partie) conjointement avec l'ENAP étant donné que certains personnels, formateurs et chefs de département, ont participé à cette réflexion.

« Nous, au département sécurité, on nous a demandé notre avis une paire de fois, comment on imaginait un bâtiment et ce qu'on allait y faire. » (FE18)

« C'était une réunion avec JP Ricard (...) il nous avait posé des questions. Il va y avoir une prison école, qu'est-ce que vous en pensez si on faisait des simulations (...) après j'en ai plus entendu parler. Après on a appris que la prison école se construisait (...) après on était devant le fait accompli. » (FE6)

A posteriori, il est difficile de saisir le processus de décision qui a conduit à l'élaboration du cahier des charges car les souvenirs s'effacent et que bon nombre de personnels impliqués dans cette première phase de conception ont quitté l'ENAP. Néanmoins, les formateurs énapiens n'ont pas le sentiment d'avoir été associés et d'avoir eu l'occasion de réfléchir à la pertinence de cette nouvelle pédagogie ou encore à la conception du bâtiment de simulation.

« J'étais au courant parce que je savais qu'on allait avoir un bâtiment, donc c'est le fait qu'on allait construire un bâtiment de détention qui m'a fait dire que c'était pour de la simulation. Mais enfin, je veux dire, ça a été annoncé non pas : on va faire de la simulation donc, on va construire un bâtiment. C'est : on va construire un bâtiment qui va servir à faire de la simulation. » (PE3)

L'intégration de la simulation dans le dispositif de formation correspond donc (semble-t-il) à une « invention dogmatique »¹¹ car, elle est impulsée par l'administration centrale et imposée dans les pratiques sociales des formateurs. Elle représente, d'une certaine façon, un nouveau dogme qui prescrit de manière « autoritaire » et normative certaines « croyances » quant à la professionnalisation des personnels.

« On va dire que ça s'est imposé comme une obligation. » (FE12)

« Au départ, on nous a parlé de cette simulation comme étant une directive de l'administration centrale, donc il allait falloir s'y mettre. En même temps, on nous a dit qu'on allait être formés, qu'on allait avoir le temps de se former, que ça serait davantage sur la base du volontariat, que les choses allaient se mettre en place. Et puis, petit à petit, on s'est rendu compte que c'était pas forcément sur la base du volontariat, donc qu'on allait tous y passer. » (FE10)

La simulation s'impose donc aux formateurs car ils n'ont pas la liberté d'adopter ou de refuser cette invention. De plus, l'arrivée de ce nouvel outil peut s'apparenter à une certaine forme de séisme. En effet, sa mise en œuvre peut avoir comme conséquence de défaire les positions acquises, faire naître de nouveaux modes de sociabilité et enfin donner « un autre sens au monde »¹². L'intégration de la simulation s'inscrit donc dans un double registre celui de la créativité et celui de la destruction. Une invention ne s'intègre pas dans un système de manière linéaire ; elle peut produire du désordre en entraînant certes des réussites, des découvertes et du plaisir mais aussi, des échecs, de l'anomie ou encore des situations absurdes.

Dans ce contexte, la simulation apparaît comme un acte nécessaire mais représente, en quelque sorte, un pari sur la capacité de tirer parti de la politique définie par l'administration centrale et sur la manière dont les acteurs impliqués dans ce processus peuvent ou non se l'approprier.

Cette invention dogmatique peut-elle se transformer en innovation autrement dit, les formateurs vont-ils s'approprier cette nouvelle modalité pédagogique et la considérer *in fine* comme une pratique légitime ? Pour répondre de manière très simple à cette question, nous pouvons tout d'abord dire qu'il y a davantage de réticences que de résistances. En effet, il semble que les formateurs réellement opposés à la mise en œuvre de la simulation sont minoritaires ; la majorité s'est davantage interrogée sur le sens de ce nouveau dispositif, sans pour autant le contester.

¹¹ N. Alter, L'innovation ordinaire, PUF, coll. Sociologies, Paris, 2000.

¹² N. Alter, *ibid.*

Cependant, la diffusion de cette invention au sein de l'école se heurte, à certains moments, à quelques formateurs qui tentent, de manière plus ou moins implicite, de saboter certaines étapes visant à permettre la continuité du processus d'implantation.

« Il y avait des gens extrêmement résistants. Par exemple, entre la première et la deuxième semaines de formation si tu savais comme il y avait des modifications dans les comportements des groupes (...) c'était vraiment du sabotage. » (FE6)

Ces comportements conservent un caractère exceptionnel. A l'ENAP, la plupart des formateurs éprouvent des doutes ; des doutes relatifs à l'intérêt et à la pertinence de cet outil, aux conséquences de son utilisation et de manière générale, des craintes liées à l'incertitude découlant de l'utilisation de cette nouvelle pédagogie.

« Dubitatif (...) parce que quand même, la simulation, il manquera toujours l'essentiel, il manque quand même le détenu, donc ça restera comme tu le dis toujours de la simulation, alors que déjà à l'ENAP on nous accuse d'être coupé de la réalité. Mais en fait c'est pas si mal que ça. » (FE2)

« La simulation était une bonne pratique, que ça commençait à se faire un peu partout et donc il allait y avoir des changements. J'étais très sceptique. » (FE5)

« Sceptique, très sceptique, autant je voyais bien l'intérêt au niveau de tout ce qui est sécurité, techniques d'intervention, autant franchement pour le droit je voyais pas comment ça pouvait se mettre en œuvre. » (FE4)

Ces diverses réactions doivent être reliées au degré d'information des acteurs impliqués. En effet, il semble que ces doutes soient alimentés, en partie, par une méconnaissance de cette nouvelle modalité pédagogique.

« Je ne savais pas trop non plus à quoi m'attendre (...) on avait eu la présentation de la police, ça avait donné une petite idée (...) ça ne me parlait pas plus que ça, je ne voyais pas comment on allait le transposer, j'imaginai ce que ça pouvait être donc j'ai vu au fur et à mesure en fonction des éléments d'information qu'on nous a donnés dans la formation. » (FE12)

Il est difficile de définir avec exactitude la période et la manière dont les formateurs sont informés de l'intégration de la simulation dans la formation. Il semble toutefois que cela soit fait en amphithéâtre, lors du rassemblement annuel des acteurs de formation en 2004. Pour autant, ce temps collectif n'induit pas un degré d'information équivalent entre tous les formateurs ; certains

ne sont pas présents, c'est le cas notamment de certains formateurs « terrain ». De plus, suite à ce rassemblement, selon l'organisation des départements, l'information est ou non relayée ensuite lors de réunions de service (ces réunions hebdomadaires n'ont pas lieu dans tous les départements).

La diffusion des éléments d'information relatifs à cette nouvelle modalité pédagogique se fait donc de manière progressive.

« On nous a dit qu'il y a un bâtiment de simulation qui va se faire, qu'il va y avoir des cours qui vont être donnés. Pour que vous puissiez donner des cours, on va vous offrir une formation. Tout vient progressivement. » (FE14)

L'hétérogénéité du degré d'information ne fait qu'accroître l'appréhension de certains formateurs et dans les interstices résultant d'une circulation de l'information parfois quelque peu approximative se nichent des rumeurs qui, à leur tour, dramatisent ce qui peut se passer et « fantasment » les conséquences liées à l'implantation de la simulation. A l'ENAP, la communication interne dont l'objectif est d'expliquer, d'explicitier, ne joue pas son rôle, au début du processus de diffusion, dans la mobilisation du personnel en faveur du processus de modernisation engagé par l'administration centrale.

Au départ, malgré ce contexte peu favorable, des formateurs se « saisissent » de la simulation et deviennent, en quelque sorte, des « formateurs-relais », facilitant la diffusion de l'information auprès de leurs collègues afin que ces derniers parviennent à dépasser leurs préjugés et s'impliquent dans ce nouveau dispositif.

« En tout cas pour quelques uns de mon équipe, il a fallu que je les travaille au corps pour faire en sorte qu'ils se lancent. Avant de dire « ça vaut rien », avant de dire « c'est pas une prison », je leur ai dit « on le sait c'est pas une prison, c'est un outil pédagogique. Je leur ait dit « essayez, essayez. » (FE18)

Ces formateurs « relais » favorisent le passage de la « nouveauté » vers les pratiques instituées car ils croient en cette invention dogmatique. Leur investissement est à mettre en lien avec la force de leurs croyances dans ce nouvel outil car, les conséquences de son utilisation ne peuvent être connues initialement. Ces croyances « positives », le formateur s'investit car il pense que cet investissement peut être bénéfique à trois niveaux : pour lui, en terme de pouvoir, d'autonomie, de compétence, de reconnaissance, de carrière..., pour les élèves et leur professionnalisation ou encore, pour l'école notamment son image et sa légitimité par rapport aux

terrains. Les autres formateurs développent des croyances « normatives », ils s'investissent car leurs ses pairs font de même et aussi parce qu'il faut le faire.

Les deux citations suivantes illustrent les croyances positives, mais quand bien même les croyances normatives n'apparaissent pas explicitement dans les discours elles sont toujours présentes. N'oublions pas que la simulation est imposée aux formateurs.

« Moi j'étais favorable dès le début pourquoi ? Parce qu'effectivement de travailler dans un espace plus proche de la réalité, c'est aussi pour le formateur un moyen de prendre toute sa dimension. (...) Ca m'a intéressé puisque effectivement je pense que j'ai assez d'expérience, enfin on n'en a jamais assez mais, je pense que j'ai assez d'expérience pour effectivement savoir de quoi je parle (...) moi ça m'a paru comme quelque chose qui est utile et puis je veux dire ça donne du crédit au formateur. (...) encore une fois voilà, l'expérience je vais la mettre au service des autres et les autres en l'occurrence ce sont les élèves. » (FE18)

« J'ai trouvé ça intéressant parce qu'il y avait une formation à la clé, on faisait pas du bricolage. Je trouvais ça intéressant parce que je me suis dit, c'est une pédagogie qui va nous permettre de plus s'inscrire dans la professionnalisation justement. Enfin, c'est vraiment un moyen contourné de nous obliger à venir travailler beaucoup plus sur le lien avec le terrain, l'alternance... D'emblée je me suis dit oui, je suis très preneur pour toutes ces innovations et parce que je pense que pour une école professionnelle c'est bien. » (FE6)

Ces croyances permettent aux individus de s'engager dans le processus de diffusion de la simulation. Toutefois, cette première forme d'appropriation ne peut être suffisante pour faciliter l'implantation d'une invention dogmatique, ces « formateurs-relais » ne disposant pas d'une légitimité institutionnelle. L'effectivité d'une invention suppose donc une association, au moins momentanée, entre des acteurs de statuts et de logiques différentes.

Parallèlement à l'action, plus ou moins implicite et visible, de ces « formateurs-relais », le processus d'implantation se poursuit à travers la formation des formateurs énapiens. Celle-ci limite l'incertitude dans laquelle sont jusqu'alors plongés les formateurs puisqu'il leur est impossible d'anticiper les conséquences de l'utilisation de la simulation dans la formation, faute de disposer du nombre d'informations suffisant. Nous ne détaillerons pas ici le contenu de cette formation, notons uniquement que les formateurs soulignent son intérêt notamment à propos du débriefing, étape essentielle qui semble-t-il cristallisait bon nombre d'appréhensions ; les formateurs n'ayant, pour la plupart, jamais utilisé cette technique.

« Ce qu'on m'a appris dans la formation c'est tout le côté débriefing. » (FE4)

Cette formation va également donner l'occasion aux formateurs énapiens appartenant à des départements et services différents d'échanger et de travailler ensemble.

« Le gros côté positif que je trouve à cette formation c'est de pouvoir travailler avec des gens que je côtoyais tous les jours sans connaître je dirais la valeur de leur travail. J'ai travaillé avec des gens hyper intéressants, j'ai découvert des potentiels et des savoir faire chez les personnes. (...) En, général chacun travaille de son côté parce que finalement on se retrouve face à face avec nos élèves mais personne mis à part les nouveaux qui arrivent et qui viennent voir ce qu'on fait. Chacun travaille dans son coin. » (FE4)

Cependant, les éléments de connaissance diffusés lors de cette formation nécessitent, comme dans tout processus d'apprentissage, une appropriation de la part des formateurs.

« Ca m'a apporté certaines choses que je ne savais pas mais là aussi ce que j'ai fait, j'ai pris un peu de la formation et j'ai mélangé avec ce que je savais pour faire ma sauce à moi parce que tout ce que la formation m'a apporté n'était pas transposable. (...) J'ai pris ce qui m'intéressait, je l'ai modifié, je me le suis approprié et je l'ai restitué tel que moi j'estimais que cela devait être fait. » (FE18)

Cette appropriation est indispensable mais, peut entraîner certaines distorsions quant à la mise en pratique des principes énoncés durant la formation comme le montre l'observation des simulations ; nous développerons ce point ultérieurement

→ Préconisations :

Au regard du contexte d'implantation de la simulation, du caractère novateur du dispositif et de la complexité de tout processus d'appropriation, il paraît important de donner l'occasion aux formateurs énapiens de mener une activité réflexive sur ce nouvel outil pédagogique et son utilisation afin de faire évoluer le dispositif et les pratiques qui y sont liées. Cette analyse pourrait être menée dans les groupes d'échange sur les pratiques (GEP) mis en place depuis peu à l'ENAP. Quand bien même ils ne sont pas centrés sur la simulation, ils peuvent donner l'occasion aux formateurs de faire, en quelque sorte, un bilan « deux ans après ». Nous pensons également que la dynamique instituée à travers la mise en place des GEP devrait être pérennisée et prolongée par des groupes d'analyse sur les pratiques (GAP). Cette analyse réflexive menée pour les formateurs énapiens ne doit pas pour autant exclure les formateurs « terrain ».

Revenons sur l'objectif de la formation des formateurs, il ne faut pas oublier que celui-ci est double ; il s'agit certes d'informer et de former les formateurs à la simulation, mais à ce travail d'apprentissage se rajoute un travail de conception. Les formateurs doivent également concevoir des scénarios ; cela complexifie et paraît même « parasiter », à certains moments, ce temps d'apprentissage.

« Intensive qu'on nous demande aussi de travailler un projet. » (FE16)
« On s'est rendu compte qu'il y a eu des réajustements en terme de contenu et d'animation, quand on a comparé un peu notre formation à celle qu'ont eue les autres groupes. (...) un peu l'impression d'essuyer les plâtres parfois parce que les commandes pédagogiques aussi de la part des responsables de département n'étaient pas forcément toujours très claire. » (FE10)

Cette formation atténue certes les appréhensions, mais quelques doutes persistent sur leurs capacités à maîtriser cette technique ; les formateurs énapiens ont peur de ne pas « être à la hauteur ».

« Des réticences au début parce qu'il y avait des peurs, des craintes (...) je pense que c'est plutôt de pas savoir faire. » (FE17)
« Mes appréhensions, c'est découvrir une modalité pédagogique que je ne maîtrisais pas. Et puis me dire que j'allais certainement faire mes premières interventions sans maîtriser les choses, parce qu'entre la formation et les cours c'était très rapide. (...) un peu dans l'urgence et c'était ça aussi qui était très angoissant. (...) je n'avais pas peur que la simulation se passe mal par exemple qu'un élève s'écarte du scénario (...) c'était plus en terme d'exploitation, je voulais absolument que ça apporte aux élèves. » (FE10)
« Le plus difficile dans la simulation c'est le débriefing et c'est pas parce qu'on a suivi une formation qu'on est au fait avec le débriefing (...) il faut vraiment faire beaucoup et bien se remettre en cause pour s'apercevoir que c'est bien plus compliqué qu'il n'y paraît. » (FE1)

Ces craintes sont encore plus prégnantes chez les chargés de formation car, ils ont un double « handicap » d'une part, ils n'ont pas suivi la formation de formateur, ils ne disposent donc pas de repères pédagogiques et d'autre part, ils n'ont pas été formés à la simulation.

« C'était difficile parce que parce que c'est pas évident en plus en tant que chargé de formation, on n'a peut-être pas eu les bases des formateurs (...) comment interpréter, comment faire le débriefing justement sans qu'il y ait des jugements de valeurs par rapport aux rôles joués et que la personne ne se sente pas en culpabilité et mise en cause. »
(FE7)

Les appréhensions des formateurs énapiens sont, à première vue, à mettre en lien avec la maîtrise de la « technique pédagogique » mais, les craintes des individus, dans un contexte de changement, sont aussi de type social, affectif ou encore symbolique. Il est donc indispensable de prendre du recul par rapport aux raisons avancées qui peuvent être des « arguments de façade » et/ou qui sont à mettre en perspective avec d'autres facteurs, notamment les conséquences de l'utilisation de la simulation. En effet, la simulation, de part la logique d'apprentissage qui la sous-tend et les techniques qu'elle nécessite, en terme d'animation, bouleverse les repères, modifie une partie des pratiques des formateurs (nous développerons ce point ultérieurement). Habituellement et si nous caricaturons quelque peu, le face à face pédagogique est composé, pour des formateurs (expérimentés), d'une série de gestes largement routinisés, voire répétitifs tournés vers une transmission de savoirs. La simulation introduit de l'incertitude quant au déroulement du scénario et du débriefing. L'activité est dès lors davantage centrée sur l'élève qui devient acteur et modifie, par la même, les schémas d'interactions traditionnels. 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.

« Ce qui les embêtait c'est le regards des élèves (...) quand tu es dans une salle de cours c'est pas du tout pareil. Je parle et vous écoutez. Là, c'est pas pareil. (...) Quand même par rapport aux élèves dans le cadre de la simulation, tu as quand même du poids, parce qu'ils savent ce que tu es, il savent que tu es formateur, donc au contraire c'est asseoir son autorité (...) c'est être capable de faire voir aux autres ce qu'on sait faire. » (FE18)

De plus, la simulation à travers la formation dispensée aux formateurs est vécue, par certains, comme une remise en cause de la légitimité et de la pertinence de certaines pratiques antérieures.

« J'étais quand même pas tout à fait d'accord avec les intervenants (...) tout ce qu'on avait fait avant c'était pas bon, par contre ce qu'ils apportaient c'est ce qui était bon. Moi je ne suis pas d'accord, ce que vous apportez c'est bon mais ce qu'on a fait avant c'est pas quelque chose qu'il faut jeter. » (FE18)

Certaines composantes de la simulation, essentiellement le débriefing, complexifient la tâche des et supposent une plus grande maîtrise qui n'est pas nécessairement acquise, étant donné la rapidité du rythme de mise en place de la simulation. De plus, la conception des scénarios implique le partage des savoirs ou du moins des contenus de formation dispensés d'un département à l'autre, cela suppose de rendre visible et intelligible ce qui se fait, ce qui n'est pas nécessairement le cas jusqu'alors. Cette transparence fragilise certains et peut mettre au jour des contradictions.

« Beaucoup de réticences parce que ça remettait en cause complètement l'ingénierie de formation, peut-être un certain confort aussi quand tu as des habitudes. Quand on a commencé à travailler là-dessus, même quand on était en formation, on a travaillé sur le scénario, c'était vraiment en transversalité pour le coup, mais ça te demande d'échanger, de demander : « tiens toi comment tu vois, comment tu fais, comment tu pratiques. ». Donc quelque part tu t'exposes dans ton positionnement. » (FE6)

La simulation soulève avec force la question de la transversalité, mais aussi celle du positionnement professionnel des formateurs de l'ENAP et plus généralement, elle questionne l'identité professionnelle de chacun. Nous développerons ce point ultérieurement, mais ce que nous pouvons d'ores et déjà dire, c'est que la simulation met le formateur énapien face à un dilemme : elle le rapproche du terrain par la pédagogie utilisée qui établit un lien direct avec les situations professionnelles alors que lui, depuis une durée plus ou moins longue, n'est plus sur le terrain. Le formateur conserve certes cette légitimité acquise grâce aux années passées en détention, mais il peut être, à certains moments, confronté à une réalité professionnelle qui a évolué et qui est relatée par les élèves au cours des simulations : *« non, là, c'est plus comme ça que ça se passe. »*. Ces situations placent les formateurs en porte-à-faux et certains d'entre eux ont l'impression de perdre une part de leur légitimité. Afin d'éviter ce type d'écueil, des formateurs « retournent », pour de courte période, sur le terrain afin de ne pas être déconnectés de la « réalité » professionnelle.

« Il y a un réinvestissement du bâtiment école par les personnels de surveillance qui ont un enjeu à le réinvestir surtout s'ils ont passé beaucoup d'années à l'ENAP et très peu d'années sur le terrain de la prison. » (FE16)

→ Préconisations :

Il est essentiel de mener une réflexion sur la nature du lien qui unit le formateur énapien et le terrain. Pour exercer, le formateur doit-il réactualiser ses connaissances

« pratiques » autrement dit, revenir dans les établissements pour appréhender les changements dans les pratiques professionnelles qui auraient pu survenir depuis son affectation à l'ENAP ? Ou bien, peut-on considérer que l'expérience acquise durant les années passées sur le terrain suffit pour que le formateur puisse remplir ses missions (transmettre la règle et travailler sur les écarts si nous caricaturons grandement son rôle) ? Avant de répondre par l'affirmative ou la négative à ces deux questions, il est primordial de mettre à plat ce que l'institution attend de ses formateurs afin que les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir soient définis en conséquence.

Par ailleurs, le positionnement du formateur à l'ENAP n'est pas simple car, il doit donner des outils (pragmatiques le plus souvent) pour que les élèves soient en mesure d'exercer le métier de surveillant, alors qu'il n'est plus sur le terrain et que la légitimité des personnels dans cette institution provient, en grande partie, de ce dernier. Nous développerons ces points ultérieurement, mais nous pensons qu'il est pertinent de prolonger cette réflexion pour bien définir quelles sont les compétences spécifiques d'un formateur énapien, sans pour autant entretenir de confusion avec le lien qui l'unit à la pratique.

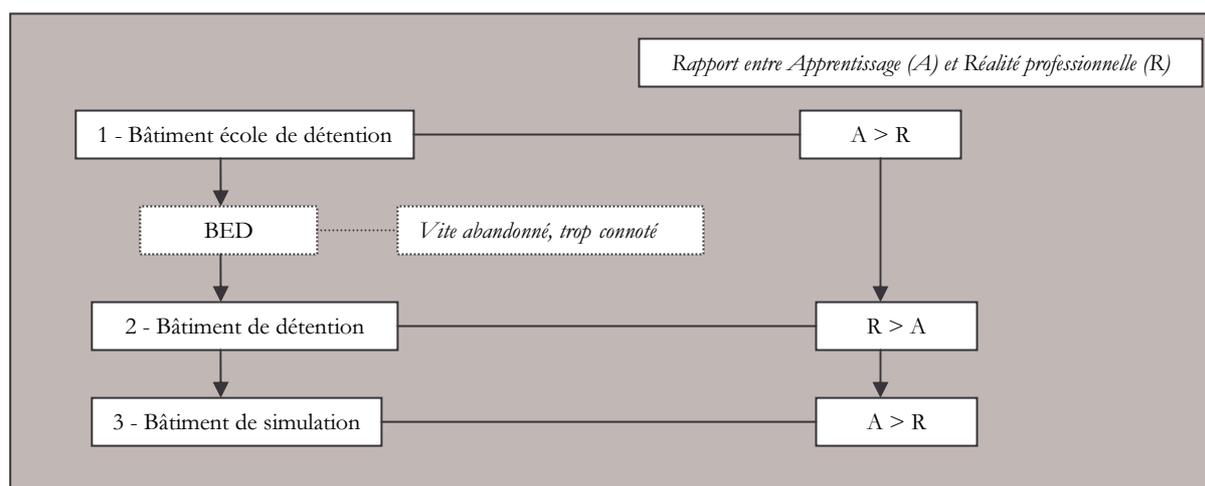
1.2. Définition de la simulation : une vision partagée

L'objectif de cette partie est d'appréhender la manière dont les formateurs ainsi que les élèves définissent la simulation car, le sens donné à cette pédagogie peut révéler des attentes spécifiques à l'égard de cette modalité pédagogique, ainsi que des usages du bâtiment de simulation variés qui auront, par la suite, une incidence sur les pratiques et les comportements de chacun.

Préalablement à cela, nous souhaitons faire une parenthèse sémantique au sujet des différentes appellations du bâtiment de simulation afin de saisir l'évolution des représentations à propos de la structure et de son contenu c'est-à-dire, ce qui doit s'y dérouler.

En 2002, la direction de l'administration pénitentiaire « baptise » ce bâtiment « *bâtiment école de détention* ». Cette dénomination évolue et devient « *bâtiment de détention* », puis « *BED* » et finalement « *bâtiment de simulation* ».

Schéma 1 : Une évolution sémantique



Ce schéma montre que chacune de ces appellations peut être analysée par le prisme d'un rapport entre « apprentissage » et « réalité professionnelle » qui est, selon la dénomination, favorable à l'une ou l'autre de ces composantes. Ces trois appellations s'inscrivent dans un contexte fortement marqué par une volonté de professionnaliser la formation autrement dit, de rapprocher l'école du terrain. Quelques remarques sur chacune d'entre elles :

- la première est certes centrée sur l'apprentissage mais réduit, par l'utilisation du terme « détention », le métier des personnels pénitentiaires à la structure. Il s'agit ici de « LA détention » et non de la pratique ou des activités qui s'y rattachent. De plus, cette dénomination réactive l'utopie selon laquelle la « détention s'apprend à l'école » en d'autres termes, que la socialisation professionnelle a lieu à l'ENAP et uniquement en ce lieu ;
- la deuxième fait disparaître la composante formative en se rapprochant d'un vocable propre aux établissements ;
- la dernière enfin prend en compte la réalité professionnelle tout en la mettant à distance. Par ailleurs, c'est la seule qui est explicite quant à l'objet même de ce bâtiment.

1.2.1. Pour les élèves : une activité productive

Avant d'évoquer la manière dont les élèves définissent la simulation, il est important de prendre en compte la façon dont la simulation leur est présentée. Qu'il s'agisse du groupe 21 ou du groupe 26, cette présentation se fait, au cours du cycle 1, lors de la visite de l'école qui inclut un passage par le bâtiment de simulation ; c'est à cette occasion que chaque référent présente la simulation aux élèves.

« C'est le référent qui nous a parlé de la simulation, d'ailleurs c'est lui qui nous a fait visiter les lieux, à tout le groupe. Mais il n'y avait rien à l'intérieur, c'était que la cellule et puis c'est tout. » (Entretien 2)

Au sein d'un même groupe les souvenirs divergent, certains élèves trouvent la présentation de la simulation trop succincte, d'autres, au contraire, pensent que celle-ci est relativement complète.

« On nous a pas tellement donné d'explications sur la simulation. » (Entretien 4)

« On a dit qu'on allait être en groupe et qu'on allait faire comment dire, des exercices dans une cellule qui a été reconstituée... Moi je trouve qu'on nous en a pas trop parlé de la simulation, ils ont dit qu'on allait découvrir ça sur le tas. » (Entretien 17)

« C'est le référent qui s'en est occupé, il nous en a parlé avant la visite, pendant la visite et on a pris bien du temps. Il nous a donné quelques exemples, nous dire voilà ce qui va se passer, par exemple qu'est ce que vous allez faire ici. Dans chaque salle, il avait toujours un exemple à nous donner. Ca en matière de formation sur la simulation on a été bien renseigné. » (Entretien 1)

Ces divergences au sujet d'une même situation mettent au jour la subjectivité des discours et montre l'intérêt de croiser les regards. Mais, *in fine* qu'est-ce que les élèves retiennent de cette première présentation ?

Précisons que tous n'ont pas retenu quelque chose.

« J'ai pas trop de souvenir. » (Entretien 15)

La difficulté qu'éprouvent certains élèves à se remémorer les éléments énoncés peut provenir principalement de deux facteurs : l'un relatif à l'inattention de l'élève au moment de la présentation l'autre, à la profusion d'informations reçues (découverte du site, présentation de la scolarité). De plus, le principal centre d'intérêt de l'élève, au moment de la visite du bâtiment de simulation, peut ne pas être la simulation mais par exemple, l'hébergement ou tout autre chose concernant le début de sa scolarité.

Lorsque les élèves parviennent à se rappeler du contenu de la présentation, la première chose qu'ils énoncent ¹³c'est qu'ils sont les premiers à bénéficier de ce nouveau dispositif.

¹³ Cela ne signifie pas pour autant que ce soit la première chose qui soit énoncée par le référent de groupe.

« Notre référent nous a dit que c'était nouveau et puis qu'on apprenait... » (Entretien 15)

« On allait être la première promotion à en bénéficier à 100% et qu'on allait recréer là-dedans les situations qu'on allait retrouver dans les établissements. » (Entretien 30)

« On nous a dit, on a construit un bâtiment de simulation, vous serez les premiers à l'utiliser. C'est comme une prison qu'ils ont construite et puis il y aura des exercices de simulation à l'intérieur. On avait tous envie d'y aller. » (Entretien 11)

« On nous l'a présentée tout de suite au début de la formation. On nous a dit que le bâtiment de simulation était en fin de construction et qu'il allait être en activité donc spécialement pour nous la première fois. » (Entretien 14)

La présentation des référents - selon le point de vue des élèves, ne l'oublions pas - met l'accent sur la dimension positive de ce nouveau dispositif et implicitement, engage les élèves à penser qu'ils ont la chance de pouvoir bénéficier de cette innovation et les pousse à être compréhensif vis-à-vis de la mise en œuvre et des premiers dysfonctionnements qui pourraient apparaître.

« La simulation ça nous a été présenté déjà comme une nouvelle activité qui vient de se mettre en place donc il ne fallait pas non plus s'attendre à des miracles ; comme c'était la première fois. » (Entretien 10)

« On nous a dit la simulation, vous serez les premiers à vous en servir, beaucoup nous envit notre bâtiment de simulation et beaucoup viendront s'y entraîner et puis bon, ils nous ont dit vu le nombre de groupes, vu le nombre d'élèves ce sera difficile qu'on vous donne plus de cours dedans. Ils nous ont dit de profiter du peu qu'on avait parce que c'est pas de leur faute, peut être qu'ils arriveront à y remédier progressivement mais en attendant on devra se contenter de ce qu'on a. » (Entretien 35)

Après la présentation faite par le référent et alors qu'ils ont participé à une séance de simulation (la fouille), comment les élèves la définissent ? Cette question a nécessité, très souvent, un temps de réflexion, mais tous les élèves avec leurs mots, leur vocabulaire, leur capacité de distanciation ont défini ce que la simulation représentait pour eux. De leur réflexion est née une multitude de définitions et plutôt que de les recenser toutes, nous avons opéré une classification à partir de deux critères : le but attribué à la simulation et l'objet de celle-ci.

La première distinction concerne **le but** donné à l'apprentissage. Les élèves définissent la simulation comme une activité productive en distinguant deux niveaux :

1) le but de la simulation est « d'apprendre à faire » dans un environnement spécifique.

« C'est une mise en situation pour apprendre les gestes à appliquer. » (Entretien 31)

« C'est du théâtre, parce que c'est un faux détenu (...) une simulation de quelqu'un qui est emprisonné et qu'on va pratiquer sur lui, je sais pas une fouille, une intervention. C'est un outil qui permet d'acquérir je pense les gestes professionnels avec quasiment comme si on y était quoi en fait dans l'environnement. » (Entretien 12)

De plus, la simulation permet d'apprendre à faire mais, en étant placé dans des conditions favorables : en ayant le temps nécessaire, la possibilité de commettre des erreurs sans supporter les conséquences de ces dernières.

« Ce serait au lieu de faire en réel le faire comme ça dans un bâtiment qui ressemble pour la fouille (...) et en fait faire ce qu'on ferait en réalité mais en prenant notre temps, en regardant tout ce qui va et tout ce qui ne va pas. La simulation c'est ça, le faire sans danger au contraire. C'est pour essayer. » (Entretien 15)

« C'est l'apprentissage des gestes professionnels mais tout en étant toujours en sécurité de pouvoir se tromper. » (Entretien 1)

« C'est pas une mise en situation parce qu'il n'y a pas le même stress et on sait que c'est du bidon, il n'y a pas de mise en danger ; ça permet de voir l'usage. » (Entretien 20)

2) Le but n'est plus seulement d'apprendre à faire mais, d'améliorer sa pratique. La simulation permet d'analyser l'activité et de traiter les dysfonctions (erreurs) apparues lors du déroulement du scénario.

« C'est surtout voir les erreurs qu'on peut faire. » (Entretien 5)

« C'est justement des mises en situation afin d'essayer d'analyser nos comportements vis-à-vis de certaines situations (...) pour essayer de nous perfectionner. C'est pas pour nous critiquer c'est juste pour nous critiquer et essayer d'améliorer certains gestes par rapport à une situation vis-à-vis d'un détenu. » (Entretien 13)

« La simulation ça permet de gommer les erreurs (...) deuxièmement, je pense que la simulation ça permet l'apprentissage. » (Entretien 27)

« C'est un cas pratique et comme ça, ça permet à l'ensemble des personnes de voir les fautes qu'on ne doit pas faire, les choses qu'on doit faire, corriger les erreurs. » (Entretien 28)

« La simulation c'est recréer un cas de figure que l'on revoit par la suite (...) et c'est aussi la façon de se corriger et d'analyser les erreurs qu'on pourrait faire. » (Entretien 34)

« Ça représente une certaine échelle de la réalité, ça sert à s'entraîner. » (Entretien 4)

Ces citations montrent que les élèves, lorsqu'ils s'attachent à définir la simulation, insistent davantage sur la dimension productive et passent sous silence la dimension constructive ; seuls quatre élèves mettent en avant cette composante.

« *C'est une prison qui nous permet d'être en situation et de voir comment on peut réagir si on était en établissement.* » (Entretien 32)

« *On apprend ce qui peut nous arriver en détention et apprendre à savoir gérer le problème qu'on peut justement trouver en détention.* » (Entretien 21)

« *C'est un moyen de savoir aussi comment réagir plus ou moins dans ces situations.* » (Entretien 14)

« *C'est comment agir dans certaines situations, ce qu'on à faire.* » (Entretien 36)

Ces quatre élèves ne réduisent pas l'apprentissage à l'assimilation d'une technique ou d'un savoir, ils appréhendent la simulation comme un moyen d'acquérir des mécanismes qui leur permettront de gérer les problèmes qu'ils rencontreront, par la suite, en détention.

La deuxième distinction qui nous a permis d'analyser les définitions est relative à l'**objet** spécifique sur lequel porte l'apprentissage par simulation. La mise en exergue de la dimension productive se retrouve dans l'évocation de l'objet. En effet, tous les élèves évoquent les habiletés comme étant l'objet de la simulation et non les connaissances ou encore la coopération par exemple. Pour eux, la simulation sert uniquement à apprendre et à améliorer les gestes professionnels.

« *Je dirais que la simulation ça nous permet d'apprendre les gestes techniques sur la pratique, sur la future pratique.* » (Entretien 10)

« *C'est faire des gestes professionnels ce qu'on va rencontrer dans la vie de tous les jours.* » (Entretien 17)

« *La simulation ça sert à se projeter dans la réalité quoi, c'est une scène de film qu'on monte pour justement acquérir des gestes.* » (Entretien 37)

« *On est là pour apprendre des gestes, la gestuelle voilà tout simplement. Le bâtiment de simulation ça représente un quartier d'une prison tout simplement. Donc, nous on apprend les gestes ce qu'on doit faire.* » (Entretien 6)

Il faut tout de même nuancer ces propos, car il est difficile de savoir si les élèves utilisent le terme de « geste » *stricto sensu* ou s'ils englobent une réalité professionnelle plus large ne se limitant pas à la technique, mais intégrant la dimension relationnelle du métier de surveillant.

1.2.2. Pour les formateurs : une activité productive ?

Contrairement aux élèves, les formateurs énapiens lorsqu'ils définissent la simulation n'évoquent pas l'objet de la simulation mais davantage, le but attribué à cette pédagogie. Ils ne la considèrent pas comme une activité productive centrée sur la dimension technique du métier, ils l'appréhendent d'abord comme une pédagogie qui permet de rapprocher les enseignements de la réalité professionnelle.

« Une mise en situation dans un environnement donné, par rapport à une thématique donnée, c'est une mise en situation. C'est une tentative d'approche d'une mise en situation réelle mais ce n'est pas une situation réelle. »

(FE16)

« C'est mettre en lien je dirais des cours théoriques avec des situations réelles que les élèves pourraient rencontrer lorsqu'ils seront en stage ou en poste, c'est se rapprocher du réel tout en ayant conscience qu'on n'est pas dans le réel. » (FE10)

« C'est une pédagogie qui permet de mettre l'élève en situation dans un environnement le plus réel possible, mais qui n'est pas la réalité (...) qui s'y rapproche et qui doit à travers la mise en place de scénario, atteindre les objectifs qui sont en lien avec l'enseignement qu'il a reçu. » (FE6)

La mise en exergue du rapprochement avec la réalité professionnelle et le fait que les formateurs n'évoquent pas l'objet de la simulation, mais uniquement ses finalités peuvent s'analyser à des niveaux différents :

- d'une part, dans un contexte où la volonté vise à la professionnalisation de la formation des surveillants, la simulation donne une nouvelle légitimité aux enseignements dispensés à l'ENAP ;
- d'autre part, cela montre que les formateurs intègrent les éléments dispensés lors de la formation à la simulation. En effet, lors de celle-ci les finalités de cette pédagogie ont été définies de la manière suivante : *« faire acquérir une expérience accélérée de l'action avant la confrontation directe avec le terrain »*. Les formateurs se sont appropriés cette définition. Ils apportent cependant une nuance, il ne s'agit pas du « terrain » mais de situations se rapprochant du réel. Par ailleurs, cette définition insistait sur deux composantes : *« vivre l'action : placer les apprenants en situation d'opérateurs, leur permettre de mettre en pratique la conduite d'une action dans une action donnée »* et *« analyser l'action après l'avoir vécu : faire parler l'expérience, interpréter »*. La deuxième dimension n'apparaît pas dans les définitions que donnent les formateurs, alors que celle-ci est primordiale. Cela signifie que les formateurs privilégient la dimension productive au détriment de la dimension constructive ;
- enfin, le discours des formateurs énapiens est à replacer dans la logique plus globale de formation ce qui peut expliquer (en partie) qu'ils n'évoquent pas l'objet de la simulation mais

uniquement ses finalités. Nous pourrions considérer qu'ils se sont déjà appropriés l'objet même de la simulation et que leurs discours s'inscrit dans une logique de formation. Toutefois, au regard des différentes observations effectuées, cela ne semble pas toujours le cas. Il semble en effet que dans certains cas, la dimension productive soit mise en avant au détriment de la dimension constructive ; ces lacunes apparaissent essentiellement lors du débriefing, comme nous le démontrerons ultérieurement.

Comme nous venons de le voir, le premier but de la simulation renvoie à la pédagogie de l'action, le second est lui relatif à la pédagogie de l'erreur. L'objectif de la simulation est d'offrir la possibilité aux élèves de commettre des erreurs.

« Recréer des situations sans enjeux directs. » « Sécuriser les gestes professionnels dans un environnement protégé et pas un environnement hostile (...) les erreurs qui vont être commises dans le cadre du bâtiment de simulation n'auront pas de conséquences qu'elles vont avoir sur le terrain (...) c'est s'approcher de la réalité sans y être dans la réalité, tout en s'octroyant une sauvegarde. » (FE18)

« Recréer des situations sans enjeux directs. » (FE5)

Les formateurs énapiens évoquent le droit à l'erreur, mais insiste relativement peu sur le fait que l'erreur est source d'apprentissage. Remarquons également que la simulation n'est pas évoquée en tant que pédagogie expérimentale qui permet non seulement de fabriquer de l'expérience, mais également de repenser cette dernière.

Avant d'évoquer le point de vue des formateurs « terrain », rappelons que le degré d'information est très variable d'un formateur à l'autre car, certains d'entre eux ont eu la possibilité d'assister au rassemblement annuel¹⁴ des formateurs ayant pour thématique la simulation et à cette occasion, de visiter le bâtiment de simulation. Cependant, malgré cet accès à l'information différencié, les formateurs affectés dans les établissements ont globalement une mauvaise connaissance du dispositif de formation relatif à la simulation. Ils savent tous qu'il existe un bâtiment, mais lorsqu'il s'agit d'évoquer par exemple les thématiques des simulations, cela s'avère beaucoup plus difficile.

¹⁴ Il semblerait que les formateurs qui exercent en établissement ne soient pas égaux quant à l'accès aux informations émanant de l'ENAP, en effet, mais cela reste à vérifier, ce sont (souvent) les mêmes formateurs qui participent au rassemblement annuel des acteurs de formation. Certains paraissent en être exclus pour des raisons géographiques ou organisationnelles.

Question : Est-ce que vous savez ce qui se fait au niveau du bâtiment de simulation ?

Réponse 1 : Oui, mais c'est flou, c'est pas vraiment je n'arrive pas trop à savoir ce qui se passe, il y a une version et puis une autre, c'est pas du tout pareil d'un élève à l'autre. (...) Non pas tout, pas tous. Je ne sais pas les gestes qui sont faits.» (FT12)

Il semble que les seules informations dont disposent les formateurs proviennent des élèves ; aucun des formateurs n'évoque de sources écrites provenant de l'ENAP. Ils ne font pas référence à la plaquette de formation qui leur est envoyée et qui présente de manière succincte l'enseignement par simulation¹⁵. Cela peut signifier deux choses : soit, les formateurs ne sont pas systématiquement destinataires car, arrivée dans l'établissement, la plaquette de formation se perd dans les méandres « bureaucratiques » soit, bien que l'ayant reçue, ils ne prennent pas connaissance du contenu. La connaissance des formateurs et leur vision est donc (en grande partie) médiée par la vision des élèves qui, nous venons de le voir, appréhendent la simulation uniquement dans sa dimension productive, ce qui entraîne une connaissance partielle, imparfaite et souvent erronée du dispositif et de ce qui est effectivement fait à l'ENAP.

« Sur le site, je ne sais pas comment vous pratiquez exactement par rapport aux élèves. Bon, c'est eux qui me le disent, mais comme c'est leur première approche de la pénitencière, ils me donnent des tas de versions (...) par exemple pour ARI ils me disent : on fait de l'ARI, mais il n'y en a que quelques uns qui pratiquent l'ARI et les autres regardent. » (FT3)

Parallèlement à cela, une grande majorité des formateurs « terrain » semble s'être fait une idée de ce que pouvait être le bâtiment de simulation et les fondements de ce nouvel outil pédagogique à partir du reportage diffusé récemment à la télévision sur M6 relatif à la formation des surveillants.

« Je ne suis pas venu au regroupement (...) mais je visualise assez bien ce que peut être le bâtiment puisqu'on a vu déjà un reportage à la télé, où on les voyait intervenir. » (FT15)

« Je ne sais pas trop (...) Après je l'ai vu à la télé. » (FT7)

Bien que, la plupart des formateurs en établissement, n'ait pas une connaissance précise du dispositif mis en œuvre, ils parviennent tout de même à définir cette nouvelle modalité

¹⁵ Une page consacrée à l'enseignement par simulation est intégrée dans la partie « organisation pédagogique et déroulement de la formation ».

pédagogique. Ils mettent alors en avant sa dimension productive : la simulation permet d'apprendre à faire des gestes professionnels en étant placé dans des conditions favorables.

« Apprendre, peut-être plus travailler les gestes techniques qu'en établissement, peut-être qu'il y avait des lacunes sur les établissements. » (FT3)

« C'est pas la réalité, mais c'est presque la réalité, c'est ça ? (...) la simulation c'est être en situation et donc on va créer une situation, situation que l'agent va retrouver dans son travail. (...) c'est l'assimilation des gestes professionnels quand même et des procédures de travail. » (FT14)

« D'amener ces jeunes gens dans des conditions pour qu'ils acquièrent le plus rapidement possible les gestes, donc c'est ça l'objectif je pense. » (FT19)

Comme les élèves et leurs homologues énapiens, la plupart des formateurs en établissement passent sous silence la dimension constructive ; rares sont ceux qui mettent en exergue cette dimension.

« C'est créer une situation dans un local ou dans un lieu un peu sécurisé avec un objectif de formation, c'est créer une situation de travail, une situation dans laquelle le professionnel peut se retrouver après ou serait susceptible de se retrouver pour analyser, pour permettre d'analyser, lui qu'il visualise ce que cela peut donner et d'autres personnes d'évaluer un peu ses réactions, sa manière de se comporter pour travailler dessus, professionnellement essayer de le faire progresser en lui disant comment il s'est comporté. » (FT15)

➔ Préconisations :

La manière dont les élèves, ainsi que les formateurs définissent la simulation montre la nécessité de revenir sur le sens et les finalités de cette nouvelle modalité pédagogique, afin qu'elle ne soit pas réduite à un seul exercice d'application.

Parallèlement à cela, il paraît pertinent de s'interroger sur la nature du lien « informatif » qui unit l'ENAP au terrain. La plaquette de formation n'est peut-être pas en l'état un support pertinent. Il est important de mettre en adéquation le support avec les objectifs, le contenu du message et les caractéristiques du récepteur.

De plus, il paraît aussi nécessaire de revenir sur le contenu de la présentation de la simulation faite dans la plaquette de formation, car des passages peuvent entraîner une certaine confusion, notamment les deux suivants : « C'est au cours de ce cycle que seront déployés les premiers enseignements par simulation. Ces enseignements sont construits à partir de scénarii permettant de simuler des gestes professionnels répondants aux

orientations...» ou encore « L'apprentissage par simulation orientée est réalisé au regard de pratiques professionnelles définies préalablement et à partir d'un environnement fournissant l'occasion d'apprendre, de mettre en pratique des gestes et comportements cohérents. »

1.3. L'intérêt de la simulation : des visions hétérogènes

1.3.1. Pour les élèves : une réelle plus-value

Avant de détailler ce qui fait l'intérêt de la simulation pour les élèves, il est intéressant de s'attarder sur la perception qu'ils ont de la formation¹⁶ car ces deux variables sont liées. Comme tout individu intégré dans une formation professionnelle, tout est nouveau : les cours, les objectifs, les buts à atteindre et la tâche qui, d'ici peu de temps, leur sera assignée. Cet apprentissage n'est pas sans épreuve pour l'individu qui porte en lui des représentations, des valeurs, des savoirs. Comment s'effectue la rencontre entre l'individu et ce que l'institution pénitentiaire, au travers de l'ENAP, attend de lui ?

De plus, des facteurs hétéronomes interviennent et peuvent interférer dans cet apprentissage. En effet, durant le temps de la formation, les élèves sont déconnectés de leur environnement habituel, séparés de leur famille et se retrouvent dans un même lieu, pour des périodes définies (cycles), où ils doivent vivre avec des personnes qu'ils ne connaissent pas et qu'ils n'ont pas choisies ; ajoutées à cela, des ruptures engendrées par les départs et les retours de stage.

La première remarque que nous pouvons faire tient au fait que les élèves n'ont pas une idée précise de ce qui les attends après avoir passé le concours de surveillant ; ils n'ont que peu d'informations sur les contenus et la structuration de la formation.

« En fait, je ne savais pas du tout dans quoi je m'aventurais, je ne savais pas du tout ce que c'était. »
(Entretien 17)

Cette méconnaissance laisse la place non à un sentiment de déception, mais le plus souvent à un sentiment de surprise en ce qui concerne le déroulement de la formation.

« Moi je suis agréablement surpris de la formation. » (Entretien 37)

¹⁶ Rappelons qu'il ne s'agit en aucun cas d'évaluer le contenu ou le dispositif de formation, mais davantage de présenter les perceptions que les élèves ont de la formation après le stage découverte.

Concernant le contenu de la formation, tous les élèves pensent que les cours dispensés sont, le plus souvent, trop théoriques et développent le leitmotiv, bien connu, « plus de pratique et moins de théorie ».

« Tout le monde vous dira qu'il manque de la pratique par rapport à la théorie ça vous devez l'avoir souvent sur la cassette. » (Entretien 37)

« Beaucoup de théorie, je trouve que ça manque un peu de pratique. Parce qu'en fait pour ma part tout ce qui est cours de communication, d'observation, gestion du stress, surtout la com et l'observation vous savez à la base on sait ce que c'est. » (Entretien 15)

« Je trouve que c'est une formation très bien sur le plan théorique, mais au point de vue pratique je me sens un peu lésé (...) Je pense que c'est bien de connaître le droit pénal, l'organisation juridictionnelle mais c'est pas ça qui va faire qu'on est des bons surveillants. On va connaître comment la personne arrive en détention, mais ça nous permettra de savoir comment gérer les situations. J'aurais préféré plutôt un côté plus pratique que théorique. » (Entretien 10)

Les cours jugés « plus pratiques » (sécurité/sûreté/tir/sport) sont donc plébiscités par les élèves.

« Je pense qu'il faudrait plus de pratique que de théorie. Parce qu'on va être sur le terrain en fait tout le temps c'est sûr pratiquement ; et donc (...) plus de self, plus de condition physique. » (Entretien 11)

« J'aime mieux le tir, j'aime mieux la formation des ARI, les fouilles, j'ai trouvé ça intéressant. Et puis, il y a des cours comme l'observation, communication aussi des cours très intéressants mais je trouve qu'il y a beaucoup d'heures. On donne plus d'heures dans les cours comme l'observation alors qu'au tir on a eu que deux heures, voire quatre. » (Entretien 38)

« Je trouve qu'on a vu beaucoup de théorie et très peu de pratique et je pense que plus de pratique ne ferait pas forcément de mal. Savoir comment intervenir sur des cas spéciaux aussi, en cas d'agression, on ne sais pas comment réagir en cas d'agression. Je pense que même si ça n'arrive pas tous les jours, c'est quand même susceptible d'arriver très souvent. Donc, il faudrait voir ça. » (Entretien 7)

Comment analyser le positionnement récurrent des élèves surveillants face à la nature des enseignements ?

Préalablement, il est nécessaire de préciser que le « plus de pratique et moins de théorie » ne correspond pas au souhait des élèves de voir disparaître la totalité de enseignements théoriques, cela signifie davantage qu'ils souhaiteraient bénéficier de cours plus en lien avec les

pratiques professionnelles. La situation de méconnaissance dans laquelle ils se retrouvent par rapport au contenu effectif du métier de surveillant les place dans l'impossibilité de faire ce lien eux-mêmes, c'est une des raisons qui fait que les élèves n'appréhendent pas toujours la pertinence de certains cours, car ils ne sont pas nécessairement en capacité de le faire. Il paraît nécessaire d'accorder dans le cadre des enseignements du cycle 1 une place particulière à l'explicitation du lien entre les enseignements et la pratique professionnelle du surveillant.

Parallèlement à cela, la méconnaissance du métier de surveillant a deux principales conséquences : d'une part, les élèves souhaitent découvrir la réalité de leur futur métier et d'autre part, ils souhaitent avoir accès à une « connaissance utile », structurée autour de « trucs » et de « ficelles » que peuvent leur apporter les formateurs afin d'être le plus rapidement possible opérationnel.

Cette appétence pour l'action les oriente tout naturellement vers la dimension la plus concrète du métier, la plus facile d'accès et quelque part, la plus attractive pour un « débutant » : la dimension technique. Quand bien même, la majorité des élèves pensent que le contact avec la population carcérale représente le cœur du métier et fait la difficulté et l'intérêt de ce dernier, la maîtrise de la dimension technique est l'une des premières étapes qui leur permet de s'approcher de la réalité professionnelle et de faire (presque) partie de la communauté des surveillants.

Par ailleurs, la survalorisation de la pratique par rapport à la théorie permet de penser que les élèves ont déjà intégré tout un pan de la culture pénitentiaire, lors des premiers contacts avec les personnels durant le stage découverte. En effet, dans cette communauté professionnelle la légitimité provient, en grande partie, de l'expérience et donc de la pratique, mais pas uniquement de la technicité ce que les élèves n'arrivent pas nécessairement à distinguer.

Enfin, le point de vue des élèves sur la formation montrent qu'ils font une nette distinction entre ce qui est de l'ordre de la théorie ou plutôt de la pensée et de la réflexion et l'action alors que ces deux composantes sont indissociables dans un métier aussi complexe que celui de surveillant.

Nous ne nous attarderons pas sur les modalités de cours, notons toutefois que, pour tous les élèves, l'amphithéâtre n'est pas une modalité pédagogique pertinente.

« Il y a beaucoup de cours magistraux (...) la plupart de nos cours se font en petit groupe restreint et ça c'est très intéressant parce que bon, outre l'aspect relationnel, ça permet au début quand on est un peu perdu de se rattacher à un noyau de personnes, ça c'est important mais c'est surtout que ça permet d'approfondir pas mal de notions. Ça permet vraiment de pouvoir bien travailler. » (Entretien 20)

Au regard de ces considérations, la simulation, en réintroduisant la pratique parmi des enseignements théoriques, correspond donc aux attentes formulées par les élèves. Elle leur permet de se rapprocher, alors qu'ils sont à l'ENAP, de la dimension concrète du métier de surveillant. Tous souhaitent que le volume horaire consacré à la simulation soit augmenté.

« Je pense que je vais dire et que certains vont dire également c'est qu'on ne fait pas assez de simulation dans le bâtiment. Là je crois qu'on est la première promotion à l'utiliser donc c'est certainement pour ça, mais ce qui serait bien pour les autres promotions c'est d'en faire un peu plus en fait. Parce que la théorie c'est bien, c'est très très bien, mais à côté de ça, il faut vraiment du concret en milieu, justement en simulation. » (Entretien 6)

« Moi j'aimerais faire beaucoup plus de simulation, passer beaucoup plus de temps en simulation. » (Entretien 5)

« Plus de simulation, il y a un beau bâtiment mais on s'en sert presque très peu. » (Entretien 7)

L'intérêt pour la simulation est grand et cela, essentiellement, pour cinq raisons :

1) La simulation facilite l'apprentissage du métier

L'apprentissage d'un métier place l'individu dans une situation complexe. En effet, ce dernier doit être capable de mémoriser, d'intégrer un grand nombre d'informations et de connaissances. De plus, ce processus d'acquisition peut se heurter au référentiel cognitif (représentations, conceptions..) et opératif (manière de faire, pratique...) antérieur de l'individu le modifier et engendrer des tensions et/ou des résistances.

L'utilisation de la simulation permet de dépasser certaines difficultés d'apprentissage qui ne peuvent pas toujours être surmontées par les méthodes traditionnelles. La simulation offre la possibilité aux élèves, qui rappelons le ont peu de connaissances sur leur environnement professionnel et sur le métier de surveillant, même après avoir passé 15 jours en établissement lors du stage découverte, de visualiser un contexte et d'être confrontés à des situations faisant partie de la réalité quotidienne du surveillant. Quelque soit leur niveau scolaire, les élèves pensent que la simulation facilite l'apprentissage, car elle leur permet d'être en lien direct avec la pratique professionnelle, ce qui n'est pas toujours le cas pour les autres enseignements où il leur est alors demandé de faire eux-mêmes ce lien ce qu'ils ne sont pas toujours capable de faire.

« Donc pour nous personnellement c'est déjà une grande joie ; parce que bon c'est vrai que ça nous permet quand même de voir des situations beaucoup plus adaptées au terrain. On apprend vraiment énormément de choses comparées au côté théorique parfois des cours. (...) Donc c'est vrai que ça nous permet quand même de rester un peu accroché au terrain vraiment à la situation de surveillant et d'être vraiment plus dans le bain que dans le cours

où c'est plus difficile parfois d'accrocher. Mais on voit que tout le monde s'intéresse franchement et qu'on est très très très à l'écoute et très très attentif. Je pense que c'est très bien d'avoir un bâtiment pour pouvoir simuler des situations qu'on rencontrera forcément dans notre milieu professionnel. Donc je pense que c'est tout bénéfique. »
(Entretien 14)

Les élèves ont soif de connaissances pratiques qui leur permettraient d'être opérationnels le plus rapidement possible. L'immersion momentanée et la réalisation de certaines tâches que permet la simulation concourent à l'émergence de sens et facilite la compréhension et l'intégration de certains aspects du métier.

« Ca nous place dans un contexte tout de suite, ça nous parle. S'il y avait pas eu ce bâtiment, personnellement j'aurais du mal à suivre des cours qui parlent de situations vis-à-vis de détenus. » (Entretien 13)

« Je préfère les simulations que les cours, le visuel c'est mieux que ce que j'entends. Le visuel ça reste. En cours c'est bien beau de nous faire gratter mais là au moins les gens ils voient comment sont les cellules (...) on a déjà une perception visuelle qui permet de beaucoup mieux intégrer le cours. Si tous les cours pouvaient être visuels. »
(Entretien 20)

« Pour moi, c'est plus enrichissant de faire une matinée comme ça, une fouille de cellule, si on avait vu ça en théorie j'aurais certainement moins compris que ce qu'on a fait là. » (Entretien 28)

Par ailleurs, la perception des élèves renvoie à une conception spécifique de l'apprentissage qui consiste à penser que l'acquisition des compétences ne peut se faire qu'à travers la pratique et qu'un métier ne s'apprend qu'en l'exerçant.

« Je préfère le côté pratique au côté théorique. Je pense que c'est comme ça qu'on assimile les choses en faisant, en pratiquant. » (Entretien 2)

« Quand on est en situation on apprend mieux. On retient mieux que si on nous donne un cours basique de 3 heures en salle où la plupart vont dormir. » (Entretien 1)

2) La simulation permet de se projeter dans le métier

L'apprentissage du métier de surveillant ne peut se réduire à l'assimilation d'un savoir. En effet, un individu se trouve également en situation d'apprentissage lorsqu'il est confronté à une situation qui lui pose problème où il est alors obligé de mobiliser des connaissances qui lui

permettront de trouver une solution¹⁷ pertinente. Trois facteurs sont donc nécessaires : l'individu, la connaissance et le milieu, autrement dit l'environnement. L'un des objectifs poursuivis dans la construction du bâtiment de simulation est de reproduire un environnement se rapprochant du contexte professionnel de référence (la détention). La simulation offre donc aux élèves la possibilité de percevoir et d'interagir avec leur « futur » milieu professionnel.

« Nous donner une idée à quoi on va être confrontés dans l'établissement, avoir une idée un peu plus réelle. »
(Entretien 25)

« C'est un avant goût de ce qui va nous attendre sur le terrain. » (Entretien 25)

« Ça nous permet vraiment de nous projeter dans notre futur métier. » (Entretien 32)

« C'est plus instructif les cours au bâtiment de simulation, on peut vraiment voir notre métier. » (Entretien 9)

« C'est une approche de la fonction, de la profession (...) c'est sûr on va pas tout voir, mais c'est déjà une bonne approche de ce que vous allez faire. » (Entretien 22)

La confrontation avec le milieu permet aux élèves de se projeter dans une certaine réalité et donc de se rapprocher du métier qu'ils vont devoir exercer, même si le bâtiment de simulation ne recrée pas de manière exacte l'environnement professionnel.

« C'est important enfin nous approcher plus de notre environnement de travail, donc c'est vrai que c'est intéressant de voir un peu enfin de s'approcher un peu plus de la réalité, c'est vrai que c'est pas des cellules propres qu'on a souvent en détention, mais on voit déjà ce qui nous attend après quoi. » (Entretien 38)

« Ça reflète la prison, en gros, mais bon après il ne faut pas resté bloqué là-dessus parce que là c'est propre, il n'y a pas de détenus et en prison c'est quand même différent. Mais après ça montre vraiment une vraie image de la prison quand même, on voit à quoi ça ressemble. » (Entretien 8)

« Aussi ça permet de voir l'adrénaline qu'on ressentira quand on sera dans le feu de l'action c'est vrai que c'est une approche...on sait très bien qu'il n'y a pas mort d'homme, qu'il risque pas d'y avoir mort d'homme mais avoir les automatismes. » (Entretien 39)

Le réalisme des simulateurs, bien que nécessaire à un certain degré, est loin d'être le critère essentiel de leur efficacité dans la formation des compétences visées. Les conditions de leur utilisation déterminent davantage la qualité et l'efficacité de la formation.¹⁸

¹⁷ P. Pastré, P. Rabartel, Apprendre par la simulation, de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels, Octares éditions, Toulouse, 2005, p. 20.

¹⁸ P. Pastré, P. Rabartel, *op. cit.* p. 223.

De plus, le contact avec un environnement reprenant certaines caractéristiques du milieu dans lequel les élèves travailleront permet d'intégrer certains éléments constitutifs de l'identité professionnelle de surveillant.

3) La simulation apporte des informations supplémentaires

La simulation permet également d'obtenir des informations supplémentaires relatives à la manière d'exécuter le geste technique et par exemple, en ce qui concerne la « simulation fouille de cellule », de découvrir les endroits où les détenus peuvent cacher des objets.

« Ca m'a appris comment déjà... enfin pouvoir agir par rapport à ça (fouille) parce que je ne savais pas du tout (...) je savais qu'il fallait être méthodique, qu'il fallait faire d'un côté et de l'autre (...) mais bon après où chercher exactement. » (Entretien 36)

« Voir où on peut cacher certains objets, comme quand on a vu dans les pieds des chaises... c'est vrai qu'on ne penserait pas à regarder dans ces endroits. » (Entretien 23)

« Pour la fouille (...) ça nous montre qu'il y a des endroits où on peut cacher quelque chose. » (Entretien 20)

La situation simulée permet d'apporter un complément d'informations par rapport aux contenus des enseignements, mais aussi par rapport à ce que les élèves ont pu vivre en stage. Les conditions réelles de travail ne permettent pas toujours aux surveillants lors des différents stages de prendre le temps d'explicitier les gestes professionnelles ou de réaliser ces derniers dans les « règles de l'art ». Si nous reprenons l'exemple de la fouille d'une cellule, durant les stages, les fouilles ne permettent pas toujours de trouver des objets illicites et de montrer les « caches » potentielles.

« C'est un complément d'information parce que bon le surveillant avec lequel j'ai travaillé à la Santé (...) il n'avait pas le temps, il n'avait pas toute la journée non plus. » (Entretien 22)

« On avait fait une fouille de cellule et le surveillant n'avait pas pris trop le temps de nous expliquer et puis bon évidemment il n'a rien trouvé sur le moment donc on sait pas les endroits où on peut planquer les choses. » (Entretien 37)

Ces informations supplémentaires permettent aux élèves de se rapprocher encore un peu plus de la dimension concrète du métier, de percevoir ce qui n'est pas toujours perceptible à première vue et de développer une nouvelle forme de vigilance.

« *Ca nous a apporté aussi plus de vigilance, parce qu'on a vu que mon collègue est passé, il est passé à côté de choses pourtant importantes, mais bien cachées.* » (Entretien 39)

« *C'est vraiment apprendre le métier, la simulation, il n'y a pas d'autre chose à dire, c'est apprendre le métier, c'est apprendre à faire une fouille de cellule (...) c'est vraiment les bases du métier. (...) en fait j'ai vu qu'il y avait un peu plus de choses à faire que ce qu'on fait dans les établissements. Et en fait c'est grâce à la simulation, grâce aux anecdotes qu'on nous raconte, grâce au peu d'expérience qu'on a qu'on va finir par faire des fouilles qui seront correctes, et les anecdotes aussi qu'on entend, voilà cacher du fil d'ange dans le stylo, après on est plus vigilant et c'est surtout ça qui nous importe.* » (Entretien 9)

4) La simulation permet l'apprentissage des « Bonnes pratiques »

La simulation, en faisant vivre La règle, permet aussi aux élèves de prendre du recul par rapport aux pratiques professionnelles qu'ils ont pu observé, ou qu'ils ont mis, eux-mêmes mettre en application durant les stages.

« *Ca m'a apporté de savoir exactement comment je devais procéder, le jour où je serais sans cette situation là et de ne pas reproduire ce que j'ai vu parce que c'est pas forcément ce qu'il faut faire.* » (Entretien 2)

« *Ca remet les idées en place et puis on a vu ce qui était à faire et ce qu'on a vu sur le terrain des fois c'est pas forcément de la même façon. Donc, ça nous permet quand même de nous remettre bien les idées en place et de savoir ce qui est vraiment bien à faire et ce qu'il est pas forcément.* » (Entretien 14)

5) La simulation permet de commettre et de corriger ses erreurs

La simulation permet aux élèves de s'entraîner sans risque autrement dit, elle leur donne la possibilité de commettre des erreurs, de les analyser afin de les corriger et de les éviter par la suite.

« *Là au moins on commet peut-être des erreurs, mais ensuite peut être qu'on les rencontrera pas en situation réelle.* » (Entretien 31)

« *Si jamais on fait une erreur on ne va pas la reproduire dans la réalité.* » (Entretien 4)

« *La simulation ça permet de voir les fautes qu'il y a eu et le débriefing ça permet justement d'en parler des erreurs qui ont été commises et des oublis.* » (Entretien 10)

« *On peut se dire c'est pas grave, on peut se tromper, je préfère que ça se passe là plutôt que sur le terrain.* » (Entretien 11)

« *Ca nous permet d'apprendre et de corriger aussi des erreurs qu'on aurait pu faire en détention, il vaut mieux les faire ici que là-bas.* » (Entretien 33)

Ce droit à l'erreur rassure les élèves car ils peuvent se « tester » afin de voir ce dont ils sont capables.

« *Ca nous permet voilà si on se trompe, on peut tout de suite se perfectionner plutôt que de faire des erreurs sur le terrain (...)* C'est pour aussi nous rassurer quelque part. » (Entretien 12)

« *C'est bien de corriger ses erreurs et puis je dirais pas d'être parfait sur le terrain, mais d'en faire le moins possible sur le terrain. (...)* c'est nécessaire dans la mesure où ça nous permet de nous préparer pour se sentir au maximum à l'aise sur le terrain. » (Entretien 13)

« *La simulation nous reconforte et nous conforte peut-être dans notre choix (...)* Essayer au moins une fois, je vous assure ça soulage. » (Entretien 35)

L'utilisation de la simulation permet également de réintroduire le corps (de l'élève) dans l'acte d'apprendre en le protégeant et en limitant les risques pouvant être encourus dans des situations de travail réelles.

A la fin de la formation, il a été relativement difficile de revenir avec les élèves sur l'intérêt de la simulation car, tous la considèrent comme une modalité pédagogique faisant désormais partie intégrante de leur formation. Néanmoins, trois intérêts, déjà évoqués lors de la phase 1, sont à nouveau énoncés : la simulation facilite l'apprentissage, elle permet de commettre et de corriger ses erreurs et elle permet l'apprentissage des « bonnes pratiques ». Les élèves ne citent plus « *permet de se projeter sans le métier* » et « *apporte des informations supplémentaires* ». Ceci ne signifie pas pour autant que ces deux aspects ont totalement disparu, mais étant donné que les élèves ont été immergés dans la réalité professionnelle pendant près de cinq semaines, ils n'ont plus besoin de la simulation pour approcher la réalité du métier. Par contre, un nouvel intérêt apparaît. Il concerne le fait de pouvoir, grâce à la simulation, échanger sur les situations vécues en stage de mise en situation et croiser ainsi les différents points de vue.

« *Utiles dans le sens parce qu'il y a tout le monde qui partage les points de vue (...)* c'est bien dans le sens où l'on confronte nos idées. » (Entretien 10B)

Enfin, quelques élèves pensent que l'intérêt de la simulation provient du fait qu'elle permet de mettre en application de ce qui a été vu en cours.

« *On peut justement mettre en pratique ce qu'on voit à chaque cours (...)* tous les gestes doivent être travaillés. » (14B)

Cette citation montre encore une fois que pour certains élèves la simulation est perçue uniquement comme un exercice d'application qui permet d'apprendre et de peaufiner des gestes techniques.

1.3.2. Pour les formateurs énapiens : une autre légitimité

L'objectif de cette partie est de saisir le sens que les formateurs énapiens donnent *a posteriori* à l'invention dogmatique qu'est la simulation car, leur mobilisation et l'utilisation qu'ils en font dépend (en partie) de la légitimité qu'ils accordent ou non à cette pédagogie. Après avoir « testé » la simulation auprès de la 165 et 166^{ème} promotions d'élèves surveillants, tous les formateurs reconnaissent que la simulation est un outil « utile » pour la formation des surveillants. Ils lui reconnaissent en effet quatre principaux intérêts centrés respectivement sur l'apprentissage, l'évaluation, l'objet même de la simulation et le fonctionnement des départements.

1) L'apprentissage

- La simulation facilite l'apprentissage du métier ;

« Toutes les simulations que j'ai animées, en tout cas tous les élèves en sont ressortis contents de ce qu'ils avaient entendu, comme quoi ça leur donnait davantage d'outils, ça les faisait tilter davantage. » (FE1)

« Je dis aux élèves ça reste un outil d'apprentissage un apprentissage qui permet pour moi d'accélérer l'apprentissage en permettant de vivre des situations qui s'y rapprochent, ça permet effectivement de mesurer la pertinence du cours qu'on enseigne ; sans la simulation ça prend un peu plus de temps c'est-à-dire l'élève va mesurer l'impact peut-être demain, après-demain, dans un mois, même six ans après tant qu'il n'a pas rencontré une situation qui lui rappelle ce qu'on lui a enseigné (...) en simulation ça a un impact plus immédiat. » (FE4)

- La situation professionnelle est au cœur de l'apprentissage ;

« J'ai trouvé ça hyper enrichissant et hyper intéressant parce que là on se focalisait sur la situation professionnelle, on décrivait, on épluchait. Alors que par rapport au cours avant c'était très théorique et là on se concentre davantage sur le professionnel et notamment sur la situation professionnelle. » (FE4)

- La simulation permet de travailler sur les écarts entre la « théorie » et la « pratique » ;

« Il y a un décalage entre la théorie, les établissements, l'important c'est de savoir que malgré tout la réglementation est incontournable et quand tout va bien ça va, mais le jour où il y a un souci (...) par rapport à ça, ça leur permet de vivre, de pratiquer (...) permet d'apprendre comme si il y était mais sans le danger, sans les conséquences directes. » (FE12)

→ Préconisations :

Il paraît important de développer cette dernière dimension « travailler sur les écarts entre la « théorie » et la « pratique » ». En effet, la simulation met en exergue certains paradoxes liés à l'application différenciée de la règle dans les établissements qui sont problématiques pour les élèves (comme nous le verrons ultérieurement). Il paraît nécessaire que le formateur s'en saisisse lorsqu'il anime le débriefing pour ne pas laisser les élèves seuls face à leurs interrogations et leurs difficultés. Le rôle du formateur est certes de transmettre un savoir règlementaire, mais il consiste aussi à faire le lien entre ce savoir et la pratique professionnelle, autrement dit donner des outils aux élèves pour que ces derniers élaborent un positionnement professionnel cohérent.

Par rapport à cette « mission », il semble indispensable de construire un référentiel cognitif commun à ce sujet afin que les formateurs puissent dispenser un discours partagé par tous, ce qui éliminerait tout sentiment de « malaise » lorsque les élèves relèvent les écarts observés lors de leurs divers stages entre la pratique et la théorie. Il ne s'agit pas d'uniformiser le discours des formateurs concernant ces écarts mais davantage de l'homogénéiser.

2) L'évaluation

La simulation permet aux formateurs d'observer et d'évaluer les élèves dans un contexte pédagogique différent.

« Ca permet de voir aussi s'ils ont travaillé, on peut savoir si ils maîtrisent les notions qu'on leur a demandé d'intégrer auparavant. » (FE5)

« Déjà l'intérêt c'est de sortir des salles de cours (...) les jeux de rôle en salle de cours ils ne se livrent pas. Je trouve que les surveillants se livrent en simulation ; c'est marrant comme ils se laissent aller (...) alors que par contre ils ne prennent jamais la parole en cours. » (FE2)

3) L'objet même de la simulation

La simulation permet de combiner deux facettes indissociables du métier de surveillant : le savoir être et le savoir faire.

« Je dirais qu'on est vraiment sur du savoir faire et du savoir être. Je trouve que c'est des choses qu'on a du mal à exploiter quand on est dans un cours classique. (...) Ce qui est important je trouve dans la simulation au-delà même de la simulation c'est l'exploitation qui en est faites après. Enfin je trouve que c'est la richesse de la

simulation (...) c'est ce que les élèves vont pouvoir en retirer aussi bien en tant qu'acteur qu'observateur. L'exploitation est souvent très riche, parce que l'élève a eu l'impression de vivre les choses, il a réagi. On a été au-delà des mots. Ça permet d'aller au-delà des mots à travers des gestes, des comportements. » (FE10)

4) Le fonctionnement des départements

La pédagogie par simulation nécessite une certaine forme de transversalité entre les départements car, un même scénario fait appel à des savoirs, des pratiques qui dépassent les cloisonnements existant entre les domaines d'enseignement. Nous développerons la thématique de la transversalité dans un prochain chapitre.

« J'étais emballée (...) parce qu'on parlait de transversalité déjà à l'époque. C'est quelque chose qui m'emballait beaucoup au départ. » (FE17)

Tableau 9 : L'intérêt de la simulation pour les formateurs et les élèves

<i>L'intérêt de la simulation</i>	<i>Pour les élèves</i>	<i>Pour les formateurs</i>
- Facilite l'apprentissage		
- Permet de se projeter dans le métier/situation professionnelle au cœur de l'apprentissage		
- Apporte des informations supplémentaires		
- Permet l'apprentissage des « bonnes pratiques » / travailler sur les écarts		
- Permet de corriger et de commettre des erreurs		
- Combiner le savoir être et le savoir faire		
- Développer la transversalité		
- Evaluer d'une autre manière les élèves		

Ce tableau montre que les points de vue relatifs à l'intérêt de la simulation divergent en fonction du statut des individus (élève ou formateur énapien). Ce résultat n'a rien de surprenant étant donné que les élèves se situent dans une logique d'apprentissage et les formateurs dans une logique de formation ; les priorités de chacun sont donc différentes. Le regard porté sur la simulation ne peut être qu'empreint des stratégies et des objectifs de chacun au regard de sa position institutionnelle. Notons toutefois que les avis convergent concernant trois intérêts : la simulation facilite l'apprentissage car d'une part, elle est en lien direct avec la pratique professionnelle et d'autre part, elle donne le droit à l'erreur.

1.3.3. Pour les formateurs en établissement : une efficacité relative

L'objectif de cette partie est de saisir le sens que les formateurs affectés en établissements donnent à la simulation et nous allons voir que les représentations qu'ils se font de son intérêt dépendent grandement de la définition qu'ils donnent de la simulation. N'oublions pas que, pour les formateurs terrain, la simulation sert à apprendre des gestes professionnels, ils ne comprennent donc pas pourquoi au regard de cet objectif, l'ensemble des élèves ne participe pas, de manière active, en étant acteur lors des séquences ayant lieu dans le bâtiment de simulation.

« Je ne sais pas trop quoi en penser. Je vais vous répondre : je fais confiance à l'ENAP mais en même temps j'ai beaucoup de défiance. (...) moi je travaille avec la gendarmerie nationale où on apprend par simulation aussi. Mais le problème c'est que tout le monde fait de la simulation, il n'y a pas d'observateur. Tandis qu'à l'ENAP, il y a 5 ou 6 élèves et puis trois fois plus d'observateurs. Alors faire de la simulation, oui mais à condition que tout le monde passe. » (FT14)

« Il n'y en a que deux qui passent par groupe (...) il faudrait faire passer tout le monde. » (FT1)

« Celui qui aura simulé qui aura pris un bon coup de porte, au moins une bonne secousse, lui oui et celui qui l'aura vu, il ne l'aura pas senti (...) l'ARI c'est très bien, on visualise assez bien mais ça il faut le faire, pas regarder quelqu'un d'autre. » (FT15)

« La simulation pour moi, il faudrait que tous les élèves puissent passer en atelier, qu'ils puissent réellement simuler, mais bon c'est pas possible apparemment. » (FT12)

En l'état, aux yeux des formateurs, le dispositif existant n'a donc que peu d'intérêt et de pertinence si la possibilité de devenir « acteur » n'est pas donnée à tous les élèves.

L'intérêt du dispositif est également questionné au regard du degré de réalisme des situations professionnelles « travaillées » dans le bâtiment de simulation. En effet, quelque soit la thématique traitée une composante biaise (selon eux) fondamentalement la situation : l'absence de détenus et le fait que le rôle du détenu soit joué (le plus souvent) par un élève.

« Alors réaliste elle le sera par certains points, comme les fouilles de cellule, les ARI, les techniques d'intervention en cellule, mais il maquera toujours l'essentiel qui ne permettra jamais d'évaluer directement un professionnel que lorsqu'il sera au travail face au détenu. Parce que la perception du détenu en tant que tel, en tant que personne susceptible de devenir agressive, violent qui ne s'arrêtera pas forcément... » (FT15)

« Je n'en pense pas du bien parce que c'est-à-dire on n'a pas le même comportement avec un détenu qu'avec un collègue, c'est pas possible. » (FT16)

« Ca devrait être une approche de la réalité sans danger, donc c'est une approche de la réalité peut-être puisqu'on se retrouve dans un petit bâtiment et sans danger certes mais il n'y a pas le côté actif du détenu qui est là, c'est le copain de toute façon il ne lui sautera pas dessus, il ne me fera pas mal, il ne me fera pas d'entourloupe. (...) Je pense que les gens qui jouent ils ne devraient pas les connaître. Je pense que ça fausse tout. » (FT1)

« Pour moi, il aurait été bien que ce soit des formateurs qui jouent le rôle des détenus, qui prennent la place des élèves (...) ce qui manque c'est quand même les détenus, bon ils voient peut-être ce que c'est une cellule et encore, il y a certaines cellules, ils ne s'imaginent pas ce qu'ils peuvent voir, sentir et tout ça. » (FT12)

Certains formateurs remettent également en cause le choix des thématiques donnant lieu à des simulations, mais encore une fois les représentations qu'ils développent à propos de la simulation permettent d'expliquer et de nuancer leur positionnement.

« Il faudrait enlever tout ce qui fouille de cellule, ça on peut le faire sur le terrain, je pense qu'on leur faisait le cours aussi bien qu'à l'ENAP on a la place, on peut le faire. A l'ENAP ça permettrait de gagner du temps et de faire des situations plus complexes par exemple, le parloir (...) moi je défends la simulation dans une autre phase lorsque les bases sont acquises et je pense quand ils vont à l'ENAP pour le troisième cycle. » (FT1)

D'autres encore, pensent que l'utilisation de la simulation serait plus pertinente dans la formation continue.

« Je pense qu'elle serait plus efficace pour remettre en cause les pratiques professionnelles déjà existantes, ce serait bien uniquement dans le cadre de la formation continue. Dans la formation initiale je trouve que ça n'a pas trop sa place. » (FT4)

En établissement, les formateurs sont critiques au regard de la simulation quand bien même, comme nous l'avons vu précédemment, leur connaissance du dispositif est imparfaite. Pouvons nous penser que ces critiques ne sont finalement pas adressées à la simulation en tant que tel mais davantage aux conséquences découlant de la mise en œuvre de ce nouveau dispositif sur l'activité des formateurs « terrain » ? Cela ne semble pas être le cas puisque la principale conséquence, à savoir la diminution du nombre de GTE, est perçue plutôt de manière positive. Le plus souvent, les formateurs considèrent que cette nouvelle organisation leur enlève une charge de travail, ce qui leur permet de consacrer davantage de temps à d'autres activités, notamment au suivi des élèves.

« Satisfaisant pour moi. Antérieurement, les pédagogies à destination des élèves (...) je trouvais quand même que c'était lourd. Nous devons quand même aborder plusieurs thématiques. » (FT19)

« Donner des cours pour moi c'est le rôle de l'ENAP. (...) enfin c'est vrai que ceux qu'ils nous ont laissé sont à mon avis très intéressants. En même temps, les fouilles intégrales par exemple, c'est bien d'en parler mais le faire c'est mieux. » (FT16)

Ce nouveau dispositif n'équivaut donc pas à une « perte » dont découlerait une moins bonne connaissance des élèves, car les formateurs considèrent qu'ils ont la possibilité de rencontrer les élèves dans bien d'autres occasions que les face à face pédagogique.

« Je les vois tous les jours, tous les jours (...) et tous les jours ils nous voient. On a toujours le face à face pédago quand ils sont en cours et après on a le face à face mais sur le terrain. Ils se disent : vivement le samedi dimanche qu'on n'a pas à le voir. » (FT17)

Toutefois, le fait de limiter le nombre de face à face pédagogique durant les stages soulève de nombreuses questions relatives notamment au contenu des cours dispensés à l'ENAP.

« Ca me soulage dans le sens où c'est vrai qu'on prend moins en charge les élèves, donc ça nous laisse plus de temps. Par contre, on n'est pas sûr que les gestes soient en partie bien acquis quand ils sortent de l'ENAP. Alors autre interrogation, on est toujours dans la rivalité, est-ce que mes collègues sont compétents pour le faire ? » (FT14)

La méconnaissance des contenus et de ce qui se passe effectivement à l'ENAP durant la formation réactive les peurs ou du moins, un sentiment de concurrence immanent de la culture pénitentiaire qui considère que seuls les terrains sont capables de dispenser un savoir pertinent et légitime.

Certains formateurs considèrent que la réorganisation des GTE n'a pas de réel impact sur la fréquence ou la durée des face à face pédagogique étant donné qu'ils préfèrent reprendre certaines thématiques, quand bien même celles-ci ont déjà été abordées à l'ENAP.

« Avant, ils avaient déjà des cours qui étaient déjà donnés à l'ENAP, suivant les groupes il y a des versions différentes. Donc c'est vrai que c'est pas facile parce qu'il faut, des fois il faut remettre, il faut redire... » (FT12)

Ces pratiques posent la question de la redondance, mais également celle de la nature du lien existant entre l'ENAP et les terrains et mettent en exergue certaines représentations que les

formateurs en établissements développent à propos des enseignements dispensés par les formateurs à l'ENAP. S'agit-il d'un manque d'information, de confiance ou bien cela révèle-t-il une trop grande hétérogénéité dans le contenu des cours dispensés en fonction des groupes ?

→ Préconisations :

Il paraît incontournable de questionner le lien informatif qui unit l'ENAP et les terrains afin d'atténuer les peurs, les incompréhensions émanant d'une certaine méconnaissance des enseignements dispensés à l'ENAP et de la logique qui structure l'ensemble. L'existence d'une instance chargée de la dimension pédagogique de la formation des surveillants pourrait réfléchir à la nature des informations qui doivent être systématiquement relayées auprès des formateurs terrain et aux supports pertinents pour atteindre les objectifs fixés.

Toutefois, la nature du lien ne peut être pensée si le rôle que le « formateur terrain » doit jouer dans la formation initiale des surveillants n'est pas clairement déterminé et si la vision instrumentale de ce dernier n'est pas dépassée. En effet, le formateur en établissement ne devrait pas être considéré comme un exécutant des décisions émanant de l'ENAP si nous souhaitons qu'une véritable alternance se mette en place. (Nous développerons ce point ultérieurement).

CHAPITRE II

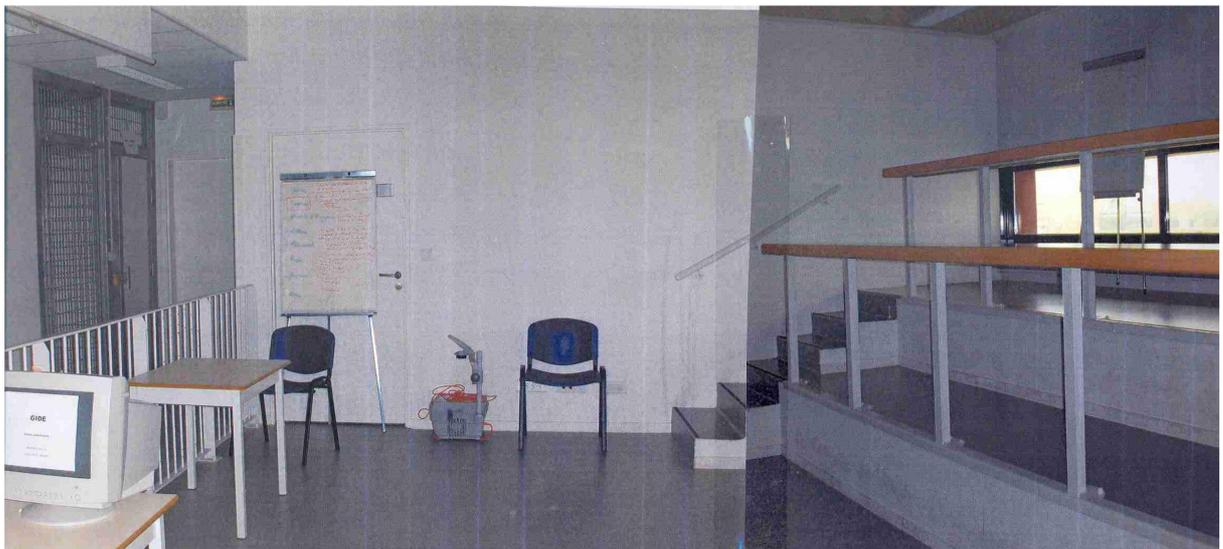
LES SIMULATIONS

Ce deuxième chapitre représente d'une certaine façon le cœur de la recherche car l'objectif est de « décortiquer » le déroulement des séances de simulations - les différentes étapes, le contenu de chacune d'entre elle, les pratiques des formateurs, le comportement des élèves - mais également, de s'attarder sur la structure autrement dit, le bâtiment de simulation. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause les choix architecturaux effectués, mais davantage de prendre en compte l'organisation de l'espace qui découle de la structure car, la « structure est structurante » et en tant que tel, elle façonne le positionnement des individus, leurs pratiques et les modes d'interaction.

2.1. Le bâtiment de simulation : l'organisation de l'espace et le positionnement de chacun

Chaque espace dans lequel agissent les individus est régi par un ensemble de règles et de normes spécifiques ; l'espace est donc un système de positions et de relations de positions. Cela signifie qu'à chaque espace correspond un rôle autrement dit des comportements, des attitudes et des modes d'interactions. Chaque individu joue un rôle précis, conforme à l'espace dans lequel il se trouve et conforme aux attentes des autres personnes en présence. Dans un espace pédagogique comme une salle de cours par exemple, le formateur joue le rôle du formateur et l'élève surveillant celui d'élève, mais qu'en est-il dans le bâtiment de simulation ?

Photo 1 : un atelier cellulaire



A partir de la photo d'un atelier cellulaire (photo ci-dessus), nous pouvons analyser l'organisation de l'espace en distinguant deux aires :

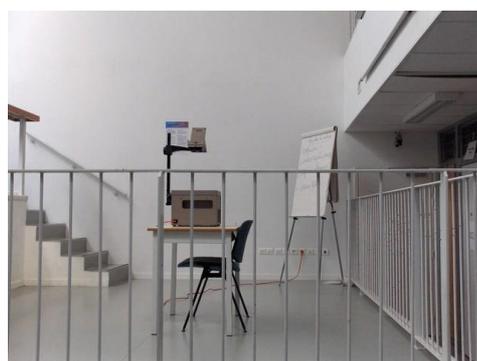
- la première, « **aire de simulation** » (partie gauche de la photo 1), correspond à l'espace occupé par les cellules, les couloirs ; elle est délimitée par une rambarde et les structures, les objets qui sont présents sont uniquement dédiés à la simulation ;

- la seconde « **aire pédagogique** » (partie droite de la photo) se compose de deux parties :

1) une partie matérialisée par des « pupitres », occupée exclusivement par les élèves lors du cours et des séquences liées à la simulation (observation et débriefing) ;

2) une seconde, plus vaste utilisée principalement (en terme de durée) par le formateur pour le cours et le débriefing et occupée par ses « attributs » : paperboard, chaise, table, rétroprojecteur, écran de projection comme le montrent les photos ci-dessous.

Photo 2 et Photo 3 : l'appropriation de l'espace par le formateur



Cependant, durant le déroulement du scénario, une partie de cet espace est réaffectée à la simulation et est utilisée par les élèves. Certains objets nécessaires à la simulation peuvent donc être présents dans cet espace : un ordinateur permettant un accès (factice) à GIDE, une table, une chaise pour le surveillant ou le premier surveillant... et côtoyer ainsi les outils pédagogiques utilisés par le formateur. (Photo 1)

Durant une séquence de simulation, la distribution des rôles évolue et différents usages sociaux cohabitent dans un même espace. En trois heures, l'élève joue le rôle de l'élève, celui d'observateur et pour certains, celui d'acteur ; le formateur, quant à lui, est tour à tour formateur et animateur. Ces passages d'un rôle à l'autre, sur une courte période, peuvent s'avérer difficiles pour les individus et cela pour plusieurs raisons : d'une part, les espaces ne sont pas clairement délimités et d'autre part, un même espace peut avoir des fonctionnalités différentes. N'oublions pas que l'espace n'est pas seulement un cadre matériel pour l'action, il est également porteur de significations pour les individus qui sont en interaction. Les conséquences du « mélange » des

espaces peuvent rendre difficile le positionnement du formateur qui peut ne pas distinguer l'aire pédagogique et l'aire de simulation et continuer à agir et à se comporter comme il le ferait, par exemple, en salle de cours. Il en est de même pour les élèves qui peuvent rester « prisonniers » de leur rôle d'élève « classique » et ne pas s'approprier « l'espace simulation ». Cela ne veut pas dire pour autant que l'organisation de l'espace est la seule à entraîner des difficultés de positionnement car d'autres facteurs interviennent, nous pouvons dire toutefois qu'elle entretient une confusion des rôles.

→ Préconisations :

Il est pertinent de dissocier l'aire pédagogique de l'aire de simulation et donc d'associer systématiquement une salle de cours à chaque séquence pédagogique ayant lieu dans le bâtiment de simulation, cela permettrait :

- tout d'abord, une clarification des usages du bâtiment de simulation qui ne doit pas, pour faciliter le positionnement de chacun, être assimilé à une salle de cours ou à un lieu où se déroule des exercices d'application ;

- cela permettrait ensuite, de répondre à certaines difficultés matérielles évoquées par les élèves et notamment éviter la station debout pendant une longue durée et permettre aux élèves d'être « installés » plus confortablement.

Parallèlement à cela, il est important que les formateurs n'occupent et n'investissent pas « l'aire de simulation » comme une salle de cours (paper board, retro-projecteur...).

2.2. « Autopsie » des simulations

Il s'agit dans cette partie de décortiquer le déroulement des simulations en examinant les différentes étapes qui composent une séquence pédagogique afin de saisir la manière dont les élèves et surtout les formateurs énapiens s'approprient la simulation. Les séquences pédagogiques peuvent être scindées en trois phases :

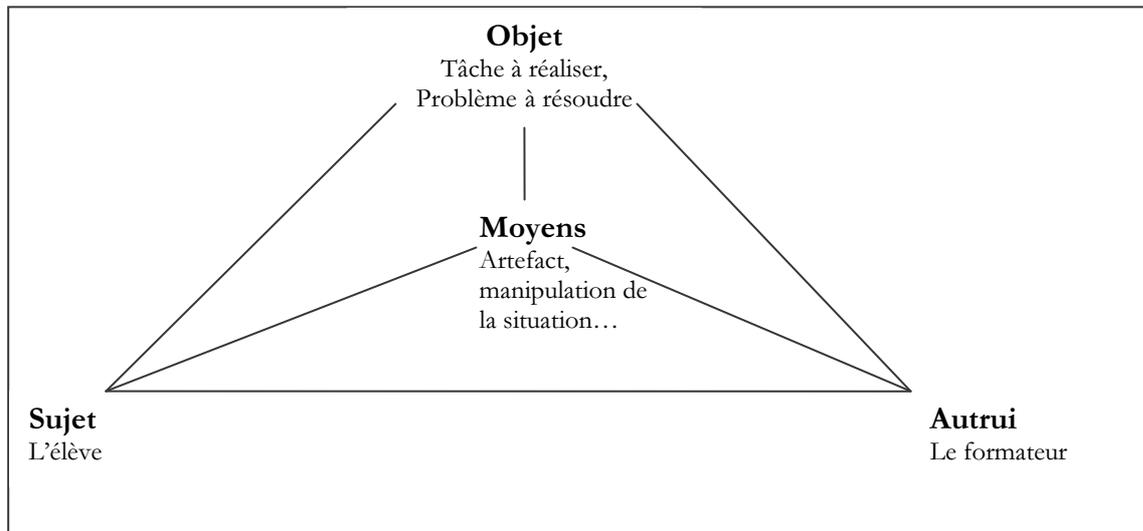
- la première correspond à tout ce qui se déroule préalablement à la simulation : l'introduction de la séance, un rappel théorique en lien avec la thématique de la simulation et la répartition des rôles entre acteurs et observateurs ;

- la deuxième est relative au déroulement du scénario simulé ;

- et enfin, la dernière correspond au débriefing qui consiste à analyser ce qui s'est passé lors de la simulation.

Tout au long de ces trois phases, les activités du formateur et des élèves sont de nature différentes, mais plutôt que de les dissocier nous avons préféré les entrecroiser afin de saisir les implications de chacun.

Schéma 2 : Les interactions lors du processus d'apprentissage ¹⁹



En effet, comme le montre ce schéma, formateur et élèves sont interdépendants. L'apprentissage pour un individu s'effectue grâce à l'intervention du formateur, un maillon essentiel dans le processus car il formalise les conditions d'apprentissage et oriente le processus didactique avant, pendant et après la simulation. La réussite d'une action de formation porte davantage sur les capacités du formateur que sur les performances du simulateur²⁰.

De plus, l'intérêt de ne pas dissocier l'élève et le formateur provient de l'interdépendance qui existe entre l'expert et le novice, entre celui qui fait simuler et celui qui simule. Cette interaction peut produire de « l'inattendu » se traduisant sous la forme de contradictions, ou d'interrogations nouvelles pour le formateur car elle renverse la relation habituelle, unilatérale qui se construit habituellement entre le formateur et formé.

2.2.1. Introduction de la séance

Pour l'ensemble des séances observées, des points communs se retrouvent dans la manière dont les formateurs débutent leur intervention. Ils présentent habituellement aux élèves

¹⁹ P. Pastré, op. cit. p. 65

²⁰ P. Pastré, ibid.

les objectifs du « cours »²¹ et rappellent ensuite les principes de fonctionnement qui régissent toute simulation²².

1) Les objectifs de la séance

La plupart du temps, les objectifs sont présentés oralement par le formateur de manière succincte. Notons que parfois, la formulation peut prêter à confusion et laisser penser aux élèves qu'il s'agit d'un exercice d'application.

Exemple 1 : Enoncé des objectifs

« Appliquer et intégrer la phase réglementaire » (Observation séance A)

Certains formateurs présentent les objectifs en utilisant un rétroprojecteur.

Exemple 2 : Enoncé des objectifs

« Ouvrir une porte / pratiquer une fouille / effectuer un sondage de barreaux » (Observation séance B)

Là encore, la formulation de l'objectif peut laisser penser qu'il s'agit d'effectuer un geste technique (ici la fouille) ; la dimension constructive de la simulation n'apparaît pas dans cette formulation.

De plus, l'utilisation du rétroprojecteur qui permet, habituellement, de faciliter l'apprentissage en clarifiant et synthétisant le contenu de l'enseignement introduit ici une confusion dans l'utilisation de l'espace et dans les rôles qui s'y rattachent.

Parallèlement à cette projection, le formateur pose quelques questions aux élèves.

F : Une fouille de cellule en stage, qu'est ce que ça évoque pour vous ?

E : Le bordel... Mettre les mains partout, mais aussi ranger...

F : Comment vous pouvez me définir la fouille ? (...)C'est un acte obligatoire. (Observation séance B)

Dans certaines simulations, les formateurs n'explicitent pas l'objectif de la séance, mais recontextualise cette dernière dans le dispositif de formation.

²¹ Ce n'est pas toujours le cas, certains formateurs introduisent la séance par un simple rappel des principes de fonctionnement.

²² Rappelons qu'il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement critique sur les pratiques des formateurs, mais de recenser les manières d'opérer. Rappelons également que les séances observées ne concernent que deux groupes et donc uniquement les formateurs qui sont intervenus devant ces groupes ; ils peuvent donc exister d'autres pratiques professionnelles que nous n'avons pas observées.

« Alors avant de commencer, on va faire le point. Vous avez eu 9 heures de cours, dont 5 heures consacrées à la partie législative, vous avez fait aussi l'historique, donc vous voyez que maintenant le détenu il a des droits et des devoirs. On doit respecter les règles.

Alors la procédure : le CRI ; c'est important c'est vous qui initiez la procédure ; ensuite l'enquête, notification des faits au détenu, passage devant la commission. » (Observation séance C)

2) Les principes de fonctionnement

L'un des premiers principes énoncé par l'ensemble des formateurs concerne l'état d'esprit dans lequel doit se dérouler la simulation. Ils rappellent qu'il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement sur les acteurs.

« Il y aura des volontaires, il ne faut pas se moquer d'eux, ce n'est pas une évaluation, on ne les note pas. (...) On essaiera de voir comment vous avez appliqué et on essaiera de recadrer les erreurs. » (Observation séance A)

Ce leitmotiv est complété parfois par d'autres consignes relatives notamment à la confidentialité.

« Tout ce qui se fait ici ne sort pas de cette salle, ça reste entre nous, ne donnez pas d'information aux autres groupes. » (Observation séance A)

L'objectif est double, il s'agit à la fois de rassurer les élèves, mais aussi de faire en sorte que le déroulement du scénario ne soit pas divulgué aux autres groupes afin de ne pas parasiter le fonctionnement des simulations à venir. Cependant, la consigne de « non diffusion » se heurte à la solidarité existant entre les élèves qui s'échangent les informations dès que possible.

Le second principe évoqué par les formateurs concerne la répartition des rôles entre acteurs et observateurs.

« J'aurais besoin de volontaires pour faire les acteurs ; que des hommes car il y a des fouilles par palpation à faire. » (Observation séance B)

« Maintenant, j'aurais besoin d'acteur et chacun aura un rôle bien déterminé. Le jeu est important mais ce qui est le plus important c'est l'après. J'ai besoin de cinq acteurs, principalement ceux qui n'ont jamais joué dans les autres simulations. Je vous explique les étapes : je distribue les rôles, et ensuite je vais distribuer les fiches d'observation. » (Observation C)

2.2.2. Un rappel théorique

L'ensemble des simulations observées - sauf la simulation « commission de discipline » - est précédé d'un « cours » qui se déroule, très souvent, dans le bâtiment de simulation ; seuls les formateurs intervenant dans le cadre de la simulation « prévention suicide » effectuent ce rappel théorique en salle de cours.

La durée moyenne de ce cours est d'une heure environ. Le plus souvent les élèves restent debout derrière les pupitres, mais dans certains cas, des chaises sont installées derrière les pupitres ou en bas de l'estrade (« aire pédagogique ») afin que les élèves, souvent trop serrés dans l'espace dédié à l'observation, puissent être installés plus confortablement et prendre des notes.

Photo 4 : l'appropriation de la zone d'observation



Pour certaines simulations (les mouvements internes ou la fouille de cellule par exemple), le formateur distribue un support papier qui sert de trame au cours et qui, page par page, est commenté par le formateur. A cette occasion mais, c'est également le cas lorsqu'il n'y a pas de support, le formateur intervient de différentes manières:

- il pose des questions aux élèves afin de tester leurs connaissances ;

- Formateur : « *si le détenu refuse la fouille qu'est ce que vous faites ?* »

Elève : « *Je vais chercher le premier surveillant et je referme la porte.* »

Formateur : « *Non, toujours regarder le détenu, ne pas le quitter des yeux quand vous lui avez annoncé la fouille. Il faut d'abord essayer de le convaincre, si vous voyez que son comportement ne change pas, si il devient violent, n'hésitez pas à déclencher l'alarme.* »

- il apporte des précisions et des compléments d'informations ;

« *Souvent, on n'y pense pas mais le ruban adhésif industriel c'est interdit.* »

- il donne (beaucoup) de conseils ;

« Ne laissez jamais la clé sur la porte, toujours dans la poche. » ;

« Même si un détenu se comporte mal d'habitude, on remet les choses à sa place. On ne saccage pas la cellule. On replie les vêtements, on les remet à leur place. On refait le lit. On respecte les gens. On ne déchire pas les affiches. On les enlève si elles sont dans un mauvais lieu. On respecte le courrier » ;

« Si par accident, vous cassez quelque chose, il faut le dire au détenu lors de sa réintégration et faire en sorte de remplacer ce qui a été cassé » ;

« Si vous avez eu trop de travail, un imprévu et que vous n'avez pas eu le temps de faire la fouille, vous le signalez sur guide et vous le dites au gradé et vous lui donnez les raisons, vous justifiez pour que le gradé puisse la reprogrammer. Attention, vous engagez votre responsabilité si vous dites que vous avez fouillé la cellule alors que c'est faux. » ;

« Vous finissez par la poubelle pour ne pas salir les vêtements. » ;

« En cas de doute sur un objet, on prend l'objet, on le dit au détenu, on se renseigne et on lui rend si il est autorisé. »

- et enfin, il répond aux questions des élèves.

Question par rapport aux consignes énoncées dans la note du 5 février 2002.

Elève : « C'est possible de vérifier les installations électriques tous les jours ? ».

Formateur : Ce n'est pas une inspection minutieuse, c'est un contrôle, on jette un œil. On signale s'il y a une défection, un toto. »

Les questions portent très souvent sur les écarts que les élèves observent entre ce qui est initialement prévu par la règle et ce qui se fait effectivement sur le terrain, comme le montre l'exemple suivant relatif aux œilletons.

Les œilletons ne doivent pas être bouchés.

Un élève : « oui, mais ça c'est de la théorie »

Formateur : « Non c'est de la réglementation. ».

Il se retourne vers un assistant pour savoir comment ça se passe dans les établissements.

Assistant : « Ça dépend, en CD il y a une tolérance pour l'œilleton bouché seulement la journée car les portes sont ouvertes. En MA aucune tolérance, il faut penser à la sécurité du surveillant avant tout. »

Formateur : « Ce n'est pas moi qui le dit »

Elève : « Dans les établissements, les détenus ne sont pas forcément habitués à ce qu'on regarde par l'œilleton car les surveillants ne regardaient pas. »

Assistant : « Attention, les détenus vous testent c'est aussi à vous de vous affirmer. »

Formateur : « Le respect de cette note est aléatoire, mais vous allez avancer en expérience. Quand vous serez dans votre établissement, je ne vous dis pas de dire : « enlevez tout. » Je sais ce que c'est le terrain. Je ne vais pas vous envoyer à l'abattoir. Vous arriverez avec un œil nouveau, vous avez le droit de vous interroger, de signaler certaines choses et de demander à votre hiérarchie comment vous positionner. Rappeler aussi régulièrement la règle aux détenus. A force de le faire et de faire enlever, ça finira par rentrer dans l'ordre. N'hésitez pas à demander il faut que les consignes soient précises. Ne faites pas les choses au petit bonheur la chance. Demander des directives. Si un premier surveillant vous dit : « ne touchez pas aux œillets » et bien vous ne touchez à rien. »

Cet échange montre d'une part, la complexité des situations auxquelles les élèves doivent faire face et d'autre part, que face à cette complexité les propos des formateurs ne sont en aucun cas manichéens.

➔ Préconisations :

Il est essentiel d'explicitier les objectifs de la séance en intégrant les deux dimensions (productive et constructive) présentes dans la simulation afin qu'elle ne soit pas perçue comme un exercice d'application.

L'introduction de la séance doit pouvoir se faire sans support afin qu'il n'y ait aucune confusion possible. Le fait de débiter la séance dans une salle de cours réglerait ce type de difficulté.

2.2.3. La répartition des rôles : acteurs ou observateurs ?

Après avoir effectué le rappel théorique, le formateur répartit les rôles entre observateurs et acteurs. Les élèves, souvent très motivés, se portent volontaires et le formateur n'a que l'embarras du choix pour choisir les acteurs parmi ces derniers.

Tableau 10 : Etre acteur

	Elève sélectionné par le formateur	Elève pas sélectionné par le formateur
Envie d'être acteur	11	3
Aucune envie d'être acteur	2	10

Les élèves sont volontaires car ils pensent que le fait d'agir, de pratiquer facilite l'apprentissage.

« Tous les cours de simulation, je faisais tout participer, je n'ai pas participé à tout et je reste frustré sur certaines choses que je n'ai pas faites (...) on était tous comme ça on avait envie vraiment de passer. » (Entretien 1B)
« En fait quand on est dedans et qu'on fait une bêtise, on sait après ce qu'il ne faut pas faire ». (Entretien 11B)

Néanmoins, tous les élèves volontaires ne peuvent être acteurs car, leur nombre est supérieur au nombre de rôles offerts ; certains élèves sont alors frustrés.

« J'ai pas eu cette chance (...) j'étais volontaire mais il y en a d'autres qui ont été désignés. » (Entretien 10B)

Ils ne comprennent pas pourquoi il n'est pas possible de modifier le dispositif afin que tous les élèves puissent « agir », en tant qu'acteur. N'oublions pas que pour les élèves, l'intérêt de la simulation provient de sa dimension productive.

« On en a discuté entre nous, tout le monde disait que c'est bête, on passe trois heures en bâtiment de simulation et il n'y a que 4 personnes qui passent, c'est dommage. Surtout que c'est un bel outil, ça permettrait si on passait tous de voir nos erreurs. Alors au lieu de tester nos erreurs en stage (...) autant qu'on commence à rectifier certaines choses. » (Entretien 1B)
« Ce n'est pas une personne qui aurait du faire, enfin en tant qu'acteur, mais plusieurs pour voir un peu différentes lacunes, chacun ne dit pas la même chose. » (Entretien 4B)

Dans le processus de répartition des rôles, certains élèves sont doublement pénalisés car ils n'ont pas autant de possibilité que les autres d'être acteur, c'est le cas des femmes. En effet, certaines contraintes inhérentes au scénario, notamment celui de la fouille, ne leur permettent pas toujours de participer.

« C'était souvent des hommes, il fallait toujours que ce soit deux personnes de même sexe (...) observateur on voit plus, on a plus un œil critique quand on est observatrice que quand on le fait. » (Entretien 23B)

Quand bien même les volontaires sont nombreux, une partie des élèves préfère être observateur pour ne pas être au cœur de la simulation et rester quelque peu en retrait de cette mise en scène ; cela pour différentes raisons : timidité, peur d'être jugé, critiqué ou encore évalué.

« Je me sentais pas de faire la simulation. » (Entretien 25B)

« Si c'est des remarques constructives oui, mais sinon si c'est pour critiquer la personne, c'est peut-être pour ça que j'ai pas eu envie. » (Entretien 28)

Cependant, même si la répartition des rôles se fait sur la base du volontariat, il arrive que le formateur désigne un élève qui ne s'est pas proposé. Bien que cette situation soit relativement rare, il est préférable d'éviter toute désignation car cela peut parasiter le déroulement de la simulation étant donné que l'élève n'est pas à l'aise avec le rôle qui lui est imposé

« J'ai pas aimé parce que ça ne me correspond pas (...) j'aime pas me mettre en spectacle. » (Entretien 20B)

➔ Préconisations :

Lorsqu'il s'agit de distribuer les rôles des acteurs, il semble pertinent de ne pas opérer par désignation car cela s'avère *in fine* contre performant.

Il est également important de donner du sens à l'observation dans le processus d'apprentissage afin que les élèves n'aient pas le sentiment que le métier de surveillant ne s'apprend qu'en agissant. Il paraît essentiel d'insister sur l'importance de la réflexivité sur les pratiques professionnelles certes utiles durant la formation mais également essentielle tout au long de la carrière.

1) Le briefing des acteurs

Après le rappel théorique, le formateur fait sortir les observateurs pour briefier les acteurs. Il distribue à ces derniers les fiches de rôle prévues à cet effet (certains formateurs préfèrent les lire). Il fait ensuite sortir l'un des acteurs lorsque cela s'avère nécessaire, le plus souvent, l'élève qui joue le rôle du surveillant pour que ce dernier ne connaisse pas à l'avance le comportement des détenus ou des autres acteurs.

Formateur s'adresse au détenu : « *tu es dans ta cellule, le surveillant annonce la fouille ; tu retardes un peu, tu refuses d'abord et après tu obtempères.* ».

Un élève acteur : *le surveillant devrait être là pour être au courant de la situation*

Formateur : *non, non on est là pour voir ce qu'il va faire* (Observation)

« *J'ai joué le détenu pour la simulation distribution courrier, donc je devais jouer le rôle du détenu dépressif qui reçoit une mauvaise nouvelle et qui pète un peu les plombs (...). On avait des consignes écrites et le formateur nous a expliqué plus ou moins comment on devait se comporter et ce qu'il fallait faire dans la simulation.* » (Entretien 14B)

Lors de ce briefing, le formateur fait tout pour rassurer les acteurs en tentant de déconnecter le plus possible la simulation d'une certaine logique scolaire centrée essentiellement sur l'évaluation et donc la notation.

« *Vous n'êtes pas noté, il faut jouer le jeu.* » (Observation)

« *Il nous a dit : « Surtout pas de pression.* » » (Entretien 17B)

Tous les formateurs ne distribuent pas les fiches de rôle, le briefing des acteurs se fait alors à l'oral, comme le montre l'exemple suivant.

Exemple : Le briefing de 5 acteurs

- surveillant :
 - « *votre rôle c'est d'organiser les mouvements et la fouille par palpation est systématique* »
- ⇒ Le formateur demande à l'élève de sortir pour briefer les détenus
- détenu 1 :
 - « *vous vous tenez à partir en promenade, s'il vous sort en premier, vous discutez avec le deuxième détenu, s'il vous dit stop, vous continuez, si il vous dit stop une deuxième fois vous arrêtez* »
- détenu 2 :
 - *idem détenu 1*
- détenu 3 :
 - « *vous êtes sur le lit et vous regardez la télé, la match de foot n'est pas fini, il reste 30 secondes ; vous ne voulez pas sortir tout de suite* »
- détenu 4 :
 - « *vous avez une casquette sur la tête, vous voulez sortir votre poubelle, vous insistez un peu mais c'est tout, ne le mettez pas en difficulté. L'objectif est de voir sa réaction.* »

Là encore, le formateur rappelle certains principes pour mettre en confiance les élèves-acteurs : « *Vous n'êtes pas jugés, on est là pour voir quelles sont vos erreurs.* ».

De manière générale, le briefing des acteurs est très rapide et les informations transmises très succinctes, ce qui ne semble pas pour autant pénaliser les acteurs car, aucun d'entre eux n'évoque un déficit d'information pour jouer le rôle qui lui a été attribué. Toutefois, certains posent des questions au formateur pour obtenir des renseignements complémentaires.

Simulation PEP

Elève : *Est-ce que le contrôle d'identité a été effectué ?*

Formateur : *Oui, il a été fait en amont.* (Observation)

2) Le briefing des observateurs ou l'importance de l'observation

Le briefing des observateurs se fait, après la pause, en présence des acteurs ; dans de rares cas, le formateur les fait sortir. En principe, le briefing s'organise autour de la fiche d'observation²³, mais les avis des formateurs à ce sujet sont partagés. La majorité d'entre eux considère effectivement que celle-ci est essentielle. Ils insistent donc sur son importance et tentent de donner du sens à l'observation qui n'en a que très peu aux yeux des élèves car, bien souvent, ils considèrent que le rôle de l'observateur est minime.

« Je trouve que c'est essentiel. Il y a effectivement un discours à donner aux observateurs qui est essentiel même s'ils ne jouent pas de rôle, ils participent activement à la simulation dans le sens où on va exploiter leurs observations et c'est important parce que c'est là-dessus qu'on va travailler ; c'est tout l'intérêt de la simulation, c'est le retour (...) ils ont toujours tout noté les élèves. Ils ont toujours exploité les grilles. » (FE4)

« C'est vrai que dans une boîte à sardines d'avoir à observer, en même temps tu n'entends pas bien, c'est dur. (...) Par contre, je prends beaucoup de temps dans l'explication. (...) On a eu des retours pour la 165^{ème} que les élèves ne comprennent pas le sens de la simulation (...), le terrain nous a sorti la même chose en disant c'est pas forcément efficace par ce qu'ils ne passent pas tous. Alors, là il y a un problème. (...) il y a certes un acteur mais je dirais à la limite que l'acteur travaille beaucoup moins que vous qui allez observer car c'est une observation active et c'est vous qui au débriefing allez nous amener la matière. » (FE6)

« J'attire bien leur attention sur le fait que ça va être très court, que ça va aller très vite mais que néanmoins il y a des choses qui se disent et il y a des actes qui se font et qu'il est important qu'ils notent chronologiquement pour pouvoir s'y référer ensuite et s'appuyer dessus pour le débriefing. » (FE1)

²³ Pour l'ensemble des simulations observées (12), seul un formateur n'a pas distribué aux observateurs les fiches.

Nos observations montrent cependant que les explications qui accompagnent la distribution de la fiche d'observation sont succinctes ; le formateur évoque davantage les principes de fonctionnement inhérents à toute simulation.

Exemple 1 :

« Formateur : *Je vous donne une grille d'observation, ce n'est pas des opinions ni des jugements que l'on vous demande (...) Ne riez pas, faites du silence. C'est un jeu de rôle il va faire des conneries mais après on fera le débriefing.* » (Observation)

Exemple 2 :

« Formateur : *Ne vous moquez pas. (...) Dans cette grille, ne notez pas bien ou mal on ne juge pas la prestation ; mettez vous à sa place. Je le répète ne vous moquez pas.* » (Observation)

Exemple 3 :

« Formateur : *ne jugez pas votre collègue. (...) Vous êtes observateurs, vous n'êtes pas là pour critiquer. Ne lui dites pas demain « tu as été un bourricot hier ».*

L'élève jouant le rôle du surveillant : *« ils vont se gêner »* (rires).

Formateur : *Ne riez pas, ne les déconcentrez pas.* » (Observation)

D'autres formateurs consacrent davantage de temps pour commenter la fiche d'observation ; ils énoncent les objectifs et orientent l'observation. Ces précisions encadrent l'observation et permettent aux élèves de « récolter », plus aisément les informations essentielles pour le débriefing.

Formateur : *« Il y a deux types de fiches ; une partie observera le positionnement du surveillant en tant qu'assesseur et l'autre essaiera de repérer les différentes étapes que vous avez vu en cours : audience et délibération. Vous allez observer deux aspects : le positionnement du surveillant et voir si la procédure a été respectée. Qu'est ce que doit faire le président dans une commission ? Exposé les faits reprochés, donner la parole au détenu pour les explications, donner la parole aux assesseurs pour obtenir plus d'informations, donner la parole à l'avocat afin qu'il fasse sa plaidoirie, président demande si c'est bon, le détenu et l'avocat sortent, délibération.*

Attention il faut d'abord se prononcer sur la culpabilité et ensuite sur la fonction.

Pour le positionnement du surveillant qu'est ce qu'il est important d'observer ?

- dans l'audience : s'il est neutre et s'il s'appuie sur des faits et aussi sa prise de parole si il est capable d'argumenter les choses

- dans la délibération : idem

On lui demande de donner un avis circonstancié. Il faut voir si il s'appuie sur la réglementation ? Est ce que la sanction correspond à la faute ? Il faut voir si le surveillant ne tombe pas dans l'affect » (Observation)

Il semblerait que le fait que les élèves remplissent ou non la fiche d'observation et la manière dont ils le font dépendent en grande partie du positionnement du formateur à ce sujet. (nous développerons ce point ultérieurement). Certains formateurs énapiens considèrent que le formulaire n'est pas nécessairement adapté aux observations, ils ne le distribuent donc pas toujours aux élèves.

« Elles sont pas remplies, parce qu'elles sont pas bien faites moi je trouve déjà (...) Maintenant si on mettait deux colonnes avec verbal et non verbal, voilà ils rempliront peut-être. » (FE11)

« Je vais te dire j'ai essayé les deux, j'ai essayé avec la grille d'observation et sans grille d'observation et écoute, moi je trouve que sans grille d'observation ça va pas plus mal. Parce que sans la grille d'observation, ils vont marquer tout ce qu'ils ont, alors que si tu leur donnes une grille d'observation ça va les restreindre, ils vont s'en tenir aux items qu'il y a sur la grille. » (FE18)

« On ne peut pas demander à un groupe d'élèves d'écouter ce qui se passe, de regarder ce qui se passe et en même temps d'écrire, ça fait beaucoup je trouve. Et moi, la dernière fois je leur ai pas donné et j'ai fait le débriefing sans leur donner. » (FE11)

A la diversité du positionnement des formateurs, s'ajoute la complexité du rôle d'observateur. En effet, les élèves ne sont formés à l'observation ; difficile par exemple d'observer et d'écrire en même temps sans perdre le fil de l'action.

« Ils ont des difficultés à les remplir parce qu'ils sont pris par ce qui se joue. (...) en revanche quand on leur pose des questions (...), ils arrivent facilement à verbaliser et ils disent pas mal de choses, il y a de la matière quand même. » (FE5)

« C'est la première fois finalement qu'on les met dans un rôle d'observateur (...) pour eux observateur ils ne trouvent pas la nécessité d'écrire, parce que peut-être on n'a pas assez insisté là-dessus. C'est un travail d'être observateur. » (FE16)

➔ Préconisations :

Il est intéressant d'effectuer le briefing des observateurs lorsque les acteurs ne sont pas présents, car cela permet aux observateurs de poser davantage de questions sans parasiter la préparation des acteurs et également d'instituer le briefing des observateurs

comme un moment indispensable (comme cela est le cas pour le briefing des acteurs). Il est nécessaire que le formateur consacre plus de temps à ce temps d'échange pour lui donner davantage de sens et de poids auprès des élèves.

Nous considérons que la fiche d'observation est essentielle. Afin qu'elle puisse jouer pleinement son rôle, il serait intéressant de réexaminer l'ensemble des fiches afin de voir si le formulaire correspond bien aux objectifs ou s'il est nécessaire de l'améliorer. De plus, les élèves ayant quelques difficultés à tenir le « rôle d'observateur », il semble nécessaire de développer durant la formation cette thématique afin de leur fournir des outils qu'ils pourraient également utiliser lors de leurs différents stages.

Parallèlement à cela, il est important que l'appropriation de la pédagogie par simulation ne passe pas par la suppression de l'utilisation des fiches, au contraire. Il paraît essentiel de répreciser l'importance de la fiche d'observation auprès des formateurs.

2.2.4. Le déroulement

Le déroulement correspond à la phase de simulation proprement dite, lorsque les élèves commencent à interpréter les rôles qui leur sont attribués. Il s'agit d'une période très courte qui dure en moyenne 15 minutes. Le formateur devient alors un observateur. Il se tient, le plus souvent, à côté de l'escalier qui mène à l'espace « observation ».

1) La conduite

Dans la plupart des simulations observées (10), le formateur n'intervient pas durant le déroulement de la simulation même si les élèves acteur le sollicitent. Lorsque le scénario se termine, la majorité des formateurs demandent aux élèves d'applaudir les acteurs ; cela permet de marquer la fin de la simulation, mais également de remercier les acteurs et de les intégrer à nouveau, par ce procédé, au groupe.

Toutefois, dans deux simulations, les formateurs interviennent « à chaud » soit, pour donner des conseils (en direct et plus ou moins discrètement) à un des acteurs au cours de la simulation soit, pour régler un problème (manque le matériel nécessaire, un acteur ne comprends pas une situation...).

<p>« Tu prends ton temps pour faire la fouille, tu as le temps ». (Observation)</p>

« Les gants que le surveillant doit mettre pour effectuer la fouille de cellule ont déjà été utilisés ; l'élève s'en aperçoit et demande de nouveaux gants. Le formateur intervient pour lui donner une nouvelle paire de gant. ».

(Observation)

« Lorsque le surveillant a ouvert la première cellule, pensant trouver un détenu alors qu'il y en avait deux ; il s'est retourné vers la formatrice : « On peut faire une pause, il y a un problème. » (Observation)

Ces interventions directes illustrent d'une part, les difficultés d'organisation matérielle et d'autre part la complexité du briefing des acteurs. Cependant, même si elles peuvent s'avérer utiles dans certains cas, elles sont à proscrire car elles cassent la dynamique, orientent le jeu des acteurs et l'analyse des observateurs et atténuent le réalisme de la situation.

Contrairement aux apparences, le temps où se déroule la simulation correspond à une activité très dense pour le formateur. Il doit en effet, gérer le temps de la simulation et de la séance, élaborer un diagnostic sur la nature des problèmes rencontrés par les acteurs, gérer les observateurs dans le cas où il serait trop bruyants (ce qui est rarement le cas, mais qui arrive quand même) et choisir d'intervenir en temps réel ou en temps différé. La variété et la multitude des tâches ont soulevé dès l'intégration de la simulation la question de la co-animation. Fallait-il ou non privilégier la co-animation ? Là encore, les avis divergent.

Pour justifier le choix de ne pas opter pour la co-animation, certains formateurs évoquent tout d'abord, le manque d'effectif ; cette modalité aurait en effet multiplié le nombre d'interventions. Par ailleurs, le nombre d'acteurs ou la complexité du scénario ne nécessitent pas nécessairement la présence de deux formateurs.

« Premièrement, nous on a pas trop la possibilité d'être à deux, puisque si on n'est à deux ça va nous faire deux fois plus d'interventions, donc déjà je veux dire que ce n'est pas possible. Si on était plus ça peut être intéressant pour la comparaison des expériences (...) mais on s'est posé la question et on a dit qu'on était capable de travailler seul, sur tous les cours qu'on fait on est seul par rapport à certains départements où ils interviennent à deux. »

(FE18)

Cependant, la décision de privilégier ou non la co-animation s'est prise collectivement dans chaque département ; certains ont préféré, dès le départ, constituer des binômes pour notamment atténuer les appréhensions et les craintes des formateurs.

« Au début on était deux pour la simulation, le temps de mettre, juste après la formation quand on a commencé avec la 165^{ème}, tout le monde à l'aise. Depuis quelque temps sur la distribution on est tout seul. » (FE12)

« C'est toujours plus facile que seul. » (FE2)

Il ne faut, par ailleurs, pas oublier que les départements sont composés de personnels de surveillance, mais aussi de personnel d'insertion ou de contractuels qui ne connaissent pas la réalité du métier de surveillant et qui ne pensaient pas être suffisamment compétents pour animer, seul, des séances centrées sur des aspects concrets qui leur étaient inconnus.

« Il y a une partie des gens du département qui avait été formée et une partie qui n'avait pas été formée. Il y a une partie qui est en uniforme et une partie qui ne l'est pas. (...) il y en a qui se sont dit : mais moi, comment je vais intervenir sur des sujets liés au travail quotidien des surveillants ? Je n'ai aucune expérience là-dedans. » (FE1)

« C'est comme moi en tant que personnel de surveillance vous me disiez : « tu vas simuler une entretien avec un détenu, un entretien de CIP (...) comment je peux débriefer là-dessus ça serait difficile pour moi, ce serait me mettre en difficulté. » (FE14)

Ces citations renvoient à la définition du territoire professionnel du formateur et des compétences que celui-ci doit posséder.

L'intérêt de la co-animation est lié également au fait qu'elle permet d'associer des personnels formés à la simulation et des personnels « non formés ». La phase de préparation de la séquence est elle aussi « allégée » car le formateur n'est plus seul pour briefer les acteurs et les observateurs.

« Il faut donner les rôles aux différents acteurs et comme dans une commission de discipline il y a pas mal de rôles, ça nécessitait pour le briefing qu'on soit deux formateurs pour éviter une perte de temps et pour éviter qu'une partie du groupe soit livrer pendant 15 ou 20 minutes un peu livré à lui-même. Et puis avec les grosses promotions et puis des problématiques comme le manque de personnel, maintenant on assure la plupart du temps tout seul. »

(FE5)

La co-animation permet donc de surmonter certaines difficultés toutefois, tout n'est pas « idyllique » dans ce mode de fonctionnement. Il n'est en effet pas si simple de co-animer une séquence avec quelqu'un d'autre, aussi bien vis-à-vis de l'organisation (la répartition des « rôles », le temps de parole...) que du message à délivrer ; les référentiels des individus n'étant pas nécessairement partagés, ce mode de coopération nécessite des temps d'ajustements afin de parvenir à une cohérence globale.

« Il y en a avec qui ça se passe bien (...) mais il y en a d'autres alors ça part dans tous les sens et ils nous démontent le travail, c'est une catastrophe. (...) c'est difficile de fonctionner à deux. » (FE1)

« Travailler à deux c'est pas facile (...) moi, je suis quelqu'un qui prend beaucoup la parole, j'ai du mal à la redistribuer (...) et puis après il faut être avec quelqu'un qui a un discours cohérent qui est le même que toi. » (FE11)

Parallèlement à cela, la notion de co-animation, à travers l'implication du formateur, a évolué. Dans trois simulations, « prévention suicide », « PEP » et « commission de discipline », des formateurs jouent un rôle : dans le premier cas, celui du détenu suicidaire, dans le deuxième, l'avocat et dans le dernier, le président de la commission ; le formateur n'est plus seulement animateur il devient acteur. Il est dès lors évident que la présence de deux formateurs est indispensable.

« Sur la PEP on est deux, pour la simple raison qu'il y a le rôle de l'avocat et que le rôle de l'avocat c'est délicat de le faire jouer à un élève. » (FE12)

« Le formateur animateur gère le cours de A jusqu'à Z. Le formateur acteur lui vient pour faire le rôle du détenu suicidaire en cellule et il est là aussi pour aider le formateur animateur si une difficulté se présentait (...) par exemple il y a pas mal de choses qui remontent en terme d'émotion, des expériences passées (...) c'est donc aussi parer au risque, une personne qui serait mal. » (FE10).

« On est parti assez rapidement sur le fait d'attribuer le rôle du détenu suicidaire à un formateur ou à un chargé de formation par rapport à la thématique. Quand on a vu les émotions que les élèves pouvaient éprouver dans le cadre des cours purement théoriques on s'est dit que c'était une thématique sensible et qu'on pouvait pas se permettre de dérapage sur le rôle à jouer celui du détenu suicidaire en cellule. » (FE10)

Le recours au formateur-acteur permet d'une part, de ne pas proposer aux élèves des rôles avec des compétences réglementaires trop spécifiques ou qui pourraient raviver des expériences antérieures « traumatisantes » et d'autre part, de pouvoir maîtriser davantage le déroulement, l'avancée du scénario.

« Après on connaît le scénario et on sait sur quel terrain on veut amener l'élève acteur celui qui joue le rôle de surveillant. » (FE10)

« Malgré tout en fonction de ce que joue l'avocat, les élèves vont aussi avoir des attitudes et des comportements au niveau de la communication (...) et malgré tout on veut pouvoir maîtriser certaines choses pour que ce soit aussi constructif. » (FE12)

« C'était pour diminuer la chance que la situation évolue dans un sens qui complique le débriefing (...) mais j'ai délibérément choisi parfois de mettre un élève dans le rôle de l'avocat, bien briefé, ça minimisait et ça a bien fonctionné. » (FE1)

Tous les élèves sans exception trouvent ce dispositif pertinent car, ces rôles complexes (selon eux) nécessitent une certaine expérience pour que la simulation se déroule dans les meilleures conditions possibles.

« Je pense qu'être président d'une commission de discipline, je pense qu'il faut avoir de l'expérience, il faut avoir vécu, il faut connaître la réglementation. » (Entretien 12B)

« Un rôle complexe comme celui-là de la personne qui est pas bien, c'est vrai que c'est bien que ce soit un formateur, quelqu'un qui a de l'expérience. » (Entretien 16B)

En effet, l'implication d'un formateur dans la simulation rend le scénario plus réaliste et donc plus crédible.

« Ca fait plus réel. » (Entretien 7B)

« C'est bien parce que le formateur il a peut-être plus de répartie. » (Entretien 36B)

« C'est intéressant que ce soit des formateurs qui jouent le rôle de détenu en plus, je pense qu'à force de faire des simulations ils intègrent peut-être mieux le rôle et ils joueront le rôle mieux que nous. (...) c'est plus réaliste, enfin c'est quand même sérieux, quand ce sont des élèves qui le font... » (Entretien 14B)

Pourquoi ne pas étendre ce dispositif aux autres scénarios ? Les avis sont partagés. Certains élèves pensent que cela n'apporte pas nécessairement de plus value à la simulation.

« Si on arrive à bien rentrer dans le jeu que ce soit un élève ou un formateur, pour moi ça ne change pas grand-chose. » (Entretien 37B)

D'autres au contraire, les plus nombreux, pensent qu'il serait souhaitable d'étendre le dispositif aux autres simulations car, cela rendrait les simulations plus réalistes (expérience du formateur), favoriserait l'implication et le sérieux des élèves ; ce qui n'est pas toujours évident lorsqu'il s'agit de jouer le rôle du détenu ou du surveillant devant ses pairs.

« Je pense que ce serait mieux que ce soit des formateurs parce que de toute façon au moins le formateur il sait de quoi il parle. » (Entretien 2B)

« On serait mieux impliqué parce que si nos collègues ont envie de rigoler moi, je pense que les formateurs ce serait vraiment un truc bien. » (Entretien 11B)

« On devrait passer mais pas avec un collègue (...) on prendrait les choses plus au sérieux, parce qu'on n'a pas d'appréhension quand on ouvre la porte et qu'on voit un camarade en face. On a toujours un petit sourire et lui c'est pareil. » (Entretien 28B)

« On a toujours plus ou moins envie de rigoler, il faut le reconnaître. » (Entretien 5B)

Cependant, certains élèves ont un avis plus nuancés car ils pensent que l'implication des formateurs en tant qu'acteur ne doit dépendre que de la complexité des rôles et du scénario.

« Après tout dépend de la complexité des rôles, c'est vrai que si c'est des rôles où c'est le facteur humain qui intervient et qui demande d'avoir vu pas mal de situations en détention, c'est bien que ce soit un formateur. » (Entretien 16B)

Que penser de l'attribution du rôle à un formateur ? Cette nouvelle fonction lui confère « deux casquettes » qui brouillent les repères et soulève par ailleurs, plusieurs interrogations :

- quant à la participation du formateur-acteur au débriefing non en tant qu'acteur mais formateur ;

« L'avocat est joué par le formateur, je trouve ça ridicule parce qu'on est pas là pour se mettre en scène déjà (...) alors dans la simulation on dit qu'un acteur ne peut pas participer au débriefing pédagogiquement c'est pas possible (...) apporter des trucs, dire il faut faire comme ça ou comme ci (...) ce qui me gêne de mettre un formateur c'est qu'il y a des formateurs qui s'amusent à mettre en échec l'élève dans le jeu. » (FE11)

- quant au débriefing d'un collègue ;

« Est-ce que le président doit être un formateur ou pas ? Alors par rapport à ça il y a eu du bon et du moins bon : le bon c'était qu'effectivement on était sûr que la commission de discipline allait être respectée en tant que procédure mais le mauvais c'est que ça pouvait conditionner le positionnement des élèves et ensuite il fait débriefer le rôle aussi du formateur (...) c'est difficile de débriefer sur le manière dont le formateur s'est comporté. » (FE4)

- quant à la répartition des rôles, certains formateurs ne souhaitant pas être acteur ou animateur ;

« J'étais avec des collègues qui ne se sentaient pas de faire le rôle d'animateur (...) soir le collègue avait déjà eu son quota de cours en tant qu'animateur. » (FE10)

« Je suis capable d'apprendre la réglementation, mais c'est pas mon rôle après il faut être crédible. » (FE17)

« Maintenant les réticents, ils en font presque pas et ceux qui aiment ça ils en font plus que les autres. » (FE2)

- quant au « burn out » pouvant découler d'une « sur attribution » du rôle d'acteur ou de celui d'animateur d'ailleurs ;

« Le problème qui ressort c'est beaucoup de répétitions et on en a marre quoi. Parce qu'elles arrivent toutes en même temps, on passe parfois des journées entières au bâtiment, c'est lourd. » (FE17)

A cela peut se rajouter une lassitude, un épuisement liés au nombre d'heure effectuée qui laisse peu de place pour une activité réflexive sur cette nouvelle pratique professionnelle.

« Quand on fait de la simul, 6, 7 heures suicide comme dans quelques jours pour nous il faut vraiment avoir envie tu vois, il faut être motivé. (...) on est toujours en face à face, à quel moment on peut formaliser des choses. » (FE6)

« Rien que deux dans la journée c'est vrai que c'est fatigant. (...) C'est énormément mobilisateur d'énergie. » (FE12)

« Le danger c'est une certaine lassitude (...) on rabâche très vite. » (FE4)

La simulation relative au suicide semble, peut-être plus que les autres simulations faisant intervenir un formateur-acteur, induire un sentiment de lassitude chez les formateurs. Il est en effet difficile de jouer ce rôle à de multiples reprises lors de séquence très rapprochées. De plus, cela soulève la question de la compétence des formateurs. Un nouveau mode de fonctionnement a donc vu le jour centré sur l'intervention de comédien professionnel. A ce jour, seules les simulations sur le suicide et les troubles du comportements sont concernées. Les acteurs sont au nombre de deux, ils ont participé à de nombreuses réunions avec les formateurs afin de saisir les attentes institutionnelles et d'affiner leur jeu en conséquence. Par ailleurs, ils ont effectué des stages d'immersion en établissement ceci dans le but d'être le plus réaliste lors de leurs interventions.

Ce mode de fonctionnement a plusieurs conséquences :

- il permet d'une part, de recentrer le formateur sur sa fonction principale qui consiste à animer la séquence, cela n'induit donc pas de faire appel à des compétences qui ne sont pas nécessairement les siennes ;

- d'autre part, cela permet également de contrôler le déroulement du scénario et de faciliter d'une certaine façon le « travail » du surveillant au regard des objectifs de la séquence ;

« La problématique pour la prévention suicide ou celle qui va être présentée pour la gestion des troubles du comportement, compte tenu de la sensibilité des pratiques, faire jouer ça à un élève (...) et puis il faut absolument que l'acteur qui joue il conduit tout. » (FE6)

- enfin, lors du débriefing, le comédien peut mettre en perspective certains éléments, appuyer les propos du formateur ou des élèves et apporter un éclairage différent.

➔ Préconisations :

Il paraît intéressant de réexaminer la question de la co-animation car certaines séquences ne nécessitent peut être plus, notamment au regard de l'expérience acquise, la présence de deux formateurs.

Il paraît aussi utile de questionner l'attribution des rôles au regard des spécificités du public et aussi de l'expérience du formateur. En effet, il peut être pertinent de proposer le rôle du président de la commission de discipline à des élèves directeur alors que cela n'est pas le cas pour des élèves surveillants. Certaines simulations pourraient également être l'occasion de faire interagir des élèves appartenant à des corps différents lorsque l'emploi du temps le permet bien évidemment et lorsque les différentes catégories sont, sur une même période, présentes à l'ENAP.

L'intervention de formateur-acteur est à questionner car finalement, elle semble avoir plus d'inconvénients que d'avantages. De plus, certains rôles joués par les formateurs pourraient tout à fait être confiés à des élèves (comme cela a été le cas avec certains formateurs). Par contre, si des rôles sont considérés comme trop « complexes » - cette notion de complexité reste aussi à définir - il semble pertinent de faire intervenir des comédiens.

2) Les parasites

Certains facteurs perturbent le déroulement des simulations, nous en avons identifié cinq. Précisons toutefois que les simulations observées ne sont pas nécessairement concernées par l'ensemble de ces facteurs.

A - Le son et l'image

L'une des principales difficultés évoquées par les formateurs et les élèves concerne la visibilité. Les observateurs ne sont pas toujours en mesure d'observer ce qui se déroule dans la cellule comme le montre les photos ci-dessous qui ont été prises de la place des observateurs.

Photo 5, 6 et 7 : Vision des observateurs



« La visibilité est moins là, parce qu'en fait avant on pouvait se permettre de construire trois murs et de laisser un vide et les élèves se positionnaient dans ce vide donc ils voyaient et ils attendaient. Là il y a des structures, ils ne voient plus ce qui se passe (...) le système vidéo n'est pas mis en place. » (FE8)

Pour atténuer les problèmes de visibilité, nous avons proposé aux formateurs d'utiliser la vidéo lors des séances de simulation. Les avis sont relativement partagés à ce propos. Certains formateurs y sont favorables, car cela permettrait effectivement d'améliorer la visibilité.

« J'avais demandé des micros et des caméras (...) dans les conditions actuelles, je veux dire qu'il y a énormément d'éléments qui nous échappent par exemple dans les facteurs à repérer c'est par exemple les courriers qui sont déposés, les médicaments stockés, ça les élèves ne peuvent pas le voir. » (FE6)

Les formateurs « défavorables » avancent principalement deux arguments : l'un relatif à l'image que la vidéo va renvoyer aux élèves et l'autre lié à la maîtrise technique qu'implique l'utilisation de la vidéo.

« Je ne pense pas qu'un élève soit prêt à se visionner, c'est difficile de se regarder dans la glace déjà et puis de se regarder filmer c'est pas facile. » (FE11)

« Je n'en vois pas l'utilité tout simplement parce que déjà vraiment avoir un support exploitable, il faut que ça soit fait de façon correcte ; donc si tu n'as pas la maîtrise, enfin moi je sais que je n'ai pas la maîtrise du tout, donc me servir de ça pour faire bien, ça m'intéresse pas, je préfère faire sans. » (FE18)

Pour autant, ces arguments ne remettent pas en cause l'utilisation de la vidéo en temps réel pour faciliter l'observation des élèves car la vidéo n'est dans ce cas pas utilisée pour le débriefing – les acteurs ne se voient donc pas – et cela ne nécessite aucune manipulation technique complexe.

Après avoir testé l'utilisation de la vidéo selon les modalités précédemment définies et au regard des résultats de cette expérimentation, à la fois pour les observateurs (meilleure visibilité) et les formateurs (appropriation de l'outil), il serait intéressant de réfléchir à l'utilisation de la vidéo lors du débriefing au regard des différentes thématiques développées dans les scénarios.

« Ça pourrait être une aide oui par rapport à l'analyse, au débriefing en salle (...) on est censés regarder et entendre la même chose, on se rend compte que non. Même nous des fois, on passe à côté de certaines choses. Donc en ayant la vidéo ça nous permettrait effectivement de voir que le surveillant il ne s'est pas assis sur le tabouret, il s'est penché vers le détenu... » (FE10)

« A l'avenir oui (...) parce que pour l'instant ce serait dangereux les gens ne savent pas débriefer. » (FE1)

Toutefois, si par cas ce processus s'engageait, il serait indispensable de former les formateurs à l'utilisation de la vidéo.

« Il faudrait qu'on soit tous formés pour pouvoir l'exploiter correctement (...) la manipulation technique (...) après c'est pour exploiter je pense qu'il doit y avoir des techniques. » (FE12)

Au problème d'image s'ajoute le problème de son. En effet, il n'est pas toujours facile pour les observateurs d'entendre ce que disent les acteurs surtout lorsque ces derniers se trouvent dans les cellules ; cela a notamment été le cas pour la simulation relative à la prévention du suicide.

« C'est vrai que sur cette simulation là (prévention suicide) on n'a vraiment rien entendu. » (Entretien 25B)
« La simulation suicide ça c'est mal passé parce que les gens n'entendaient rien et ne voyaient rien, ça a été relativement court, on n'a pas vu grand chose, donc sur celui là on peut pas dire grand-chose. » (Entretien 21B)
« Prévention suicide, pas terrible ça a beaucoup foiré. » (Entretien 23B)
« A l'intérieur de la cellule, on n'entendait pas, on sait pas trop ce qui s'est dit. » (Entretien 36B)

Les micros présents au plafond des cellules qui pourrait permettre aux acteurs d'être audibles ne semblent pas être activés.

Photo 8 : Micro au plafond dans les cellules



Nous avons donc demandé aux formateurs s'il serait pertinent que les acteurs portent des micros. Certains formateurs sont défavorables à cette proposition comme le montre la citation suivante.

« Il faut éviter quand même trop de gadgets.(...) il faut que la simulation colle à la réalité, les surveillants ils n'ont pas de micro. » (FE2)

Toutefois, pour pallier aux problèmes d'écoute, bon nombre de formateurs demandent aux acteurs de parler plus fort.

« Je leur demande de parler plus fort, donc je leur dis que s'ils veulent être entendus et vu il faut s'exprimer pour que tout le monde les entende. (...) le micro ça va présenter encore du travail, ça va induire que le micro fonctionne tout le temps (...) l'outil va être intéressant mais bon... » (FE11)

Ces pratiques dénaturent quelques peu les interactions et ne correspondent pas (non plus) à la réalité quand bien même les surveillants sont habitués, en détention, à parler fort (voir hurler), notamment en maison d'arrêt lorsqu'il s'agit de se faire entendre. Mais dans la simulation l'objectif n'est pas le même, nous considérons donc qu'il est préférable d'équiper les acteurs de micro portable plutôt que de leur faire « hausser le ton ».

« Si tu commences à jouer une simulation en demandant aux acteurs d'élever le ton c'est un peu faussé, puisque logiquement c'est l'attitude dépressive, la voix faible (...) souvent ce qu'on fait c'est qu'on essaye de voir si on peut pas faire la simulation dans les ateliers du haut et puis on essaye de demander aux élèves de s'approcher pour voir. » (FE7)

Il arrive également que d'autres bruits provenant des ateliers mitoyens où se déroule le cours sur les techniques d'intervention et de menottage viennent perturber le déroulement de la simulation.

« Les ateliers cellulaires sont pas insonorisés, il suffit qu'il y ait deux ateliers l'un à côté de l'autre s'il y en a un qui travaille une situation de conflit, ça crie, ça fait du bruit, ça perturbe l'autre atelier à côté. » (FE1)

« Quant tu as une simulation technique d'intervention là on n'entend plus rien (...) et je dirais que ça casse un peu l'ambiance parce que pour la prévention suicide le scénario crée une ambiance particulière. » (FE10)

Les parasites que nous venons de citer perturbent directement la simulation, mais ont également des répercussions sur le débriefing car, les élèves ne peuvent réellement suivre de manière attentive ce qui a pu se dire et se faire et n'ont donc que très peu d'informations à échanger avec le formateur ; le débriefing se transforme alors en long monologue (du formateur) car aucun élève n'est en mesure d'intervenir.

De plus, les conditions matérielles peuvent aussi perturber le déroulement des simulations. En effet, les élèves se retrouvent debout (ou assis), relativement serrés pendant 3 heures dans des ateliers où la température en hiver est relativement basse.

« *Quand tu regardes, déjà tu n'entends pas beaucoup, tu vois pas réellement ce qui se passe et t'es debout pendant 4 heures.* » (Entretien 33B)

Ces conditions peuvent encore se dégrader lorsque une partie d'un groupe vient se rajouter à celui initialement prévu parce qu'un formateur est absent.

« *Le groupe 26 s'installe. La moitié d'un autre groupe arrive car leur formateur est absent. Il n'y a pas assez de place, la moitié des élèves ne voit pas ce qui se passe dans la cellule et ne peuvent pas se déplacer ou se « tortiller » pour observer. Les élèves placés dans l'aire pédagogique et installés sur des chaises se lèvent pour voir ce qui se passe, les autres râlent. Des tensions commencent à apparaître entre les élèves.* » (Observation)

➔ **Préconisations :**

- L'amélioration de l'écoute dans les ateliers :

Il semble intéressant d'équiper les acteurs de micro portable (micro-cravate) afin que ces derniers n'aient pas à hausser la voix pour être audibles par les observateurs. Cette manipulation, simple et rapide, peut se faire lors du briefing des acteurs. Cependant, le port du micro peut inhiber certains élèves car ils n'y sont pas habitués et que parallèlement à cela, l'absence de micro leur laissait implicitement la possibilité d'être entendus uniquement par les acteurs et de se réfugier ainsi dans cette interaction pour échapper d'une certaine façon au jugement des observateurs. Toutefois, cette remarque est à nuancer car les acteurs sont volontaires et il ne semble pas que le fait de porter un micro soit un frein à leur participation. Cela renforce tout de même l'idée selon laquelle il ne faut en aucun cas désigner les acteurs mais « trouver » des volontaires.

Il paraît également important d'« éloigner » les TIM des simulations « classiques » en leur attribuant un atelier spécifique ce qui permettrait de limiter les nuisances sonores.

- L'amélioration de la visibilité :

Cette question reste cruciale comment faire pour que les observateurs puissent voir tout ce qui se passe durant le déroulement d'un scénario ? Il semble que le fait d'enlever les panneaux en bois obstruant les cloisons des cellules ne soit pas une solution

satisfaisante car cela ne met l'acteur-surveillant dans des conditions proches de la réalité ; ce dernier a en effet tendance à regarder « à travers » les murs avant d'ouvrir la cellule.

L'utilisation de la vidéo semble pouvoir apporter une solution pour certaines simulations (elle n'est cependant pas à utiliser pour toutes les simulations, car pour certaines il n'y a pas de problème de visibilité). Dans un premier temps, il paraît pertinent d'utiliser la vidéo uniquement dans la « phase observation », autrement dit de filmer la cellule et de retransmettre sur un écran tout ce qui ne peut être directement accessible aux observateurs ; comme cela est le cas pour les ARI lorsque la caméra thermique prend le relais et que les observateurs suivent le déroulement de l'action sur un écran. Cependant, l'écran doit être placé dans l'atelier cellulaire de manière à ce qu'il ne gêne pas la visibilité lorsque les acteurs sortent de la cellule et que le « jeu » se déplace sur la coursive.

Le fait d'utiliser la vidéo uniquement durant la « phase observation » ne nécessite aucune manipulation complexe pour le formateur. Il s'agit en effet de mettre en marche la caméra qui filme la cellule dès le début de la séance ; cette dernière peut ensuite être éteinte à la fin de la séance. Ce mode de fonctionnement n'implique pas la présence d'un technicien durant la séance ou d'un autre formateur pour manipuler la vidéo. Si l'utilisation de la vidéo s'avère pertinente, il serait intéressant de réfléchir dans un deuxième temps à son intégration, pour certaines simulations, lors de la « phase de débriefing ».

En ce qui concerne le droit à l'image, cette question ne se pose pas puisque la simulation n'est pas enregistrée mais juste diffusée en temps réel. Il n'y a donc aucune trace de ce qui a pu se passer durant la séance, ce qui permet de préserver la confidentialité et de rassurer ainsi les élèves et les formateurs.

B - Le positionnement dans le cursus et le contenu du troisième cycle

Afin de pouvoir saisir dans sa globalité la nature de ce deuxième « parasite » relatif au positionnement des séances de simulation, il est indispensable de faire un détour et d'aborder une partie des représentations que les élèves développent au sujet de la formation à la fin de celle-ci.

La première remarque que nous pouvons faire concerne la difficulté que les élèves ont à énoncer ce qu'ils pensent de la formation dans sa globalité. Cette difficulté reste toutefois compréhensible car, ils n'ont que très peu de recul par rapport à cette période d'apprentissage. De plus, ils semblent déjà avoir « tourné la page ». Quand bien même ils ne sont pas encore partis de l'ENAP, leurs préoccupations sont désormais orientées vers le « terrain » et les lieux d'affectation.

La seconde remarque concerne les éléments relatifs à la formation énoncés qui portent uniquement sur le cycle trois et non sur l'ensemble de la formation. Les élèves remettent en question la pertinence de cette dernière phase d'apprentissage. Au début de la formation, les élèves se questionnaient essentiellement sur le degré d'abstraction de certains enseignements qui leur étaient dispensés. A présent, ils questionnent la pertinence du planning – durée du cycle, positionnement des cours dans le cursus – ainsi que le choix des modalités pédagogiques, la durée, ainsi que le contenu des enseignements.

« Je l'ai trouvé assez long, on a eu un gros planning (...), on a eu de la chance qu'au premier et deuxième cycles, on a eu des plannings assez tranquilles. (...) Il y a des cours santé hygiène et tout ça, je sais c'est important mais c'est la longueur. Je veux dire on aurait eu une heure ou deux sur ça c'est bon. C'est important (...) mais 4 heures en amphï à nous tenir en pleine chaleur et en fin de scolarité en plus c'est dur. Ils auraient du peut-être nous mettre ça au deuxième cycle parce qu'on est encore un peu motivés, mais là on n'a plus envie. » (Entretien 33B)

« Le cycle 3 ça a été un peu vite, un peu mal organisé, surtout la dernière semaine, je trouve que ça se finit en queue de poisson. » (Entretien 37B)

« Pas très cohérent, on le voit bien si les cours étaient importants on les remplacerait pas, on les supprimerait pas tandis que là on voit bien que des fois on les change, des fois ça se termine à 11 heures alors que ça devait finir à midi. » (Entretien 34B)

« La fin du dernier cycle c'est du remplissage, parce encore ce matin on a eu un cours sur la gestion du stress ; enfin c'était vraiment du remplissage, même les amphï c'était plus de la garderie qu'autre chose. » (Entretien 12B)

« Il y a des cours qu'on aurait dû avoir au cycle 2, par exemple l'individualisation de la peine. Demain, on a amphï toute l'après-midi sur les syndicats (...) c'est plus de l'information qu'un cours, mais le problème c'est qu'on est obligés d'y être. » (Entretien 23B)

« J'ai eu l'impression qu'à certains cours on nous disait la même chose sauf que le cours n'avait pas le même nom. C'est vrai, on nous rabache toujours les mêmes choses à la fin, même s'il faut cadrer, je comprends, mais au niveau des enseignements il y a des choses que l'on pourrait alléger, vous n'avez pas subi les cours de psychopathologie (...) on fait trop de choses, ils nous ont expliqué les psychoses ça a duré deux heures, puis les névroses, après la différence entre les deux. » (Entretien 1B)

« J'avais envie de revenir, parce qu'il y avait des enseignements intéressants au troisième cycle, mais maintenant je trouve que ça a été long, pas spécialement dense, ça a été long. » (Entretien 30B)

Sans questionner la pertinence de leurs remarques, il est tout de même intéressant de recenser les facteurs hétéronomes qui parasitent quelque peu ce dernier temps d'apprentissage. Ils sont au nombre de quatre :

- le premier concerne l'une des conséquences de l'alternance. Après avoir passé, six semaines sur le terrain, après avoir agit, travaillé, intégré partiellement ou en totalité les pratiques, les repères, les logiques des surveillants, il est très difficile pour les élèves de revenir à l'ENAP et de se replonger dans une logique d'apprentissage avec tout ce que cela implique.

« J'étais bien en stage, j'aurais bien continué, surtout quand on revient, on est là encore pour sept semaines. »
(Entretien 25B)

« Je n'avais pas envie de revenir parce que j'avais goûté au métier et puis j'avais l'impression d'avoir eu suffisamment de formation pour arriver à gérer mon boulot. Donc au retour de stage j'avais pas envie de revenir à l'ENAP. » (Entretien 33B)

« Je m'étais très bien mis dans le bain (...) après le stage c'est dur de revenir ici. » (Entretien 21B)

« Je serais bien restée en stage (...) moi j'ai énormément apprécié le stage, c'est passé à une vitesse. » (Entretien 23B)

- le second est relatif à l'évaluation opérée par les formateurs (terrain) lors du stage de mise en situation et à l'importance que celle-ci occupe dans la validation de la formation, puisqu'elle représente 50% de celle-ci. Malgré une refonte des grilles d'évaluation et un rappel des consignes aux formateurs pour tenter d'homogénéiser les pratiques d'évaluation, les écarts sont là entre les élèves, les établissements et les DIRSP. Conjointement au sentiment d'injustice que cela engendre, certains élèves sont déçus de leur note et ont quelques difficultés à se remobiliser.

« Les gens apprennent leur note de stage et ils étaient complètement démotivés, parce que des écarts de 40 c'est irrattrapable. Donc les gens étaient complètement démotivés. Donc soit ils ne nous donnent pas la note de stage et on fait le bilan à la fin, comme ça tout le monde sera là jusqu'au bout. » (Entretien 8B)

- le troisième facteur concerne l'évaluation orale que les élèves doivent passer au cours du troisième cycle. Cette épreuve est à la fois surévaluée et surinvestie, alors même qu'elle ne représente que 15 % dans la validation de la formation. Elle est appréhendée par les élèves comme un examen final qui permet de « rattraper » la note de stage ou la note de l'écrit et qui ouvre, d'une certaine manière, les portes du métier de surveillant.

« Au cycle 3 on est obnubilé par l'oral. » (Entretien 5B)

« Le dernier cycle disons que c'était plus compliqué, c'était la fin, les oraux approchaient. » (16B)

De plus, cette évaluation semble arriver trop tôt dans le cycle. Les élèves ancrés dans une logique scolaire se démobilisent après avoir passé l'oral.

« Le cycle 3 m'a un peu perturbé parce que je me demandais ce que l'on faisait là, les contrôles oraux sont arrivés très vite et après on s'est retrouvé 4 semaines où on avait plus de notes, on faisait des cours mais on était pas évalué dessus. On y portait beaucoup moins d'intérêt, on va dire parce que c'est naturel. C'est vrai que reculer les oraux ça ferait peut-être pas de mal au cycle 3. » (Entretien 7B)

« Le troisième cycle, moi ça a été les vacances, c'était la fête avec les copains après les évaluations bien sur. » (21B)

« Après l'oral on aurait dû nous garder moins longtemps (...) le problème une fois que tout le monde a passé l'oral tout le monde se laisse aller, les cours en amphi ça devient insupportable. » (Entretien 23B)

- le dernier facteur est en lien direct avec la fin de la scolarité et les conséquences qui découlent de l'affectation dans les établissements pénitentiaires notamment, la recherche d'un logement. Les logiques individuelles viennent alors parasiter la logique d'apprentissage.

« C'est vrai qu'il y a des matières c'est moins intéressant, la présentation des syndicats ça devrait être écourtée pour nous permettre d'avoir des vacances ou de partir et commencer à chercher un logement. » (Entretien 38B)

Comme nous venons de le voir, le « bon » déroulement du troisième cycle est notamment parasité par les épreuves d'évaluation (écrite ou orale d'ailleurs) et cela se répercute bien évidemment sur les simulations. En effet, lorsque une simulation est placée juste avant ou juste après une évaluation, les élèves sont beaucoup moins concentrés sur ce qui se passe et le formateur est obligé d'insister auprès d'eux sur l'importance de la simulation.

« En fin de formation, ils ont la tête déjà aux mutations et donc on voit que plus on avance dans la formation, moins ils se sentent concernés parce qu'ils sont préoccupés par autre chose. » (FE8)

« Quand tu arrives en fin de scolarité, ils en ont ras le bol, il y a plus rien, il y a plus d'enjeux. » (FE11)

Formateur : « Profitez de cet instant pour se décontracter, ne pensez pas aux écrits de demain. Je suis sûr que vous avez travaillé, donc ne vous inquiétez pas et vivez l'instant présent. Aujourd'hui on est sur la simulation. » (Observation)

→ Préconisations :

Il paraît essentiel d'opérer une analyse réflexive sur le contenu des enseignements du troisième cycle afin de vérifier leur cohérence et leur pertinence au regard des objectifs fixés. Cette analyse pourrait être menée par une instance spécifique chargée de la dimension pédagogique de la formation des surveillants. Cette instance pourrait réfléchir sur ce que l'institution pénitentiaire attend de ses surveillants (qu'est-ce qu'un « bon » surveillant ?) et se questionner sur ce qui peut-être attendu d'un élève à la fin de la formation. Cela permettrait peut-être de prioriser certains cours par rapport à d'autres en établissant une distinction entre les cours « informatifs » et les cours faisant l'objet d'une évaluation. Cette distinction permettrait également de modifier le positionnement des cours au sein des différents cycles et de repenser quelque peu l'organisation du troisième cycle en insistant davantage non sur l'évaluation mais sur la professionnalisation. En effet, comme il paraît difficile de déplacer l'évaluation orale en fin de formation, il semble opportun de redéfinir le contenu des cinq ou six semaines restantes. Cette période où la logique scolaire s'estompe - les évaluations étant terminées - pourrait être redynamisée par une nouvelle logique davantage professionnelle structurée autour de cours thématiques spécifiques liées (très directement) au métier de surveillant mais aussi autour de simulations (placées après l'évaluation orale). En effet pourquoi ne pas profiter de ce temps (jusqu'alors) « mort » pour mettre l'accent sur la simulation et exploiter, par exemple, avec les élèves des scénarios plus complexes ?

Par ailleurs, il est indispensable au début de ce dernier cycle d'insister auprès des élèves sur la finalité de ce dernier regroupement afin qu'il acquiert à leurs yeux toute la légitimité nécessaire à son efficacité.

Parallèlement à cela, dans la construction pédagogique de ce dernier (et des autres cycles également) il est important de garder à l'esprit que l'ENAP n'est qu'une étape dans le processus de professionnalisation et que tout ce qui est indispensable à l'exercice du métier de surveillant ne peut être appris pendant le temps de formation. Cela éviterait certaines surcharges dans l'emploi du temps et rendraient légitimes des « blancs » dans ce dernier qui permettraient certes aux élèves de « souffler » mais aussi d'échanger, de se questionner, de réfléchir...

C - Le matériel en panne

Les élèves et les formateurs évoquent les pannes de matériel qui peuvent, dans certains cas, parasiter le déroulement de la simulation.

« La PEP, c'était un avocat qui rentrait, qui devait voir un détenu. On était deux élèves un qui était à la porte l'autre au sas. Moi j'étais au sas donc j'ai eu des difficultés parce que la machine à rayons pour les bagages était en panne. » (Entretien 17B)

« On n'a pas pu le faire comme il faut parce que le matériel était hors service donc ça serait bien qu'ils le mettent en service pour les prochains parce que faire une porte d'entrée sans portique de détection, c'est pas très intéressant (...) c'est clair qu'une simulation sans matériel c'est pas terrible. » (Entretien 23B)

Toutefois, certains formateurs mettent à profit ces pannes pour évoquer des situations qui peuvent tout à fait se produire en établissement. Ce type de désagrément technique n'a pas de conséquence majeure, il peut tout de même, en augmentant le degré d'incertitude lié à l'animation de la séquence, « mettre mal à l'aise » les formateurs qui ne se sentent (déjà) pas nécessairement à l'aise avec cette pédagogie.

« Ca pourrait bien marcher si on avait du matériel qui fonctionne. Je me suis retrouvé un matin à l'entrée principale, le portique fonctionnait pas, il y a rien qui marche. » (FE11)

« C'est compliqué surtout quand on doit simuler dans un bâtiment de simulation qui n'est pas forcément opérationnel, les dernières simulations que j'ai faites c'était avec du matériel qui ne fonctionne pas. (...) le bagagix qui ne fonctionne pas, aujourd'hui il y a eu une panne de courant générale et il n'y a rien qui fonctionne. (...) c'est une situation qui peut arriver en réalité (...) il faut s'adapter ; on a du adapter nos scénarios. » (FE1)

➔ Préconisations :

Il est difficile d'anticiper les pannes de matériel, toutefois, cette éventualité peut être prévue dans un scénario afin que cela ne perturbe le déroulement de la séance.

D - Un oubli de la part du formateur

Cet oubli peut concerner la phase de préparation et les objets nécessaires à la simulation.

« Le formateur a oublié les gants. L'élève l'interpelle, le sollicite notamment pour les gants. Le formateur va les chercher. » (Observation)

Lors du briefing des acteurs, le formateur a quelques fois oublié de transmettre des informations nécessaires au bon déroulement du scénario.

« La formatrice a oublié de dire où se situait la cour de promenade. Il en est de même concernant la casquette, elle n'a pas dit à l'acteur surveillant si elle était autorisée ou non ; elle interrompt la simulation pour le préciser. »
(Observation).

Ces oublis ont surtout été observés lors des premières séances de simulation animées par les formateurs qui n'avaient pas nécessaire l'habitude de cette nouvelle modalité pédagogique.

E - L'organisation matérielle de la séance

Certaines simulations nécessitent du matériel technique (système de détection manuelle) ou des objets (médicaments, vêtements, brosse à dent, boîte, revolver..). Certains de ces objets restent dans les ateliers cellulaire c'est notamment le cas des objets utilisés pour la fouille de cellule. Toutefois, pour d'autres, comme le matériel technique par exemple, ce n'est pas le cas, le formateur doit systématiquement les prendre avec lui pour toute animation, mais avant cela il doit les trouver !! Ce qui peut être, à certains moments, chronophage.

« On est obligé d'aller à chaque fois au département sécurité pour emprunter le système de détection manuelle, le détecteur de métaux. » (FE1)

→ Préconisations :

Le formateur pour éviter tout oubli devrait avoir à sa disposition une « mallette simulation » et une liste récapitulative de tous les objets nécessaires à la simulation.

2.2.5. Le débriefing

Le débriefing est dans la simulation une étape cruciale car c'est dans cette phase que les élèves doivent construire, par des mécanismes de prise de conscience, une part importante de la conceptualisation de la situation. Pour cela, ils ont besoin de se remettre dans le contexte de l'action et de se distancer de celle-ci pour lui donner un autre statut que celui du vécu.

Il existe une multitude de définition du débriefing, nous avons fait le choix pour conduire notre analyse de prendre uniquement en compte celle qui a été énoncé par le Cabinet Agone lors de la formation des formateurs à la simulation.

Dans le cadre de cette formation, le débriefing est défini comme « un temps de discussion et d'analyse suite à la simulation, conduit par le formateur à partir d'un ensemble de questions préparées. »
L'objectif du débriefing est « de mettre en mots les difficultés repérées dans la mise en situation, les réponses

apportées par l'acteur concerné, d'évoquer le ressenti sur l'action, de comparer la diversité des manières d'agir, de repérer les manières d'agir de chaque acteur. De s'entendre mutuellement sur les types d'actions à mener en fonction des types de situations rencontrées. »

Pour effectuer un « débriefing simple », il est conseillé aux formateurs de poser les questions suivantes :

- *Comment avez-vous vécu cette situation ?* Il s'agit à travers cette question d'évoquer le ressenti.
- *Que s'est-il passé ?* Il s'agit d'analyser les faits et uniquement les faits.
- *Que diriez vous à d'autres collègues pour qu'ils réussissent à distance dans cette situation ?* L'objectif est de repérer les différentes manières d'agir.
- *Qu'avez-vous appris dans cette simulation ?* Il s'agit de la phase d'évaluation.

Pour chaque débriefing huit phases doivent apparaître : poser le cadre du débriefing (phase 1), recueillir le retour des acteurs « expression du ressenti » (phase 2), recueillir le retour des observateurs (phase 3), exploiter les retours (phase 4), faire réaliser un travail d'analyse de l'application (phase 5), exploiter les retours (phase 6), faire échanger en sous-groupes pour approfondir (phase 7) et enfin faire une synthèse (phase 8). Qu'en est-il effectivement ?

1) Le débriefing des acteurs

Pour l'ensemble des simulations, le débriefing des acteurs se passent dans le bâtiment de simulation et débute immédiatement après la fin du scénario. Les formateurs ne rappellent pas nécessairement le cadre du débriefing (la durée, distinction entre le rôle et l'apprenant jouant le rôle, précision des phases du déroulement et des règles de fonctionnement). Cependant, des éléments (pas de jugement de valeur) ont déjà été énoncés au début de la séance. Il est à noter que peu de formateurs énoncent comme règle de fonctionnement : le partage d'une expérience par la simulation pour apprendre les uns des autres.

Rappelons encore une fois qu'il ne s'agit en aucun cas de juger et d'évaluer les pratiques des formateurs, mais davantage d'analyser les modes de fonctionnement de chacun lors des séances de simulation. Pour cela, nous allons analyser quelques exemples de débriefing.

Le débriefing des acteurs : exemple 1

F : *Pour l'acteur principal : comment t'a ressenti ? Dur ?*

E : *Oui c'est dur de gérer les détenus*

F : *Qu'est ce qui t'a paru compliqué ? T'as été débordé ?*

E : *Alors j'avais oublié les gants ; sinon je pense que ça va*

F : *Bon et le niveau relationnel ?*

E : *C'était dur, j'ai haussé le ton*

F : *Ca a suffit pour te faire respecter ?*

E : Non
 F : *Quoi d'autre ?*
 E : Ne pas se laisser faire, il ne fallait pas qu'ils fument
 F : *Tu as fait des rappels au règlement intérieur ?*
 E : Oui pour la casquette et les cigarettes
 F : *Tu trouves que t'as fait preuve d'autorité ?*
 E : Non
 F : *Ce n'est pas une critique, je ne suis pas là pour critiquer*

Cet exemple montre un glissement entre ce qui doit être fait et ce qui est effectivement fait lors du débriefing par le formateur. Les questions « de base » devant orienter le débriefing n'apparaissent pas et certaines des interrogations du formateur (comme la première) orientent les réponses de l'acteur. De plus, l'analyse de la résolution du problème avec l'acteur n'en est pas réellement une ; elle reste trop succincte, subjective et orientée par la sensibilité du formateur et par son interprétation.

Le débriefing des acteurs : exemple 2

Interrogation du détenu
 F : *D'accord, mais comment avez-vous senti la situation ?*
 E : Ca allait
 F : *Et les propos du président ?*
 E : On a l'impression que c'est pour nous, c'est pas évident
 F : *L'avocat, comment avez-vous ressenti l'exercice ?*
 E : Pas évident de se mettre à la place de l'avocat
 F : *Pourquoi ?*
 E : J'étais un peu stressé et le président m'a mis à l'aise quand il m'a demandé de me présenter
 F : *Pourquoi ?*
 E : Car il s'est intéressé à moi
 F : *Voilà, décliner votre identité. Déjà si on prend en compte l'autre, c'est plus facile d'engager le dialogue. Alors, le CSP1, vous dans le jeu vous avez été bousculé ?*
 E : C'était difficile car je devais prendre le contre-pied du surveillant, le contre-pied total, ça aurait été plus simple d'apporter une nuance mais le contre-pied total c'était difficile
 F : *Qu'est ce qui vous a gêné ?*
 E : D'être à l'opposé
 F : *Pourquoi c'est gênant ?*
 E : Je suis en uniforme moi aussi
 F : *Mais bon il peut se planter aussi, l'esprit de corps c'est bien mais on n'est pas obligé d'être tout le temps d'accord. Le surveillant ?*
 E : Ca c'est bien passé, mais j'ai été déstabilisé par le président, quand il m'a interrompu, je pensais qu'il allait me laisser terminer mon argumentaire. On a un peu de pouvoir mais pas trop ; le président il met la sanction qu'il veut
 F : *Le recadrage vous a surpris ?*
 E : Oui, ça surprend
 F : *Alors le surveillant qui accompagnait, vous de l'extérieur comment vous l'avez ressenti ?*
 E : Moi, je faisais attention aux gestes du détenu, ça a été car le détenu était calme

Ce second exemple montre que les formateurs n'oublient jamais la phase 2, l'expression du ressenti - elle est dans tous les cas présentes - et qu'ils insistent, souvent, auprès des acteurs sur les difficultés rencontrées, sans pour autant évoquer pour l'analyse de l'application ce qu'ils ont pu mettre en œuvre au regard de la procédure étudiée ou encore des gestes appliqués.

La plupart des formateurs ne suivent pas à la lettre les étapes du « débriefing parfait », le plus souvent il passe de la phase 2 à la phase 4 autrement dit, ils se concentrent sur les acteurs avant de passer aux observateurs. Parallèlement à cela, ils ne notent pas tous sur un paperboard les principaux éléments énoncés par les acteurs.

L'attention du formateur est dans un premier temps orientée vers les acteurs et dans certains cas, son positionnement dans l'espace exclue les observateurs. En effet, il leur tourne le dos pour « discuter » avec les acteurs et ce qui se dit lors de cet aparté n'est pas nécessairement audible par les observateurs.

2) Le débriefing des observateurs

Avant d'analyser la manière dont se déroule le débriefing des observateurs, il est nécessaire de revenir sur l'utilisation de la grille d'observation. Cette grille devrait systématiquement être distribuée aux observateurs, nous avons vu précédemment que ce n'était pas le cas car, certains formateurs remettent sa pertinence en cause. L'observation des séances de simulation montre que lorsque la fiche d'observation est distribuée, elle n'est pas systématiquement renseignée par les élèves. Pour autant, ces derniers ne remettent pas en cause le formulaire c'est-à-dire la structure de la fiche, mais ils ne perçoivent pas nécessairement son utilité surtout lorsque le formateur n'a pas préalablement pris le temps de l'expliquer.

« Non, je ne les ai pas rempli parce que j'ai une bonne mémoire, je savais ce que j'allais dire après sur ce que j'avais remarqué qui n'allait pas. C'est un support nécessaire pour certains mais pas pour tout le monde. »

(Entretien 2B)

« Quand on observe on peut pas écrire et observer tout simplement. Si on écrit on voit pas forcément ce qui se passe. » (Entretien 3B)

« C'est dur d'observer et de noter c'est difficile mais on essaye. » (Entretien 6B)

« J'avais ça dans la tête, j'ai donné mes impressions à chaud quand ça été mon tour, j'ai donné tout ce que j'avais ressenti et voilà. » (Entretien 8B)

Au cours du débriefing, le formateur interpelle tour à tour chaque observateur afin de recueillir ses observations. Certes, cela permet d'impliquer tout le monde, mais cela entraîne

également des redondances quand bien même le formateur demande aux élèves d'énoncer uniquement les éléments n'ayant pas été évoqués précédemment.

« On est tous passé un par un pour dire ce qui allait, ce qui n'allait pas, ce qu'on avait pensé. » (Entretien 17B)

« Je l'ai rempli à chaque fois. Mais tout le monde dit à peu près la même chose et puis ils font passer tout le groupe, alors tout le groupe dit la même chose et puis ils s'acharnent quand même à vous demander ; bon ça à la fin ça devient un peu (...) le plus lourd ça a été la porte d'entrée, il y avait 10 pages la formatrice a vraiment tout écrit, toutes les remarques et elle a commenté les remarques. » (Entretien 9B)

➔ Préconisations :

Il paraît essentiel de conserver la fiche d'observation afin de pouvoir élaborer le débriefing non à partir de généralités mais d'observations précises. Il est donc important lors du briefing des observateurs de revenir sur le sens de l'observation et de cette fiche en rappelant que l'analyse réflexive est une étape décisive car l'apprentissage par l'analyse de l'action est plus efficace que l'apprentissage par la répétition de l'action, du moins quand on a affaire à une situation complexe où l'importance du diagnostic est grande.

De plus, ne peut-on pas mettre en œuvre un mode de fonctionnement où tous les observateurs n'auraient pas à remplir la fiche d'observation. Il suffirait de la confier à une dizaine d'entre eux, cela permettrait de les impliquer davantage, d'éviter la redondance qui peut apparaître en faisant passer à l'oral tous les observateurs et enfin de croiser les observations écrites et orales des observateurs.

Pour la plupart des simulations, le débriefing des observateurs se déroule dans le bâtiment de simulation, seuls les formateurs animant la simulation « prévention suicide » et « la commission de discipline » l'organisent dans une salle de cours. Nous allons voir que le contenu du débriefing évolue en fonction du lieu dans lequel ce dernier est réalisé.

Sans analyser le contenu du débriefing, la première remarque que nous pouvons faire à la seule vue de la structure de l'échange concerne le nombre et la durée des interventions du formateur. Le formateur intervient fréquemment, et parle beaucoup plus que les observateurs. Cela montre que le formateur conduit le débriefing de manière trop directive. Il parle à la place des élèves et finalement, cela revient à penser l'action à la place de ces derniers. Très souvent, les

formateurs ne laissent pas assez d'espace, de place aux élèves lors du débriefing. Cela se confirme en analysant le contenu des échanges. Les formateurs n'utilisent pas assez la technique de la reformulation, procédé essentiel de la phase 2 à la phase 4. En effet, lors de l'expression du ressenti des acteurs et des observateurs et de l'exploitation des retours le formateur doit reformuler, il ne doit pas analyser, typifier, conseiller. En faisant part de son expérience, en conseillant les élèves à ce moment là, le formateur inconsciemment se valorise et indirectement dévalorise l'élève. Le formateur devient celui qui sait et l'élève celui qui ne sait pas, ce qui n'est absolument pas l'objectif du débriefing (en tout cas à ce moment là).

Même dans une salle de cours, le déroulement du débriefing ne suit pas les 8 étapes prévues initialement dans le « débriefing parfait ». Cependant, l'exploitation des retours est très différente de celui qui se fait dans le bâtiment de simulation. Comme le montre l'exemple suivant, le formateur choisit d'organiser l'échange à partir d'un travail effectué en sous-groupe. Ce temps de réflexion permet aux élèves de croiser leurs observations et de trouver un consensus afin que le porte parole du sous-groupe puisse faire une synthèse orale. Ce mode de fonctionnement encadre beaucoup plus les échanges et permet d'éviter une certaine cacophonie. Toutefois, il écarte tout de même pour un temps les élèves qui ont joué le rôle d'acteur.

Débriefing des observateurs en la salle de cours : exemple 3

Formateur : Ce qui est important quand vous serez en situation professionnelle, c'est ça se professionnaliser c'est à chaque fois que vous allez faire un acte, le décliner dans un avant : alors là : je consulte le dossier, un pendant : je statue et un après : je fais l'analyse de la décision. Se professionnaliser, c'est ça c'est faire un travail d'introspection. La connaissance c'est important mais ce n'est pas suffisant. Ce qui est important c'est le relationnel que vous allez instaurer. Les connaissances réglementaires ne sont pas suffisantes. On se rend compte souvent qu'en situation professionnelle on peut être perturbé par le détenu.

Au niveau de l'observation, vous étiez 13 avec deux grilles on faire des groupes de 3.

Groupe 1 : Alain, Mikaël, Yanis

Groupe 2 : Mikaël, Thierry, Nicolas

Groupe 3 : David, benjamin, David

Groupe 4 : Yasmina, Véronique, Pierre, Pierre

Vous avez 15 minutes, vous travaillez ensemble à partir des grilles et vous prenez un porte parole

Le formateur passe de groupe en groupe.

A l'oral, le formateur reprend les éléments au tableau, donne des conseils.

Il est difficile de ne pas tomber dans l'affect, mais en commission prenez la parole, sinon vous serez frustré. On en avait parlé en cours mais on voit que l'aspect réglementaire n'est pas suffisant, l'aspect relationnel est important. Attention, quand on débriefing ce qu'on dit ce n'est pas forcément simple pour vos collègues qui ont joué. Des commentaires sur le ton des acteurs, soignez le ton, de la fermeté, replantez le cadre. Il y a des détenus qui vont vous mettre la pression.

Que le débriefing se déroule dans le bâtiment de simulation ou dans une salle de cours, ce qui pose problème aux élèves ce n'est pas tant l'évocation de la situation ou de l'action - qui ont

en général une bonne mémoire opérationnelle - mais la décontextualisation pour une description conceptuelle de l'action. En général, les formateurs ont peu de moyen à disposition pour « médier » cette activité réflexive. Les apports du formateur se font de manière spontanée pour corriger les erreurs ou pour répondre à des questions précises afin que des approfondissements collectifs se fassent. Cet échange doit assurer la médiation indispensable permettant l'appropriation nécessaire à la poursuite de la professionnalisation individuelle. Cependant, les formateurs n'amènent pas assez le groupe à réfléchir à partir de la situation simulée sur les effets directs de leur choix. Ils ne mettent pas assez en exergue les différents points de vue pour provoquer des confrontations et des négociations sur la pratique entre les élèves. Ils ne parviennent pas suffisamment à guider l'élève dans l'analyse afin de déterminer les pratiques mises en œuvre, leur interaction et leur contribution ou non à la gestion de la situation et les pratiques à reconduire et celles qu'il faut optimiser. Les formateurs sont d'abord des opérationnels, ils ont une expertise de l'activité et des connaissances expérientielles - c'est cela qui les rend légitime pour l'animation des séances – mais pas nécessairement la maîtrise du débriefing.

Dès les premières simulations et quelques fois bien avant, la grande majorité des formateurs a pris conscience de la complexité d'animer un débriefing, notamment au regard de la grande incertitude qui en découle.

« Puis à chaque fois, tu l'as bien vu quand tu es venue, à chaque fois tu sais pas comment ça va se passer. »
(FE7)

Parallèlement à cette « non maîtrise » partielle, les formateurs reconnaissent que le fait d'avoir été formé à la simulation et donc au débriefing ne suffit pas à maîtriser cette technique.

« Le plus difficile dans la simulation c'est le débriefing et c'est pas parce qu'on a suivi une formation qu'on est au fait avec le débriefing (...) il faut vraiment beaucoup et bien se remettre en cause pour s'apercevoir que c'est bien plus compliqué qu'il n'y paraît et qu'on est très loin du compte pour l'instant. (...) Je me suis rendue compte de l'écart qu'il y a entre ce qu'on veut donner et ce qu'on donne en réalité. » (FE1)

Le débriefing bouleverse des repères professionnels constitués autour de l'utilisation des méthodes dites « classiques », non seulement il implique de maîtriser une nouvelle technique mais également de trouver sa place dans ce temps d'échange.

« Compliqué sur deux points : sur le point de vue de la méthode, à quel moment débriefer sur le ressenti, donc il a fallu sans arrêt cadrer les élèves pour respecter les moments parce que ça partait dans tous les sens, donc respecter les moments, suivre une certaine méthode. Ensuite l'autre difficulté c'est éviter que dans les retours des élèves il y ait un acharnement sur ceux qui ont joué le rôle (...) et puis aussi c'est dans l'exploitation aussi des retours, trouver ma place, c'est extrêmement difficile d'exploiter tout ce qui peut se dire et qui peut se vivre pendant une simulation. Ça demande beaucoup d'énergie à la fois dans la préparation mais aussi dans le déroulement parce que ça demande une capacité d'écoute. » (FE4)

Les difficultés évoquées par les formateurs ayant été formés à la simulation soulèvent la question des personnels n'ayant pas suivi cette formation et qui animent tout de même des séquences dans le bâtiment de simulation. Quid de leurs compétences quand bien même ils aient pu bénéficier de l'aide de leurs collègues.

« Je vois autour de moi des gens qui ne sont pas formés et qui font n'importe quoi et qui se perdent et décrédibilisent. » (FE1)

Aux difficultés techniques se rajoute une difficulté culturelle. Le débriefing correspond à un travail d'analyse pour rendre visible et expliciter une action (au sens large) qui vient de se dérouler afin d'élaborer des connaissances et construire des repères permettant par la suite de gérer des situations professionnelles. Ce travail d'analyse est difficile à plus d'un titre, dans les établissements pénitentiaires, ces pratiques réflexives sur l'action ne sont pas habituelles, il n'existe pas de devoir d'évocation et la peur de la sanction ou du jugement des pairs et de la hiérarchie reste présente ; les formateurs, personnels de terrain, sont donc empreints de ces logiques de fonctionnement.

« Ce que j'ai vécu comme le plus difficile, ça a été le débriefing c'est vrai que c'est quelque chose qui me semblait moins palpable, ce qui me semblait le plus difficile à faire dire aux autres, les émotions, les ressentis. Est-ce que c'est le milieu qui veut ça ? On n'exprime pas ce genre de choses, ça se dit pas forcément facilement. On n'est pas trop habitué non plus à dire ce que l'on ressent, comment on a vécu les choses. C'est un peu se mettre à nu, c'est difficile à la fois de le faire dire. » (FE12)

Le débriefing nécessite l'instauration d'une confiance entre les élèves surveillants et les managers de cette réflexion collective (formateur) qui doivent mettre à distance le jugement,

l'évaluation alors même que la phase d'apprentissage soumet les élèves à une évaluation constante qui ne leur donne pas le droit à l'erreur.

L'observation des séquences de simulation met au jour des « écarts », des « dérives », dans la manière dont certains débriefing pouvaient être animés²⁴, les formateurs à leur tour reviennent sur les limites méthodologiques de certaines pratiques.

« Les formateurs font avec ce qu'ils sont et ce qu'ils connaissent (...) les gens reprennent pas forcément tout ce qui s'est dit en fait ils disent un peu ce qui leur traverse l'esprit (...) ils ne se sont pas forcément approprié la méthode comme elle nous a été présentée (formation). » (FE16)

« Je me suis rendu compte que c'est pas tout le monde qui suit le protocole. » (FE16)

« C'est très facile en tant qu'animateur ou formateur d'oublier vers quelle direction on doit aller et puis les publics qu'on a en face n'ont de cesse de nous en écarter sans faire exprès. » (FE1)

Les difficultés peuvent être d'ordre méthodologies, mais également liées à certains impondérables qu'il est impossible de maîtriser : les caractéristiques des élèves, la dynamique du groupe, l'implication des acteurs...

« J'ai eu des groupes plus ou moins, comment dire les choses, j'ai eu des groupes qui étaient pas forcément en capacité d'élever le débat en terme d'analyse (...) peu de retours sur ce qu'ils ont vu ou entendu, c'était très basique, très descriptif (...) oui des fois le débriefing c'est vraiment je dirais le minimum syndical. » (FE10)

« Les acteurs se prennent au jeu et puis ça se passe très bien, il y a des moments où ils n'arrivent pas à se mettre dans le jeu et ça coupe court et on n'a rien du tout et il est très difficile de débriefer. Parce qu'ils n'ont pas réussi à se mettre dans le rôle et pour le coup la simulation n'apporte pas vraiment d'éléments. » (FE7)

La dernière étape du débriefing, la synthèse, n'est jamais oubliée par les formateurs. Ils y consacrent en moyenne une heure. Cette synthèse se fait soit, à partir d'un transparent diffusé par le rétroprojecteur soit, à partir de photocopies distribuées aux élèves. Le formateur commente chaque partie et peut dans certains cas illustrer ses propos par des cas pratiques.

Synthèse : exemple 1

Etape	Dimension sécuritaire	Dimension relationnelle
1	Ouverture de la porte	
2		Annoncer la fouille de cellule
3	Effectuer la fouille intégrale dans un lieu adapté	Respect de la dignité humaine

²⁴ Encore une fois, il ne s'agit en aucun cas de juger ou d'évaluer les pratiques des formateurs.

4	Effectuer la fouille de la cellule : tour progressif et méthodique de la cellule	
5	Effectuer le sondage de barreau	
6	Effectuer le contrôle salubrité : état des murs, sanitaires, affichage	
7	Rédiger un CRI ou 1 CRP en cas d'anomalie	Informers le détenu d'un éventuel CRI ou dépôt au vestiaire

L'analyse du déroulement du débriefing montre les difficultés de transfert pour les formateurs (après la formation à la simulation). Ce qui a pu s'accomplir dans le cadre d'une situation pédagogique paraît plus difficile à transposer dans l'ordinaire de la vie professionnelle où les individus confrontés à des préoccupations multiples et tributaires d'habitudes de travail différentes ne sont plus soutenues dans un cadre comparable

Ces remarques doivent être nuancées car lors des séances de simulation observées pour cette recherche les formateurs n'avaient aucune expérience en la matière. Ces difficultés ont peut-être été en partie surmontées depuis.

→ Préconisations :

Le déroulement des débriefing tend à démontrer qu'il paraît indispensable de retravailler avec les formateurs sur cette étape de la simulation. Il est en effet complexe pour certains formateurs de faire surgir une parole dont ils ne savent que faire. Cette réflexion pourrait avoir d'autant plus d'intérêt et d'impact que les formateurs ont désormais acquis une certaine expérience en la matière. Ce temps de travail (formatif) pourrait s'organiser autour d'une journée consacrée à cette thématique qui permettrait aux formateurs d'échanger et de croiser leurs expériences avec d'autres personnels pénitentiaires qui mettent déjà en œuvre cette technique²⁵. De plus, cette réflexion pourrait englober les débriefing (« retours de stage ») qui ont lieu après chaque stage, afin que ces derniers ne conservent pas un caractère purement anecdotique.

L'ensemble des personnels intervenant doit être formé afin qu'ils soient notamment capables de conduire un débriefing, étape qui donne tout son sens à la simulation. Cette formation pourrait faire partie d'un module proposé en formation continue aux formateurs avec des déclinaisons possibles pour ceux qui n'ont jamais été formés et pour ceux qui l'ont déjà été.

Toutefois, au regard de certaines contraintes organisationnelles si un formateur est amené à animer une simulation alors qu'il n'a pas été formé il est indispensable qu'il

²⁵ Dossier thématique du CIRAP sur le débriefing.

soit encadré par un « collègue formé ». Il est en effet très questionnable que deux personnes, deux CFA par exemple, se retrouvent seuls pour animer des simulations.

2.3. Le positionnement des simulations dans le dispositif de formation

2.3.1. La première simulation

Majoritairement, les élèves pensent que la programmation après le stage découverte, de la première séance de simulation (la fouille de cellule) est pertinente et cela pour plusieurs raisons :

- tout d'abord, le fait d'avoir été en contact avec la réalité du métier de surveillant lors de ce premier stage et donc de posséder une expérience, aussi minime soit elle, leur permet de faire plus facilement le lien entre la séance de simulation et la pratique professionnelle ; l'immersion en détention donne finalement du sens à la simulation.

C'est quand même bien de les avoir après parce qu'on a eu chacun nos expériences, moi j'ai fait des fouilles et les autres aussi. » (Entretien 21)

« C'est très bien, déjà quand on vient on a vu, enfin moi j'ai vu à la Santé ça m'a préparé. » (Entretien 22)

- ensuite, cela facilite une prise de distance par rapports aux situations vécues en stage, ainsi que l'apprentissage des « bonnes pratiques ».

« Je trouve que c'est très bien de découvrir au premier stage (...) et après d'avoir les simulations au niveau des cours pour pouvoir comparer et après appliquer la bonne méthode au deuxième stage. » (Entretien 25)

- enfin, lors du stage découverte, les élèves ne doivent être qu'observateur, ils n'ont donc pas besoin « d'outils » pour exercer une activité. Ce dernier argument est relativement paradoxal quand on sait que la plupart des élèves ne reconnaissent pas le statut d'observateur et nie quelque peu celui d'élève.

« C'est très bien placé parce que le stage découverte, c'est vraiment de la découverte. » (Entretien 23)

« C'est une idée de génie de les placer après parce que avant c'est le stage découverte donc, nous devons arriver sans avoir aucun a priori, sans rien connaître. » (Entretien 35)

« C'est bien là parce que les gens auraient peut-être abordé le stage avec trop de certitude, je pense que c'est mieux après. » (Entretien 30)

Toutefois d'autres élèves, minoritaires, souhaitent bénéficier des séances de simulation avant de partir en stage découverte et cela principalement pour une raison : être prêt à agir, sans avoir nécessairement à demander des informations ou des conseils au personnel de surveillance, autrement dit, être efficace avant d'avoir été formé.

« J'aurais préféré avant de partir au moins, il y aurait eu des choses qu'on aurait pu faire tout de suite et on aurait pas besoin de demander conseil aux surveillants. » (Entretien 31)

« J'aurais préféré avant parce que ça aurait pu nous servir en stage de découverte. » (Entretien 33)

« Je pense avant parce que quand on part en stage découverte, on va observer mais à un moment donné on était amené quand même à travailler. » (Entretien 38)

« Avant parce que en détention, la personne avec qui on est elle a pas forcément le temps de nous apprendre. » (Entretien 20)

« Les situations de mise en situation professionnelle, je pense que ça commence un peu tard par rapport au premier stage. (...) Au moins une séance ou deux. Parce que quand on arrive effectivement, on perd une semaine pour voir, avant d'apprendre les ficelles du métier même si on observe. (...) peut-être une ou deux, trois séances comme ça avec des situations conflictuelles pour les préparer au pire quoi (...) je pense que préparé au pire, après la personne peut avoir un sentiment de confiance. » (Entretien 13)

« Avant parce que ce qui se passe c'est que nous quand on arrive en établissement (...) c'est vrai que même pour ouvrir les portes on ne savait pas au début ; donc on regarde le surveillant qui regarde pas à l'ailleton, il met pas le pied ; alors nous qu'est ce qu'on fait on apprend les mauvaises choses. » (Entretien 30)

Ces citations montrent encore une fois que certains élèves perçoivent la simulation comme un exercice d'application et qu'ils ne saisissent pas nécessairement la finalité du stage découverte.

2.3.2. Les simulations du 3^{ème} cycle

Lors de la phase 1 de la recherche, la majorité des élèves considérait que le positionnement des séances de simulation était pertinent, ce n'est désormais plus le cas, ils auraient préféré avoir les simulations relatives à la gestion des mouvements, à la prévention suicide, à la distribution du courrier, à la commission de discipline et à la PEP (Porte d'entrée Principale) avant de partir en stage de mise en situation.

« Comme c'est au cycle trois je trouve que ça arrive un peu tard dans la formation, comme la distribution du courrier, même la prévention du suicide (...) parce ça aurait apporté plus avant qu'après. Après on a déjà vécu ce

qu c'était sur le terrain, on a déjà vécu ce que c'est en fait, après l'intérêt il est plus très évident (...) alors que donner les bases avant de découvrir ce qu'est la réalité. » (Entretien 12B)

« Justement j'aurais pensé que ça aurait été mieux avant par exemple pour la distribution du courrier. » (Entretien 10B)

« Avant, parce qu'on avait des gens qui étaient pas très net en fait, dépressifs et tout, il fallait la (prévention suicide) avant. » (Entretien 11B)

« Au troisième cycle ça ne sert à rien, pourquoi les faire au troisième cycle ? On aurait du les faire avant alors que maintenant ça sert plus à rien. Une fois qu'il y a eu le stage ça sert à rien qu'on nous apprenne à distribuer le courrier (...) on l'a fait en stage. » (Entretien 6B)

Ceci est à mettre en lien avec l'envie des élèves de travailler. La plupart d'entre eux perçoit le stage de mise en situation non comme une étape dans leur formation, mais comme un lieu où il faut être capable d'exercer le métier de surveillant (avant même d'avoir fini sa formation !). Ils attendent donc de la formation un maximum d'informations leur permettant d'être efficace et de parer à toute éventualité qui surviendrait durant le stage.

Les élèves qui estiment qu'il est pertinent de placer les simulations après le stage de mise en situation sont plus rares, mais pour ces derniers cela permettrait d'opérer un retour réflexif sur les pratiques professionnelles et sur ce qu'ils ont vécu durant le stage.

« Il y a des avantages et des inconvénients, qu'ils soient placés avant on peut toujours dire que c'est bien parce que ça permet de mettre en application, qu'ils soient placés après ça permet aussi de débriefer et de comparer par rapport à nos pratiques professionnelles. Je trouve que c'est pas plus mal après parce que ça permet à chacun d'avoir un retour par rapport à sa pratiques et de débriefer par rapport à ça. Parce que lors du stage chacun a fait par rapport aux us et coutumes de l'établissement et moi je trouve que c'est pas plus mal de débriefer après coup (...) le stage pratique c'est une formation, on est amené à faire des erreurs, c'est normal. » (Entretien 16B)

« Ça permet de voir justement comment ça fonctionne par rapport à l'établissement et si ce qu'on a fait dans l'établissement c'était règlementaire. (...) en plus de revoir juste après le stage ça nous permet de ne pas oublier, c'est un petit rappel juste avant de partir, voir si justement on n'a pas fait de bêtises lors du deuxième stage, voir si on était bien dans les règles. » (Entretien 17B)

➔ Préconisations :

Il semble important d'explicitier aux élèves les raisons qui font que les simulations sont placées au troisième cycle après le stage de mise en situation. Parallèlement à cela, il

est aussi essentiel de revenir sur le sens et l'objectif de chaque stage afin de construire une cohérence globale entre les stages, les enseignements et les simulations.

Cependant, il est aussi important de se questionner sur la pertinence de certaines simulations et sur leur positionnement. En effet, est-il pertinent de prévoir la simulation « distribution courrier » lors du troisième cycle ? ou alors n'est-il pas nécessaire de revoir les objectifs de cette dernière ?

PARTIE II
AU DELA DE LA SIMULATION

CHAPITRE I

ETRE FORMATEUR DANS L'ADMINISTRATION PENITENTIAIRE

Alors que l'objet de ce rapport est la simulation pourquoi s'attacher à la fonction de formateur ? La première partie du rapport a montré le rôle central des formateurs et les conséquences de l'introduction de la simulation dans la formation initiale des surveillants sur les pratiques professionnelles de ces derniers. L'activité du formateur a été appréhendée par le prisme de la simulation et nous pensons et ce pour plusieurs raisons, qu'il est important de la saisir dans sa globalité : d'une part, car cela nous permettra d'affiner l'analyse sur le positionnement professionnel en reprenant certaines interrogations relatives à la définition du territoire professionnel des formateurs et aux compétences qui s'y rattachent d'autre part, parce qu'à notre connaissance aucune recherche n'a traité de l'activité de ce corps de spécialiste et enfin, au regard de l'actualité étant donné que l'administration centrale poursuit sa réflexion sur l'emploi des formateurs.

1.1. Les raisons de ce choix de carrière

Avant de présenter l'activité des formateurs, il est intéressant de saisir les raisons qui ont incité ces personnels à quitter, pour la plupart, le terrain, la détention et à devenir formateur à l'ENAP ou en établissement.

Tableau 11 : Les motivations des formateurs

Raisons évoquées	FE	FT	Nombre de fois cité	
Intérêt pour la formation	10	12	22	
Raisons familiales, géographiques	4	1	5	
Evolution carrière	0	1	1	
Sortir de la détention, nouvelle expérience	2	2	4	
Non abordé	2	2	2	
Total	18	19	37	

Dans les raisons évoquées, nous retrouvons deux types de motivations : certaines que nous qualifions d'intrinsèques (couleur verte) puisqu'elles sont liées à la nature même de l'activité, à son intérêt, d'autres que nous qualifions d'extrinsèques (couleur jaune) qui sont relatives à la vie

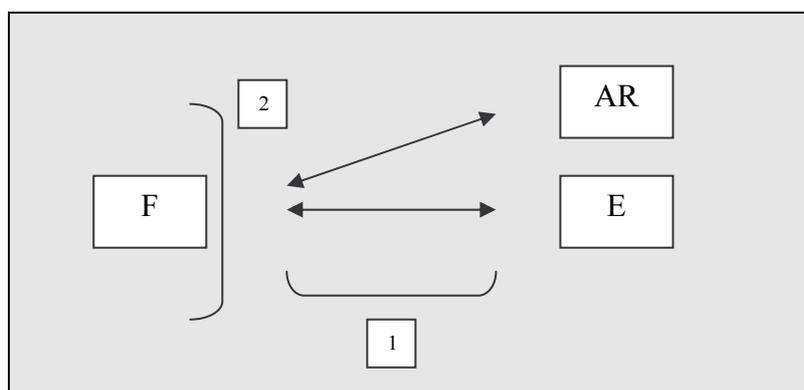
privée des personnels (raisons familiales, géographiques...) ou au fait de vouloir découvrir une nouvelle fonction.

Comme le montre le tableau, les motivations intrinsèques sont celles qui sont citées majoritairement par les formateurs. Le choix de devenir formateur en établissement ou à l'ENAP ne s'opère pas par défaut. Faut-il penser pour autant que le choix d'exercer la fonction de formateur correspond à une vocation ? Pas nécessairement, mais l'ensemble des formateurs ont tout de même une appétence pour la formation, car pour les personnels pénitentiaires, tout grade et corps confondus, ce choix d'affectation a, d'un point de vue professionnel, des implications spécifiques. En effet, choisir d'exercer la fonction de formateur c'est « prendre place »²⁶ dans un « métier » et c'est finalement être confronté à un champ professionnel spécifique qui n'a rien à voir avec les précédents aussi bien en terme de référentiel opératif que cognitif.

1.2. L'intérêt de cette fonction

Il s'agit dans cette partie d'appréhender les perceptions que les formateurs ont de leur métier à travers les intérêts qu'ils énoncent. Comme le montre le schéma ci-dessous, l'intérêt pour la fonction se situe à deux niveaux : l'un, centré sur les interactions (1) l'autre, sur les implications et les conséquences de cette fonction pour le formateur (2).

Schéma 3 : L'intérêt de la fonction de formateur



Légende : E : élève, AR: autres interactions, F : formateur

²⁶ G. Leclercq, Comment prend-on place dans les métiers de la formation continue ? p 14 in les dossiers des sciences de l'éducation, n°11/2004

L'intérêt le plus souvent cité concerne la dimension relationnelle en d'autres termes, le contact avec les élèves.

« L'intérêt c'est le contact direct avec les publics. Il y a des groupes dans lesquels il y a une très bonne dynamique, bonne ou très bonne et c'est le matériau avec lequel on travaille. On peut partir sur des choses très intéressantes, des échanges (...) Tout l'art c'est de faire passer le message et faire participer les personnes, les amener à réfléchir. Je pense qu'on n'est pas dans la diffusion d'un savoir. Je suis détentrice d'un savoir effectivement, il y a des choses que je sais, mais plus je lis, plus je me rends compte que je ne sais pas tout. Quand on laisse parler les gens, ils savent des choses. (...) donc c'est un échange vraiment. » (FE16)

Pour les formateurs affectés en établissement, la dimension relationnelle est tout aussi présente mais beaucoup plus éclatée puisqu'ils n'interagissent pas uniquement avec des élèves, mais également avec une multitude de personnes qu'ils rencontrent notamment lors des visites de l'établissement.

« Je côtoie énormément de monde. Je suis plus enfermé dans ma bulle, dans ma bulle détention/ coursive, je suis plus enfermé là-dedans. Je côtoie d'autres personnes. » (FT18)

Pour tous les formateurs, l'intérêt de la relation avec les élèves provient de l'objet même de cette interaction, quelque soit la nature et l'objectif de l'échange : la transmission de connaissances utiles.

« Ce qui me plaît bien, c'est l'animation avec les élèves, leur transmettre ma connaissance des pratiques. » (FT4)

« Ce qui est le plus intéressant c'est d'apporter le savoir aux élèves, de les préparer à affronter la détention. » (FT1)

« Aider les jeunes à essayer de commencer correctement quoi. Je pense que c'est ça le but, que les gens soient formés à peu près correctement pour éviter les problèmes. » (FT5)

« L'intérêt pour moi c'est leur donner les meilleures bases possibles et ça c'est un peu mon challenge qu'ils intègrent le métier au mieux avec les meilleures bases. » (FE4)

« C'est essayer de transmettre et que les jeunes qui nous arrivent commencent leur travail sur le terrain dans de bonnes conditions et en sachant où ils mettent les pieds. » (FE5)

« C'est positionner les élèves pour pas les mettre en danger. » (FE11)

L'intérêt de la fonction dépasse aussi le cadre de l'interaction avec l'élève et est alors davantage centré sur la fonction du formateur et son côté narcissique. En effet, nombre de formateurs soulignent l'utilité de leur action auprès des élèves

« Quand on est formateur il y a toujours un côté narcissique (...) c'est aussi des défis parce que tu t'exposes tout le temps aux regards (...) c'est aussi un dépassement de soi et aussi une évolution. (...) il y a aussi une gratification, tu te dis que l'objectif est atteint parce que dans leur construction identitaire, ils savent parce que je leur ai donné l'outil nécessaire. » (FE6)

Pour d'autres formateurs, l'intérêt de la fonction provient également de ce qu'elle implique comme par exemple, une remise en cause permanente ou encore une prise de distance par rapport au fonctionnement de l'organisation pénitentiaire.

« L'intérêt c'est d'avoir affaire à des publics différents en permanence, l'intérêt c'est d'être obligé de se tenir au courant de tout ce qui se passe même si on n'est pas des spécialistes (...) je dois perpétuellement chercher à comprendre et à me poser des questions et ça moi ça m'intéresse. » (FT15)

« Ça permet d'avoir une vue globale, une vue d'ensemble de l'AP avec les tenants et les aboutissants. On a une vue qui est plus générale parce qu'on va rencontrer tous les publics (...) on est plus dans un corporatisme qu'on peut avoir dans les établissements et ça donne quand même une idée plus ample. » (FE18)

Pour d'autres encore, cette fonction permet de développer certaines aptitudes.

« Ça m'a permis aussi de m'exprimer aussi beaucoup plus, avant j'étais un peu introverti parce que en tant que surveillant on avait pas trop l'occasion de parler. » (FE18)

1.3. Le rôle d'un formateur

1.3.1. Etre formateur à l'ENAP

L'objectif de cette partie est de présenter les représentations sociales que les formateurs ont de leur rôle à partir de la définition qu'ils donnent de leur métier, nous parlerons donc de « rôle intériorisé ». Ils ne le déclinent pas en termes de missions ou d'activités, mais davantage au regard d'objectifs qu'ils doivent atteindre. Une multitude d'objectifs sont cités, mais avant de les analyser, il est important de faire une parenthèse historique qui permet de montrer une évolution dans la manière dont l'ENAP et plus largement l'administration pénitentiaire conçoit le métier de formateur c'est-à-dire le « rôle proposé ». Un rapide tour d'horizon amène à distinguer deux

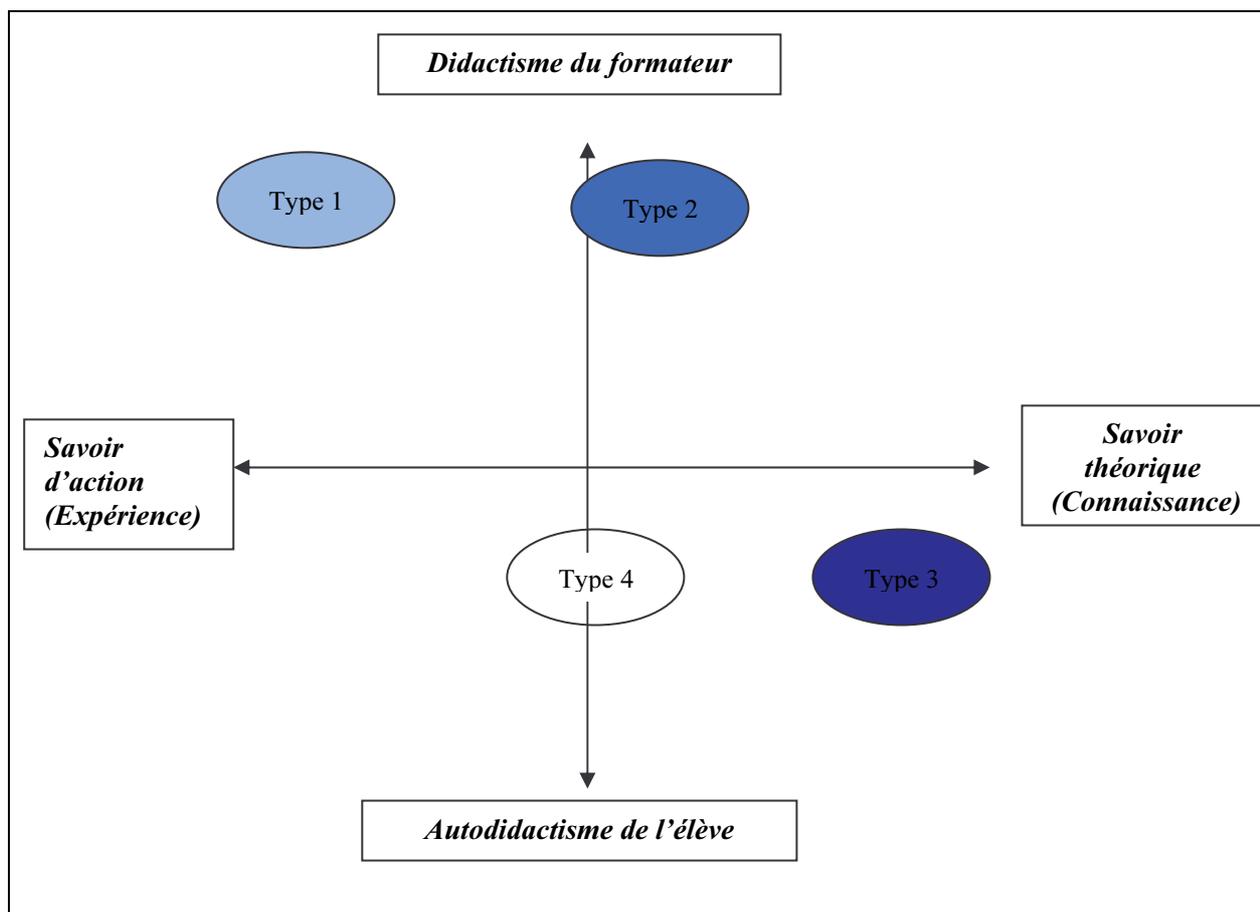
périodes rattachées respectivement à des lieux, Fleury et Agen, et découlant d'un évènement organisationnel identique à savoir, la délocalisation de l'ENAP qui a entraîné une réorganisation (en profondeur) de la formation.

« Je fais une distinction entre avant 2000 puisque le formateur avant la nouvelle mouture ENAP, je dirais était un généraliste. Il avait un groupe, il accompagnait ses élèves dans différents domaines, un peu comme un instituteur qui enseigne à sa classe, alors qu'après 2000, le rôle du formateur a nettement évolué. Il s'est spécialisé dans un domaine, on dit même qu'il a un domaine d'expertise. On est plus sur le système lycée avec un prof dans chaque domaine d'enseignement. » (FE5)

A elle seule, cette citation montre le « séisme » auquel ont du faire face les formateurs et parallèlement à cela, l'évolution des attentes de l'institution (rôle proposé). Il est important de garder cette évolution à l'esprit car d'une part, certains formateurs sont issus de « l'ancien système » qui faisait du formateur un « généraliste » et d'autre part, cela montre que les attentes de l'organisme de formation dans lequel s'insèrent les formateurs évoluent et que ces évolutions ont des conséquences fonctionnelles et symboliques sur les formateurs.

Il est essentiel de s'attarder sur le rôle intériorisé car la manière dont les formateurs définissent leur métier permet de comprendre la variété des positionnements professionnels et des pratiques qui en découlent. Nous avons illustré la diversité des rôles intériorisés par la typologie présentée ci-dessous.

Schéma 4 : Les rôles intériorisés des formateurs énapiens



L'axe vertical correspond aux postures du formateur dans le rapport au processus de socialisation. Si nous reprenons la typologie de M. Lesne²⁷ - bien qu'ancienne, mais toujours pertinente - les deux extrêmes de cet axe reprennent deux modes de travail pédagogique diamétralement opposés au regard de la place et de l'implication des acteurs (formateur ou élève) : l'un, intitulé « *didactisme du formateur* », correspond à un mode de type transmissif à orientation normative et l'autre, « *autodidactisme de l'élève* », à un mode de type incitatif à orientation personnelle, sachant qu'entre les deux, nous positionnons, le mode de travail de type appropriatif centré sur l'insertion sociale.

Le « didactisme du formateur » correspond à un processus d'inculcation et d'imposition où la relation entre le formateur et l'élève est dissymétrique, alors que dans « l'autodidactisme » l'élève est sujet de sa formation ; le formateur n'est plus le seul intermédiaire entre le savoir et l'apprenant et il n'existe plus cette relation de dépendance. Le modèle intermédiaire (type

²⁷ M. Lesne, Lire les pratiques de formation d'adultes, Paris, ed. edilig, 1984.

appropriatif) fait émerger l'activité réelle dans l'action pédagogique et l'appropriation du réel passe par la connaissance²⁸.

L'axe horizontal correspond quant à lui aux contenus transmis au cours du processus de socialisation et illustre des degrés en terme de conceptualisation et de réflexivité opposés. « *Les savoirs d'action* » regroupent les savoirs techniques et organisationnels, les savoir faire d'expérience. Ces savoirs d'action sont essentiellement pragmatiques et souffrent d'être peu transférables car, bien souvent trop ancrés au cadre dans lequel ils se construisent. Les « *savoirs théoriques* », quant à eux, correspondent à des connaissances théoriques élaborées dans diverses disciplines qui sont aussi le résultat d'une activité réflexive sur la pratique qui privilégie un travail d'élaboration, de conceptualisation qui permet de s'approprier la réalité des pratiques professionnelles.

Cette typologie fait émerger 4 types quant à la manière dont les formateurs ont intériorisé leur rôle.

Type 1 : Transmettre l'expérience

« *Moi j'estime qu'être formateur c'est effectivement être transmetteur mais c'est aussi faire partager son travail, en l'occurrence le métier de surveillant, c'est pas un métier facile..* » (FE18)

Dans cette première configuration, le formateur a une position dominante, il est celui qui transmet son expérience aux élèves. Au travers des illustrations, des anecdotes, des conseils, des plaisanteries qu'il utilise, il vise un perfectionnement technique et relationnel mais il inculque également un modèle, un système de perceptions, de représentations, d'appréciations qui sont avant d'être celles de l'organisation pénitentiaire, les siennes.

Type 2 : Transmettre l'informations

« *C'est savoir faire passer le maximum d'informations mais en un rien de temps. C'est vrai que la formation même si elle est quand même de 8-9 mois, il y a tellement de domaines sur lesquels ils doivent être bons qu'il faut passer un maximum d'informations.* » (FE15)

²⁸ Les connaissances représentent un dispositif de liaison d'informations reliées entre elles et constituent une représentation de la situation permettant d'anticiper le comportement des acteurs ; elles sont davantage utilisées pour résoudre un problème.

Dans cette deuxième configuration, l'action formative vise à transmettre des informations²⁹. Le « savoir » est du côté du formateur, ce dernier s'efforce de réduire l'écart entre le modèle de savoir dont il est dépositaire et celui des individus en formation.

Type 3 : Transmettre des connaissances

« Je dirais que je donne des cours à des adultes dans certains domaines pour les aider à apprendre, enfin, pas à apprendre leur métier parce que je leur apprend pas leur métier, mais à apprendre des morceaux de connaissances pour gérer un peu leur métier. (...) J'essaye en priorité de leur faire prendre du recul par rapport à ce qu'ils font, par rapport à ce qu'ils disent, qu'ils essayent d'analyser leur comportement. » (FE17)

La relation dissymétrique entre le formateur et l'élève se rééquilibre quelque peu. Le rapport du formateur avec le savoir se modifie ; il cherche à transmettre des « outils » plutôt qu'un savoir établi.

Type 4 : Transmettre des connaissances et partager son expérience

« Mon métier aujourd'hui c'est encadrer et transmettre un savoir, une expérience à un public nouvellement recruté. » (FE4)

« Formateur à l'ENAP c'est faire passer un savoir à des gens, alors je vais parler de la formation initiale, c'est faire passer un savoir à la limite partager ses expériences et des contenus importants, primordiaux pour la carrière des élèves. » (FE14)

« Je dirais préparer, on cherche à donner des outils afin de préparer les personnes à leur nouveau métier. » (FE16)

« C'est amener les élèves, quel que soit leur métier, à les accompagner dans leur formation, à les aider pour construire toujours cette identité professionnelle. (...) Une formation d'adulte c'est aussi travailler avec son expérience à lui (...) c'est tenter de le responsabiliser. Construire son identité pour l'élève je comprends que c'est difficile quand je les vois, il sont des emplois du temps qui sont très lourds. Il y a peu d'espace pour justement construire ça. En fait ils se font la réflexion : « on ingurgite, on ingurgite, c'est du bourrage. » (FE6)

Au regard de la nature de l'interaction qui existe entre le formateur et l'élève, cette dernière configuration est très proche de la troisième ; ce qui les différencie quelque peu est l'objet de l'interaction qui constitue un savant mélange entre les savoirs d'action et les savoirs

²⁹ Les informations sont des éléments porteurs de sens qui dépassent le cadre des simples données affichées destinées à tous les individus. Elles sont parfois transmises, agrégées, recoupées par rapport à des espaces de significations. Alors que les données entraînent une action automatisée, les informations donnent lieu à une action plus compliquée, qui dépasse les routines organisationnelles et qui consiste à choisir des procédures adaptées ou à moduler des procédures existantes.

théoriques. L'acquisition de savoir n'est pas le seul objectif pédagogique, il s'agit également d'opérer une activité réflexive sur la pratique professionnelle. Le travail du formateur devient centré sur les interactions. La relation est désormais complémentaire par une mise en situation provoquant l'émergence d'initiative des interactions au sein d'un groupe.

Cette typologie permet de saisir le rôle intériorisé du formateur que nous pouvons mettre en lien avec la représentation que les formateurs développent du métier de surveillant. En effet, cette représentation a un rôle central car elle conditionne (en partie) la manière dont les formateurs se positionnent et interviennent auprès des élèves surveillants ; n'oublions pas, que le premier objectif du formateur est bien de former des élèves surveillants. Il est donc intéressant de saisir la manière dont les formateurs définissent le surveillant au travers des qualités que ce dernier doit posséder pour être un « bon professionnel ».

Tableau 12 : Vision croisée du « bon surveillant »

Caractéristiques Énoncées	Qualités énoncées par les formateurs (nbre de fois cité)	Qualités énoncées par les élèves (nbre de fois cité)
La Rigueur	1	17
Le respect, ne pas juger	5	14
L'application de la règle	0	16
Dialoguer	3	35
Etre bien dans sa peau	2	0
Prendre du recul	1	0
L'équipe	0	12
Montrer l'exemple	1	5
Etre discret	1	0
L'observation	1	10
Capable d'anticiper	2	0
Etre responsable	1	0
La souplesse	0	10
Etre méfiant	1	1
La distance	0	5
Aimer son métier	1	0
Etre calme	0	3
Etre juste	1	4
Assurer les 2 missions	0	4
La vigilance	0	1
Le courage	0	1
L'honnêteté	1	1

Ce tableau montre que les qualités énoncées aussi bien par les formateurs que les élèves sont centrées sur le détenu et plus spécifiquement, sur la nature du lien devant exister entre le surveillant et la PPSMJ.

Tableau 13 : Synthèse du tableau 12

Caractéristiques Énoncées	« bon surveillant » formateur énapien	« bon surveillant » élève
L'écoute, La parole	3	35
La rigueur	1	17
Le respect	5	14
L'application de la règle	0	16
Capable d'anticiper	2	0
Etre bien dans sa peau	2	0

Alors qu'une qualité est majoritairement énoncée par les élèves (l'écoute et la parole), la distinction est moins nette chez les formateurs, bien que « le respect » arrive en tête. Ils n'évoquent pas non plus comme qualité « l'application de la règle » ; l'expérience, leur a semble-t-il permis de dépasser une vision instrumentale et manichéenne du « bon » surveillant qui est celui qui applique la règle. Par ailleurs, les formateurs évoquent des qualités qui ne sont pas énoncées par les élèves comme « être bien dans sa peau » ou encore « être capable d'anticiper ».

Les disparités qui apparaissent lors de l'évocation des qualités du surveillant s'estompent lorsque les formateurs évoquent de manière générale le métier de surveillant. En effet, tous s'accordent à dire que c'est un métier difficile centré sur la dimension relationnelle.

Difficile pour de multiples raisons : la nature même des missions, les conditions de travail, le manque de reconnaissance, le profil des détenus, l'incertitude liée à la fonction.

« On travaille avec une population qui a été mise à l'écart de la société, avec toutes les vilaines choses que l'on peut voir qui se sont accumulées, les conditions de travail qui sont pas forcément évidentes avec les horaires qui bougent, avec le regard de la société sur ce métier, éviter de porter des jugements sur les personnes qui ont été jugées, difficile aussi au niveau relationnel et émotionnel. » (FE17)

« On travaille avec de l'humain c'est difficilement prévisible. » (FE5)

« Tu travailles avec de l'humain déjà c'est pas facile, de l'humain contraint c'est encore plus difficile et de l'humain, 1 sur 4 c'est un psychopathe c'est encore plus difficile. » (FE2)

« C'est pas facile parce que premièrement je pense que pas dans l'esprit de l'homme d'être enfermé, il doit être en liberté donc déjà c'est pas facile puisqu'il sent la contrainte et c'est pas facile pour l'homme de garder ses congénères. Je pense que le métier de surveillant c'est un métier difficile. » (FE18)

« C'est plus compliqué, les problématiques sont plus graves, plus les addictions, les poly toxicomanies avec des conséquences au niveau psy de façon irréversible qui engendre que chez ces gens des limites de compréhension, d'élaboration, de la violence...si le surveillant n'a pas la capacité d'identifier ça, qu'il est bête et méchant dans une application stricto sensu il va au casse pipe. » (FE6)

« Le métier de surveillant c'est un métier énormément basé sur le relationnel finalement. On est dans la prise en charge d'un public qui est en grande situation de précarité. Les surveillants je les vois un peu comme des spécialistes dans la prise en charge de personnes en difficultés, en difficulté d'intégration, en difficulté d'insertion et qui ont commis un acte criminel qui fait qu'au delà de l'aspect relationnel il y a l'aspect sécuritaire. » (FE10)

« C'est un métier de relations, relations avec la population pénale, relations avec les collègues, avec la hiérarchie, t'es jamais seul, tu travailles en équipe. » (FE14)

Pour l'ensemble des formateurs, quelque soit leur corps d'appartenance ou leur grade, le surveillant n'est pas uniquement un exécutant, il est un maillon essentiel exerçant dans un environnement difficile et qui, au regard des spécificités de ce dernier, doit agir avec intelligence. Cette vision façonne les objectifs définis par le formateur ainsi que les contenus pédagogiques et la manière de les dispenser.

« Ce que je déplore par rapport au personnel de surveillance, c'est qu'on ne leur laisse pas assez d'initiative dans leur métier. Je trouve qu'on a tendance à les voir comme des exécutants qui ne sont pas en capacité de comprendre ou d'analyser les choses (...) nous par rapport à la formation on essaie de les sensibiliser beaucoup à la compréhension de la personne humaine et puis aussi à réfléchir sur le sens qu'ils veulent donner à leur métier, leur montrer que certes l'aspect sécuritaire il est incontournable, ça c'est une évidence s'assurer que les bons gestes sont faits : la porte bien fermé, faire de bonnes fouilles... mais qu'à côté de ça l'aspect sécuritaire il peut passer par une bonne connaissance du public ... » (FE10)

« La difficulté du métier fait qu'un surveillant aujourd'hui doit être compte tenu de la difficulté de la population pénale et que c'est lui le premier interlocuteur, il doit être d'abord hyper sensibilisé à beaucoup de connaissances, qu'il arrive à avoir un bien être personnel qui fasse qu'il va pouvoir rentrer en contact avec les détenus, sans se mettre en difficulté lui-même, qu'il ait une capacité à identifier ses partenaires, à se sentir à l'aise pour les côtoyer ou aller au contact pour transmettre de l'information, il faut qu'il ait des capacités de repérage et d'observation (...) tu peux le réduire à un porte clé, mais c'est très grave (...) tu passes à côté de la difficulté ou du danger (...) et tu mets tout le monde en danger. » (FE6)

« Il faut qu'ils aient du recul par rapport à ce qu'ils voient faire et qui ne devrait pas se faire, il faut qu'ils se donnent des chances de ne pas tomber dans le travers : je suis un mouton, tout le monde fait ça donc je vais faire ça. Il faut qu'ils se donnent une intelligence, un raisonnement. Moi, c'est dans ce sens là que je les forme et que j'œuvre mais bon c'est pas facile. » (FE1)

→ Préconisations :

Il paraît essentiel de s'accorder sur une vision commune de ce que doit être un surveillant à la fin de la formation (et non un surveillant) afin que les objectifs de la formation et les contenus pédagogiques soient définis au regard de ce critère. Cette réflexion pourrait être menée, de manière transversale, au sein d'une instance pédagogique rattachée au pôle de coordination. Cette mise à plat est primordiale car de cette réflexion découle toute l'organisation et le contenu de la formation initiale. Elle a également des incidences sur la formation continue et sur ce qui doit être proposé aux personnels.

1.3.1.1. Un bon formateur ou l'énoncé des compétences

Au regard des objectifs que les formateurs se donnent pour former un surveillant, il s'agit dans cette partie de tenter de répondre à la question simple, mais à la fois très complexe : « qu'est-ce qu'un bon formateur ? ». La perspective choisie consiste à demander aux formateurs énapiens d'énoncer les qualités que le formateur « idéal » doit posséder.

Tableau 14 : Qualités et compétences d'un formateur

Qualités et compétences	Nombre de fois citée
S'adapter au public	4
Maîtriser un savoir, une connaissance	3
Etre à l'écoute	3
Etre patient, tolérant	3
Savoir être	2
Utilisation de méthodes qui privilégient l'interactivité	2
Etre observateur	1
Proche du terrain (de la pratique)	1
Aimer le contact	1
Avoir un bon positionnement	1
Etre honnête au regard de la réalité des métiers	1
Etre humble par rapport à son expérience	1
Transmettre la règle	1
Etre dynamique, donner envie	1

Une remarque préalable s'impose afin de clarifier l'utilisation des termes de qualité et de compétence. Les qualités personnelles qui regroupent à la fois des aptitudes et des traits de personnalité sont des caractéristiques individuelles qui expliquent et justifient le comportement de chacun. Les compétences ne peuvent pas se développer si certaines aptitudes ne sont pas présentes, mais les compétences ne se réduisent pas pour autant à une aptitude, elles correspondent à des ensemble stabilisés de savoirs, de savoir faire, de conduites types, de

procédure, de type de raisonnement... qui font référence à des situations professionnelles. Les compétences sont donc liées à une activité ou une tâche donnée et plus précisément aux missions qui font partie d'un poste.

Ce tableau ci-dessus regroupe aussi bien des aptitudes (qualités) que des compétences spécifiques directement liées à la fonction de formateur puisque 8 items concernent des qualités personnelles (13 fois cités) et 6 sont relatifs à des compétences spécifiques (12 fois cités). Un « bon » formateur est donc à la fois défini par des caractéristiques subjectives et objectives. Cela nous amène à questionner les fondements de la compétence des formateurs. A ce sujet deux conceptions de la compétence existent ³⁰:

1) l'une, considère que la compétence est le résultat de la rencontre de qualités personnelles et d'un éventail d'expériences. Elle est donc subjective et empirique. Dans cette vision de la compétence, la nécessité des connaissances formelles n'est pas déniée mais celles-ci ne constituent qu'un pré requis formel qui en lui même n'est gage d'aucune compétence.

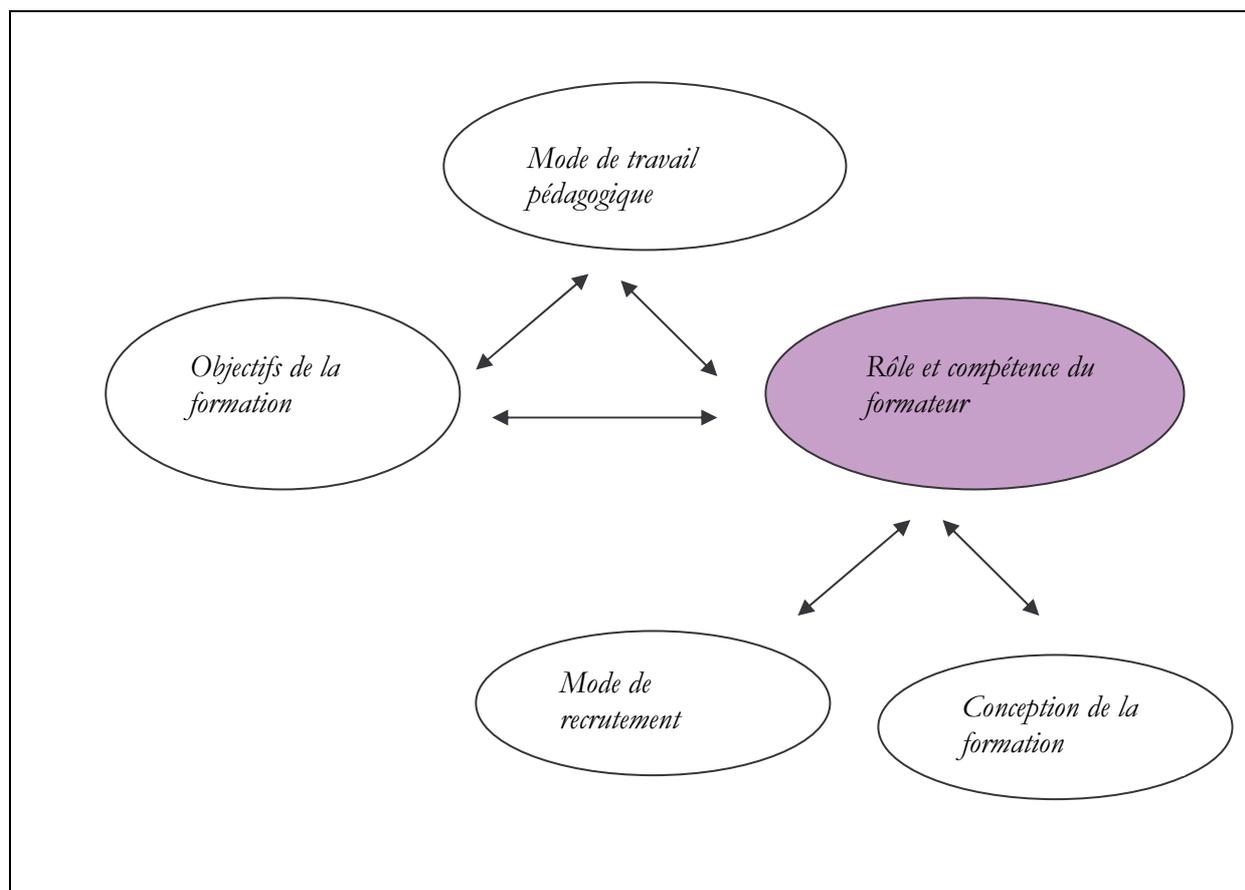
2) l'autre, est fondée sur la qualification, autrement dit sur des connaissances formelles dont la maîtrise permet justement de minimiser l'influence des qualités personnelles et de pallier l'inégalité des expériences. Elle est objective et théorique. Le cadre est défini de façon générale et permet de faire face à l'essentiel des événements en sachant qu'elle conduite à tenir et quelles mesures prendre. L'individu est ici un technicien assuré d'un savoir rigoureux précis et non ambigu qui lui permet d'avoir prise sur tout événement singulier.

L'analyse du tableau montre que les fondements de la compétence du formateur s'inscrivent dans la première conception.

Parallèlement à cela, la définition des compétences, autrement dit d'un « bon formateur » est complexe car elle est déterminée par un grand nombre de facteurs plus ou moins hétéronomes comme le mode de travail pédagogique, les objectifs de la formation ou encore les attentes de l'institution à l'égard de ses formateurs, comme le montre le schéma suivant.

³⁰ D. Monjardet, Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière, sociologie du travail XXIX, pp 1-87.

Schéma 5 : approche systémique de la compétence des formateurs



Par ailleurs, il est également difficile d'évoquer la notion de compétence sans se poser la question de leur évaluation.

« Nous c'est un peu aléatoire, ça aussi, on a une fiche de notation avec l'ascendant sur la population pénale alors qu'on est formateur à l'école et qu'il n'y a pas de détenus. » (FE15)

➔Préconisations :

La notation des formateurs devrait se faire au regard de la spécificité de la fonction et donc des compétences attendues (ce qui n'est pas le cas). Car l'objectif de la notation est de juger la qualité des performances globales par rapport aux objectifs des missions assignées. Il est donc essentiel de disposer d'une liste de compétences munies de définitions claires et concrètes sur lesquelles toute la hiérarchie pourrait s'accorder.

Avant cela, l'analyse de poste ou de fonction constitue donc le préalable essentiel de l'évaluation dans la mesure où, c'est au cours de cette étape, que sont identifiées non seulement les compétences, les aptitudes et les traits de personnalité requis mais

également, les comportements que ces qualités induisent. Il faut tout de même éviter de faire des descriptions qui sclérosent la nature des missions définissant un poste donné, aucun poste n'ayant un contenu fixe dans le temps. De plus, un même poste peut être occupé de manière différente par des individus différents.

1.3.1.2. La transversalité

A - Un débat récurrent et une réalité figée

La question de la transversalité à l'ENAP n'est pas nouvelle. En effet, en 1997, l'audit réalisé sur le fonctionnement de l'ENAP mettait (déjà) en exergue une segmentation organisationnelle et pédagogique.³¹ La réorganisation de l'école n'a pas permis de dépasser ces modes de fonctionnement et d'instaurer une réelle transversalité aussi bien entre les services qu'entre les formations. La sectorisation par corps qui existait à Fleury s'est transformée en une sectorisation par domaine d'enseignement.

« A Fleury, l'ENAP était cloisonnée par sections de personnels, personnel de surveillance, d'insertion, technique... On a dit « c'est pas bon, il faut que les gens travaillent entre eux (...) on va donc décroisonner. Mais ceci dit il faut quand même organiser les choses donc les sections ont été supprimées et ont été recréées des départements, des domaines d'enseignement et le cloisonnement c'est reformé par domaine d'enseignement. » (FE5)

Les tentatives pour dépasser ces cloisonnements ont bien souvent échouées comme le montre la constitution, en 2002, sur le serveur commun (enseignement-commun) de dossiers censés répertorier le contenu de modules transversaux et qui sont restés « vides » bien avant d'être évincés par la mise en œuvre d'un centre de ressources partagés et l'utilisation de share point.

Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'existe pas d'échanges interdépartements, mais ces derniers conservent un caractère souvent informel et sporadique. Tous les personnels rencontrés s'accordent à dire qu'il n'existe pas de réelle transversalité.

« Ce que je regrette un peu dans les départements, c'est que chacun s'enferme dans son propre département donc il n'y a pas beaucoup de transversalité. » (FE14)

« C'est cette sectorisation qu'il y a. En fait on n'a pas une vue de ce que fait l'autre puisque c'est vrai qu'on ne communique pas beaucoup entre formateurs ou entre équipes pédagogiques. Et c'est dommage parce que je pense que ça apporterait une synergie. » (FE18)

³¹ Audit organisationnel et pédagogique réalisé sur le fonctionnement de l'ENAP en 1997.

« *Chacun reste centré sur le département.* » (FE2)

Le terme de transversalité renvoie, comme nous venons de le voir, au fonctionnement inter département, mais il peut également s'appliquer aux interactions existantes (ou non) au sein d'un même département. Certains formateurs évoquent également des difficultés d'interactions au sein d'un département. Rappelons encore une fois qu'il ne s'agit en aucun cas d'émettre un jugement sur le fonctionnement organisationnel de l'ENAP, notre propos est de recenser et d'analyser les facteurs qui peuvent jouer un rôle, quel qu'il soit, dans la mise en œuvre de la pédagogie par simulation et ceci afin d'améliorer le dispositif de formation.

« *Alors la transversalité il faudrait qu'elle existe déjà au sein du département dans lequel on travaille, on commence par là. La transversalité au sein de ce département elle est d'affichage. Au départ, il y a une bonne intention qui est de déterminer des chefs de projet (...) mais en réalité on est sollicité comme prestataire de services. On intègre la matière, c'est en fait une matière accolée à une autre, pour remplir un planning, mais on n' pas le souci de la formation globale.* » (FE16)

La prégnance de la transversalité dans les discours laisse à penser qu'il existe un lien entre ce mode de fonctionnement spécifique et la mise en œuvre de la simulation. En effet, la simulation ancre davantage la pédagogie dans la réalité professionnelle du métier de surveillant et implique de solliciter des savoirs de différentes natures relatifs à l'ensemble des enseignements dispensés à l'ENAP. Fondamentalement, la simulation nécessite un échange, un partage des savoirs pour proposer une vision globale et cohérente des situations professionnelles. L'intégration de cette pédagogie dans le dispositif de formation a donc réactivé la question de la transversalité entre les départements. Mais il semble que pour l'instant, cette question ne soit qu'au stade de réflexion et que la simulation n'ait pas eu pour conséquence de rendre les fonctionnements plus transversaux.

« *On est hyper cloisonné, on est très très cloisonné et c'est d'ailleurs ce que je regrette par rapport à la simulation, ça aurait pu nous permettre de nous décroisonner.* » (FE4)

« *J'étais emballée par l'idée de transversalité, mais elle n'existe pas.* » (FE17)

B - La force des liens faibles

Dans un système, les liens formels (forts) préalablement pensés par ce dernier pour définir les interactions cohabitent avec des liens informels (faibles) qui s'élaborent dans le cours

de l'action et paradoxalement, l'efficacité (la force) est, dans bien des cas, du côté des liens faibles. D'où cette expression admirable que nous reprenons à Granovetter « *la faiblesse des liens forts et la force des liens faibles* »³². Cette réalité semble être de mise si nous caricaturons quelque peu le fonctionnement actuel de l'ENAP. En effet, la compétence des formateurs ne peut pas être seulement individuelle, elle est aussi collective et se construit par l'intermédiaire de réseaux affinitaires qui permettent de dépasser les limites du système en assurant la mise en commun de savoirs. L'affectivité des échanges, la manifestation d'affinité permet de tisser des liens entre les départements indispensables aux formateurs pour se construire un socle commun de connaissances mais également pour, en situation de forte incertitude, se soutenir mutuellement.

« *Je suis en relation avec d'autres services parce que moi j'ai mes potes (...) c'est mes copains donc forcément je suis en contact.* » (FE11)

« *Et puis le système des portes fermées ne favorise pas la communication même entre nous dans le même département. Donc maintenant aller dans un autre département rencontrer les personnes à moins d'avoir des affinités avec...* » (FE5)

Ces réseaux par lequel vit la transversalité sont toujours plus ou moins informels. Ils correspondent à une structure d'échange dont la nature est spécifique car, elle ne suit pas les méandres hiérarchiques. Ils représentent un ensemble de relations où chaque élément (formateur) peut entrer directement en contact avec n'importe quel autre élément pour atteindre un objectif précis.

Ce mode de coopération est relativement chronophage car le formateur doit d'abord identifier la personne qui dispose de l'information recherchée et ensuite, faire en sorte que celle-ci soit disposée à la transmettre ce qui suppose un accord sur la conception de l'échange et sur la conception même du travail de formateur.

« *J'ai des liens avec les autres départements, liens qui se passent bien dans le sens où on a à faire à d'autres collègues, principalement des collègues de l'insertion et de la probation qui sont devenus chargés de formation (...) mais même quand c'est avec d'autres collègues ça se passe bien. (...) Je trouve que ça se passe globalement plutôt bien (...) quand il y a des soucis, c'est plus des soucis avec des personnes qui font preuve de sarcasme ou d'ironie par rapport à notre domaine, c'est disons la vieille guéguerre des terrains qui resurgit.*» (FE10)

³² M. Granovetter, Le marché autrement, Paroix, Ed. Desclée de Brouwer, coll. Sociologie économique 2000.

Cette citation montre l'existence chez les formateurs de représentations conflictuelles quant à la pertinence ou non de certains domaines d'enseignement dans la formation des surveillants qui favorise l'existence de réseaux composées de personnes ayant des référentiels identiques, autrement dit une vision commune de ce que doit être la formation et des besoins des élèves surveillants.

→ Préconisations :

Il paraît indispensable de réfléchir aux objectifs de la formation initiale des surveillants afin de dépasser (en partie) ces conflits. Qu'attend t-on d'un surveillant en fin de formation et au regard de ces attentes que doit on lui transmettre comme savoirs ? Cela renvoie à une préconisation effectuée précédemment à savoir la création d'une « instance » chargée de cette réflexion pédagogique. Cette instance pourrait d'ailleurs être rattachée au pôle de coordination, si ce dernier ne conserve pas uniquement une « mission administrative » et qu'une dimension pédagogique vient à être développée en son sein.

Il semble également nécessaire de réfléchir à la transversalité mais non comme une invention dogmatique : pensée par le haut et devant être mise en application par le bas, mais comme une innovation où les principaux acteurs, notamment les formateurs seraient associés dès les prémices de cette réflexion. Il ne s'agit pas d'instituer la transversalité comme un nouveau dogme (utilisée pour tout et par tout le monde) mais de la penser comme une solution pouvant être activée à des moments précis, pour répondre à des objectifs spécifiques. Toutefois, pour nuancer ces propos, la transversalité ne peut être effective que s'il existe une réelle volonté institutionnelle à ce sujet.

Il paraît essentiel afin que tous les acteurs de la formation saisissent l'importance de la transversalité que la volonté institutionnelle ne soit pas un simple affichage mais qu'un temps d'échange soit organisé avec l'ensemble des acteurs concernés pour légitimer et donner du sens à la transversalité. Parallèlement à cela, l'objectif de cette rencontre serait d'explicitier le processus de mise en œuvre en détaillant les conséquences aussi bien organisationnelles que pédagogiques de la mise en œuvre de la transversalité.

C - L'échange social comme compétence

La transversalité semble être une utopie inatteignable. Tout le monde ou du moins tous les formateurs s'accordent à dire qu'elle est indispensable. Alors pourquoi ne peut elle pas être mise en œuvre ? C'est un sujet complexe voir « épineux » qui mériterait qu'on puisse lui consacrer

une recherche, néanmoins il paraît utile d'évoquer, même rapidement, les facteurs qui ne facilitent pas la mise en œuvre de cette modalité coopérative.

Tout d'abord, rappelons qu'il est toujours plus facile pour les individus, en l'occurrence les formateurs, de s'inscrire dans « l'air du temps » ou d'adopter un langage politiquement correct. Cela ne signifie pas, pour autant, que les formateurs ne croient pas à la transversalité, mais est-il concevable qu'ils puissent clamer haut et fort qu'ils s'opposent à toute forme de transversalité ? Cette première remarque permet de comprendre qu'il est toujours très complexe de déceler les raisons (les causes) qui peuvent expliquer un phénomène social, dans notre cas, un processus de « résistance », au sens sociologique, face à la transversalité.

Nous avons toutefois opéré une classification de ces raisons au regard de leur degré de « visibilité », nous distinguons donc des « raisons visibles » et des « raisons cachées ». Les premières sont celles qui sont immédiatement évoquées lorsque la question de la transversalité est abordée. Il s'agit tout d'abord, des habitudes de fonctionnement, cela reprend la litanie selon laquelle les individus n'aiment pas le changement, ou encore des problèmes d'emploi du temps.

« Les habitudes qui se sont installées, le fait qu'au niveau des plannings ça doit pas évident à gérer non plus. Il faudrait prévoir sur du long terme et on n'a pas une grande visibilité par rapport à l'arrivée des élèves surveillants. » (FE12)

Ensuite, sont évoquées les contraintes institutionnelles qui imposent à l'ENAP de former depuis quelques années un nombre important d'élèves, ce qui ne permet pas aux formateurs (et aux « autres ») de dégager du temps pour réfléchir et mettre en place de nouvelles modalités d'organisation.

« Je pense qu'à l'heure actuelle tout le monde fonctionne un peu à l'école comme on fonctionne dans un établissement, c'est-à-dire la tête dans le guidon. » (FE2)

« On a eu quelques promos avec beaucoup d'élèves on était plus dans du quantitatif que dans du qualitatif, donc les choses s'enchaînaient. Une promo suivant l'autre on a peu de temps de travail à dégager pour se rencontrer et pour se croiser ou pour améliorer les choses. » (FE5)

Enfin, la structure architecturale de l'ENAP est parfois mise en cause en cela qu'elle ne faciliterait pas les interactions entre les individus. N'oublions pas que la structure est structurante et façonne les manières de l'habiter, autrement dit les manières de travailler et d'interagir.

« On n'est pas en contact. Regarde déjà rien qu'au sein de notre département on est réparti sur deux ailes de couloir, ce qui veut dire que c'est très difficile de travailler ensemble. (...) La configuration des lieux, la manière dont on est dispersé sur l'école déjà rien qu'au sein du département je le constate, donc je me dis qu'à l'échelle de l'école ça doit jouer » (FE1)

Il ne faut pas croire que les facteurs qui viennent d'être évoqués n'interviennent pas effectivement et qu'ils ne sont que des arguments de façade, mais ils ne sont cependant pas les seuls. En effet, ils se combinent à des facteurs « cachés » ou devrions nous dire moins visibles.

« Ce qu'il y a c'est que c'est difficilement réalisable, maintenant je ne suis pas sûre que cela soit le seul vrai problème. » (FE17)

La transversalité correspond à un nouveau mode de fonctionnement auquel l'ensemble des acteurs n'est pas habitué, il introduit donc un fort degré d'incertitude dans le système. Nous pouvons dire en cela qu'il équivaut à une prise de risque pour les formateurs qui peut se décliner à trois niveaux : dans le rapport aux collègues (ou pairs), à l'évaluation du travail et aux règles d'organisation.

1) Dans le rapport aux collègues. La transversalité implique d'échanger, de trouver des compromis et d'une certaine manière de renoncer à exercer « tranquillement » son activité en interagissant uniquement avec ceux qui disposent d'un référentiel identique élaboré autour de l'expérience et donc façonné par le corps d'appartenance ou structuré autour du domaine d'enseignement ou encore façonné par la formation. N'oublions pas que nous employons le terme « formateur » dans son acception la plus globale, ce qui signifie qu'il recouvre une réalité plurielle en englobant certes les formateurs mais aussi les chargés de formation, les chargés de formation associés et les contractuels. L'ensemble des personnels qui interviennent dans la formation initiale des surveillants n'a donc pas le même référentiel cognitif, ce qui peut ne pas faciliter les interactions.

De plus, la simulation en tant qu'outil pédagogique « inconnu » et « non maîtrisé » introduit à son tour une forte incertitude. La compétence des formateurs, si nous la définissons comme la capacité à traiter efficacement des tâches dans un univers social et organisationnel déterminé, équivaut à régler les questions concrètes de travail liées à la mise en œuvre de la simulation. La compétence des formateurs se définit alors plus par rapport à des circonstances imprévues liées à leur activité quotidienne que par rapport à des situations de travail standardisées. Pour accéder à cette compétence, il faut pouvoir échanger avec des collègues des

savoirs, des relations d'entraide, des « trucs » parce que cette compétence est collective. Elle repose en effet sur un système d'échange structuré par un principe de réciprocité. Ce qui fait la compétence ce n'est pas uniquement la détention d'un savoir car celui-ci n'est jamais totalement adéquat, c'est la capacité à échanger, à « commercer » avec les autres formateurs pour disposer de connaissances plus pertinentes.

« Les échanges ça manque parce qu'on s'apercevra qu'on a des trucs et astuces qu'on pourra se donner. Parce que personne n'a la science infuse. Et c'est vrai que ça permettrait de compéter ce qui peut nous manquer. » (FE12)

D'une certaine façon, la simulation fait voler en éclat l'image d'un formateur omniscient. Tout formateur doit reconnaître les limites de son savoir aussi bien dans la conception des cours que dans le face à face pédagogique et opter pour une démarche qui consisterait à aller vers ses collègues pour parfaire son savoir.

Ne soyons pas dupe, la solidarité entre collègues n'existe pas toujours et ne suffit pas, par ailleurs à maintenir une cohérence d'ensemble. Les processus de coopération entre département se trouvent bien évidemment parasités par des stratégies individuelles ou collectives.

→ Préconisations :

Encore une fois, nous insistons sur la nécessité de réfléchir au métier de formateur et aux compétences nécessaires pour l'exercer et de manière plus spécifique, il serait intéressant d'instituer l'échange social comme compétence, ce qui pourrait être le socle de la transversalité. La transversalité implique un mode de fonctionnement dans lequel les formateurs élaboreraient ensemble les « règles du jeu » de cette coopération, définiraient des objectifs communs et auraient conscience de leur interdépendance.

Gardons à l'esprit que la transversalité comme mode de coopération au travail ne peut être le résultat d'une obligation réglementaire. On n'instaure pas la transversalité pas décret, si nous faisons une analogie avec M. Crozier qui pensait qu'on ne pouvait changer la société par décret. La transversalité induit un système à caractère spécifique qui n'est pas dicté par l'intérêt économique, qui n'est pas traditionnel mais qui est professionnel reposant sur une base culturelle permettant de savoir donner et recevoir. Celui qui reçoit sans donner en retour ne peut réitérer ce comportement parce qu'il acquiert progressivement une mauvaise réputation qui finit par l'exclure du circuit de relations.

Cette préconisation revient à prolonger la dynamique instaurée par la constitution du centre de ressources partagées qui doit être considérée comme un point névralgique dans le fonctionnement pédagogique de l'ENAP.

2) Dans le rapport à l'évaluation du travail. Comme nous venons de le voir la transversalité ne peut être effective sans que soit institué un mode coopératif entre les formateurs. Ce mode de fonctionnement implique que chaque formateur se « dévoile » en rendant accessible ses savoirs et ses manières de faire. Cette visibilité fragilise l'individu car il s'expose et se soumet indirectement au jugement, à la critique de ses pairs. Certains formateurs redoutent donc, plus ou moins inconsciemment, cette évaluation.

« C'est pas évident de s'exposer au regard des autres, il y a des complexes. » (FE6)

De plus, cette visibilité donne davantage prise à un contrôle de l'activité et également à une évaluation de cette dernière par les supérieurs hiérarchiques.

3) Dans le rapport aux règles (implicites) d'organisation. Comme toute organisation, le fonctionnement de l'ENAP se structure d'un point de vue hiérarchique. Étant donné que la transversalité n'est pas formalisée et institutionnalisée, elle n'est donc pas totalement légitime, les (rares) initiatives des formateurs pour travailler de manière transversale avec leurs collègues se heurtent parfois à une structuration hiérarchique inappropriée qui accentue la lenteur et lourdeur du processus de décision.

« Il faut tellement passer par la hiérarchie et compagnie que ça devient, enfin ça bloque toutes les initiatives. » (FE17)

De plus, des « luttes de pouvoir » symboliques entre département pour préserver des territoires, au regard par exemple du nombre d'heures accordé aux domaines d'enseignements lors de la conception d'une formation, parasitent la mise en œuvre d'un mode coopératif centré sur l'échange de savoirs et de compétences.

« Les obstacles de la transversalité, il y a des enjeux qui nous dépassent (...) les chefs de département sont en position, même si ce n'est pas dit de concurrents. » (FE16)

« Il y a des enjeux de pouvoir au niveau des départements, des responsables (...) chacun veut défendre son bifeck en oubliant un peu l'intérêt du métier et l'intérêt de la formation. Je crois qu'on a peur que chacun perde un peu sa place. » (FE4)

« C'est plutôt par rapport aux différents responsable de service ou de département qu'il peut y avoir des clasbs parfois qui rejaillissent mais plus sur l'aspect programmation pédagogique. » (FE10)

« On sentait nettement que chaque chef de département avait à cœur de défendre son domaine, de réclamer tant d'heures et que celui qui avait le plus d'heures était celui qui avait le département le plus important, qui travaillait. On était dans ses querelles. » (FE5)

Ce mode de fonctionnement peut également être mis en lien avec le statut de certains chefs de département qui sont placés dans une situation complexe car d'une part, ils sont employés pour une durée déterminée et d'autre part, ils ne disposent pas de la « légitimité pénitentiaire ». Ces deux éléments peuvent concourir à faire émerger des stratégies de défense structurées autour de compétences spécifiques qui ne font que cloisonner davantage le fonctionnement de chaque département et rendre difficile toute transversalité.

→ Préconisations :

Une réflexion sur la formation et ses objectifs permettait d'atténuer ces querelles intestines. Le nombre d'heures accordé à chaque domaine d'enseignement ainsi que leur enchaînement serait pensé non pas sous la « pression » de logiques de territoire mais dans la prise en compte d'une logique pédagogique.

La diffusion de la transversalité à l'ENAP ne peut uniquement reposer, comme cela a été le cas pour la simulation, sur des formateurs relais qui se saisiraient de ce « dossier », l'implication des chefs de département dans la mise en œuvre de la transversalité est primordiale.

« Je pense que l'encadrement est défaillant parce que je suis bien d'accord il faut qu'on soit dans l'initiative... mais en même temps il faut que ce soit formalisé par les responsables parce qu'il faut du temps, parce qu'il y a une réalité où on est dans l'urgence, dans l'agir. Il faut que ce soit institutionnalisé. » (FE6)

Si nous considérons la transversalité comme une innovation, elle ne pourra se développer sans la participation de l'encadrement qui devra au cours de ce processus transformer ses représentations et la conception même qu'il se fait d'une activité collective, autrement dit du fonctionnement de son département, mais aussi de la

formation et des objectifs à atteindre. La transversalité bouleverse l'organisation et repose sur la production de nouvelles normes.

Pour mettre en place la transversalité entre les départements il est préalablement nécessaire de définir certains principes fondamentaux - ce que nous avons fait en posant l'échange social comme une compétence essentielle pour exercer le métier de formateur - pour ensuite pouvoir penser les modalités pragmatiques de celle-ci.

Quelques pistes de réflexion pour faire vivre des modes de fonctionnement transversaux :

- tout ne peut être soumis à un fonctionnement transversal, cela n'aurait plus aucune cohérence, il paraît donc indispensable que les chefs de départements soient associés à la réflexion qui permettrait de délimiter le territoire de la transversalité ;
- constituer des groupes de travail interdépartements et multicatégoriels (pilotés par un responsable département ou un responsable de domaine d'enseignement) pour concevoir et animer des face à face pédagogique aussi bien pour la simulation que pour d'autres cours.

« Je pense la PEP, au département sécurité, ils ont une séquence où ils présentent le matériel, je me souviens avoir parlé à certains formateurs du département, ils trouvaient dommage que de leur côté ils présentent le matériel sans le faire utiliser et nous après on le fait utiliser en simulation avec un minimum de personnes, c'est vrai que ce serait bien de pouvoir le faire ensemble. » (FE12)

Il semble en effet souhaitable de favoriser des co-animations ;

« L'idéal en ce qui me concerne ce serait de pouvoir travailler en binôme mais pas en binôme avec quelqu'un d'un autre département pour être complémentaire par rapport à la thématique de la simulation. » (FE12)

- pérenniser la dynamique autour des groupes d'échange de pratique en instituant des groupes d'analyse de pratique ;
- prévoir dans le cadre de la formation continue des modules facilitant des échanges sur des thématiques comme l'animation pédagogique, le positionnement du formateur, la simulation. Ces temps permettraient non seulement de faire vivre un référentiel commun, de créer du lien social entre les formateurs de l'ENAP, mais également avec les formateurs des terrains.

1.3.2. Etre formateur en établissement

L'objectif de cette partie est, comme nous l'avons fait pour les formateurs énapiens, de présenter les représentations sociales que les formateurs en établissement ont de leur rôle à partir de la définition qu'ils donnent de leur fonction. Préalablement à cela, nous pouvons faire une première remarque : en établissement, les formateurs ont davantage de difficultés que leurs collègues énapiens à définir leur fonction. Tous énumèrent une multitude d'activités et ne définissent pas nécessairement leur métier en terme de missions. Ceci semble essentiellement dû à la variété et à la variabilité des situations auxquelles ils sont confrontés ; d'une part, leur territoire professionnel est plus étendu que celui des formateurs de l'ENAP, puisqu'ils ne se consacrent pas essentiellement aux élèves et à la formation initiale ; d'autre part, le contenu et les conditions d'exercice de leur activité dépendent grandement non des caractéristiques de l'établissement, mais davantage de la taille du service de formation.

Le tableau suivant montre les activités citées par les formateurs pour déterminer le contenu de leur fonction.

Tableau 15 : La fonction de formateur en établissement pénitentiaire

Le métier de formateur	Nombre de fois cité
Partager son expérience et ses compétences	5
Apprendre la norme	2
Conseiller, aider, les élèves	2
Suivre les élèves	4
Recadrer les élèves	1
L'accueil	2
La formation continue	3
Les visites, lien avec l'extérieur	5
Apprendre les gestes techniques	3
Face à face pédagogique	2
Jury, recrutement	1

Afin d'analyser la manière dont les formateurs définissent leur fonction, certaines composantes, très proches au regard de la nature de l'activité, ont été rassemblées dans le tableau suivant.

Tableau 16 : Les activités d'un formateur en établissement

Le métier de formateur	Nombre de fois cité	Activités centrées sur la prise en charge des élèves
Suivre les élèves (Conseiller, aider, recadrer...)	9	
Partager son expérience et ses compétences	5	
Les visites, lien avec l'extérieur	5	
Apprendre les gestes techniques	3	
Apprendre la norme	2	
La formation continue	3	
Face à face pédagogique	2	
Jury, concours	1	

L'analyse de ce tableau permet de formuler plusieurs remarques :

Quelque soit la taille de l'établissement, son régime de détention ou encore la taille du service de formation, le cœur du métier des formateurs concerne la prise en charge des élèves durant les périodes de stage (stage de découverte et stage de mise en situation). Nous pouvons rajouter que cette activité est également celle qui leur prend le plus de temps.

« Déjà je fais partager mon expérience professionnelle et leur apprendre la norme, les aider, les conseiller, suivre les stagiaires aussi et puis aussi leur remonter les bretelles quand il faut. » (FT18)

« Transmettre un certain nombre de connaissances à destination des plus jeunes, de manière à ce que ceux-ci se sentent à l'aise dans leur activité (...) je souhaite leur fournir un certain nombre d'éléments pour qu'ils puissent évoluer face à des personnes qui aujourd'hui sont de plus en plus difficile à gérer ou à encadrer. » (FT19)

« Apprendre les bases, les textes, intégrer une personne dans un système, lui faire comprendre le système. » (FT3)

« C'est faire découvrir le milieu carcéral et ensuite transmettre les savoir-faire. » (FT7)

Notons que la prise en charge des stagiaires échappent fréquemment aux formateurs, ces derniers étant, très rapidement, intégrés dans le service et souvent considérés comme des agents titulaires. Cette dynamique relative au degré d'implication selon la catégorie des élèves (observateur, acteur, stagiaire) touche *a fortiori* les agents titulaires.

« Le rôle du formateur tel qu'il est conçu par la plupart des personnels, c'est la prise en charge des élèves et le suivi des stagiaires, parce que quand les surveillants sont passés titulaires on ne demande plus l'avis du formateur, comme si du jour au lendemain on ne servait plus à rien. » (FT15)

1.3.2.1. Le suivi des élèves

Quelque soit les caractéristiques de l'établissement, la politique de la direction en matière de formation ou encore la taille du service de formation, l'organisation et le suivi des stages occupe une place centrale dans l'activité du formateur. Cependant, la nature de son intervention ainsi que son implication varie en fonction de l'objectif du stage et de certains facteurs hétéronomes qui peuvent parasiter ce suivi comme nous le verrons.

Le suivi des élèves débute tout d'abord par l'accueil. La plupart du temps, les élèves sont accueillis par le formateur. Cependant, ils arrivent que ce ne soit pas le cas, car dans les 192 établissements il n'y a pas toujours de formateur³³. L'accueil est alors assuré par l'équipe de direction de l'établissement³⁴.

« On a été accueillis par le chef de la sécurité, chef de détention et par le directeur adjoint et son adjointe je crois que c'était la responsable du personnel. Le jour de l'accueil on nous a expliqué qu'il n'y avait pas de formateur et qu'on allait devoir prendre la voiture de fonction et se rendre sur le CD de X qui était à une heure de route pour suivre les GTE. » (Entretien 33B)

Des disparités apparaissent également au niveau de l'encadrement des élèves si l'on considère le ratio nombre de formateur/nombre d'élève. En effet, dans certains établissements, il y a 1 « encadrant »³⁵ pour trois élèves, alors que dans d'autres, 1 encadrant prend en charge une dizaine d'élèves.

« A Fresnes, il y avait deux formateurs on était 19 élèves. » (Entretien 21B)

La présence d'un nombre « suffisant » d'encadrants rassure les élèves, mais ceux qui n'ont pas pu bénéficier de conditions identiques éprouvent un sentiment d'injustice.

« On a vu le gradé formateur la première journée, on était six dont deux femmes et il y avait deux tuteurs on était bien encadrés, ce qui était bien parce que ça nous a permis de nous sentir en confiance et savoir qu'il y avait des gens capables de nous aider. » (Entretien 14B)

³³ Même si, en principe, un élève est affecté en stage uniquement si un formateur est en poste, des dérogations existent lorsque par exemple, l'établissement est en mesure de loger les élèves.

³⁴ Certains élèves de notre échantillon ont fait leur stage dans des établissements où il n'y avait pas de formateurs, concernant les gestes techniques encadrés (GTE) ils se sont déplacés dans l'unité locale de formation la plus proche.

³⁵ Le terme d'encadrant est employé car il englobe les formateurs statutaires, ceux qui font fonction, mais également les tuteurs. Notons qu'il est difficile de connaître le nombre exact de formateurs sur le terrain ainsi que le nombre de tuteur.

« Je pense qu'on était quand même privilégié le fait d'avoir un tuteur pour trois élèves plus un gradé formateur. »
(Entretien 14B)

De plus, en ce qui concerne les conditions d'hébergement, les situations sont également très disparates.

« J'avais déjà appelé mon formateur il m'avait réservé une chambre en il m'a mis avec mon collègue du groupe donc c'était parfait. » (Entretien 8B)

« Accueillis par le formateur, on avait un appartement de fonction, on était deux dedans, tout était équipé, il y avait la télé, il y avait de quoi faire à manger c'était sympa. » (Entretien 1B)

« On a été reçu par le formateur, il nous a demandé pour le logement on était placés au foyer des jeunes travailleurs, c'était pas forcément bien parce on a su que c'était souvent des anciens détenus. » (Entretien 10B)

Cet aspect de la prise en charge des élèves est loin d'être négligeable car les élèves passent, si nous prenons le cas du stage de mise en situation, six semaines sur place.

➔ Préconisations :

Il serait souhaitable de rendre visible les ressources sur lesquelles le dispositif de formation peut s'appuyer. A l'heure actuelle, il est difficile de connaître le nombre de formateurs exerçant en établissement et plus particulièrement le nombre de tuteurs. Cette situation paraît à la fois préjudiciable pour l'organisation de l'alternance et pour les personnes impliquées dans la prise en charge des élèves qui ne sont pas nécessairement identifiées en tant que tel. N'est-il pas possible de réaliser un « fichier encadrants » qui recenserait de manière exhaustive et détaillée les formateurs, les « faisant-fonction » et les tuteurs ?

La disparité des conditions d'accueil des élèves, première étape de leur prise en charge sur les lieux de stage soulève la question la l'harmonisation des pratiques et de manière plus générale, celle de labellisation des lieux de stage (Nous développerons ce point ultérieurement)

Lors du stage de découverte et de mise en situation, quel est le rôle et la nature de l'activité d'un formateur ? Nous avons distingué quatre principales composantes qui délimitent son territoire professionnel.

1) Un superviseur

En premier lieu, le formateur en établissement effectue, auprès des élèves, une activité de supervision. La supervision est un dispositif de contrôle de l'action qui vise à les « surveiller » afin de détecter les problèmes, les « anomalies » au regard des objectifs de stage, d'en trouver les causes grâce à un diagnostic approprié et de prendre les mesures nécessaires (conseils, recadrage, sanction). Cette activité est complexe car, elle ne peut s'effectuer sans un certain nombre d'informations indispensables pour que le formateur puisse établir son diagnostic. Pour cela, ce dernier met en œuvre des dispositifs de contrôle qui peuvent prendre différentes formes et qui illustrent un rapport différencié en terme de proximité spatiale et de disponibilité.

Le premier dispositif utilisé par les formateurs correspond à un **contrôle direct** de l'activité et se structure autour d'une surveillance, non constante, mais directe de l'élève. Le formateur se déplace en détention, afin d'observer son comportement et ses pratiques. Cette activité ne nécessite aucun support et peut être adjointe à d'autres tâches, par exemple des visites de l'établissement organisées pour d'autres publics, ou encore des contacts avec les personnels de surveillance.

« On le voyait tous les jours, il était beaucoup avec nous. Il disait tu vas là ou tu vas là. Il disait les horaires et de temps en temps il venait nous voir pour nous demander si ça allait. » (Entretien 21)

« Il nous a expliqué le fonctionnement, il nous a fait la visite de chaque quartier, de tous les endroits stratégiques, ensuite, on a eu des petits cours pour expliquer le plan 4000 et le fonctionnement. Et ensuite chaque élève a été mis dans une équipe et il passait pour voir si tout se passait bien. » (Entretien 31)

« Il nous suivait, il venait peut-être une à deux fois par semaine nous voir. Il venait savoir comment on travaillait et il demandait aux autres collègues (...) il venait nous voir pour voir si on faisait bien, enfin quand on était à l'étage, si on n'avait pas de problème. » (Entretien 4B)

Le contrôle est fait directement par le formateur qui se rapproche de l'action et qui peut entrer en contact ou non avec l'élève. Cette proximité lui donne une occasion unique d'observer, sans intermédiaire, le comportement des élèves. De plus, ces rencontres informelles lui permettent de limiter le degré de désinformation lié à sa position géographique (bureau hors de la détention ou dans certains cas hors de l'établissement) et d'affiner ainsi sa connaissance. N'oublions pas que la quête du formateur est d'une certaine façon cognitive ; il cherche en permanence des informations qui doivent lui permettre de connaître les élèves qu'il doit évaluer à la fin du stage.

Ces « tournées » en détention lui permettent également :

- d'effectuer un retour réflexif sur les pratiques ;

« Pendant les six semaines, on a revu les formateurs pour faire des petits débriefings ou des trucs comme ça. En détention, ils passaient et nous demandaient si ça se passait bien. » (Entretien 3B)

- d'apporter des précisions en répondant aux interrogations des élèves ;

« On sentait la confiance, les gens nous disaient : bon écoutez, vous allez voir ce que c'est, vous posez toutes les questions que vous avez à poser, faut pas hésiter, il y a aucune question bête (...) dans l'ensemble le tuteur il était vraiment là pour nous. » (Entretien 14B)

- et enfin, de recadrer les pratiques.

« On le voyait deux fois par semaine (...) après il passait en détention, on ne savait pas trop quand il passait, des fois il nous regardait et disait : « ah, ça c'est bien, ça c'est moins bien. ». » (Entretien 1B)

Cette observation directe semble être davantage privilégiée lors du stage de découverte au cours duquel le formateur se rend fréquemment en détention.

« Je les vois tous les jours (...) comme j'ai le temps, je vais les voir quand ils viennent le matin ou le soir avant de partir, mais je les vois tous les jours. » (FT1)

« Je vais en détention tous les jours, ça c'est garanti, si c'est pas moi c'est mon collègue. » (FT17)

Toutefois, lors de ce premier stage, le degré de supervision directe peut varier, les contacts avec les élèves sont alors moins fréquents.

« On l'a vu en détention et de temps en temps, il passait en détention pour nous demander comment ça se passe et puis on l'a revu à la fin. » (Entretien 32)

Sans assurer une co-présence sur le terrain, le formateur bien qu'invisible reste disponible. Il effectue une autre activité qu'il peut interrompre, à tout moment, pour s'occuper d'un problème ou encore répondre aux questions des élèves.

« Il nous avait dit qu'il essayerait de passer un peu aux endroits soit en détention pour voir si ça se passait bien, mais sinon, il nous avait dit qu'il serait là et que s'il y avait le moindre souci il ne fallait pas hésiter à le voir, nous on a pas eu besoin, il était présent certes mais pas physiquement quoi. » (Entretien 33)

Cette pratique peut s'avérer être un choix de la part du formateur, c'est une manière de responsabiliser les élèves et les surveillants qui les prennent en charge, mais elle peut aussi être la conséquence d'une surcharge de travail : réunion, formation à organiser par exemple.

« On l'a pas vu beaucoup parce qu'ils étaient souvent en réunion. » (Entretien 23)

« L'inconvénient c'est qu'il avait en même temps la responsabilité de la formation des personnes étrangères donc il jouait un peu sur les deux tableaux (...) il a fait tout son possible pour rester au contact le plus régulièrement possible ; il téléphonait de temps en temps pour voir comment ça se passait. » (Entretien 29)

Le formateur intervient davantage en cas de problème avéré. Ce genre de situation semble exister d'avantage dans les « grosses » structures (indépendamment du régime de détention) qui accueillent un nombre important de stagiaires ; le formateur est moins disponible, moins présent auprès des élèves.

« Ils nous ont juste un peu parlé de la Santé, et puis ils nous ont, je veux pas dire, abandonnés mais ils nous ont lâchés dans plusieurs services (...) Ils nous disaient ce qu'on allait faire, dans quel service et ils revenaient nous récupérer des fois pour nous emmener dans d'autres services (...) par rapport à ce que les autres nous disaient que le formateur il le voyait tout le temps (...) la notre on la voyait pas beaucoup. » (Entretien 22)

Dans ce type de configuration, les élèves se sentent quelque peu abandonnés ; la taille de la structure ne faisant qu'accentuer ce sentiment. A cela vient s'ajouter une peur, peur de ne pas être à la hauteur ou au niveau des autres élèves, peur alimentée par un sentiment d'inégalité dans la qualité de la prise en charge sur le lieu de stage.

Lors du stage de mise en situation, le suivi diffère, l'observation directe est délaissée ; le formateur organise le suivi des élèves davantage autour de temps formels centrés sur l'échange.

« J'ai 4 RDV avec eux, 4 RDV formation, 2 entretiens individuels en plus du RDV d'évaluation à la fin. » (FT4)

« Ils ont toujours au milieu du stage, on a une journée « qu'est ce qui va pas ? ». (...) un débriefing on fait un retour sur les 3 premières semaines, parce qu'ils se disent peut-être que je fais mal (...) ils ont besoin d'être rassuré. » (FT14)

« Je fais un bilan mi-stage, leurs difficultés, ce que j'ai relevé. » (FT2)

« Au début et une fois dans les six semaines et après pour les évaluations. » (Entretien 12B)

« Je l'ai vu deux fois en détention sur les six semaines. » (Entretien 2B)

La supervision directe de l'activité a, comme nous venons de le voir, de nombreux avantages, elle permet au formateur de compléter et d'affiner sa connaissance de l'élève, mais elle ne permet pas nécessairement un recueil d'informations objectives étant donné que l'élève modifie souvent son comportement lorsque le formateur, qui est aussi évaluateur, est présent en détention. Les formateurs ne sont pas dupes des biais introduits par leur présence et tentent donc de limiter ces tournées informatives et ces contacts directs. De plus, la présence « calculée » (limitée) en détention permet d'une part, de responsabiliser les élèves en leur laissant une certaine autonomie, ce que les élèves apprécient et d'autre part, d'impliquer les personnels dans le suivi des élèves.

« Le formateur il passait nous voir de temps en temps, pas collant, juste bien impeccable, non c'est vrai c'est bien aussi d'avoir sa petite autonomie, voir si on peut résoudre des problèmes(...) on va dire qu'il passait deux fois par semaine pour voir comme ça se passait. » (Entretien 8B)

« Je suis beaucoup avec eux parce qu'il faut les emmener mais je les laisse aussi avec les personnels parce qu'il y a des choses qu'ils ne disent pas devant moi (...) je me suis aperçu que dès que j'arrive les élèves ont une pression supplémentaire et c'est là où ils font des conneries. » (FT16)

« J'observe, je les accompagne, certains peuvent se sentir un peu figés par ma présence, mais je participe par exemple à la distribution des repas. Je regarde comment ils procèdent, je suis là avec eux. » (FT19)

« Je vais en détention, quand je fais mon tour je les vois, parce que si j'y vais trop souvent je vais les déstabiliser, c'est pas bon, c'est pas bon. Donc, j'y vais de temps en temps, je fais confiance à mes collègues, tout le monde est formateur, tout le monde prend en charge et puis les consignes c'est clair. » (FT4)

Le second dispositif en matière de supervision s'appuie, cette fois, sur un **contrôle indirect** de l'activité. Cela signifie que le formateur ne se rend plus en détention pour observer les élèves, mais qu'il s'appuie sur d'autres groupes composés, le plus souvent, de surveillants et de premiers surveillants, afin de récolter des informations pertinentes sur les élèves. L'activité de supervision devient dès lors collective. Le formateur se trouve dans une situation d'interdépendance vis-à-vis des personnels de surveillance étant donné que ce sont eux qui disposent de la « matière informative » dont il a besoin.

Dans ce système coopératif, le formateur doit parvenir à élaborer des stratégies lui permettant de « récolter » l'information qui se structurent, presque toujours, autour de la constitution de réseaux, plus ou moins formels, composés de personnes ressources qui sont à même de lui transmettre des informations pertinentes. Ces personnes sont choisies principalement selon un critère : l'interconnaissance qui permet au formateur de connaître leur

positionnement professionnel, ainsi que les représentations qu'ils ont du métier de surveillant, ceci afin d'interpréter de manière plus aisée leurs avis et commentaires. Ces pratiques montrent encore une fois l'importance et la force des liens faibles qui permettent d'atteindre les objectifs souhaités.

« Je compte surtout sur les collègues avec qui j'ai travaillé, avec qui on a le même état d'esprit. » (FT3)

« Le problème de l'observation directe c'est qu'ils ne font pas de bêtises à ce moment-là, mais je me sers beaucoup des surveillants, des anciens surveillants que je connais. » (FT2)

« Le matin quand je vais au service, je viens leur (premier surveillant) dire bonjour parce que j'ai travaillé avec eux aussi, avec la majeure partie, je vais les voir et leur dire : tiens au fait les élèves ça tourne ? Il y a un problème ? » (FT18)

« Des fois il y a des surveillants qui viennent me voir me disant ben lui il travaille très très bien et lui pas du tout. Après je rencontre les personnels d'encadrement, donc là aussi c'est pareil je leur demande ce qu'ils pensent des élèves. Et puis moi, je me rends assez souvent sur le terrain et je vais voir comment ça se passe, je discute un peu avec eux. » (FT4)

La constitution de réseaux informels dépend bien évidemment de la présence ou non de tuteurs dans l'établissement. Lorsque ce dispositif existe, les tuteurs ou référents (la dénomination est fluctuante³⁶) deviennent les personnels ressources du formateur quand bien, selon certains formateurs, le système de tutorat actuellement en place pourrait être réorganisé et amélioré en permettant une plus grande proximité entre le tuteur et l'élève.

« Il y a pas de suivi en stage de mise en situation (...) les tuteurs et les référents seront là pour aussi suivre le stagiaire (...) mais bon je pense qu'il faudrait carrément un service c'est-à-dire je prends mon service avec mon tuteur, mon référent de 7h à 13h et voilà les objectifs qui sont fixés durant la journée. » (FT1)

La supervision directe permet d'atténuer les limites relatives à la présence du formateur en détention, précédemment évoquées, toutefois, elle soulève une autre question, celle de la « remontée » des informations. En effet, cette activité ne va pas de soi et bien souvent, le formateur, éloigné du terrain, ne dispose pas des informations nécessaires et pertinentes pour établir son diagnostic.

³⁶ Notons également en référence aux travaux du D4 réalisé sur la prise en charge des stages (169^{ème} promotion que les formateurs ne font pas nécessairement la distinction entre « doublure » et « tuteur ».

« Le retour de mes collègues, mais c'est vrai qu'il n'y a pas beaucoup de retour à ce niveau là. » (FT12)

« Moi, je veux du concret, il me faut du biscuit et si j'ai rien je ne peux rien mettre. (...) on ne dit pas quand ça va pas bien. » (FT2)

« Il faut des faits et finalement ce qui me fait défaut, ce qui a pu me faire défaut c'est le manque d'éléments. On sait qu'il y a des attitudes ou des choses qui se sont produites mais jamais relatées d'une manière tout à fait formelle, concrète. (...) Ils (premiers surveillants) viennent vous dire voila tel fait s'est produit, mais ils refusent de le marquer noir sur blanc et quelle que soit la dimension de la chose. » (FT19)

« Je pars en congés du 30.11 au 14.12 pendant cette période je vous (premiers surveillants) demande de signaler sur un cahier que je mets à votre disposition, les manquements et les erreurs que pourraient faire les élèves pendant mon absence afin de les évaluer le plus objectivement possible (...) je l'ai retrouvé au fond d'une armoire. Ici, ils ont quand même du mal. » (FT18)

Conscients de ces difficultés, certains formateurs comptent aussi sur le retour des élèves avec toutes les limites qui en découlent.

« Les boulettes, je suis toujours au courant. Je ne sais pas comment, mais le fait d'aller sur le terrain, de discuter avec eux. Je leur dis : « surtout quand vous faites une bêtise, parlez m'en de suite parce que si je le sais au bout de deux jours je vais rentrer dans une colère monstre et je vais vous en tenir rigueur pour la notation. Donc généralement ça marche. » (FT4)

Une question se pose : Pourquoi l'information ne remonte pas toujours vers le formateur ? Plusieurs raisons à cela :

D'une part, les personnels n'ont pas le réflexe de diffuser l'information au formateur qui n'est pas systématiquement présent en détention ; il ne s'agit donc pas d'une censure volontaire, animée d'une quelconque stratégie. Ils n'ont pas ce réflexe car il semblerait qu'ils ne perçoivent pas l'importance de leur rôle dans le suivi des élèves et dans la formation de ceux-ci. Ils peuvent considérer que cela ne fait pas nécessairement partie de leurs attributions et juger que le formateur est seul responsable de cette mission. De plus, à très court terme, ils ne saisissent pas nécessairement les conséquences d'un diagnostic erroné qui ne permettrait pas de détecter certaines « anomalies » en temps voulu.

« J'ai pas des tuteurs comme dans certains établissements. Je connais les hommes, la majeure partie je la connais ceux qui vont transmettre ou ceux qui n'en a rien à foutre. (...) ils sont conscients quand même si une personne n'est pas faite pour le métier c'est pas la peine qu'on la garde. Parce que moi je leur dis, vous savez moi j'ai bientôt

terminé (...) si on prend quelqu'un qui n'est pas fait pour le métier, on va se le trimballer comme un boulet, je dis, vous l'aurez comme collègue pendant 30 ans. » (FT18)

Par ailleurs, cette fonction de transmission relative au suivi des élèves n'est, pour les surveillants par exemple, ni reconnue, ni valorisée.

D'autre part, la pénurie d'informations qui touche, à certains moments, les formateurs pose la question de la construction sociale de la pertinence de l'information autrement dit, du mécanisme qui permet aux surveillants ou aux premiers surveillants de sélectionner l'information qu'ils considèrent comme importante et qui doit être en conséquence transmise au formateur dans le cadre du suivi des élèves. Le critère de pertinence n'a toutefois aucun sens dans l'absolu. Une information ne peut être qualifiée de pertinente qu'au regard d'un contexte d'action, d'un objectif préalable défini et intégré par tous ou de stratégies individuelles ou collectives. Il semblerait cependant, que le fait que les personnels ne fassent pas remonter les informations vers les formateurs ne soit pas la conséquence d'une solidarité communautaire envers les élèves.

Enfin, le degré de diffusion d'une information dépend certes de la pertinence de cette dernière, mais aussi du lien qui unit le récepteur et l'émetteur du message. La continuité dans la transmission témoigne de la reconnaissance des qualités et des compétences de l'individu destinataire et de son appartenance à un collectif de travail. Une dimension de cette double reconnaissance pose question : le formateur fait effectivement partie du collectif de travail étant donné qu'il est soit premier surveillant ou lieutenant, mais le fait qu'il ne travaille plus en détention et les représentations que les personnels ont de la fonction de formateur peuvent interférer dans la diffusion. En effet, bien souvent le formateur a, en établissement, une image « négative ».

« Par rapport à la fonction, parce qu'on est plus en détention, on a l'impression qu'on fait plus partie du personnel de l'établissement. » (FT12)

« Certains disent qu'on fout rien. Le formateur c'est un fainéant, un planqué voilà. » (FT18)

« On est assimilés à des fainéants. » (FT4)

« Le service de formation, c'est comme dans tous les établissements, vous avez toujours des collègues jaloux (...) qui disent les formateurs ils ont la vie belle (...) les gens voient ce qu'ils ont envie de voir, oui quand il arrive il est toujours bien accompagné, il fait les visites et il est entouré de jolies demoiselles. Il est entouré de gens à cravate, il est amené à côtoyer du beau monde. Vous voyez c'est que le côté superficiel que les gens voient. » (FT11)

Cette représentation, même si elle a tendance, dans certains établissements, à s'atténuer est ancrée dans l'imaginaire collectif et provient d'une réelle méconnaissance de la fonction de formateur.

« Il y a une méconnaissance totale, ils ne savent pas ce que l'on fait. » (FT15)

« Les gens n'ont pas conscience de tout le travail, c'est pas juste afficher des feuilles en disant voilà il y a une formation. » (FT16)

« Ils ne connaissent pas du tout (...) je dirais que c'est le service des agents qui nous fait plus ou moins notre publicité. Donc si ça se passe bien avec le service des agents, qu'on arrive à mettre des choses en place, on a une publicité plus ou moins positive, mais si ça se passe mal, ben là le service des agents dit que c'est la faute de la formation si vous faites des heures sup à cause des formations (...) dès qu'il y a une formation on prend 12 personnels donc c'est un peu délicat (...) voilà le positionnement au niveau de nos collègues, mais si la direction ne nous soutient pas c'est fini. » (FT4)

Revenons à l'activité de supervision, le choix d'une supervision indirecte semble parfois se faire par défaut. En effet, certaines contraintes hétéronomes pesant sur l'action du formateur ne lui permettent pas toujours de suivre les élèves comme il le souhaiterait.

« J'ai des retours des gradés, mais je suis pas mal occupé malheureusement. Je leur donne mon numéro de portable. Quand je fais une visite de l'établissement soit ils m'accostent et on discute un peu sinon c'est vrai que j'essaie de faire un tour vite fait en détention voir qui est là, voir comment ils sont s'ils se sentent bien. » (FT3)

« Ils arrivent le lundi à 14 h et la semaine suivante le vendredi ils ont terminé, en 15 jours (...) on n'a pas le temps. Parce que en plus (...) à cette période là on fait du recrutement, on s'occupe d'autres formations, je veux dire il y a le suivi des stagiaires. C'est pas assez 15 jours je suis désolé (...) 15 jours de temps, c'est du travail bâclé ce qu'on fait. Moi, personnellement je pense que je bâcle le travail. » (FT18)

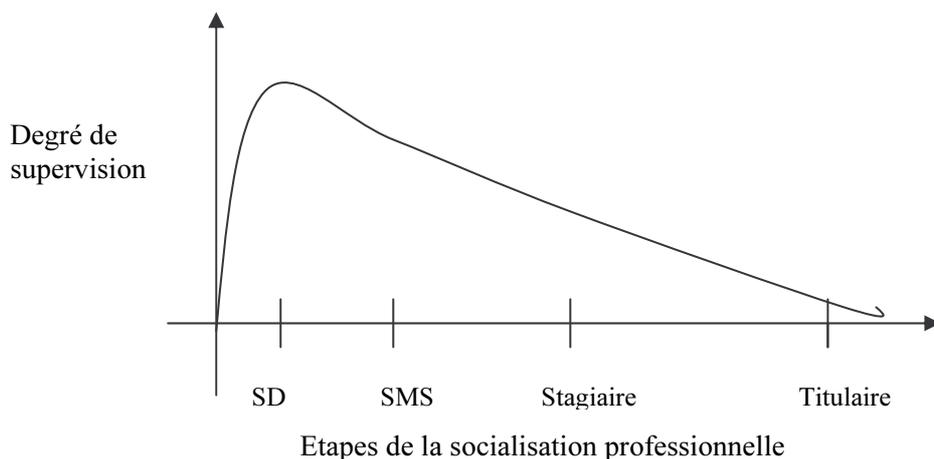
Néanmoins, pour certains formateurs, il s'agit effectivement d'un choix pédagogique qui a pour vocation d'impliquer les surveillants et les premiers surveillants dans le « suivi » et la formation initiale des élèves.

Nous pouvons dire également, que les deux manières de mettre en œuvre l'activité de supervision ne sont pas, dans le quotidien, toujours aussi segmentées. Le formateur peut, tout aussi bien, activer l'une et puis l'autre dans le cadre du suivi des élèves.

Toutefois qu'il s'agisse d'une supervision directe ou indirecte, il semble que le degré de supervision, dans le cadre du suivi des élèves, varie en fonction de 4 facteurs : la disponibilité du

formateur, le degré de connaissance que la personne à « suivre » a de la détention et le degré de « délégation » dans la récolte des informations qui dépend de l'existence d'un réseau « d'informateurs ». A titre indicatif, le graphique suivant a été réalisé afin de pouvoir illustrer notre propos ; il ne repose en aucun cas sur des données quantitatives.

Graphique 10 : L'évolution du degré de supervision



Nous pouvons également noter que le degré de supervision est davantage lié à la méconnaissance de l'environnement professionnel qu'à la nature de l'évaluation étant donné que le suivi des élèves en terme de proximité et de fréquence est plus important lors du stage de découverte alors même que ce dernier fait l'objet uniquement d'une évaluation pédagogique.

→ Préconisations :

Afin d'optimiser l'activité de supervision directe, il paraît essentiel de réaffirmer l'importance du rôle des surveillants et des premiers surveillants dans le suivi et donc la formation des élèves. Cette implication pourrait passer par la valorisation et la reconnaissance de la participation des personnels au suivi des élèves qui pourraient passer par la constitution d'un réseau formel « d'informateurs » (tuteur ou référent) sur lequel le formateur pourrait s'appuyer pour établir son diagnostic. Il est aussi important de mettre le formateur au cœur de l'animation de ce réseau pour qu'il ne perde en aucun cas contact avec la détention et ses personnels. Il est également nécessaire de l'intégrer dans la conception de ce dernier afin qu'il participe au recrutement des tuteurs et en amont, à la définition des critères de recrutement.

L'implantation d'un réseau de tuteurs ou de référents au sein de chaque établissement nécessitera une formation de ces derniers et avant cela une réflexion portant sur les contours de leurs missions.

2) Un médiateur

Quelque soit le mode de supervision choisit, le formateur a un rôle de **guide** qui donne des conseils afin d'orienter l'apprentissage et le positionnement de l'élève. Le formateur tout d'abord organisateur (visite, choix des horaires et des équipes..), devient une personne ressource qui partage son expérience avec les élèves, les conseille, les oriente et les recadre parfois.

« Quand je suis arrivé à cerner un peu la mentalité de la personne. On va lui préconiser des axes de travail. (...) Je les conforte dans leurs capacités (...) je leur dis : « maintenant il faut faire un peu plus dans ce sens là. ». Vous avez des gens qui sont occupés par le sécuritaire, je leur dis que la pénitentiaire c'est pas seulement la sécurité, c'est aussi le dialogue avec les collègues, aussi l'écoute du détenu. » (FT1)

« On a visité, ils nous a fait quelques cours, ensuite il nous a mis en doublure en nous expliquant comment on devait faire, comment ça devait se passer et très régulièrement, il nous faisait profiter de son expérience en détention et comment on devait gérer un peu nos comportements et certaines attitudes qu'on devait avoir. Enfin, le plus souvent il nous demandait comment ça se passait de manière à savoir avec quelle équipe nous placer, pour éviter certaines équipes ; ce qui arrive, il y a des équipes qui sont très bonnes et qui nous prennent en main. La première doublure que j'ai faite je suis tombée dans une équipe, il y en a un qui nous appris et il nous a fait visiter tout l'établissement (...) il aimait ça, il nous donnait des conseils, ce qui fait qu'on a appris beaucoup plus que les élèves qui n'étaient pas avec nous. » (Entretien 29)

Lors du stage de découverte, les élèves en manque de repères, de connaissances, d'expérience apprécient grandement ce type d'implication.

« On l'a vu au début et on l'a rencontré pendant les deux premières semaines de stage, en fait c'est lui qui nous prenait par la main pour nous expliquer les procédures, les gestes professionnels, le fonctionnement de l'établissement, ce qu'il faut faire et pas faire, comment se comporter comme bon agent de surveillance. Il a été omniprésent finalement. On n'a pas été lâchés dans la nature. On l'a vu tous les jours. On a eu le droit à des débriefings régulièrement, c'est un formateur qui vous donne justement envie d'être un bon surveillant. » (Entretien 26)

Certains formateurs s'investissent même au-delà du temps de la détention et partagent avec les élèves des activités extra-stage.

« On l'a vu tout le temps, sauf quand on était en détention (...) Il y avait la possibilité de faire des activités sportives avec lui à l'extérieur en dehors des heures de travail, c'était bien. Vraiment très intéressant. » (Entretien 30)

Ces pratiques permettent au formateur d'observer les comportements, les attitudes des élèves hors du contexte professionnel et d'avoir ainsi une meilleure connaissance de ces derniers ; n'oublions pas que les interactions entre les élèves et le formateur sont biaisées car ce dernier ne peut jamais se départir en totalité de son statut d'évaluateur. L'évaluation fait partie de ses attributions, les élèves le savent et certains d'entre eux peuvent développer un sentiment de méfiance vis-à-vis de ce dernier. Certains élèves se sentant observés ne se dévoilent pas et passent sous silence certains aspects de leur personnalité. Ils peuvent également instaurer une certaine distance avec le formateur pour cacher leurs lacunes ; le formateur n'est donc pas toujours l'unique personne ressource pour les élèves qui préfèrent se tourner vers les surveillants.

« J'ai revu mon formateur deux fois dans la semaine, il m'a demandé si j'avais des problèmes, j'ai dit que non. J'avais pas de problème. J'avais des questions, beaucoup de questions, donc moi je les posais au personnel de surveillance. » (Entretien 27)

Les pratiques « extra-stage » révèlent également une autre manière de concevoir la formation centrée non plus uniquement sur l'aspect technique, mais sur la dimension humaine qui prend toute son importance en phase d'apprentissage et qui induit un recours à de nouvelles modalités pédagogiques comme le sport par exemple.

Au regard de son expérience, le formateur influence, façonne l'élève et sa pratique. Il tente de lui fournir des repères pour faciliter l'apprentissage du métier de surveillant et son intégration à la fois dans un corps, un établissement et une administration. A ce propos, son intervention porte souvent sur un épineux problème celui de l'application de la règle qui devient central, suite au stage de mise en situation, pour les élèves. Etant donné son importance, nous allons faire une parenthèse afin de saisir leur rapport à la règle et à la déviance avant de voir comment les formateurs se positionnent par rapport à cela.

Tous les élèves s'interrogent sur la manière d'appliquer la règle et sur les écarts qui peuvent exister entre ce qui est prévu et ce qui est effectivement réalisé. La notion d'écart à la

règle se décline à deux niveaux : le premier concerne les personnels déjà en poste, le second les concerne très directement. Les élèves évoquent tout d'abord les manquements de leurs collègues qui correspondent à la non exécution de certaines activités prescrites : fouille de cellule, fouille par palpation, sondage de barreaux...

« *Les gars en promenade ils n'étaient jamais fouillés.* » (Entretien 11B)

« *Les fouilles par palpation ça dépendait des surveillants, c'était plus ou moins bien fait, c'était plus ou moins fait d'ailleurs.* » (Entretien 37B)

« *Le sondage de barreaux est rarement fait, ça dépend avec qui on travaille en fait.* » (Entretien 25B)

« *Les fouilles par palpation c'est une parodie presque.* » (Entretien 5B)

« *Ouverture de porte, ailleton, j'ai pas du tout vu ça, ils ne le font pas du tout.* » (Entretien 13B)

« *Il y a un décalage avec les promenades, on nous apprend ici à fouiller les détenus au départ des promenades et quand ils reviennent des promenades à X, avec le manque d'effectif, ça se fait pas c'est pas possible.* » (Entretien 28B)

Les écarts observés diffèrent d'un établissement à l'autre, selon la « culture locale », le profil des personnels ou des détenus et il arrive même qu'à l'intérieur d'un établissement, les pratiques diffèrent d'un bâtiment à l'autre ; ce qui a pour principale conséquence de déstabiliser les élèves en brouillant le peu de repères qu'ils avaient élaborés jusque là.

« *Décalage de la règle c'est au niveau des affiches par exemple, il y en a partout même sur les murs extérieurs. Il y avait trois bâtiments, il y en avait un où c'était interdit, il y avait un autre bâtiment où les détenus faisaient ce qu'ils voulaient (...) moi une affiche sur la porte ou sur les murs j'enlève. Après on m'a dit que c'était permis et que le chef était d'accord. C'est vrai que c'était difficile de tourner entre les bâtiments.* » (Entretien 7B)

Notons que même si tous les élèves font état de décalages, ils sont moins surpris et paraissent avoir un avis plus nuancé que celui qu'ils pouvaient développer suite au stage de découverte. En effet, même si les élèves développent un regard critique sur les pratiques professionnelles de leurs pairs, ils n'en demeurent pas moins tolérants car d'une part, ils ont été confrontés, durant les six semaines passés en détention, à la complexité des situations accentuée par certains surdéterminants qui pèsent sur l'action, notamment le manque d'effectif et d'autre part, ils ont eux-mêmes dérogé à certains principes règlementaires.

« Ce qu'on nous apprend à l'ENAP c'est pas tout à fait ce que... il y a la règle c'est vrai mais ils essaient d'adapter par rapport à l'établissement de X (centrale) puisque la politique c'est de faire, comme ils disent, dans un gant de velours, il faut temporiser. » (Entretien 4B)

« La fouille par palpation, les anciens c'est vraiment deux tapes et puis voilà et alors, nous on les fait règlementaires, ils sont surpris (...) j'en ai discuté avec des collègues surveillants qui me disaient qu'à force de faire ça, c'était lassant parce qu'ils le faisaient tout le temps et ils ne trouvaient rien. » (Entretien 10B)

Cependant, leur tolérance ne s'applique pas à tous les domaines. Certaines pratiques restent de l'ordre de l'inacceptable, notamment lorsqu'elles dérogent au principe de respect vis-à-vis du détenu.

« J'ai vu une fouille de cellule, j'ai trouvé ça bontoux de la part de la surveillante, elle a tout retourné, mais ce qui s'appelle tout, elle a rien remis. Moi au début je remettais elle m'a dit : t'occupes pas de ça il faut qu'elle voit qu'on est passés. Il y a des limites quand même. » (Entretien 2B)

« Ici (ENAP) on dit que la fouille ne doit pas être source de brimade et là ils remuaient tout de A à Z, le matelas et sans spécialement ranger. Enfin, ça dépendait, mais j'aurais pas apprécié qu'on fasse ça chez moi. Curieusement les détenus ils étaient habitués, ils ne disaient rien. Alors ça, ça m'avait choqué. » (Entretien 30B)

« Par contre, ce qu'ils appréciaient, enfin il y a un détenu qui me l'a dit quand j'ai fouillé la cellule et qu'il est revenu, j'avais essayé de tout remettre en ordre ça a été vachement apprécié. » (Entretien 5B)

En ce qui concerne, les élèves relatent des écarts relatifs à l'ouverture des portes ou à la distribution du courrier.

« La distribution du courrier, on dit qu'il faut pas la laisser dans cellules et puis on le fait quand même. » (Entretien 36B)

Ces écarts sont pour eux de l'ordre de l'acceptable car ils ne remettent en cause ni la sécurité de l'établissement, ni celle de leurs collègues.

Une autre manière de saisir le rapport des élèves à la règle et à son application est de comprendre comment ils se positionnent par rapport aux écarts des détenus c'est-à-dire la manière dont ils mettent en oeuvre la procédure disciplinaire.

Tableau 17 : Nombre de CRI durant le stage de mise en situation

Nombre de Compte Rendu d'Incident durant le stage	Nombre d'élèves concernés
1	8
Aucun	6
3	5
2	5
4	1
Ne sais plus exactement (mais moins de 4 CRI rédigés)	5
Non réponse	7

Durant, en moyenne, 5 semaines (si nous décomptons le temps de doublure et le temps consacré au GTE), aucun n'élève n'a mis plus de 4 CRI, 23 élèves en ont mis entre 1 et 3 et 6 élèves n'en n'ont mis aucun.

Le tableau suivant présente les motifs qui conduisent les élèves à rédiger un CRI.

Tableau 18 : Les motifs des CRI

Les motifs	Nombre de fois cité
Objets trouvés lors des fouilles (CD, téléphone portable, shit, opinel, barre de fer...)	8
Matériels détériorés (draps, carte d'identification, chaise...)	7
Bagarre en détenus	4
Insultes, menaces	3
Bruit en cellule	3
Echange d'objet au parloir	1
Transfert de cachet d'une cellule à l'autre	1
Pas dans le bon bâtiment	1
Refus sortir douche	1
Tentative de suicide	1

Comme le montre le tableau ci-dessus, la nature des déviances qui entraîne la rédaction d'un CRI est très variable. Le plus souvent il s'agit soit, de la découverte d'objets lors des fouilles de cellule soit, de la détérioration de matériels de l'administration pénitentiaire, dans ce cas là, le CRI est d'une certaine façon un « passage obligé » afin qu'une somme d'argent soit déduite du compte du détenu pour remplacer le matériel dégradé. Les CRI qui concernent les interactions « déviantes » entre détenus (bagarre) et surveillant (insulte, menace) n'occupent respectivement que la troisième et la quatrième place.

Le seul motif qui entraîne systématiquement une sanction concerne la détérioration du matériel, ce qui n'est pas le cas pour les autres ; car les élèves ne rédigent pas systématiquement

des CRI. Cela montre que préalablement, ils évaluent le comportement du détenu afin de l'étiqueter en « écart acceptable » ou non. N'oublions pas que la notion de déviance (ou d'écart acceptable) dépend du jugement qui est porté, à un moment donné et dans un cas précis, sur un fait et que ce dernier est influencé par une multitude de facteurs qui dépendent des individus (le seuil de tolérance, l'expérience, les caractéristiques socio-démographiques...) mais aussi du contexte dans lequel a lieu l'infraction.

Ce processus d'étiquetage peut être illustré par l'exemple suivant : un détenu insulte un élève. Dans un cas, l'élève va considérer que ce n'est pas acceptable et va rédiger un CRI, dans l'autre, comme le montre la citation suivante, il ne le fera pas, alors qu'*a priori* nous pouvions penser que les insultes étaient considérées par l'ensemble des élèves comme inacceptables.

« Il y a un détenu qui voulait me découper en morceaux ça m'a fait plus rire qu'autre chose. » (Entretien 28B)

Cela montre qu'il n'existe pas de référentiel commun en matière de sanction et que la mise en œuvre de la procédure disciplinaire ne correspond pas à une application mécanique de la règle, car elle implique la prise de décision du surveillant de porter sur la « place publique » une infraction ce qui nécessite une interprétation des faits. Cette interprétation peut aussi être influencée par l'avis des pairs et le fonctionnement de l'établissement.

« J'ai eu d'autres occasions, parce que les détenus ils ont pas le droit de boucher les ailettes et quand j'ai fait l'ouverture il y avait une vingtaine de cellules où les ailettes étaient bouchées. Moi, je les ai enlevés et après j'en ai parlé à mon collègue et il m'a dit de pas mettre d'avertissement. » (Entretien 38B)

Les élèves qui ont rédigé un CRI considèrent que la gestion de la population carcérale ne peut pas passer uniquement par l'utilisation de la procédure disciplinaire, celle-ci n'est qu'un moyen, parmi d'autres, mis à leur disposition. La sanction doit rester l'ultime recours pour conserver toute sa portée ; cela signifie que les élèves, tels des surveillants expérimentés, élaborent et activent des leviers de gestion pour encadrer les débordements centrés sur la proximité, le dialogue et l'explicitation.

« J'ai eu des occasions d'en mettre mais effectivement j'ai géré ça autrement. » (Entretien 28B)

« Il faut gérer, la solution du compte rendu elle est bonne mais il faut aussi l'appliquer dans les bonnes conditions, il ne faut pas prendre ça comme la solution miracle et systématique j'ai préféré discuter avec les détenus. » (Entretien 14B)

« Un détenu qui mangeait sur la coursive je lui ai demandé à plusieurs reprises d'arrêter il a continué, je l'ai pris à part, je lui ai parlé en tête à tête et je lui ai dit que c'était bon pour une fois (...) je lui ai dit que si j'avais le moindre problème avec lui, en plus c'était un travailler, donc il a pas intérêt à se faire remarquer. Je lui ai fait comprendre que le moindre petit souci que j'avais encore avec lui, il y avait droit. » (Entretien 21B)

Le CRI est par conséquent utilisé comme une menace autrement dit, un recours possible si le comportement déviant du détenu ne cesse pas.

« Comme c'était le premier accrochage, je n'ai rien fait, je mettais dit si ça recommence je lui mettrais un CRI. » (Entretien 2B)

« Moi en fait j'ai laissé beaucoup parler parce que je pense que c'est de ça qu'ils ont besoin. » (Entretien 8B)

« J'ai eu une altercation entre deux détenus, j'ai dit il va falloir se calmer parce que je vais être obligé de mettre un CRI (...) ils se sont calmés rapidement. » (Entretien 3B)

Par ailleurs, les surveillants ainsi que les premiers surveillants conseillent aussi aux élèves de n'utiliser la procédure disciplinaire qu'en dernier recours. Ils affirment ainsi indirectement qu'un « bon » surveillant doit être capable d'élaborer et de mettre en œuvre d'autres leviers de gestion.

« Justement c'était mon inquiétude en stage, justement de voir les personnes mettre des CRI et moi de ne pas en mettre. Donc j'ai posé la question à certaines personnes, à certains gradés et ils m'ont dit qu'au contraire je ne devais pas m'inquiéter et que si je mettais pas de CRI c'est qu'au contraire je tenais très bien ma coursive. » (Entretien 34B)

La procédure disciplinaire est un processus qui se structure en trois temps : la déclaration (CRI), l'enquête et la commission de discipline. Les élèves n'ont pas nécessairement la connaissance de la globalité de ce processus soit, parce que leurs supérieurs hiérarchiques ne les ont pas informés de la suite donnée au CRI soit, et c'est le plus souvent le cas, parce que les élèves sont déjà partis avant le prononcé de la sanction.

« Quand je suis parti, ils étaient pas encore passés en commission, parce que les commission il y avait du retard. » (Entretien 5B)

« C'était sur la fin de mon stage alors je ne sais pas comment ça s'est passé, je sais que le soir même le détenu a été reçu par le premier surveillants, mais j'en sais pas plus parce que c'était le dernier jour de mon stage. » (Entretien 9B)

Parallèlement à cela, le processus de sanction peut également, à tout moment, s'interrompre et aboutir à un classement ou à un simple avertissement ou encore à une sanction qui ne paraît pas appropriée à l'élève qui a initié la démarche.

« Mais le problème après c'est d'être suivie par la hiérarchie, parce que les deux qui ont eu le CRI, une c'était l'auxi et la deuxième c'était une ancienne avocate, donc elle connaît ses droits et donc l'affaire est tombée à l'eau (...) il n'y a pas eu de commission disciplinaire. » (Entretien 23B)

« Celui avec l'opinel, il a eu 5 jours avec sursis et en plus il avait caché sur lui, moi je trouve que c'est pas très sévère. » (Entretien 17B)

L'application différenciée de la règle, en situation nominale ou en situation incidentelle suscite de nombreux échanges aussi bien avec les surveillants qu'avec les premiers surveillants. Mais ces échanges ne sont pas toujours très éclairants.

« Selon les surveillants, ils marquent RAS ou cellule propre alors qu'ils n'ont jamais fait la fouille. Alors que nous forcément la première semaine, à chaque fois quant on est venus faire la fouille, ça plaisait pas parce que ça dérangeait leurs affaires. (...) avec les surveillants, on en parlait mais à chaque fois c'était : « t'inquiètes pas ils sont pas méchants ça risque rien. Et les premiers surveillants quand on a en parlé il y avait un débat contradictoire parce qu'ils disaient il faut le faire mais aussi il faut s'adapter, il faut pas non plus tout chambouler. Donc je ne savais pas exactement ce qu'il fallait faire. » (Entretien 17B)

« Les fouilles de cellule, ils ne le font pas alors j'ai ai parlé au formateur et le formateur m'a dit qu'il sait quoi, il sait qu'il y a des agents qui ne le font pas. » (Entretien 38B)

A son tour, le formateur est alors sollicité et semble avoir une position plus claire à ce sujet car, bien qu'exerçant dans des contextes variés, la plupart des formateurs rencontrés donnent le conseil suivant : « s'adapter en restant soi-même », autrement dit, tenir compte de l'environnement professionnel tout en gardant sa spécificité ainsi que son individualité. Ce « principe » se décline de différentes manières en fonction des formateurs.

« C'est avoir ses pratiques, c'est très simple, c'est pas regarder ce que Pierre, Paul ou Jacques font, on s'adapte à la structure de l'établissement. (...) Le tout c'est qu'on s'adapte, on doit adapter certaines choses. » (FT6)

« Je leur conseille de rentrer dans le moule de la Santé, mais en gardant leur identité et leur façon de penser professionnelle. Parce qu'ils peuvent rencontrer un surveillant moins bon qui risque de les entraîner dans le côté obscur, ce que je leur dis c'est de faire très attention de garder justement à l'esprit qu'il y a des dangers en prison. » (FT10)

« Je leur dis quand même qu'il y a des règles, il y a des articles de procédures pénales et qu'il faut pas y déroger, mais bon il y a quand même des choses sur lesquelles on peut essayer au cas par cas d'arranger. Par exemple les douches, c'est souvent qu'il y en a un qui essaie d'avoir une douche le jour où ce n'est pas son jour et ils me disent : qu'est-ce qu'on fait ? Si vous avez le temps, si c'est quelqu'un de correct et bon s'il va voir sa famille, s'il va voir le juge pourquoi pas, pourquoi pas. Par contre, sur certaines choses je suis... par exemple passer des choses de cellule en cellule, je... c'est pareil si le détenu est correct et si le paquet de tabac est fermé, mais si c'est le tabac est en vrac, si c'est des cigarettes qui ont été confectionnées non. » (FT12)

Cette dernière citation souligne la complexité de la notion d'adaptation réglementaire au regard des caractéristiques du contexte, pour des individus n'ayant aucune expérience professionnelle.³⁷ Tous les formateurs en ont conscience et la plupart d'entre eux recommandent aux élèves de se référer aux « anciens ».

« Se référer aux surveillants un peu plus anciens, de repérer déjà les bons et leur demander des conseils et surtout ne pas paniquer, prendre son temps. » (FT7)

Cependant, certains facteurs tels qu'un turn over important ou les conséquences de la bonification du 1/5^{ème}, ou encore la localisation géographique rendent parfois difficile l'effectivité de ce conseil.

Le plus souvent le message diffusé aux élèves est clair, malgré la complexité et la variété des situations il ne faut jamais « oublier les fondamentaux », même si ces derniers ne sont pas respectés par les surveillants titulaires.

« On connaît les conséquences de ne pas ouvrir une porte comme il faut, il y a un sens derrière ça aussi, c'est pas pour rien qu'on dit ça. Mais tant qu'on n'a pas pris la porte dans le nez et qu'on n'est pas parti à l'hôpital.. nous on leur dis (...) Je préfère te le dire maintenant que tu es là devant moi que d'aller te voir à l'hôpital en te disant

³⁷ Cf le concept « d'intelligence de la règle » développé dans les travaux de Laurence Bessières.

c'est dommage tu n'as pas mis le pied, c'est ça il faut le comprendre. Le pied c'est pas pour me faire plaisir à moi, c'est pas la peine de mettre le pied quand je suis à l'étage si c'est ça t'as pas compris. » (FT15)

« Par exemple, je leur dis, le sondage des barreaux, la fouille de cellule, je leur dis si vous signez ou si vous validez sur GIDE ça veut dire que vous l'avez faite ; si vous n'avez pas eu le temps de la faire, vous pouvez justifier (...) vous justifiez comme ça le gradé la reprogramme un autre jour et en plus s'il se passe quelque chose vous n'êtes pas responsable (...) ce que je leur dis c'est de prendre leurs responsabilités et de connaître leurs droits et leurs devoirs mais aussi de connaître le droit et le devoir du détenu. (...) Je leur dis : « vous avez été à l'ENAP, c'est bon logiquement vous devez avoir les fondations, entretenez les ; une maison sans fondation, elle tombe un jour ou l'autre. » (FT6)

Cependant, les recommandations des formateurs peuvent également varier ou centrer sur un point spécifique en fonction des caractéristiques de l'environnement professionnel : « culture » local, caractéristiques de la population carcérale...

« On est sur un management relativement dur, respect de la personne, respect de la hiérarchie, respect de la règle ça c'est le premier message. Après on leur dit que c'est un établissement qui est très sécuritaire avec une population difficile à gérer (...) ils vont rencontrer une population pénale différente du reste de la France, déjà, ça il faut qu'ils en soient conscient. » (FT14)

→ Préconisations :

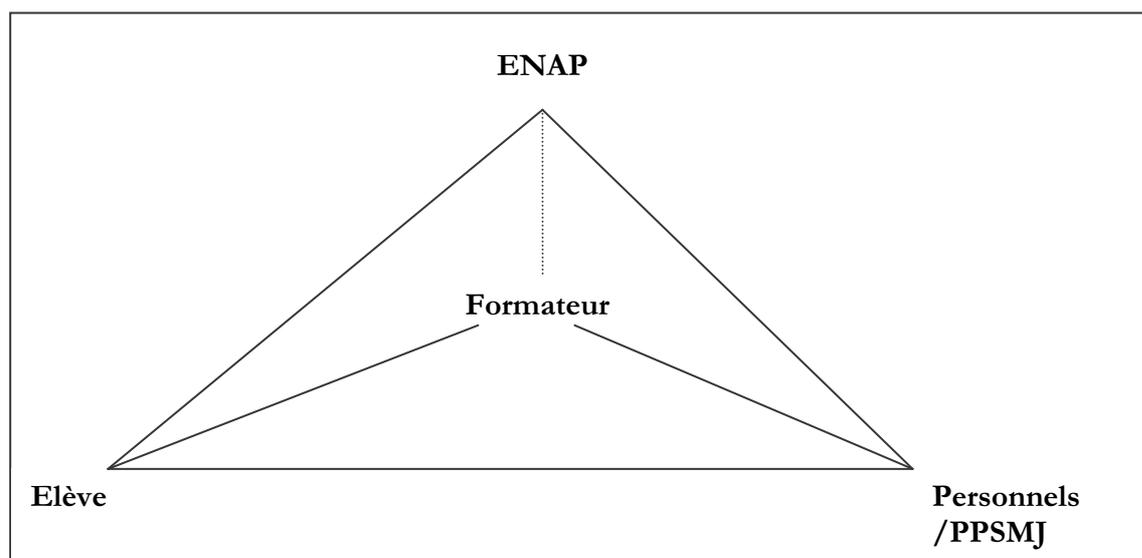
Tout au long d'une formation en alternance, il apparaît pertinent de placer les écarts entre le travail prescrit et le travail réel au centre de la réflexion afin que les élèves n'opposent pas ce qui est dit ou fait au niveau des terrains et de l'ENAP. Il est important de considérer ces écarts comme inévitables (la règle ne pouvant prévoir tous les aléas et spécificités de chaque établissement) et comme faisant partie intégrante du métier et étant certes, source de complexité mais aussi, d'intérêt.

Il est important de mener une réflexion sur les ressorts de la motivation et de l'implication des salariés et d'en réinjecter le contenu dans la formation afin de comprendre ce qui fait que même les jeunes titulaires ou les stagiaires ne respectent plus certains principes fondamentaux de l'activité. Le simple rappel de la règle ne peut être l'unique solution. N'oublions pas que pour être appliquée une règle doit avoir du sens pour les individus et qu'*in fine* la force d'une règle autorise des écarts qui ne la remette pas en cause, ni en danger.

Il serait également intéressant d'approfondir, non d'un point de vue technique, mais sociologique l'utilisation de la procédure disciplinaire afin de revenir sur les notions de débordement, d'infraction ou encore d'écarts « acceptables ». Ces cours pourraient tout à fait se situer au troisième cycle après l'évaluation orale.

Le rôle de guide du formateur découle de l'activité de supervision. Il est donc indispensable de souligner l'importance, notamment en phase de socialisation professionnelle, de cette activité qui fait partie intégrante d'un travail d'articulation, de mise en cohérence entre les enseignements dispensés à l'ENAP et la réalité professionnelle sur le terrain. Le formateur réalise une activité de médiation entre deux « mondes » n'ayant pas toujours les mêmes référentiels cognitifs et opératifs. Cette fonction de médiation découle de la position centrale que le formateur occupe dans le réseau de socialisation professionnelle des élèves, comme le montre le schéma suivant.

Schéma 6 : Le travail de médiation du formateur



Le formateur a à la fois un rôle d'intégrateur (accès aux informations, synchronisation de l'information) et un rôle de traducteur qui lui permet de donner du sens à ce que les élèves apprennent à l'ENAP. Il est donc un maillon essentiel pour préserver une cohérence globale, dont découle la « robustesse » de la formation en alternance autrement dit, sa pertinence et son efficacité. Le rôle du formateur en établissement ne peut donc se limiter à celui d'instructeur qui dispenserait uniquement des savoirs techniques.

« Pour moi un formateur terrain, il sert à comment dire faire le lien, voilà. Le formateur terrain, il va faire le lien entre l'apport théorique qu'on peut avoir ici à l'école avec la mise en application de cette théorie, dans ce que l'on appelle un écart acceptable. Le rôle du formateur terrain c'est apprendre aux élèves à savoir ce qu'est un écart acceptable entre la théorie et la pratique. Je pense que le formateur terrain il a tout son rôle à joué, mais certains ils le jouent pas assez. » (FE18)

➔ Préconisations :

Il paraît pertinent de reconsidérer le rôle des formateurs en établissement dans le déroulement de la formation, en les considérant comme un maillon essentiel pour que la formation en alternance puisse avoir du sens. Il ne faut pas donc pas les considérer uniquement comme un composant devant être informé du déroulement des formations ou encore des décisions prises à l'ENAP, mais comme un élément central du dispositif de socialisation professionnelle des surveillants.

3) Un évaluateur

L'activité de supervision permettant au formateur de récolter des informations sur les élèves n'a pas seulement comme vocation de guider l'apprentissage de ces derniers, elle est aussi au cœur du dispositif d'évaluation. Nous ne présenterons pas ici de manière détaillée ce dispositif - il suffit pour cela de se reporter à la plaquette de formation - mais il est tout de même nécessaire de rappeler que la procédure d'évaluation repose sur un dispositif standardisé dont l'élément central est la grille d'évaluation, quand bien même pour le stage découverte il s'agit d'une évaluation pédagogique.

L'évaluation est un acte de lecture d'une réalité observable qui s'effectue à l'aide d'une grille prédéterminée et qui conduit à rechercher au sein de cette réalité les signes qui témoignent de la présence des traits souhaités. L'évaluation correspond donc à une mise en rapport entre un modèle idéal, préalablement défini par l'ENAP qui joue, ici, le rôle de prescripteur puisqu'elle énonce, à travers les grilles d'évaluation, ce qui est attendu et la réalité où le formateur devient observateur de ce qui existe effectivement. Dans ce cadre, le formateur émet un jugement de valeur ; il apprécie ce que vaut la réalité autrement dit, l'élève. L'évaluation est donc une activité complexe car, dans ce jugement apparaît indubitablement une part d'imperfection dans la connaissance. Au regard du rôle de l'ENAP et du formateur, nous pouvons dire que le dispositif d'évaluation place ces deux entités en situation d'interdépendance. Cette interdépendance n'efface pas pour autant le déséquilibre lié à la position de prescripteur de l'ENAP et à celle d'exécutant du formateur qui est chargé de mettre en œuvre.

Afin de saisir les conditions de cette mise en œuvre, il est nécessaire de comprendre de quelle manière les formateurs se sont appropriés le nouveau dispositif d'évaluation mis en place à partir de la 165^{ème} promotion. Rappelons que les grilles d'évaluation ont été modifiées pour atténuer notamment certains dysfonctionnements liés à l'hétérogénéité des évaluations.

L'appropriation d'un nouveau dispositif, quel qu'il soit, est conditionné (notamment) par la manière dont les acteurs sont informés, associés à la phase de conception ainsi qu'au degré de légitimité qu'ils accordent aux nouveaux principes de fonctionnement. La première étape que nous pourrions qualifier d'intéressement s'est scindée en deux : certains formateurs ont été effectivement associés à l'élaboration des nouvelles grilles d'évaluation, mais la plupart d'entre eux, ont pris connaissance du nouveau dispositif lors d'une présentation faite à l'ENAP ; notons que tous les formateurs n'étaient peut être pas présents à cette occasion ; ce qui soulève la question de la diffusion ultérieure de l'information.

Le nouveau dispositif d'évaluation tente de résoudre des dysfonctionnements que bon nombre de formateurs ont à maintes reprises soulevées ; la légitimité de la démarche est donc acquise.

« Le barème de notation qu'on a actuellement, je le trouve très bien, je trouve qu'il est bien fait, moi je me suis appuyé dessus pour les stagiaires, j'ai repris la même chose en changeant quelques thèmes qui sont beaucoup plus directs pour nous, évaluables observables tout de suite. On est capable de dire à quelqu'un s'il fait ou s'il fait pas. »
(FT15)

Cependant, sa mise en oeuvre bouleverse les repères, les pratiques existantes en terme d'évaluation et posent de nouvelles difficultés aux formateurs.

« J'ai vu la présentation à l'ENAP ça me paraissait évident, mais sur le terrain après pour apprécier si on met un B, un C ou un D, comme il faut justifier c'est pas évident de départager. » (FT4)

Afin de saisir la manière dont les formateurs mettent en oeuvre les grilles d'évaluation, nous les avons interrogés sur une des dimensions apparaissant dans la grille « SFR » (qui concerne à la fois le stage découverte et le stage de mise en situation) : « la présentation ». Pour ne pas alourdir la démonstration, nous présentons les points de vue croisés de quatre formateurs concernant ce critère. L'objectif est double : il s'agit à la fois de saisir ce que signifie (pour chaque formateur) le critère « présentation » et la manière dont en conséquence, il l'évalue.

Tableau 19 : « La présentation » selon 4 formateurs

	Notation B				Notation C				Nombre de formateurs
Rasé	■	■			■	■			4
Langage correct	■					■			2
Tenue correcte	■					■	■		3
Bien repassé		■							1
Chaussures cirées		■			■	■			3
Port de l'uniforme		■	■						2
Bien coiffé		■							1
Cheveux attachés pour les filles					■				1

Légende : Chaque couleur représente le point de vue d'un formateur.

Afin d'illustrer le tableau ci-dessus, voici quelques propos de formateurs.

« Le savoir faire relationnel, c'est délicat de pouvoir apprécier un élève. C'est vrai que pour certains je trouve que quelqu'un qui va arriver tous les jours rasé en bonne tenue, qui va avoir un langage tout à fait correct, je vais lui mettre B parce que j'estime qu'il est au-dessus de la personne C qui va juste se contenter d'avoir un uniforme propre et de dire bonjour, au revoir et c'est tout. (..) cette partie de savoir faire relationnel c'est compliqué. » (FT4)

« Une tenue correcte c'est quelqu'un qui a les chaussures cirées (...) pas débraillé quand il va sur son lieu de travail. Il ferme le blouson et on se balade pas les mains dans les poches (...) un jour j'ai vu un gars, je lui ai dit : « vous vous êtes rasé avec une biscotte ce matin ? ». Moi, vous pouvez regarder je suis rasé et tous les jours je suis rasé. Bon, maintenant, il y a la mode des barbes naissantes, bon ça je sais qu'on peut accepter ou pas. » (FT17)

« Le port de l'uniforme, que ce soit propre, les chaussures cirées, pour les filles les cheveux attachés et puis voilà, les hommes rasés, enfin pour moi une tenue correcte je mettrais C. » (FT12)

« Correct c'est C, c'est uniforme correct, mais qu'est ce qui permet qu'on mette un B, quelle est la plus-value. Généralement, moi, je mets la plus-value sur le port de l'uniforme, s'il est bien rasé, bien coiffé, les chaussures toujours brillantes, il porte un soin attentif, enfin si c'est bien repassé. » (FT14)

« Des fois on voit des surveillants qui ont le port de la tenue très très correcte mais avec des cheveux teints en blond, si ça c'est une tenue correcte pour moi non. » (FT7)

Ces propos révèlent la complexité de l'activité d'évaluation et amènent deux commentaires :

Premièrement, les critères qui permettent de matérialiser la notion de « présentation » diffèrent d'un formateur à l'autre.

Deuxièmement, des critères identiques peuvent donner lieu à une évaluation différente. Cela fait écho aux résultats d'une analyse produite par le D4 sur le dispositif des stages (quand bien même il ne s'agit pas de la même promotion) qui montrent qu'une évaluation littérale identique sur la qualité du stage (« excellent stage ») peut donner lieu à une notation variable allant de 72, 67 à 64,33³⁸.

L'hétérogénéité des représentations sur « ce qui est attendu » rends difficile tout jugement de valeur étant donné que la valeur n'est pas partagée par tous. Il n'existe donc pas de référentiel commun à l'ensemble des formateurs à ce sujet. L'interprétation des critères d'évaluation varie selon les caractéristiques des formateurs, mais aussi celles de l'établissement.

« Nous, on n'a pas tous la même notion du B et du C (...) après il faut qu'on arrive à se dire tous que le C c'est un agent avec qui on a envie de travailler, pas un super surveillant mais quelqu'un qu'on estime nous professionnel, un gars qui est correct (...) Ils nous disent vous savez je suis le dernier de la promotion avec 57/100 mais à Fresnes c'est une bonne note, il faut aussi se baser sur l'établissement. » (FT15)

Afin d'illustrer les difficultés liées à la mise en œuvre du dispositif d'évaluation, nous avons pris un exemple, celui de la « présentation » qui *a priori* semblait ne poser aucun problème aux formateurs, nous ne poursuivrons pas notre démonstration, mais il serait intéressant de décortiquer d'autres critères plus complexes à évaluer (*a priori*) comme par exemple la loyauté, la dignité, le sens du service public...

« En 15 jours c'est difficile d'évaluer quelqu'un, souvent mes évaluations sont assez vagues parce que je ne peux pas me positionner par rapport à une personne, c'est trop difficile, j'ai vraiment une vision trop subjective de la personne. » (FT3)

D'autres facteurs peuvent également parasiter l'évaluation comme par exemple « l'effet boomerang » présent dans celle-ci qui correspond à l'image que le résultat de l'évaluation renvoie à l'évaluateur.

³⁸ Enquête sur le dispositif des stages de la formation des surveillants de la 169^{ème} promotion réalisée par Richard Ain, Cécile Gandon.

« Il y en a qui se disent (...) si les notes en sont pas bonnes c'est que je suis pas bon. Et donc il y a qui disent : mais comment ils arrivent à faire des meilleurs surveillants que moi, les siens ils ont 14, 15, 16 ou 17 et les miens ils ont 12 ou 13. Donc c'est moi qui suis mauvais et ça il y a des gens qui acceptent mal. » (FT1)

Les difficultés liées à l'évaluation des élèves ne sont pas nouvelles, dans certains établissements, un travail d'harmonisation s'opère afin d'atténuer les dissemblances pouvant apparaître entre les formateurs.

« Pour l'évaluation, ils (les formateurs) évaluent chacun dans leur secteur, ils font une grille mais ce n'est pas la grille que vous recevez. La grille on la revoit ensemble tous les 4. On met les grilles à plat (...) on harmonise nos notes ça fait deux ans qu'on fait ça on se rend compte que la différence n'existe quasiment plus. » (FT15)

Cette harmonisation inter établissement est une étape essentielle, mais elle n'atténue pas pour autant les disparités provenant de la mise en œuvre de référentiels évaluatifs distincts d'un établissement à l'autre ou d'une DIRSP à l'autre. De plus, cette pratique ne peut être effective dans tous les établissements étant donné que, bien souvent, il n'existe pas de service de formation et qu'il n'y a en conséquence qu'un formateur.

D'autres initiatives indispensables à ce travail d'harmonisation peuvent être également recensées au niveau des DIRSP lorsque le CURFQ organise des temps d'échange pour mettre en commun et opérer une analyse réflexive sur les pratiques évaluatives des formateurs d'une même DIRSP. Mais encore une fois, les disparités de notation liées à des interprétations différentes ne disparaissent pas pour autant.

« Cette grille est quand même plus crédible, mais il faut que tout le monde la respecte (...) On essaie de trouver une harmonie (...) Monsieur X a organisé une réunion par rapport à ça ; on s'était dit qu'un très bon élève il a 60, en moyenne 55, enfin je donne un exemple. Il y a des collègues qui ne sont pas du tout d'accord, un bon élève peut avoir 80. Alors voilà. » (FT3)

Cette dernière citation soulève la question des conséquences liées aux difficultés des formateurs pour mettre en œuvre un nouveau dispositif de notation, notamment en ce qui concerne le stage de mise en situation. La note de stage peut modifier considérablement le classement d'un élève et indirectement intervenir dans l'affectation de celui-ci.

« Quand il y a eu la nouvelle grille, on nous a demandé de jouer le jeu. Moi j'ai joué le jeu, mais pour moi j'ai sacrifié une promo parce qu'il y avait d'autres établissements qui n'avaient pas joué le jeu. » (FT18)

« On est actuellement, enfin on se sent mal parce qu'on a peur de jouer l'affectation des élèves, on a peur de ça. » (FT1)

Lorsqu'ils évoquent l'évaluation du stage de mise en situation, tous les élèves relèvent de grandes disparités et font part de leur déception, de leur mécontentement, voire de leur frustration.

« La notation a été brutale c'est sûr parce qu'avec le boulot enfin moi je me suis investie, je ne me considérais pas comme élève mais comme surveillante en fait. (...) la directrice elle nous a reçu (...) elle a dit que j'étais dynamique, souriante et tout et tout. Et puis elle a dit vous avez vraiment d'excellentes appréciations. J'ai dit vous savez c'est pas les appréciations qui comptent pour le classement. » (Entretien 11B)

« On m'a dit que soi-disant c'était une bonne note mais bon c'est un peu décevant. » (Entretien 21B)

« Pour le stage déçue, j'ai eu 60. Donc quand là-bas, ils nous disent que c'est la meilleure note qu'on peut mettre et quand on arrive ici on voit qu'il y a 65 ou 70 on se dit qu'on était un peu lésés. » (Entretien 25B)

« Il a fait des commentaires, commentaires qui étaient excellents et après j'ai eu la note (...) en fait pour chaque rubrique il y avait une explication ; moi en règle générale j'ai eu aucun souci (...à) je lui ai dit que je trouve que les commentaires ne correspondent pas à la note, donc il m'a dit : « oui, mais il y a des nouvelles notations. Maintenant, il rentre par rapport à une grille et ça sort une note. Logiquement, lui il l'a fait comme il le devait le faire, mais il y a certains formateurs qui n'ont pas joué le jeu ça fait qu'il y a des gros écarts entre les personnes. » (Entretien 2B)

« C'est toujours la même chose, moi j'ai eu 60 points en stage et on m'a dit que c'est ce que l'école demande (...) donc 60 points très bonne note ; on rentre ici il y a des gens qui rentrent avec 80 points et après pour rattraper les points c'est terminé. Quand je vois le classement 3 ou 4 points c'est vite 50 ou 100 places d'écart. » (Entretien 34B)

« Ceux du Sud ils ont vraiment pas appliqué les barèmes, donc ils se sont retrouvés avec des 85 et 90, on partait avec un gros handicap. » (Entretien 9B)

Les formateurs en établissement reconnaissent ces dysfonctionnements et certains d'entre eux les anticipent en réévaluant les notes à la hausse.

« J'ai eu 64,47, au départ j'avais 58,33 mais comme il y a des gens qui ont été sur notés, le formateur nous a remis 5 points. (...) il y a eu des 95/100. » (Entretien 2B)

Les dissemblances qui découlent d'une manière différenciée de mettre en œuvre le dispositif d'évaluation ne semblent pas disparaître avec l'expérience que les formateurs ont pu acquérir depuis la 165^{ème} promotion étant donné que certaines d'entre elles sont toujours mises en exergue pour la 169^{ème} promotion³⁹.

Les conséquences d'une mise en œuvre différenciée du dispositif d'évaluation apparaissent également, lors d'une étape intermédiaire qui permet au formateur de construire son évaluation. Cette étape se structure autour de rencontres formelles organisées par le formateur varie tant au niveau de la fréquence, de la durée que du contenu.

« *Au premier entretien je les laisse un peu se débrouiller (...) au bout de 15 jours, je leur dis : voilà on m'a fait part de ça, ça et ça, est-ce que vous croyez que c'est vrai ? que c'est pas vrai ? et vous comment vous vous sentez ? (...) Après le deuxième entretien je le fais pratiquement 10 avant la fin du stage et là ils font une auto-évaluation du travail qu'il sont fourni (...) et après je reprend la fiche avec eux.* » (FT4)

« *Je fais une interrogation écrite, donc je décline tous les objectifs donnés en question, par exemple, se repérer dans la structure, j'ai pris des photos et il faut qu'ils me disent où c'est.* » (FT1)

En effet, l'entretien avec le formateur est loin de se dérouler de manière identique pour tous les élèves : certains ont eu un examen complémentaire oral ou écrit et pour certains les deux, alors que pour d'autres, il n'a s'agit que d'écouter le formateur et de donner un avis de temps en temps. Ces situations réactivent le sentiment d'injustice qui naît de ces disparités qui deviennent des inégalités.

« *Le formateur a eu une note d'information comme quoi il fallait pas qu'il aille au dessus de 60. donc, moi j'ai signé 57,67, en plus j'ai eu un entretien d'une heure avec lui, l'équivalent d'un oral, j'ai du rédiger un CRP, une lettre administrative... Lorsque je suis revenu à l'ENAP (...) certains n'ont pas eu cet examen complémentaire (...) tout le monde doit avoir les mêmes chances.* » (Entretien 3B)

« *Ils nous ont posés des questions, puis ensuite ils nous ont fait passer un petit oral.* » (Entretien 6B)

Les facteurs que nous venons d'évoquer parasitent l'évaluation du stage de mise en situation et ont pour conséquence de la délégitimer auprès des élèves. En effet, cette évaluation n'a plus vraiment de sens pour eux, ils remettent alors en cause les pratiques des formateurs ne

³⁹ Enquête sur le dispositif des stages de la formation des surveillants de la 169^{ème} promotion réalisée par Richard Ain, Cécile Gandon.

comprenant pas par exemple, comment un formateur qui ne les a pas observés directement durant le stage peut les évaluer par la suite. Lors de l'entretien évaluatif, certains élèves n'hésitent pas à poser des questions à ce sujet afin de tester la légitimité et les fondements de l'évaluation.

« Il est pas venu et il a dit ben j'ai demandé aux CSP, aux gens qui étaient là pour savoir comment on travaillait. » (Entretien 11B)

« Je lui ai demandé comment il avait évalué comme on l'a pas vu beaucoup, apparemment il s'est renseigné avec les autres surveillants et les CSP sur le travail qu'on faisait. » (Entretien 17B)

« Il n'est pas venu une seule fois en détention donc moi je lui ai dit comment il peut nous juger sur notre boulot il pas venu du tout. Il a dit j'ai demandé aux CSP, aux gens qui étaient là pour savoir comment on travaillait. » (Entretien 11B)

« La notation c'est le gradé formateur qui nous l'a annoncées mais il s'est basé sur le tuteur et il a interrogé 35 surveillante et gradés pour faire la note, pour demander un avis global, pas pour rester sur le simple avis du tuteur. » (Entretien 14B)

La plupart des élèves n'ose pas demander des précisions au formateur sur la procédure d'évaluation ; les élèves dépourvus d'informations effectuent alors des suppositions.

« Il nous a reçus il nous a posé des questions sur comment ça c'était passé en détention. Il est passé dans les ailes où on était et il a demandé aux surveillants. Il s'est sûrement basé sur ça pour nous noter. » (Entretien 31B)

« Il a certainement vu les premiers surveillants et chefs de division qui ont fait un rapport enfin moi je pense que ça c'est passé comme ça. » (Entretien 34B)

En matière d'évaluation, l'analyse des pratiques des formateurs montre qu'il s'agit d'une activité relativement solitaire - lorsqu'il n'existe pas de service formation ou lorsque des temps de rencontres ne sont pas fréquemment organisés au niveau de la DIRSP - même si cet isolement peut être en partie atténué par des contacts informels entre formateurs en poste dans des établissements différents.

« Pour l'évaluation on est assez seul. Je dirais qu'au départ, le fait d'arriver en tant que jeune formateur, on s'appelle entre formateurs de la même promo, mais bon c'est pas forcément évident. » (FT4)

Aux difficultés liées à l'isolement, s'ajoutent celles relatives à la pénurie d'information, précédemment évoquées dans l'activité de supervision.

« Je le fais toute seul sauf lorsque j'ai des remontées, c'est vrai qu'au cours du stage j'ai du mal à avoir par exemple mes collègues au bout du fil quand il s'est passé quelque chose. La dernière promotion, il y avait un élève qui a découvert un détenu mort. Bon, je l'ai su qu'en fait de matinée alors que ça s'était passé en début. J'ai dit à mon collègue : pourquoi tu m'as pas appelée tout de suite. Ils ont pas le réflexe (...) et j'ai du mal à le savoir même quand il se passe quelque chose de bien, j'ai du mal des fois qu'on me remonte les informations. Souvent c'est l'élève qui vient me dire : j'ai été témoin de ça. » (FT12)

Dans certains établissements, l'activité d'évaluation devient non seulement collective mais déléguée car les personnels d'encadrement ne « récolte » plus l'information à transmettre au formateur ils renseignent eux-mêmes les grilles d'évaluation.

« Il y a des grilles d'évaluation qui sont remises aux lieutenants de bâtiment et aux premiers surveillants, ceux qui sont de journée (...) il y a une synthèse qui est faite justement sur les comportements des personnes et donc ça apparaît sur les conclusions finales. » (FT19)

« Quand j'ai trente stagiaire ça me prend du temps aussi parce qu'il faut l'évaluation des « mois, 6 et 9 mois, donc je donne des imprimés aux premiers surveillants, ils les remplissent je fais la synthèse et après je donne à la direction. » (FT18)

La délégation envers les personnels d'encadrement est d'autant plus forte que le rôle du formateur, à travers le degré de supervision, s'atténue au fur et à mesure de la socialisation professionnelle des élèves (CF graphique 1). L'activité du formateur évolue et consiste alors à traiter et faire la synthèse de données de seconde main.

Cependant, l'intégration directe des personnels d'encadrement dans l'évaluation des élèves ne va pas sans poser de problème, étant donné qu'ils ne sont pas formés pour évaluer pédagogiquement des élèves à travers un référentiel adapté.

« Pour les évaluer, j'envoie une grille d'évaluation à tout le personnel d'encadrement qui est en détention avec les avis à donner. Je leur ai bien expliqué avec une notice explicative que C c'est peut faire correctement son travail, B c'est un peu plus, le A c'est exceptionnel. Donc ils remplissent, ils essaient d'être objectifs mais bon ils sont pas formés pour l'évaluation, c'est très difficile et parfois il leur arrive de se tromper. » (FT1)

→ Préconisations :

La mise en œuvre différenciée de la procédure d'évaluation montre qu'il est indispensable d'élaborer un référentiel commun sur les critères d'évaluation, ainsi que sur les étapes de celle-ci. Des temps d'échange et de réflexion doivent pouvoir être formalisés afin de remettre à plat à la fois les consignes énapiennes et les pratiques qui en découlent afin de parvenir à trouver des compromis et d'élaborer un dispositif cohérent au regard des objectifs de la formation en alternance.

Parallèlement à cela, il paraît important de réfléchir aux ressources dont dispose un formateur pour superviser et évaluer les élèves. La formalisation d'un réseau de référents ou de tuteurs pourrait faciliter l'activité des formateurs. Néanmoins, il est aussi utile de ne pas écarter les autres personnels et de les associer le plus possible au suivi des élèves, mais là encore il est important de penser la manière dont ils peuvent être intégrés afin qu'il n'y ait aucun « brouillage » quant à l'objectif et au référentiel employé. Il s'agit en effet d'évaluer non pas des surveillants mais des élèves surveillants. Il est donc important de garder à l'esprit la nature des avis que les personnels d'encadrement peuvent émettre car ils ne sont pas formés pour évaluer les élèves et risquent, en conséquence de ne pas utiliser le référentiel adéquat.

Afin de légitimer l'évaluation auprès des élèves, il serait souhaitable que les formateurs terrain explicitent la procédure qu'ils mettent en place pour récolter les informations indispensables à celle-ci.

Il paraît important de questionner le rôle des formateurs terrain au regard des objectifs de stage : quelle doit être leur implication durant le deuxième stage ? Leur priorité peut elle être uniquement le stage découverte. Il semble nécessaire de reconsidérer l'importance du statut d'élève lors du stage de mise en situation et le mode d'encadrement dont il doit faire l'objet.

Concernant les disparités en matière d'évaluation, il est indispensable de se questionner sur les critères d'évaluation et sur la finalité de celle-ci. Il est important de créer une réelle interface entre l'ENAP et les terrains. Le terrain ne peut pas être conçu uniquement comme un « lieu d'application » ou doivent être mise en oeuvre les décisions de l'ENAP. Il est nécessaire d'associer les formateurs terrain afin que la réflexion qui a permis d'élaborer les nouvelles grilles d'évaluation se poursuive, ceci afin de constituer un référentiel commun sur ce qui est attendu d'un « bon » surveillant. A titre d'exemple, le critère « tenue correcte » nécessite une construction sociale : que signifie avoir une

tenue correcte ? Le référentiel commun doit également porter sur le contenu de l'évaluation finale du stage de mise en situation.

4) Un animateur

Nous évoquerons pour terminer une autre facette de l'activité du formateur relative au suivi des élèves : l'animation qui se matérialise par les face à face pédagogiques. Une première remarque peut d'ores et déjà être faite ; les formateurs n'évoquent pas toujours ce pan de leur activité ou alors ils ne rentrent pas nécessairement dans le détail. Toutefois, lorsqu'ils le font l'évocation des thématiques des GTE permet, à certains formateurs, d'évoquer ce qui fait leur spécificité par rapport aux enseignements dispensés à l'ENAP.

« Je leur fais les GTE et le contrôle sur le GTE bien sûr. (...) c'est les 4 cours qu'on doit faire, les fouilles, les parloirs, service de nuit, ben ce qui ne peut pas se faire à Agen. Je vois mal fouiller un autre surveillant. Service de nuit, c'est pareil, je vois pas faire fonctionner un service de nuit à Agen. » (FT18)

Concernant le contenu des GTE, nous n'avons pas observé de différence d'un établissement à l'autre, les thématiques développées sont identiques. Des variations apparaissent cependant dans le choix des méthodes pédagogiques. En effet, certains formateurs font le choix d'une modalité passive où l'élève n'est pas acteur, mais uniquement récepteur dans le processus d'apprentissage ; les cours se déroulent alors en salle. D'autres, au contraire, lient la théorie et la réalité professionnelle.

« Les cours qu'on doit faire, moi j'essaie de les passer sur le terrain, c'est-à-dire que tout ce qui est présentation des postes protégés on reste sur le lieu et on fait le cours en même temps, ils prennent des notes ils font comme ils veulent, mais après quand on revient en formation, je récapitule et je leur donne tous les textes réglementaires. » (FT4)

Le choix de la modalité pédagogique et la manière dont le formateur parvient à lier la partie théorique et la partie pratique influence grandement la perception des élèves à l'égard du temps d'apprentissage consacré aux GTE.

« On a eu des cours sur les gestes, sur les postes protégés et le service de nuit. Ça c'est des cours qu'on n'avait pas eu du tout à l'ENAP (...) on a passé deux jours avec le gradé formateur et les tuteurs. Généralement, on essayait de faire le cours il nous donnait des mises en application et pour certains cours comme les postes protégés on avait

l'occasion de faire le cours et d'aller voir ensuite à la porte d'entrée, d'aller visiter les miradors (...) on a mis en application directement derrière les cours. » (Entretien 14B)

« Il y avait des cours pratiques et des cours théoriques et des cours pratiques c'est-à-dire la porte d'entrée on y allait une demi-journée, les fouilles, on allait fouiller les détenus à l'issue des parloirs ou à la sortie des ateliers, les parloirs on y allait quand il y avait les horaires de parloirs, ça alternait entre les deux. Ce qui était bien c'est qu'il y avait débriefing ensuite par rapport à nos techniques pour voir ce qui pouvait être amélioré, ça c'était très bien, les débriefings c'est vraiment indispensable. » (Entretien 16B)

A la fin de la formation, certains élèves sont incapables de relater, de manière précise, le contenu de ces enseignements ou encore la thématique de ces derniers⁴⁰.

Concernant le contenu des GTE, les avis sont partagés. Une partie des élèves pensent que ces cours sont inutiles, car ils ont déjà été enseignés à l'ENAP et ils ne trouvent aucune pertinence à cette redondance.

« On a eu une semaine de formation (...) une formation sur les fouilles, les parloirs (...) formation qui sert à rien c'est les mêmes cours qu'on fait ici, qu'on nous rabâche. » (Entretien 20B)

« On a eu des cours sur deux, trois jours sur les fouilles, les fouilles intégrales, les parloirs, la PEP, les PIC et voilà. (...) on a eu ces cours à l'ENAP, il n'y a aucune différence mais apparemment il est obligé des les dispenser ces cours là. » (Entretien 11B)

« Deux ou trois jours de formation (...) c'était du rabâchage (...) il y a la présentation de l'établissement, ça va vite, ça prend une demi-journée et encore. Et après les cours ça reprenait ce qu'on avait vu à l'ENAP. Enfin je trouve qu'on devrait aller plus vite en détention parce que les trois jours de formation qu'on a eu, franchement pour moi c'était pas une nécessité. » (Entretien 3B)

La dernière citation permet de nuancer les propos des élèves car elle montre que l'envie de commencer à travailler et d'intégrer la détention parasite ce temps d'apprentissage. Cependant, il peut tout de même exister effectivement une redondance entre les contenus des GTE et les cours de l'ENAP (cela doit être vérifié de manière précise) ; si tel est le cas, il faut alors savoir si cette dernière est voulue car nécessaire et l'explicitier aux élèves pour qu'ils puissent être en mesure de saisir le sens de la démarche ; si tel n'est pas le cas autrement dit, si cette redondance n'est pas de mise, il est donc indispensable de coordonner les contenus des enseignements dispensés sur les lieux de stage et à l'ENAP afin que le tout soit effectivement cohérent.

⁴⁰ Le plus souvent, ces enseignements ont lieu les premiers jours du stage de mise en situation, ce qui n'a toutefois pas été le cas pour quelques élèves qui les ont eu à la fin du stage ; quid de la pertinence de ce positionnement ?

Concernant les GTE, les contenus ne sont pas les seuls à être mis en cause, les modalités pédagogiques utilisées par les formateurs le sont également surtout, lorsque les formateurs ont fait le choix d'une modalité passive où l'élève n'est pas acteur, mais uniquement récepteur dans le processus d'apprentissage.

« C'était sur les postes protégés et puis après je ne sais plus (...) le problème c'est que le formateur il n'avait pas fait de photocopies, on a vraiment écrit ce qu'il y avait marqué que les cours qu'il avait reçus de l'ENAP. Je vois avec d'autres collègues de mon groupe, eux c'était planifié, ils avaient des transparents. (...) Comme il était souvent pris, les cours ça a duré trois jours, il y avait 5 cours différents. » (Entretien 10B)

« Les trois ou quatre premiers jours c'était la formation, d'ailleurs je ne peux pas en dire un mot parce que j'ai trouvé ça totalement nul parce que la formatrice en fit n'a fait que reprendre les articles du CPP. (...) moi j'attendais qu'elle nous explique quel esprit était cette prison, parce que chaque prison a sa mentalité, sa manière de fonctionner. Elle nous a pas trop indiqué le chemin, elle a repris des articles, voilà elle avait un tas de papiers d'articles et elle a lu pendant des heures et des heures. (Entretien 12B)

Après avoir terminé le deuxième cycle à l'ENAP et être arrivés sur le lieu de stage, les élèves sont encore moins réceptifs à ce type de modalité pédagogique et *in fine* au contenu dispensé par l'intermédiaire de ce dernier.

Toutefois, tous les élèves n'ont pas un avis négatifs sur les GTE quand bien même leur contenu se rapproche des enseignements dispensés à l'ENAP. Ils pensent que cette redondance s'avère indispensable puisqu'elle permet de se remémorer des éléments déjà vus. De plus, ces enseignements dispensés en salle de cours donnent l'occasion à l'ensemble des élèves qui se retrouvent sur un même lieu de stage de faire connaissance et de créer des liens utiles pour la suite du stage.

« Pendant 3 jours on a suivi les cours (...) on les avait déjà vu mais ça nous a remémoré un peu parce que c'était vraiment les trucs du quotidien, les distributions, les mouvements, les fouilles et tout ça. Ça nous a remémoré un peu et ça nous a permis de travailler entre nous et d'apprendre à se connaître, nous les élèves avant de bosser ensemble. » (Entretien 33B)

« C'est des choses qu'on connaissait un peu mais bon ça fait du bien d'y revenir dessus. » (Entretien 37B)

Le second intérêt de l'enseignement des GTE tient au fait qu'il permet au formateur de contextualiser autrement dit, de reprendre ce que les élèves ont déjà appris à l'ENAP tout en le

connectant à la politique de l'établissement ou encore aux habitudes de fonctionnement de celui-ci.

« *La première semaine on était exclusivement en cour, on a eu quatre cours : service de nuit, fouille, parler et je sais plus.. (...) c'était des cours plus approfondis, plus par rapport à la politique de l'établissement.* » (Entretien 39B)

→ Préconisations :

Il semble pertinent de revenir sur la signification des GTE (cours théoriques, exercice d'application, cours suivi d'une application...) et de mettre en cohérence le contenu des enseignements dispensés par les formateurs terrain et ceux de l'ENAP, ainsi que de réaffirmer l'importance du choix de la modalité pédagogique afin que cette dernière ne parasite pas l'apprentissage mais, au contraire le facilite.

1.3.2.2. Une responsabilisation différenciée des élèves

L'hétérogénéité des pratiques des formateurs se retrouve dans la manière d'appréhender l'immersion des élèves dans la réalité professionnelle et de privilégier ou non l'observation durant le stage découverte et la période de doublure pour le stage de mise en situation. Nous allons, à présent, détailler ces deux exemples.

A - Le stage découverte

Durant le stage découverte, les élèves sont confrontés à des situations très différentes. Comme le prévoit l'ENAP, ils peuvent être confinés dans un rôle d'observateur, mais cette situation est peu fréquente puisque seulement 3 élèves sont concernés.

« *On a beaucoup observé, on a pas eu de mission à faire, on nous a demandé d'observer.* » (Entretien 21)

Paradoxalement, alors que les consignes de l'ENAP sont respectées ces élèves-observateurs se sentent, d'une certaine façon, lésés car, contrairement à d'autres, ils n'ont pu agir durant ce premier stage. Le plus souvent, les élèves sont certes observateurs mais aussi acteurs c'est-à-dire que parallèlement à l'observation, ils ont la possibilité de réaliser quelques tâches ou activités en détention : ouvrir et de fermer des portes, effectuer des fouilles de cellule, ou encore distribuer des repas. Ils ont donc accès aux clés.

Le tableau ci-dessous présente la position des formateurs « terrain » par rapport au fait de confier les clés aux élèves au cours du stage découverte.

Tableau 20 : Le stage découverte et la clé

Oui	Oui mais...	Non	Non abordé ou non dit
0	7	4	8

Ce tableau montre que les consignes de l'ENAP relatives à l'organisation de la prise en charge des élèves, lors du stage découverte, ne sont pas toujours respectées (sur 11 formateurs, 7 donnent la clé aux élèves). Les élèves ne sont donc pas uniquement confinés dans un rôle d'observateur, mais lorsqu'ils deviennent « acteur », ils ne sont pas seuls pour autant. En effet, les formateurs assortissent le fait de confier une clé aux élèves d'une condition : ils doivent toujours être en doublure et ne peuvent, à aucun moment, être complètement autonomes en détention. Ce message semble être clairement signifié à l'ensemble des personnels en détention, ainsi qu'aux élèves.

« On me demande : est ce qu'on peut avoir les clés, alors je dis : vous leur donnez les clés mais vous restez à côté d'eux, parce qu'ils me disent : on a l'impression de suivre comme un petit toutou. Les surveillants leur donne les clés mais ils les mettent pas en situation de responsabilité. (...) ils veulent savoir ce qu'ils valent, s'ils sont capables de faire ce métier (...) je dit si vous le lâchez en détention, s'il y a quoi que ce soit c'est vous le responsable, c'est pas l'élève.» (FT1)

« On leur donne les clés parce que moi je ne conçois pas quelqu'un qui suit toute la journée, il ne sait pas quoi faire. Ici, ils ont les clés des cellules, mais je leur dis : s'il y a un surveillant qui vous dit : « vas ouvrir la porte là bas », je leur dis : « n'y allez pas et vous dites bien que c'est le formateur qui vous a interdit d'y aller ». Comme tous les surveillants nous connaissent ils savent très bien qu'ils vont pas aller contre nous. (...) Je leur dis : « si je vous vois ouvrir une cellule seul, vous allez vous en rappeler ». Et comme on leur mets la pression avec mon collègue on est sûrs qu'ils ne le font pas.» (FT17)

« Les surveillants nous laissaient un peu manipuler, logiquement on n'a pas le droit. (...) Ca change quand on est du côté observateur, on observe et on fait rien, c'est pas pareil, on veut manipuler un peu quoi, comme ça on se rend compte des responsabilités qu'on a (...) on était six, on s'ennuyait un peu à regarder les surveillants faire les fouilles donc, des fois ils nous invitaient enfin on leur donnait un coup de main. » (Entretien 38)

« Ca a été surtout de l'observation pendant deux semaines. Mais j'ai eu quand même du petit concret à faire, comme l'ouverture des portes pour les repas mais toujours en binôme, ils étaient toujours là avec nous. Enfin il y avait quand même des cas concrets pour la fouille.» (Entretien 12)

Les propos des élèves illustrent leur envie de travailler, d'accomplir certaines tâches, de tester leurs capacités quand bien même ils ne connaissent pas encore l'environnement professionnel. Ils mettent également au jour la frustration des élèves lorsque sur le terrain ils n'agissent pas ou pas assez.

A certains moments, les surveillants donnent la possibilité aux élèves de s'impliquer, d'une manière plus concrète dans l'activité ; toutefois, cette implication reste encadrée et contrôlée. En effet, les surveillants sont là comme point de repère, un soutien ou une aide si un problème se présente.

« Je préférerais être directement mis dans le bain avec les clés tout en sachant que derrière moi il y avait le surveillant quand même, que j'étais pas tout seul. » (Entretien 1)

« Il me prêtait les clés mais il restait derrière moi. » (Entretien 32)

Dans cette situation de doublure, le statut de l'élève est préservé, il occupe encore une place d'apprenant, les clés, symbole de la fin d'un apprentissage, ne sont que « prêtées ».

Cependant, il arrive que l'élève se retrouve, à certains moments, seul ; le fonctionnement de l'établissement (turn over, nombre important de personnels) ou celui du service formation (indisponibilité du formateur...) entraînent parfois des distorsions quant à la mise en oeuvre des principes énoncés par le formateur. Les élèves sont alors en possession des clés et totalement autonomes.

« C'est difficile parce qu'ici c'est un turn over important et les premiers ça tourne, ça tourne. Sur une année ça se renouvelle, donc pour moi personnellement, j'ai du mal à rencontrer tous mes collègues en détention pour leur passer les consignes, donc c'est vrai que des fois il y a des ratés. » (FT12)

« De 7h à 8h, je me suis retrouvé tout seul, j'ai fait les ouvertures des trois étages pour prendre le courrier et tout ça, ça c'est arrivé au bout de la deuxième semaine. » (Entretien 28)

Dans cette situation, le statut de l'élève est bousculé; il doit alors prendre en charge un pan de l'activité professionnelle pour laquelle il n'a pas encore été formé. Cette situation introduit chez certains une difficulté de positionnement au regard des objectifs du stage : sont ils là pour observer ou pour pratiquer ?

« En stage, on avait un peu l'impression d'être là pour observer et en même temps on nous faisait participer, donc on ne savait pas sur quel pied danser effectivement. » (Entretien 13)

Dans des situations plus extrêmes, les élèves ne sont plus observateurs mais placés très rapidement en situation de faire.

« Dès qu'on est arrivé en détention on a eu les clés (...) mais on n'était jamais seul, on était en doublure. Seul ça aurait été autrement mais là moi, je n'ai pas eu d'appréhension. » (Entretien 30)

« Entretien « Le premier jour on s'est retrouvé à l'étage, on devait être en binôme, pas avoir les clés, dès le premier jour au bout d'un quart d'heure j'ai les clés. »

Question : Vous n'avez pas été en doublure ?

Entretien : si un petit peu mais c'était quand on pouvait mais très peu. » (Entretien 20)

Dans ce cas, le statut d'élève n'est pas pris en compte. L'élève est assimilé à un individu capable de travailler et de remplacer un surveillant titulaire. Les étapes de l'apprentissage ne sont plus respectées, les objectifs pédagogiques du stage sont largement détournés.

Cette situation est souvent liée au manque d'effectif que connaissent certains établissements.

« Le troisième jour, il fallait des volontaires parce qu'il manquait du personnel, moi je me suis porté volontaire et je vous dis le troisième jour je travaillais, j'étais au CD. » (Entretien 37)

L'intégration directe d'un élève dans l'activité place ce dernier dans une situation complexe car il n'est pas encore formé, il n'a pas encore acquis les compétences nécessaires pour exercer le métier de surveillant. Il va donc exercer cette activité professionnelle sans avoir la possibilité de prendre du recul par rapport aux situations qu'il va devoir gérer ce qui peut avoir, dans certains cas, des conséquences négatives sur lui, ses pairs ou encore les détenus.

« On m'a laissé les clés, on m'a dit débrouille toi (...) Je suis arrivé un lundi, nous étions 9 jeunes élèves surveillants et un gradé nous a demandé tout de suite deux volontaires pour aller aider les équipes à la maison d'arrêt et au centre de détention ; deux volontaires donc on était tout de suite pris dans le vif du sujet (...) avec beaucoup de réflexion je me suis aperçu que j'ai commis des petites erreurs notamment pour ouvrir les cellules et tout ça, c'est pas bien méchant (..) je me suis retrouvé avec les clés et tout de suite face aux responsabilités, à gérer les gars, les emmener à la douche... » (Entretien 27)

Cette intégration peut également laisser penser à l'élève qu'il n'a pas besoin de formation et lui donner l'impression qu'il est déjà surveillant.

Le manque d'effectif ne peut expliquer à lui seul une intégration immédiate des élèves à l'activité. En effet, dans la plupart des cas, elle répond aux demandes des élèves qui souhaitent « avoir les clés » le plus tôt possible.

« On a pratiquement supplié pour avoir les clés [rires]. » (Entretien 35)

« J'ai demandé les clés, je les ai eues de suite en tout cas, je me suis débrouillée toute seule en fait. » (Entretien 11)

« J'ai eu de la chance d'avoir les clés, j'ai pu vraiment faire les choses concrètement. » (Entretien 9)

Plusieurs raisons peuvent expliquer l'origine de l'envie, omniprésente chez les élèves, d'avoir accès aux clés :

1) La première est liée à la fonctionnalité de la clé ; celle-ci permet d'agir, de participer de manière concrète à l'activité quotidienne des surveillants. Il ne s'agit plus uniquement de les observer et d'être cantonnés à un rôle passif dont découle un sentiment d'inutilité.

« C'était bien parce qu'on se sentait utile quoi, parce que c'est vrai que suivre tout le temps comme ça c'est.. il y a rien à faire, c'est pas marrant quoi (...) J'étais contente d'avoir les clés parce que moi je circulais, je marchais parce que se talonner, c'est terrible.» (Entretien 2)

« On se sent déjà plus utile, quand on n'a pas les clés, on suit. Enfin, moi je suis quelqu'un de très actif donc je me sens plutôt quelqu'un qui va gêner l'autre surveillant dans son travail (...) C'est ce que j'ai dit à mon formateur. » (Entretien 34)

« Ce que je voulais c'est avoir les clés tout de suite pour vraiment être mis en situation par ce que c'est vrai quand on est derrière quelqu'un tout le temps, on a l'impression de ne servir à rien (...) pour moi c'est mieux je préfère pratiquer plutôt que de rester tout le temps derrière la personne et rien faire, c'est vrai que je me sens un peu inutile. » (Entretien 28)

Ces citations montrent que les élèves ne considèrent pas le statut d'élève comme un véritable statut qui a son utilité durant le processus de socialisation professionnelle.

2) La deuxième raison est liée à l'envie des élèves de se sentir surveillant et de ne plus être seulement cantonnés à un rôle d'apprenant. La clé, outil intrinsèquement lié au métier de surveillant, leur permet d'accéder à ce statut même provisoirement.

« On nous a laissé quand même faire des ouvertures et des fermetures de porte, quand on m'a laissé faire ça j'ai dit : enfin, je me sens presque surveillant. » (Entretien 35)

« Dans un deuxième temps, nous sommes allés la deuxième semaine en détention et on a eu les clés, ce qui nous a vraiment permis de se sentir surveillant quoi, si je puis dire et franchement ça c'était vraiment très agréable. Puisque bon c'est vrai que de rester là à côté de la personne et puis juste la regarder faire, c'est pas très excitant. » (Entretien 14)

Toutefois, l'importance de la clé ne se construit pas uniquement autour de sa fonctionnalité, il est important de la posséder ou du moins d'en être le dépositaire même si on ne s'en sert pas. La clé permet d'accéder symboliquement à la communauté professionnelle des surveillants.

« On n'avait pas les clés moi je les ai demandés pour prendre un peu le truc déjà de garder les clés, pour pas les perdre, pour les garder dans la main, les raccrocher. » (Entretien 21)

Le fait de vouloir de s'impliquer dans l'activité professionnelle est lié au souhait, plus ou moins conscient d'ailleurs, d'être intégré dans le groupe des surveillants et reconnu par ses pairs, mais aussi de trouver une légitimité auprès des détenus. N'oublions pas que l'identité d'un individu se construit autour d'une double transaction identitaire⁴¹ qui intègre à la fois l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Un surveillant ne peut se considérer comme tel si les autres ne le considèrent pas comme un surveillant. Cela met encore une fois en exergue le fait que les élèves ne reconnaissent pas le statut d'élève et rejettent de manière plus ou moins consciente ce statut d'apprenant.

« Un auxiliaire il m'a demandé : « est-ce que vous pouvez m'ouvrir la porte ? », j'ai dit : « j'ai pas les clés ». Il voit bien et après il y a aucune considération pour vous puisque vous ne servez à rien. Il se dit donc lui, je l'occulte. » (Entretien 1)

La clé en prison, n'est pas une clé ordinaire. Elle a un pouvoir, celui de permettre à l'individu qui la possède de lier et de délier c'est-à-dire d'ouvrir et de fermer, d'autoriser ou non la circulation, les mouvements. La clé symbolise le chef, celui qui détient le pouvoir de décider.

⁴¹ C. Dubar, La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Ed. Armand Colin, Paris, 1995.

« On a l'impression d'avoir un pouvoir, même ça fait bizarre, mais c'est vrai qu'on a l'impression d'avoir un pouvoir sur les gens. » (Entretien 31)

3) La troisième raison est liée à la signification que la remise des clés a pour les élèves. Pour eux cela signifie que le formateur ou les surveillants reconnaissent leurs compétences. Posséder la clé est donc une situation valorisante car cela signifie être dépositaire de la confiance de ses pairs.

« On a eu les clés, ils nous ont fait confiance, les agents qui étaient en poste étaient très contents qu'on nous ait confiés les clés. » (Entretien 26)

« Le fait de posséder les clés on se dit que nos supérieurs nous font confiance. » (Entretien 27)

« C'est des responsabilités qu'on nous a données (...) parce qu'à un moment il m'a laissé seul et il m'a dit de gérer quoi. Pas longtemps, juste une heure, pour voir, pour découvrir quoi. » (Entretien 22)

Lors du stage découverte, le fait que les élèves soient intégrés illustre les représentations des personnels de surveillant au sujet du processus de socialisation et de la formation ; certains considèrent en effet, que le métier de surveillant ne peut s'apprendre que « sur le tas ».

4) La dernière raison est liée à la dimension technique du métier. Le fait de posséder la clé permet l'apprentissage de gestes techniques.

« Il y a une manière d'ouvrir, il y a une technique, après ça vient, mais ça nous apprend au moins ça, ça nous apprend qu'on ne peut pas ouvrir une cellule n'importe comment. Il y a une technique qui s'apprend. » (Entretien 26)

Le plus souvent, les élèves pensent qu'il est plus facile d'apprendre un métier en agissant, en réalisant concrètement une action. Ils n'appréhendent pas le temps d'observation comme une étape importante dans leur processus d'apprentissage. Ils se sentent presque mal à l'aise de ne pouvoir participer à l'activité et de n'être qu'observateur. Beaucoup remettent alors en cause la durée de l'observation qu'ils considèrent comme trop longue.

« Un stage d'observation une semaine ça suffirait (...) l'observation ça sert à rien non plus d'y rester deux semaines, parce qu'on se sent inutile, on est toujours à côté. » (Entretien 10)

« Je vais vous dire 15 jours rien qu'à observer c'est long, c'est très long, donc si on pouvait faire quelque chose, des petits trucs on le faisait. » (Entretien 15)

Très rares sont les élèves qui reconnaissent l'utilité de cette phase d'observation.

« C'est juste un stage découverte, donc on suit le surveillant ou la surveillante, on discute, on parle. Mais c'est vrai que sinon s'il y avait eu quelque chose, honnêtement en quinze jours, on n'est pas assez préparé à ce qui doit être fait. » (Entretien31)

Nous venons d'évoquer le point de vue des élèves, qu'en est-il du côté des formateurs ? Pourquoi certains d'entre eux considèrent ils qu'il est pertinent de « donner » les clés lors d'une période de découverte ? Notons que la pratique des formateurs varie car certains confient la clé à l'élève dès le début du stage d'autres, à la moitié et d'autres encore, les deux ou trois derniers jours.

Tout d'abord, les formateurs reprennent à leur compte le sentiment de frustration, évoqué par les élèves, qui découle d'une longue période d'observation et ils considèrent qu'il est pertinent que l'élève puisse se familiariser avec son « futur » outil de travail ;

« Moi, je leur laisse les clés mais ils ne sont jamais seuls, ils ne prendront jamais de décision. Je trouve qu'il n'y a rien de plus désintéressant pour les gens que de suivre le surveillant à l'étage comme un petit chien, c'est pas motivant. Là je leur donne un trousseau de clefs, il sont déjà ça en main, un outil de travail. » (FT18)

« Toujours en doublure, à la fin du stage ça dépend comment est l'élève. Je leur dis, vous pouvez prendre un petit trousseau de clés pour vous familiariser avec le trousseau, au mousqueton. » (FT12)

« Alors bien sur je ne dis pas qu'il faut pas toucher la clé ; la consigne c'est : vous prenez clé quand il n'y a personne à l'étage et vous faites avec l'outil de travail qu'est la serrure (...) vous apprenez à tourner la clé. » (FT14)

Ensuite, les formateurs, ayant conscience de l'attrait de la clé pour les élèves, des représentations relatives à l'apprentissage du métier présentes chez la plupart des personnels de surveillance (« apprentissage sur le tas ») ou encore du contexte local (manque de personnels), préfèrent anticiper et encadrer ce qui serait, selon eux, inévitable.

« J'en donne c'est tout bête, normalement, ils sont tous avec quelqu'un, je ne les laisse pas seuls, c'est pas possible et c'est hors de question les surveillants le savent. (...) je les donne parce que je sais pertinent qu'une fois que j'aurais

le dos tourné et que je partirai à un autre étage l'ancien surveillant lui donnera les clés, et c'est plus le mettre en danger parce qu'il est pas là en observation, là il remplace le surveillant et ça je veux pas. (...) Je pense que c'est au formateur de sentir les choses. » (FT16)

« Ici, on a besoin de main d'œuvre, c'est un établissement qui sur le plan de l'organigramme a un effectif très restreint (...) le directeur considère que la première semaine sera véritablement une semaine d'observation, la seconde ils pourront, seulement pour ceux qui le désirent, ceux qui le souhaitent détenir une clé ou un jeu de clés. (...) l'élève est toujours en doublure et il agira un peu plus par rapport à ses collègues de la même promo. » (FT19)

D'autres formateurs préfèrent respecter les consignes de l'ENAP en ne confiant à aucun moment les clés à un élève. Deux raisons à cela : la prudence et le fait que le formateur appréhende l'observation comme une étape essentielle dans l'apprentissage du métier de surveillant.

« De toute façon la consigne de l'ENAP c'est pas de clés et pas tout seul. (...) Ce que j'ai dit au chef d'établissement, j'ai dit : « n'oubliez pas que c'est vous, même si moi je suis responsable de la formation, c'est vous qui aurez les conséquences et j'ai dit : c'est bien écrit dans les consignes que les élèves ne doivent pas avoir les clés. (...) le métier de surveillant, c'est un métier d'observation et si on leur donne les clés tout de suite ils vont perdre beaucoup de recul par rapport à l'observation et c'est vrai qu'à la fin du stage ils me disent, finalement ça a été un peu long mais vous aviez raison si on avait eu les clés on n'aurait pas vu les choses pareilles. On n'aurait pas observé aussi longtemps. » (FT4)

« J'ose pas les clés, sincèrement, j'ose pas (...) j'ose pas parce qu'ils font 15 jours pour moi c'est une découverte (...) des fois ils me le demandent c'est sûr qu'il y a des agents qui leur prêtent une heure ou deux, peu importe mais je le déconseille fortement, pourquoi ? Parce que du moment qu'ils ont les clés ont les considèrent comme surveillant. Et j'ai des collègues qui sont pas futés, futés alors si le gars a des clés c'est qu'il sait gérer l'étage. (...) les anciens ils ne comprennent pas, ils disent pourquoi tu leur donnes pas les clés, nous on avait les clés c'est comme ça qu'on apprend. » (FT3)

De plus, la variété des prises en charge, du contenu du stage complexifie la tâche des formateurs « terrain » lorsqu'ils s'agit d'organiser le stage de mise en situation.

« Aujourd'hui, je me retrouve avec des élèves dans le même cas qu'il y a 1,5 an quand ils venaient en stage découverte. (...) il faut tout leur réapprendre, quand ils viennent ils ont pas eu les mêmes intervenants, il faut qu'on évalue les capacités pour rapidement remettre tout le monde dans le même moule. » (FT1)

« Quand je sais d'où ils viennent j'adapte l'étage auquel je vais les mettre. On a des étages faciles et d'autres plus compliqués donc je vais me débrouiller. Quand ils viennent de ma direction régionale, ça va je connais tous les formateurs et leurs techniques ça me va. Par contre, quand ils viennent d'ailleurs, là je sais qu'il faut que j'aille vraiment doucement. » (FT16)

➔ Préconisations :

L'hétérogénéité des situations à laquelle les élèves se trouvent confrontés souligne l'importance du lien qui doit exister entre l'ENAP et les formateurs en établissements, afin que ce premier stage ait un sens identique pour tout le monde (formateurs, surveillants) et qu'il se déroule dans des conditions homogènes pour l'ensemble des élèves. Cette harmonisation faciliterait par la suite l'accompagnement des élèves lors du stage de mise en situation.

Par ailleurs, l'intégration, souvent prématurée des élèves dans l'action, montre l'importance de revenir sur le sens, l'utilité de l'observation afin que ces derniers ainsi que les personnels ne considèrent pas cette modalité d'apprentissage comme un temps vide et inutile, mais bien au contraire comme un temps essentiel dans la formation qui permet de prendre du recul et d'analyser les pratiques professionnelles.

De plus, afin que les élèves saisissent toute la pertinence des objectifs pédagogiques du stage découverte il est nécessaire d'analyser, lors du cycle 1, les raisons qui les poussent à demander de manière quasi systématique les clés lors de ce premier stage. Parallèlement à cela, une réflexion sur les objectifs du stage découverte doit être menée afin de définir clairement ce que peut être l'observation et la décliner de manière concrète (grille, débriefing...). L'objectif est bien de redonner du sens à cette période d'observation qui ne doit plus être considérée par les élèves comme inutile mais comprise comme une vraie modalité pédagogique et surtout une modalité active d'apprentissage. Cette réflexion doit être menée auprès des élèves mais bien évidemment également auprès de l'ensemble des formateurs (ENAP, terrain).

B - Le stage de mise en situation

Au cours du stage de mise en situation, l'élève doit être placé en situation de « démontrer ses capacités et aptitudes à la fonction de surveillant à partir des gestes techniques encadrés (GTE) et des gestes techniques appliqués (GTA) – les GTA constituant la mise en pratique des gestes techniques simulés (GTS) »⁴². La période de stage est découpée en deux parties : la première, d'une durée de deux semaines, est

⁴² Plaquette relative au contenu de la formation des surveillants.

dédiée à l'accueil, l'enseignement et à une période de doublure ; la seconde, soit 4 semaines, est l'occasion de placer l'élève en situation professionnelle sous tutorat.

Ces objectifs de stage ont pour conséquence de faire cohabiter, sur une période relativement courte, deux statuts. Dans la première partie, l'élève est considéré comme un élève-surveillant. Cette acception montre que le premier statut prédomine sur le second ; l'élève est principalement appréhendé comme un apprenant. Dans la deuxième partie du stage, un second statut voit le jour celui de surveillant-élève. La situation s'inverse, l'élève agit désormais sur le réel, il éprouve ses capacités face à une réalité professionnelle en étant encadré (doublure).

Qu'en est il au niveau des établissements, quel est le statut qui est effectivement conféré aux élèves : sont ils des élèves-surveillants, des surveillants-élèves ou bien tout simplement des surveillants ?

Les élèves sont assez vite intégrés dans l'activité de la détention après avoir eu en moyenne une semaine de cours (nous développerons ce point ultérieurement). Cette intégration se déroule de deux façons :

1) soit, les élèves sont en doublure. La durée de doublure est (presque) toujours écourtée par rapport aux préconisations de l'ENAP (15 jours) ; elle peut aller de un à dix jours.

« L'ENAP nous demande qu'ils soient 15 jours en doublure et franchement là on le respecte pas parce qu'on sait que le stage de découverte justement, il y a eu une saturation d'être en doublure, nous on les garde trois en formation, plus la visite de l'établissement. (...) en gros c'est une semaine. Après ils sont en service traditionnel. »

(FT4)

« Ils ont 2 matinées et 2 après-midi car ils vont faire le parloir en doublure. » (FT1)

« On a visité un peu, on a eu 4 jours de doublure (...) après on a été lâchés directement dans le bain. »

(Entretien 21B)

« On a été en doublure pendant trois jours en détention et après on a eu les clés. » (Entretien 3B)

« Deux jours de formation, une demi-journée de doublure et après on a été lâchés direct quoi. Ah, oui c'est pour ça que, enfin d'un côté je suis content parce que j'ai appris à travailler parce qu'ils nous ont mis directement dedans et c'est pas plus mal. Mais c'est vrai que si on n'a pas l'habitude de travailler en dehors, ceux qui sortent de l'école c'est costaud. » (Entretien 5B)

Tous les élèves qui ont été placés en situation de doublure et quelque soit la durée de celle-ci reconnaissent son utilité. Elle leur laisse en effet le temps de découvrir l'établissement, son fonctionnement, ainsi que la population qu'ils vont devoir gérer. Ils sont cependant tous très satisfaits lorsque cette période s'arrête et qu'ils peuvent enfin travailler seuls en détention.

« Je pense que c'est nécessaire parce qu'on ne peut pas débarquer comme ça, donner les clés un motorola et y aller quoi. Il faut qu'il y ait un petit suivi. » (Entretien 12B)

« Nécessaire pour qu'on s'habitue un peu à l'étage, étant donné qu'on est toujours sur le même étage, comme ça, ça nous permet de connaître les personnes. » (Entretien 1B)

« On ne sait pas tout d'un établissement à l'autre ça change, donc c'est nécessaire. » (Entretien 2B)

Certains élèves mettent également au jour les limites de cette période de doublure et la difficulté de passer du statut d'observateur au statut d'acteur.

« Au début lorsqu'on est en position d'observateur, on regarde, on écoute mais on se met pas vraiment dans la peau du surveillant, donc du jour au lendemain chopper les automatismes c'est un peu décousu. » (Entretien 39B)

2) soit, ils accèdent directement à la détention sans préalablement avoir été en doublure et ce, le plus souvent, pour pallier à un manque d'effectif.

« On faisait exactement le même métier que les surveillants on était tout seul pas en doublure. » (Entretien 17B)

« On a été directement sur le terrain au bout de deux jours parce qu'il manquait des surveillantes. » (Entretien 23B)

« Après au bout d'une semaine (de cours) on a été en détention. » (Entretien 28B)

« Au bout de cinq jours on a eu les clés et c'était nous après de prendre la courserie. » (Entretien 34B)

« Il y avait deux filles, après deux jours elles sont allées travailler parce qu'il manquait du personnel, on les a sollicitées. » (Entretien 38B)

« Au bout d'une semaine on avait les clés, donc on était tout seul à l'étage et ça c'est très bien passé. » (Entretien 7B)

« On l'a vu avec une promotion, là on a vraiment foiré, ils ont été un jour en doublure et tout de suite les clés, ça n'a pas fonctionné (...) l'OMAP, la DRH, il avait vraiment un manque de personnels, bon ils tranchent. » (FT12)

Ces citations montrent le décalage qui existe entre les attentes de l'ENAP et la façon dont se déroule le stage. Le statut d'élève-surveillant ou de surveillant-élève disparaît, car les élèves sont placés en situation de faire sans pour autant être encadrés. Ils sont d'une certaine manière appréhendés comme une ressource nouvelle pour « fluidifier » le service et indirectement faire

baisser les heures supplémentaires (contraintes imposées par certaines DIRSP aux établissements). La logique pédagogique vient se heurter aux réalités des terrains.

L'élève est confronté à une réalité professionnelle qu'il n'est pas encore en mesure de gérer tout seul. L'organisation lui fait défaut et, très vite, pour gagner du temps et paraître plus efficace, les « fondamentaux » sont oubliés.

« *Le mati, on leur dit tu envoies les ateliers, « mais comment je fais ? », « ben voilà tu fais ça, ça et ça ». Ils ont du mal, comme ils n'ont pas l'habitude parce qu'en fin de compte au bout de quelques jours qu'ils sont là-dedans alors on leur dit qu'il faut travailler plus vite, voilà donc ils travaillent plus vite et après ils ne font plus les gestes de sécurité, ils font plus l'ailetton. C'est pour ça que moi je suis partisan de remettre deux semaines dans le stage de découverte où ils pourront s'exercer. » (FT1)*

« *Il y a un collègue qui me dit : il y a une telle qui s'est faite incendier par le premier surveillant parce qu'elle s'est trompée dans l'appel. J'ai dit c'est normal ils viennent de débarquer.» (FT3)*

Paradoxalement, aucun des élèves rencontrés ne s'est plaint de cette immersion directe. Au contraire, ils sont heureux de pouvoir enfin travailler, d'être dépositaire de la confiance du formateur, des collègues et d'être placés en position d'actant et non plus d'apprenant.

« *Moi je pense que le fait de nous avoir laissés tout de suite assez autonomes, ça nous a permis d'être en confiance, de se sentir responsable tout de suite et de s'intégrer plus rapidement. On pouvait demander des conseils quand on en avait besoin. On avait une question, on demandait. » (Entretien 14B)*

« *Du point de vue du travail au quotidien, c'est là que j'ai vraiment appris à bosser, enfin à travailler quoi. Enfin, pour le travail, c'est là où j'ai tout appris. » (Entretien 12B)*

« *Ca c'est très bien passé, j'ai appris ce qu'était le métier, j'ai très apprécié, mais c'est vrai que c'est très dur en même temps, c'est vrai qu'il faut courir, on n'a pas le temps, une fois qu'on est en retard pour rattraper c'est impossible mais au moins j'ai pu voir ce que c'était. » (Entretien 21B)*

Au regard de l'implication directe lors du stage de mise en situation, les élèves sont satisfaits d'avoir été, dès le stage découverte, confrontés à la réalité du métier de surveillant et d'avoir été dépositaires des clés à ce moment là ; cela ne fait que brouiller la cohérence de la progression pédagogique prévue initialement dans le dispositif de formation.

« *Ca c'est bien passé, c'était aussi parce que pendant le stage découverte on avait eu la chance d'avoir les clés, on n'étais pas tout seul à l'étage mais on avait déjà les clés ça nous a servi. » (Entretien 7B)*

Au bout d'une semaine, voire au maximum de 15 jours, les élèves deviennent des surveillants à part entière sans pour autant être encadrés. Les conséquences de cette situation sont de plusieurs ordres :

- 1) L'élève peut être confronté à de réelles difficultés qu'il n'est pas en mesure de gérer seul ;
- 2) N'étant pas secondé, l'activité réflexive sur les pratiques et le positionnement de l'élève s'avère difficile à mettre en oeuvre ;
- 3) Le statut d'apprenant n'est pas reconnu. L'élève est placé en situation de faire. Ce positionnement remet en cause la progression pédagogique et indirectement la cohérence et la pertinence de l'alternance, notamment au regard des contenus des enseignements dispensés lors du deuxième et troisième cycles qui sont construits en fonction des objectifs initialement prévus pour le stage de mise en situation.
- 4) Le terrain est appréhendé par les élèves comme le lieu où le métier s'apprend alors qu'il devrait être perçu comme une et uniquement une des étapes dans le processus de professionnalisation.

Le stage de découverte et le stage de mise en situation illustrent la diversité des pratiques relatives au suivi des élèves et révèlent non seulement que les consignes de l'ENAP en ce qui concerne la prise en charge des élèves ne sont pas respectées, mais que les formateurs se les approprient en les adaptant notamment, par rapport aux contraintes du « terrain », à la représentation qu'ils se font du contenu des stages... Le suivi des élèves en stage est aussi complexe car il met en exergue les conséquences de logiques distinctes l'une centrée davantage sur le versant pédagogique, l'autre sur le versant pragmatique du métier de surveillant.

→ Préconisations :

Il est nécessaire d'homogénéiser (et non d'uniformiser) le déroulement du stage de mise en situation concernant par exemple la durée de la période de doublure. Pour cela, il semble insuffisant de rappeler au terrain les attentes de l'ENAP vis-à-vis du déroulement du stage de mise en situation. Il est nécessaire de mettre en place des concertations avec les formateurs terrain et de dépasser ainsi les simples consultations. Les formateurs seraient alors consultés et leur avis pris en compte pour orienter le cours des décisions relative au déroulement des stages.

Afin de réintroduire de la cohérence dans le dispositif de formation, il est indispensable de dépasser une vision simpliste qui considérerait que les pratiques des formateurs s'opposent à la règle, les consignes n'étant pas appliquées, et qu'il est donc

nécessaire de les recadrer. Il paraît nécessaire d'intégrer dans le dispositif « l'intelligence » émanant des pratiques des formateurs « terrain » et donc de prendre en compte aussi bien les « arguments de l'ENAP » que ceux du « terrain », pour mener une réflexion conjointe afin de déterminer ce qui est réellement le plus pertinent dans une formation en alternance pour apprendre le métier de surveillant dans les meilleures conditions possibles à la fois pour l'élève mais aussi pour l'organisation.

De plus, il semble également indispensable d'associer à cette dynamique les équipes de direction des établissements afin que la logique structurée autour des ressources humaines ne prenne pas systématiquement le pas sur la logique d'apprentissage.

Par ailleurs, il est pertinent de réfléchir avec les élèves et les formateurs de l'ENAP au processus de professionnalisation et à la manière dont ce dernier se construit.

Enfin, il est nécessaire de revenir tout d'abord, sur l'importance du statut d'apprenant ainsi que sur les divers statuts qui se succèdent au cours du processus de socialisation professionnelle et ensuite sur le passage d'un statut à l'autre (observateur/acteur, élève/stagiaire, stagiaire/surveillant...).

1.3.2.3. Les « visites »

Nous avons choisi de traiter cette activité même si, *a priori*, elle paraît n'occuper qu'une place minime dans la fonction de formateur car *in fine*, des enjeux non négligeables, comme nous allons le voir, s'y rattache. Nous évoquons par la dénomination « visite », l'activité qui consiste à présenter le fonctionnement de l'établissement, à partir d'un déplacement au sein de la structure, pour des personnes (hormis les élèves et les stagiaires) faisant partie ou non de l'administration pénitentiaire.

Lorsqu'il s'agit de définir le métier du formateur, l'activité « visite » n'est évoquée que cinq fois spontanément par les formateurs. Par contre, lorsqu'ils détaillent leurs activités quotidiennes tous la mentionnent. Toutefois, ils n'ont pas la même opinion à ce sujet, la plupart considère qu'elle est une composante du métier de formateur et d'autres (plus rares), comme le montre les citations suivantes, pensent que les visites ne devraient pas faire partie de leurs attributions car elles représentent une perte de temps et pourraient tout à fait être confiées à d'autres personnels.

« On est un gros établissement, on est à côté de la DR c'est-à-dire que toutes les visites, tout vient ici quoi, tout le monde vient voir (...) La direction s'est rendue compte que soit je fais guide comme les musées tous les jours ou alors on me décharge de cette tâche. » (FT1)

« Nous on n'est pas contre bien au contraire, moi j'aime bien faire visiter les Beaumettes, expliquer un peu aux personnes extérieures, mais des fois c'est pas possible, on a énormément de demandes. (...) On n'a aucun pouvoir de décision, c'est le chef d'établissement qui décide. Ça peut très bien être délégué à une autre personne » (FT12)

« C'est vrai que ça prend beaucoup beaucoup de temps, parce que bien souvent malheureusement c'est jamais en groupe. » (FT16)

« J'ai vraiment l'impression qu'on est celui qui fait des visites, je le ressens comme ça. (...) On s'embête pas, tiens il y a une délégation qui arrive, tiens on leur fait une visite, hop le formateur. (...) j'ai rien en retour (...) j'essaie d'avoir un retour avec la police municipale, ça va être les premiers à qui j'ai demandé un retour pour voir comment c'est ressenti, si je dois modifier mon programme (...) J'ai l'impression de perdre mon temps sur trois heures et c'est dommage. » (FT2)

Bien que tous les formateurs intègrent le caractère chronophage de cette activité, la majorité d'entre eux considèrent qu'elle fait partie de leur territoire professionnel.

« Ici, il y a toujours énormément de visites entre la police, la gendarmerie, les autorités qui viennent (...) Les relations publiques dans un établissement c'est le formateur, ça fait partie du métier. Je ne conçois pas que l'on puisse déléguer beaucoup. » (FT17)

Les visites positionnent, d'une certaine façon, le formateur comme un maillon intermédiaire entre la prison et le « dehors » ; le formateur peut, par cette activité, rendre visible et intelligible ce qui ne l'est pas pour une partie (même ciblée) de la population.

« On a beaucoup de visites mais c'est un peu indispensable. Moi, je pense qu'on a un devoir d'information par rapport au travail qui est fait en prison, donc le public c'est quand même un public très ciblé. » (FT15)

« Les visites je suis plutôt favorable car c'est une fenêtre sur la prison. » (FT7)

Ces temps de rencontre permettent également au formateur de constituer un réseau de partenaires potentiels qui peuvent par la suite être sollicités.

« Les visites, vous avez la police municipale, c'est pareil pour garder de très bonnes relations avec certaines personnes, ils m'appellent : « tiens tu peux faire visiter la prison à tant de personnes. ». Moi, ça m'aide si un jour on me demande de placer des élèves. » (FT3)

Par ailleurs, les visites sont considérées comme une activité valorisante étant donné qu'elles permettent de rencontrer de nombreuses personnes d'horizons divers et variés.

« On a fait visiter 233 personnes l'année dernière (...) je dirais que c'est une part supplémentaire de travail mais qui peut être valorisante. » (FT11)

Toutefois, si la plupart des formateurs sont favorables aux visites, nombre d'entre eux soulignent la nécessité de définir clairement les objectifs de celles-ci, afin de déterminer leur degré de pertinence et pouvoir en conséquence les « sélectionner ». Cette perspective nécessite un échange permanent avec la direction de l'établissement car c'est elle qui prends *in fine* la décision d'accorder ou non l'autorisation d'accès.

« Nous, avec la direction actuelle, moi je demande à ce qu'il y ait un projet pédagogique, je ne fais pas les visites pour les gens viennent dire, j'ai visité un établissement pénitentiaire. Je veux bien par contre faire des interventions dans les collèges, les lycées pour toute personne qui nous sollicite, je dirais on vient présenter l'AP, mais on ne fait plus de visite pour simplement visiter l'établissement. » (FT4)

« Généralement j'en ai deux par mois pas plus. Il faut aussi dire à son chef d'établissement, la priorité c'est avant tout la formation (...) on est dans une relation saine et honnête avec son chef d'établissement, on dit que c'est possible ou c'est pas possible. Après s'il dit c'est vous (...) de toute façon j'ai pas le choix. » (FT14)

« J'ai presque envie de dire que nous sommes, que cet établissement est victime de son succès, établissement qui est connu et beaucoup de gens, beaucoup de demandes qui viennent de toute part et donc bien évidemment il faut trier, apprécier voir un peu quelles sont les différentes personnes auxquelles il faut accorder une certaine priorité (...) le directeur me dit : est-ce que je pourrais, il me consulte et me demande mon avis. » (FT19)

➔ Préconisations :

Il paraît important de réfléchir, au niveau local, avec les personnels de direction et au niveau régional avec les CURFQ (DIRSP) sur l'importance de la formation initiale car, d'une part, il semblerait que le degré de priorité accordée à celle-ci varient grandement en fonction des contextes et d'autre part, même si nous n'avons pas développé cet aspect, que la formation continue prenne une place considérable et que l'activité d'un formateur ou d'un service de formation soit évaluée davantage par des critères relatifs à la formation continue. (Il serait intéressant de vérifier ceci dans un travail ultérieur).

Il semble également pertinent de réfléchir à la délimitation du territoire professionnel du formateur. En effet, nous pensons que son activité, dans le cadre de la formation initiale, ne devrait pas uniquement se centrer sur les élèves lors du stage découverte et de mise en situation, mais également étendue au suivi des stagiaires, autrement dit, à la supervision de ces derniers et pas uniquement à leur évaluation. Cette réorganisation partielle de l'activité pourrait être facilitée par la mise en place de réseaux de tuteurs qui viendraient « épauler » le formateur qui pourrait donc déployer son activité en direction des stagiaires.

1.3.2.4. L'organisation de l'alternance ou le lien entre l'ENAP et les terrains

L'ENAP, en tant que maître d'œuvre de la formation, organise, par l'intermédiaire du département des stages essentiellement, les relations avec les formateurs. Ce lien se structure essentiellement autour de contacts écrits. Les formateurs reçoivent la plaquette de formation, divers courriers relatifs à la prise en charge des élèves pendant les divers stages, les grilles d'évaluation ainsi que le carnet de liaison. De manière générale, les formateurs considèrent qu'ils disposent de suffisamment d'informations pour organiser la prise en charge des élèves durant les divers stages.

Cependant, dans quelques cas, le dispositif est défaillant car des informations leur parviennent tardivement ou d'autres, qu'ils jugent pertinentes, ne leur sont pas toujours communiquées.

« Au niveau du travail pas trop parce que vous faites beaucoup par papier. (...) On a beaucoup d'infos mais je trouve que les papiers arrivent trop tard. » (FT16)

« Ce qui est pénible quand même c'est d'avoir au téléphone des gens qui me disent : « je viens chez vous en stage » et je ne suis pas au courant. Je trouve que ça fait très mauvais genre. » (FT2)

« Le truc avec l'ENAP, le ressentiment qu'on c'est que l'ENAP n'aime pas partager son savoir (...) Personne ne m'a dit ce gars là il est redoublant, surtout pas l'ENAP c'est l'élève qui me l'a dit. Jamais l'ENAP ne m'a dit il officiellement il est redoublant. » (FT1)

Hormis ce lien fonctionnel qui unit les terrains et l'ENAP, les formateurs, de leur propre initiative, entrent rarement en contact avec l'ENAP car ils considèrent que les informations dont ils disposent sont suffisantes pour prendre en charge les élèves.

« *Aucun lien avec l'ENAP (...) on n'a pas besoin de l'ENAP notre lien hiérarchique c'est la DR, c'est lui qui cueille l'info.* » (FT14)

« *Très peu à part envoyer mes évaluation à chaque fin de promo, très peu.* » (FT3)

« *Très peu en contact avec l'ENAP et ça je dirais que c'est dommage.* » (FT4)

Lorsque les formateurs se mettent en relation avec l'ENAP, ils cherchent soit, un complément d'informations sur des thématiques n'ayant pas de rapport direct avec la prise en charge des élèves comme par exemple les PRO soit, ils souhaitent échanger avec le référent de groupe lorsqu'ils ont décelé, durant le stage, des « anomalies » à propos du comportement, des pratiques ou du positionnement d'un élève.

« *Quand j'ai besoin d'un renseignement. Là ils ont fait les PRO, il y a un CD qui a été fait, le second je l'attends (...) alors j'ai appelé Agen.* » (FT1)

« *J'ai appelé l'autre fois pour avoir des docs.* » (FT15)

« *Je contacte plus quand j'ai un doute sur un élève, si je vois son comportement, je téléphone au référent pour savoir si lui a remarqué quelque chose.* » (FT12)

La recherche d'informations ou de la personne pertinente n'est pas toujours simple, car les formateurs « terrain » ont quelques difficultés à visualiser la structure organisationnelle de l'ENAP et à identifier les personnes ressources ; bien souvent leur unique interlocuteur appartient au département des stages. Afin de surmonter ces difficultés et obtenir les informations dont ils ont besoin, les formateurs activent « leur réseau » en contactant des personnes qu'ils connaissent et qui pourront soit, leur donner directement l'information dont ils ont besoin soit, les orienter vers les personnes adéquates. Ces « informateurs » sont issus de leur promotion de formateurs ou bien, il s'agit de personnes avec qui les formateurs ont eu l'occasion de travailler en établissement.

« *A part Mme X, je ne connais personne, je me débrouille.* » (FT5)

« *J'avais au début un peu de mal à trouver mes interlocuteurs , heureusement que j'avais des gens de ma promo qui étaient affectés à l'ENAP qui ont pu m'aiguiller vers les bonnes personnes.* » (FT1)

« *On connaît tous des gens à l'ENAP et quand on a besoin de renseignements on les appelle. (...) c'est très important d'avoir un réseau.* » (FT7)

« *J'ai de très bons liens parce que je connais pas mal de monde.* » (FT17)

« *C'est plus des liens de copinage avec les gens que je connais.* » (FT16)

Les liens fonctionnels tissés entre l'ENAP et les terrains sont donc bien souvent informels, structurés autour d'un réseau affinitaire. Néanmoins, les dysfonctionnements que nous pourrions qualifier de bureaucratiques ne suffisent pas à expliquer la nature des interactions et le peu de contacts entre les formateurs « terrain » et leurs homologues énapiens. En effet, la diversité de l'activité et des référentiels cognitifs et opératifs utilisés, ainsi que les représentations sociales respectives peuvent aussi parasiter les interactions.

« Entre les formateurs terrain et les formateurs ENAP on n'a pas vraiment de lien. (...) On ne se comprends pas, on pense parler le même langage mais on ne se comprend pas. D'un côté eux, ils ont un rôle de spécialiste de terrain alors que nous on a un rôle de spécialiste, mais générique. » (FE13)

« Je pense qu'on pourrait nous inviter un peu plus (...) peut-être que mes collègues sont trop souvent en dehors du terrain, déconnectés de la réalité. Ils ont peut être besoin de se ressourcer (...) être formateur c'est pas être déconnecté du terrain, on a besoin de ce terrain, c'est la légitimité du poste, ce terrain là il le faut. » (FT14)

« Dans la simulation, on trouve ce conflit terrain/ENAP alors qu'il y a une continuité, il devrait y avoir une continuité et là le formateur terrain a un grand rôle à jouer (...) il doit pouvoir justement créer ce lien entre cette règle apprise à l'ENAP et l'adaptation par rapport aux spécificités locales. » (FE4)

1.4. Les difficultés liées à la fonction de formateur

Pour finir, nous allons évoquer les difficultés que rencontrent les formateurs dans l'exercice de leur fonction et montrer que celles-ci varient au regard de l'environnement professionnel.

1.4.1. Le contexte énapien

Pour les personnels pénitentiaires, devenir formateur à l'ENAP ne correspond pas uniquement à une étape dans une carrière car, cela induit un processus de rupture en terme de référentiels cognitifs et opératifs. La fonction de formateur s'inscrit dans un champ professionnel particulier avec un langage, des repères, des pratiques, des objectifs spécifiques. Il ne s'agit pas seulement de changer d'activités, mais d'intégrer de nouveaux référentiels qui s'ajoutent aux précédents (ceux de la détention ou de « l'extérieur », ceux des personnels de surveillance ou d'insertion et de probation...) et qui peuvent parfois entrer en conflit avec ces derniers. Devenir formateur, ce n'est pas simplement changer de fonction, c'est apprendre un nouveau métier.

« C'est une autre façon, déjà le fait de travailler ici et en détention, c'est une autre fonction. Ca n'a rien à voir, absolument rien à voir. Il faut savoir se remettre en question parce que ça n'a rien à voir. Ce n'est pas du tout la même fonction, on n'a pas du tout les mêmes priorités puisqu'on n'a pas du tout les mêmes urgences. » (FE7)

Pour la première fois, nous allons faire une distinction entre les « formateurs » et les « autres » c'est-à-dire les chargés de formation, les chargés de formation associés ou encore les contractuels car ils n'énoncent pas les mêmes difficultés. Ces différences sont certes relatives au statut, mais principalement à l'une de ses composantes : la formation, certains sont formés pour devenir formateur (« les formateurs ») et d'autres, non.

Tableau 21 : Les difficultés d'être « formateur » à l'ENAP

Difficultés évoquées	Formateur		Chargé de formation, chargé de formation associé, contractuel	
	Début de carrière	A présent	Début de carrière	A présent
Animation des séquences pédagogiques				
Mise en œuvre de la transversalité				
Maîtrise des contenus				
Avoir une certaine légitimité				
Gestion des élèves				
Bien se positionner				

La seule difficulté partagée par l'ensemble des intervenants concerne l'animation des séquences pédagogiques ; notons toutefois que même si les formateurs énoncent cette difficulté, elle est beaucoup plus souvent citée par les chargés de formation, les chargés de formation associé, ou bien les contractuels, quand bien même certains d'entre eux ont eu la possibilité de suivre une formation organisée par le service « formation continue » quelque temps après leur arrivée à l'ENAP.

« C'est vrai qu'il y a eu un petit moment de flottement, de décalage, d'inquiétude aussi parce que je ramenait les cours pour les potasser à la maison (...) c'est vrai qu'au début c'est pas évident (...) une formation pour les personnels dans mon cas a été mise en place, parce que j'étais pas la seule un plan de formation pour justement on ait un minimum de base et notamment els techniques d'animation, tout simplement comment se débrouiller avec un groupe parce que c'est pas aussi évident que ça malgré tout. » (FE12)

Mais tous n'ont pas pu bénéficier de cette formation et la plupart se sont « formés sur le tas » en s'appuyant, le plus souvent, sur leurs collègues.

« J'allais voir les cours de mes collègues, donc le même cours de différents collègues puisque chacun à sa façon de faire, sa personnalité. » (FE12)

« Quand j'ai fait mes premiers cours puisque je n'avais pas les outils pour monter une séquence pédagogique et pour la mener (...) je me suis formé un peu sur le tas donc en me renseignant à la médiathèque, en consultant des ouvrages en demandant aux collègues qui avaient un peu plus d'expérience de me donner des tuyaux. Après c'est aussi en faisant mes premiers face à face pédagogiques, on prend quelques claques et après on rectifie le tir. Moi, je dirais que c'était plus en terme d'animation que j'aurais aimé avoir des outils, en terme de conception je dirais qu'on trouve les personnes, des ouvrages, des sources, en terme d'animation c'est vrai que là c'est plus délicat. » (FE10)

Certes mode de socialisation professionnelle permet de combler certains déficits mais, il a par ailleurs de nombreuses limites car, il ne correspond qu'en partie au modèle de compagnonnage. L'individu agit, même s'il y a une part d'appropriation, par mimétisme ; il tente de reproduire une pratique professionnelle alors qu'il n'a pas les outils nécessaires pour saisir les tenants et les aboutissants de choix opératifs et pour prendre le recul nécessaire.

Cet apprentissage repose en grande partie sur la solidarité qui existent entre les personnels qui n'est pas (semble-t-il) communautaire mais affinitaire. Les « nouveaux » ne sont pas pris en charge systématiquement par des personnels appartenant au même corps ou ayant le même grade qu'eux, ils vont être aidés par des formateurs qu'ils connaissent déjà ou avec qui ils ont développés des affinités.

« Quand je suis arrivé, je connaissais pas mal de monde, donc il y en a certains qui m'ont aidé. » (FE2)

« Pas dans notre département (...) mais j'ai été aidé pas forcément pour les cours, mais pour préparer les cours par plein de gens qui se sont montrés disponibles, attentifs, franchement bien. » (FE11)

« Ca dépend des affinités (...) je vais pas mentir il y a de grosses difficultés de communication avec certains, comme des clans. » (FE17)

Bien que cette entraide dépende d'une interconnaissance et ne soit pas communautaire, les interactions sont tout de même facilitées mais lorsque les individus ont des référentiels cognitifs et opératifs communs autrement dit lorsqu'ils sont issus d'un même corps.

« Il y a une solidarité avec les formateurs d'une certaine époque parce qu'on a la même conception du travail de formateur. En tout cas moi je m'entends mieux avec les vieux formateurs qu'avec les jeunes (...) il n'y a pas de concurrence, c'est un problème de positionnement. » (FE18)

En effet, les décalages en terme de référentiels cognitifs deviennent un frein à la mise en place de fonctionnement transversal.

« Aujourd'hui ce qui me travaille beaucoup c'est travailler en transversalité (...) je vous avoue demain selon la personne avec qui je dois travailler, je vais avoir beaucoup de al et peut-être je mettrai des freins. Parce qu'il y a des gens avec qui je e ses tellement mais loin... » (FE6)

→ Préconisations :

Afin d'atténuer les difficultés des chargés de formation, des chargés de formation associés ou encore des contractuels, il paraît indispensable que tous suivent une formation centrées sur la conception et l'animation de séquence pédagogique. Ce dispositif de formation récemment mis en place doit être pérennisé notamment car, il rassure les personnes, leur donne des outils indispensables et permet aussi de constituer un tronc commun de référence à tous les formateurs. Cette base commune est un pré requis indispensable pour assurer une cohérence globale et permettre la mise en place de fonctionnements transversaux.

Par ailleurs, si pour de multiples raisons (arrivés ponctuelles de chargé de formation, contrainte temporelle...), la formation ne peut être dispensée, le système de tutorat peut, d'une certaine façon, pallier à ce déficit. Toutefois, il paraît aussi important de formaliser ces pratiques de tutorat à deux niveaux : en formant les « tuteurs » et en reconnaissant cette spécialité.

Les difficultés énoncées par les formateurs concernent tout d'abord, leur positionnement dans ce nouveau champ professionnel et de manière plus spécifique, le discours qu'ils doivent avoir au regard des écarts qui peuvent exister entre la pratique et LA règle.

« Au début j'ai eu des difficultés pour trouver sa place en tant que formateur. (...) La difficulté c'est de pouvoir avoir le bon discours pour les élèves. Le discours peut être facile au début de la formation tant qu'ils n'ont pas intégré le terrain. Ils arrivent je dirais avec un esprit un peu naïf donc le discours passe très bien au départ, le

discours devient un peu plus difficile lorsqu'ils reviennent de stage, qu'ils ont eu une expérience, qu'ils ont découvert la réalité du terrain, qu'ils ont mesuré les écarts entre ce qu'on a pu leur dire » (FE4)

Certains formateurs rencontrent également des difficultés de positionnement dans le face à face pédagogique lorsqu'il s'agit d'intervenir devant des élèves qui ont un grade supérieur au leur.

« Avec certains publics, je ne dis pas avec tous, la difficulté elle est, je ne sais pas si c'est l'école qui veut ça ou si c'est la fonction, on s'attache plus au grade qu'à la compétence qu'on peut apporter et c'est ça qui crée des difficultés de faire en sorte d'être crédible face aux publics. » (FE18)

Enfin, lors de la prise de fonction, les formateurs connaissent des difficultés relatives aux contenus qu'ils doivent dispenser ; certains sont si éloignés de leurs compétences (premières) que l'appropriation pose de réelles difficultés.

« Ce qui était difficile au début c'était d'intégrer les cours, notamment de droit et de les intégrer au fur et à mesure parce que les premiers jours, les premières semaines on a pu s'y préparer, mais au fur et à mesure les cours s'enchaînaient tous les jours (...) et je me souviens avoir préparé comme d'autres collègues des cours jusqu'à 1 heure ou 2 heures du matin la veille pour le lendemain. C'est vrai que j'ai oublié un peu mais à l'époque c'était un peu épique. » (FE5)

« Difficile de faire adhérer les gens à des cours qui sont pas forcément faciles. J'ai eu des difficultés au niveau du management quand on parle du surmoi, du moi, du cerveau gauche, du cerveau droit, enfin tu vois des cours qui sont un peu de la psychologie et qui ne sont pas mon domaine. Je me suis sentie en difficulté. » (FE15)

De manière plus marginale, certains formateurs énoncent des difficultés relatives à la gestion des élèves liées aux problèmes comportementaux de ces derniers.

« C'est plus tellement dans le contenu des cours mais dans la gestion de certains élèves (...) le profil des candidats, surveillants et surveillantes a beaucoup changé en quelques années et on a de plus en plus d'incidents de comportement. » (FE5)

Les difficultés énoncées par les formateurs pose encore une fois la question des compétences des formateurs et intrinsèquement celle du **contenu de la formation des**

formateurs. A ce propos, tous s'accordent à dire que cette formation est certes indispensable mais éminemment difficile.

« C'est la formation la plus dure que j'ai pu faire. » (FE14)

« Je l'ai trouvé hyper difficile. » (FE18)

Difficile, car elle correspond à l'acquisition d'un nouveau référentiel cognitif.

« Je l'ai trouvé très pénible et pas forcément à mon goût adaptée. On te sollicite drôlement, c'est un nouveau métier que tu apprends en fait, tu vois surveillantes tu apprends un nouveau métier mais tu es jeune, là tu connais l'AP, tu es habituée à un fonctionnement en tant que surveillante, en tant que première surveillante et on te plonge dans un univers. » (FE14)

« J'ai fait pas mal de formation, mais c'est un monde à part, c'est tout nouveau. Je pense que c'est la formation la plus difficile que j'ai du faire dans ma carrière parce qu'on parle pas le même langage. On parle d'ingénierie pédagogique, on parle de fiches pédagogiques et d'objectifs de formation enfin tus ces termes là, je les avais jamais entendu en détention forcément. Et c'est vrai qu'il faut s'adapter à un nouveau langage. » (FE15)

A propos de la formation des formateurs, ces derniers regrettent qu'elle ne soit pas plus centrée sur l'animation.

« Je trouve que la formation, elle est pas assez adaptée dans le cadre du face à face pédagogique, on ne nous prépare pas suffisamment au face à face pédagogique. On nous prépare à monter un projet de formation, mais pas forcément sur le réel face à face pédagogique qui incombe aux formateurs. » (FE15)

« Je l'ai trouvé très poussée par rapport à une certaine réalité. On nous a enseigné beaucoup de choses très costauds (...) qui n'étaient pas forcément nécessaires (...) On a regretté qu'il n'y ait pas assez de choses qui allaient nous servir justement sur le face à face pédagogique, les mises en situation. » (FE4)

1.4.2. Les établissements

L'activité du formateur s'inscrit dans un champ professionnel particulier avec un langage, des repères, des pratiques, des objectifs spécifiques. Il ne s'agit pas seulement de changer d'activités, mais d'intégrer de nouveaux référentiels. Etre affectés en établissement c'est, peut-être plus que pour les formateurs énapiens, être capable de concilier ce nouveau référentiel avec les précédents (ceux de la détention, ceux des personnels de surveillance) et parvenir à faire que l'un

ne prenne pas sur l'autre afin de trouver un savant équilibre qui permette de remplir les missions de formateur en tenant compte des contraintes et de la culture du « terrain ».

La première remarque que nous pouvons faire c'est qu'aucune des difficultés rencontrées par le formateur en établissement n'est identique à celles évoquées par les formateurs énapiens). Alors qu'à l'ENAP, ces dernières sont centrées sur le cœur de l'activité (face à face pédagogique notamment) en établissement, ce qui pose problème c'est davantage le contexte dans lequel s'exerce l'activité.

Nous avons classé les difficultés énoncées en cinq items (les deux premiers sont les plus cités) :

- le premier est relatif aux conditions d'exercice et plus spécifiquement à la surcharge de travail qui en découle ;

« Actuellement, je suis à 150% de mes capacités (...) le plus difficile c'est les conditions matérielles et la surcharge de travail. C'est surtout ça. » (FT1)

« La complexité elle est au souvent lié au temps qu'on a consacré aux priorités qu'on se fixe. » (FT15)

« Je pense qu'en établissement pour bien faire son travail, honnêtement, je pense qu'avec les élèves en surplus (...) vous êtes obligé de lâcher quelque chose, vous pouvez pas faire et les stagiaire et les élèves et faire al formation continue correctement. » (FT5)

Cette surcharge semble provenir de « l'éclatement » du territoire professionnel mais aussi du fait que certains formateurs sont seuls pour tout assumer.

« Il faut qu'on soit sur tous les fronts et c'est vrai que quelque part maintenant on sait plus trop où se situer. » (FT11)

« Le plus compliqué, c'est de s'occuper de tout et de rien en même temps. » (FT16)

« Le plus compliqué, concilier toutes les activités. » (FT2)

« Un gros déficit de temps te le fait que je sois seul et donc je dois tout faire et puis établir des priorité ça fait de grosses journées, donc finalement je ne suis pas satisfait de moi. » (FT19)

Les formateurs ne considèrent pas pour autant cet isolement comme un « handicap » car, il est aussi gage d'autonomie et est très variable en fonction de la dynamique instituée au niveau de la DIRSP par le CURFQ, comme le montre les citations suivantes⁴³.

⁴³ Il serait intéressant de approfondir la réflexion sur les interactions existantes entre le CURF et les formateurs.

« On a une fois par an, on a un regroupement. » (FT4)

« Au niveau des formateurs de la DR, on se retrouve deux fois par semestre au moins pour partager nos problèmes. » (FT1)

« Au niveau de la direction régionale, on n'a aucune concertation concernant la formation initiale, aucune aucune. L'année dernière on n'a pas eu de réunions, ni pour la formation initiale, ni pour la formation continue. Chacun travaille dans son coin. » (FT12)

« On se rencontre au moins trois fois par an, c'est peut-être pas suffisant mais on n'a notre charge de travail aussi. » (FT14)

« On se voit régulièrement parce qu'il y a pas mal de réunions. » (FT16)

« Tous les trois mois 'est une volonté du CUFQ (...) la réunion ça dure deux jours, on parle des réformes, de ce qui se passe, on essaie de trouver des terrains d'entente parfois par rapport à l'évaluation, par rapport à des formations à mettre en place. » (FT3)

- la seconde difficulté concerne le manque d'intérêt pour la formation de la part des personnels et les difficultés qui en découlent ;

« Le plus compliqué c'est faire adhérer (...) on a l'impression de prêcher dans le désert. » (FT14)

« On a des formations on est obligé de les annuler par manque d'effectifs et ça c'est démoralisant. » (FT17)

« Le manque de motivation parfois du personnel. » (FT7)

- la troisième est relative au manque de reconnaissance dont peuvent faire l'objet les formateurs ;

« Ce qui est difficile c'est la reconnaissance de notre travail. Je trouve aussi bien au niveau local, régional voire même peut-être national, on n'est pas reconnue en tant que formateurs des personnels. » (FT12)

« Difficile d'être seul, pas soutenu, pas reconnu » (FT3)

- la quatrième découle de la nature des tâches liées au contrôle de l'activité et notamment à l'augmentation des tâches administratives ;

« On arrive tous à peut près au même constat, c'est qu'à l'heure actuelle la question c'est combien ? Combien tu as fait de formation. Quotas sur le tir, l'ARI, vous êtes à combien ? Et après le secrétaire qui est au RH dit : le directeur voudrait savoir à quel taux de formation on est ? (...) donc tout le temps entrain de remplir des tableaux. » (FT18)

- et enfin la dernière difficulté concerne les relations que le formateur entretient avec la direction ;

« Les fluctuations politiques, les relations avec le personnel de direction sur le positionnement du formateur. Nous actuellement, il y a des choses qui se passent bien, d'autres qui se passent un peu moins mais c'est surtout notre positionnement. On nous dit : de toute façon vous êtes premier surveillant. » (FT4)

Chapitre II

L'identité des formateurs : une construction complexe

Après avoir détaillé l'activité des formateurs, nous allons tenter, dans ce dernier chapitre, d'aborder un aspect qui nous permettra de cerner d'une autre manière le positionnement professionnel des formateurs et les pratiques qui s'y rattachent : la dimension identitaire. Pour cela, nous allons aborder trois dimensions qui interviennent dans la construction de l'identité professionnelle des formateurs : d'une part, l'identité proposée d'autre part, l'identité pour soi qui comprends l'identité héritée et l'identité professionnelle présente et enfin, l'identité attribuée.

2.1. Une identité proposée peu attractive

Afin de saisir la manière dont les formateurs se définissent, il est nécessaire de prendre en compte les caractéristiques de l'environnement dans lequel ils agissent et plus spécifiquement, la façon dont cet environnement leur accorde et confère une place car, cela influence en partie la construction de l'identité professionnelle. Cette perspective implique de déterminer quelle est la nature de l'identité que l'administration pénitentiaire propose aux personnels occupant la fonction de formateur indépendamment de la définition de leur territoire professionnel. Autrement dit, il s'agit de saisir le degré d'attractivité de « l'identité proposée » car il ne faut pas oublier que les individus ont tendance à s'identifier à des catégories identitaires qu'ils jugent attractives. Pour cela, nous avons sélectionné deux critères : l'un, relatif à la stabilité professionnelle et l'autre à la reconnaissance institutionnelle.

L'administration pénitentiaire propose aux personnels qui choisissent de devenir formateur ou chargé de formation une insertion professionnelle stable⁴⁴ car d'une part, ces personnels conservent le statut de fonctionnaire et d'autre part, ils ne sont soumis à aucune contrainte de mobilité comme cela est le cas pour certains personnels. Au regard de ce premier critère, la fonction de formateur peut être considérée comme « attrayante ».

⁴⁴ Ce schéma concerne la majorité des « formateurs » (formateurs statutaires et chargés de formation) et exclu les personnels contractuels (minoritaires) qui interviennent à l'ENAP.

La prise en compte du second critère atténue considérablement l'attractivité de la fonction :

- tout d'abord, la spécificité de l'activité des formateurs n'est pas reconnue ⁴⁵ car il s'agit d'une « fonction » et non d'un « métier ». Cette précision terminologique est importante car l'utilisation du terme « fonction » induit l'idée selon laquelle l'exercice de l'activité de formateur ne nécessite aucun savoirs ou savoirs faire spécifiques. Cette conception se matérialise également dans le processus d'évaluation car il n'existe pas de grille de notation spécifique pour les formateurs statutaires et les chargés de formation. Ils sont toujours évalués à partir de la grille relative à leur corps d'appartenance alors même qu'ils ne travaillent plus en détention ou en milieu ouvert pour les CIP. Cela signifie qu'à aucun moment la nature de l'activité, les compétences nécessaires et les objectifs à atteindre ne sont pris en compte, quand bien même le commentaire de l'évaluateur peut se centrer sur la fonction occupée.

- ensuite, le recrutement de chargés de formation qui ne sont pas formés et qui sont affectés à l'ENAP pour participer au même titre que les formateurs statutaires à la formation initiale des personnels dévalorise non seulement la formation des formateurs - quid de son utilité - ainsi que l'expertise liée à la fonction. Cela revient à questionner les représentations que l'administration pénitentiaire a des compétences d'un formateur. Le mode de recrutement laisse penser qu'il s'agit d'une compétence fondée non sur la qualification, mais appréhendée comme le résultat de la rencontre de qualités personnelles et d'un éventail d'expériences. Dans cette vision de la compétence, la nécessité des connaissances formelles n'est pas déniée mais celles-ci ne constituent qu'un pré requis formel qui en lui même n'est gage d'aucune compétence.

« Moi je vais être très clair, je ne fais pas de différence en tant que collègue, parce que je pense qu'il y a certains chargés de formation qui sont aussi compétents que les formateurs, mais c'est le principe. Parce qu'il faut savoir qu'en tant que formateur, on a une formation et donc je trouve que c'est diminuer la fonction de formateur (...) c'est un peu dévalorisant. Mais après au quotidien, je ne fais pas de différence, au même titre qu'avec les chargés de formation associés (...) mais quelque part ça me gêne parce qu'effectivement on se bat depuis des années pour faire reconnaître la fonction de formateur, une fonction à part entière et la solution de facilité c'est de faire venir des gens et dire voilà, c'est facile c'est à la portée de tout le monde de faire des cours. Bon c'est clair on est dans un processus de rendement, mais si on est dans un processus qualitatif c'est pas pareil. » (FE18)

« Il y a aussi la dualité, formateurs/chargés de formation donc on nous renvoyait qu'on n'était pas formés. » (FE6)

⁴⁵ Même si les formateurs font partie du corps des « spécialistes » de l'administration pénitentiaire, au même titre que les moniteurs de sport, les CAI ou encore, les responsables de sécurité en DIRSP.

« La différence elle a tendance à s'atténuer, au départ elle était marquée, je pense que ça venait aussi que pour les formateurs ont leur prenait quelque chose et qu'on n'avait pas de justificatif. On n'avait pas la sélection, on n'avait pas la formation (...) ils se demandaient pourquoi avoir fait la sélection, pourquoi avoir suivi la formation. (...) et c'est vrai on ne s'improvise pas formateur, je suis d'accord avec eux. » (FE7)

- enfin, la prise de fonction en tant que formateur à l'ENAP ou en établissement équivaut pour les personnels à une stagnation dans leur carrière car ils ne peuvent pas changer de grade, devenir lieutenant par exemple s'ils sont premiers surveillant comme la plupart, sans perdre le bénéfice de la formation de formateur. De plus, pour certains personnels, l'affectation à l'ENAP correspond à une perte de salaire (perte des points de NBI, de certaines primes (dimanche, jours fériés, nuit...)).

Les éléments que nous venons d'évoquer montrent que l'attractivité de la fonction de formateur est relative, ce qui peut expliquer (en partie) les difficultés de recrutement qui apparaissent depuis quelques années.

La direction de l'administration pénitentiaire a présenté dernièrement (23/02/2008) un nouveau projet concernant le « cadre emploi » des formateurs des personnels dans lequel elle tente, notamment d'apporter des solutions au manque d'attractivité de la fonction. Ce projet propose à cet effet plusieurs mesures par exemple, la possibilité de promotion pendant le détachement. Cette mesure montre que la position de l'administration pénitentiaire n'est pas claire en ce qui concerne la fonction de formateur. En effet, d'un côté, par la possibilité de promotion le projet semble augurer de la création d'une « filière formation » alors que d'un autre côté, par la durée limitée du détachement qu'il propose (8 ans (5+3)), il remet en cause l'existence d'une telle filière.

➔ Préconisations :

Afin de permettre une identification à la fonction de formateur, il est important :

- de reconnaître l'expertise de ces derniers et la spécificité de leur activité en élaborant des critères spécifiques d'évaluation mais aussi en instaurant, une formation pour l'ensemble des personnels qui interviennent devant les élèves. Pourquoi la formation de formateur ne pourrait elle pas devenir multi catégorielles ? Le formateur statutaire pourrait être alors issu aussi bien du corps des personnels de surveillance que de celui des personnels d'insertion, cela aurait pour conséquence de ne pas délégitimer la formation des formateurs mais aussi d'élaborer un socle commun de connaissances, de

pratiques qui ne pourrait que faciliter les interactions futures et la mise en œuvre d'un fonctionnement transversal.

- de permettre aux personnels de changer de grade en conservant le bénéfice de la formation de formateur, cela pourrait passer par la création d'une filière formation.

Par ailleurs, concernant la durée limitée de détachement proposée dans le projet de définition du « cadre emploi » de formateur et plus spécifiquement le « retour sur le terrain », il paraît important de définir au regard de quels objectifs celui-ci doit se faire et de questionner le choix de la durée passée à l'ENAP. Dans le cadre de la formation continue, n'est-il pas possible d'organiser des « stages » dans les établissements afin que les formateurs puissent réactualiser leurs connaissances et également faire vivre les interactions avec les formateurs « terrain » ?

2.2. L'identité pour soi : une affiliation complexe

La façon dont l'administration pénitentiaire définit la fonction de formateur influence la manière dont formateurs se perçoivent eux-mêmes, puisque la construction identitaire est un savant mélange entre la perception que les autres développent d'un individu et celle qu'il développe de lui-même. Nous allons à présent aborder ce deuxième aspect en essayant de comprendre comment les formateurs se définissent (eux-mêmes) à travers deux dimensions temporelles différentes : le passé, il s'agira de saisir l'identité héritée et le présent pour déterminer l'identité professionnelle actuelle.

2.2.1. L'identité héritée : une multitude de référentiels

Afin de saisir l'identité héritée, nous avons fait le choix de centrer l'analyse sur l'origine professionnelle. Comme nous l'avons vu précédemment, le terme générique de « formateur » englobe une grande diversité de statut, de corps d'appartenance et d'expérience professionnelle.

Tableau 22 : L'origine professionnelle des formateurs

Grades	FE	FT
Personnel de surveillance	13	19
Personnel d'insertion et de probation	4	
Autre	1	
Total	18	19

Le tableau ci-dessus montre qu'il y a une surreprésentation des personnels de surveillance et la coexistence de deux corps, celui des « personnels de surveillance » (Premier surveillant,

lieutenant, surveillant) et celui « personnels d'insertion » (CIP). La composition de ce groupe est donc le résultat d'une déstructuration de segments, d'individus « détachés » de leur groupe professionnel d'origine pour les rattacher à un seul, segmenté à son tour entre chargé de formation et formateur statutaire. Cette dynamique a pour conséquence de faire cohabiter une multitude de référentiels ce qui ne va pas s'en poser quelques difficultés.

Tableau 23 : Des référentiels multiples dans la catégorie « formateur »

	Premier surveillant	Lieutenant	Conseiller d'insertion
Référentiel du corps			
Référentiel de grade			
Référentiel formation « formateur »			

La catégorie « formateur » est composée d'individus aux référentiels cognitifs et opératifs variés qui découlent d'une part, d'une appartenance professionnelle différente (« personnel surveillance »/ « personnel d'insertion »), elle-même traversée par des distinctions entre les grades et d'autre part, d'une formation à la fonction, puisque certains sont formés pour assurer leurs nouvelles fonctions et d'autres ne le sont pas. Ces référentiels peuvent entrer en concurrence parfois et ne permettent pas nécessairement d'instituer une cohésion structurée autour de références partagées, de connaissances et de pratiques communes

« On me l'a fait sentir quand je suis venue de façon assez violente, maintenant non peut être que je fais moins attentions (...) la première semaine quand je suis arrivée on m'a dit dans le couloir que je n'avais pas ma place ici parce que je n'étais pas personnel pénitentiaire. (...) Quand on entend les discours on est sur le grade on n'est pas sur la compétence. » (FE17)

« Il y a certainement des affinités qui se sont créées du fait qu'on appartient au même corps, on a peut-être aussi une même vision des choses et des enseignements, la même culture disons. » (FE10)

La diversité des représentations, des pratiques, des collectifs d'appartenance ne permet pas nécessairement de constituer les fondements d'une identité professionnelle partagée, ni de dessiner les contours de celle-ci.

2.2.2. L'identité professionnelle présente

L'acculturation⁴⁶ correspond aux processus présents lorsque deux cultures (référentiels) se trouvent en contact et agissent et réagissent l'une à l'autre ; il peut s'agir de conflits, d'ajustements, d'assimilation, de contre acculturation... Les formateurs se trouvent dans une situation d'acculturation qu'ils soient CIP, premier surveillant ou bien lieutenant puisque des référentiels distincts se rencontrent. Le positionnement professionnel va se modifier en fonction des places respectives que l'individu confère aux référentiels en présence. Afin de saisir ce mécanisme, nous avons centré notre regard sur deux référentiels en particulier, celui du grade et de la fonction. Trois cas de figures émergent, nous pouvons les schématiser de la manière suivante (F = fonction ; G = Grade):

- 1) **F > G**, l'individu se définit comme formateur et se présente en tant que tel à ses interlocuteurs ;
- 2) **G > F**, le grade prime sur la fonction, l'identité héritée prend le pas sur l'identité présente et l'individu se présente par exemple en tant que lieutenant ou premier surveillant;
- 3) **G = F**, il n'y a pas de primauté d'un référentiel sur l'autre.

Dans le premier cas, **F > G**, le grade s'estompe pour un temps et l'activité façonne le positionnement des formateurs affectés à l'ENAP aussi bien qu'en établissement. Les individus se définissent alors, avant tout, comme « formateur ».

« Je me sens plus chargé de formation puisque dans la mesure où ma fonction première en ce moment c'est la formation. » (FE7)

« J'ai l'impression que la plupart sont plutôt formateurs, on parle peu de grade finalement entre nous. Ceux qui sont lieutenant ou capitaine, il n'y a pas de lien hiérarchique. (...) On fonctionne plus par fonction. (...) Je me sens formateur puisqu'en plus j'interviens devant d'autres catégories de personnels, j'ai l'impression qu'on me considère plus comme un formateur que comme un premier surveillant, d'ailleurs il n'y a pas grand monde qui doit savoir mon grade. » (FE5)

« Principalement formateur, principalement. » (FT19)

« Moi, je me sens formatrice, première surveillante puisque j'ai l'uniforme. Bon, j'ai les galons, je me sens première surveillante mais en premier formatrice, mais les élèves m'appellent pas Madame la première surveillante, ils m'appellent par mon nom, mais sûrement pas chef ou quelque chose comme ça. » (FT12)

⁴⁶ Phénomène d'acculturation : au sens de Bastide (1995) p 35 dossier des sciences de l'éducation, n°11, 2004

« Moi je me présente en tant que formatrice, je ne dis pas mon grade puisque de toute façon je le porte (...) et pareil sur tous les documents que je peux remplir, je me présente toujours en tant que formatrice des personnels. » (FT4)

A l'ENAP, ce positionnement permet aussi de faciliter les interactions avec les élèves car, la légitimité de l'intervenant peut parfois être mise à mal au regard de son statut, de son corps d'appartenance ou de son grade. Les premiers devant faire face à ce type de difficultés sont les chargés de formation ou les contractuels qui, alors qu'ils interviennent devant des surveillants par exemple, n'appartiennent pas au corps des personnels de surveillance et ne sont pas auréolés d'une légitimité liée à l'exercice du métier de surveillant.

« Ca dépend du public, je donne mon nom et je dis que je suis chargé de formation (...) avec certains publics il faut un peu légitimer quand on n'a pas le même grade et pas la même catégorie, donc les formateurs ici, ils m'ont expliqué qu'il valait mieux se présenter avec notre spécialité en fait. » (FE16)

Dans un deuxième cas, la tendance s'inverse, $G > F$, le formateur ne parvient pas à définir des ajustements entre le référentiel passé et le référentiel lié à sa nouvelle fonction autrement dit, la mue identitaire n'a pas lieu car le formateur se définit toujours en tant que premier surveillant ou lieutenant.

« J'ai eu une discussion avec un groupe qui a eu un formateur, je ne dirais pas le nom, la première chose qu'il a fait, il a mis sur le tableau toute sa carrière (...) qu'il se présente en tant que CSP, ça ne me gêne pas, c'est normal maintenant que tu fasses le déballage de ta carrière, on en a rien à faire, c'est pas ça l'intérêt. Il faut qu'ils comprennent que tu es formateur. » (FE11)

« Il y en a qui mettent le grade avant le reste, ils annoncent la couleur quoi. » (FE17)

Toutefois, ce type de positionnement paraît être relativement marginal. Au cours des entretiens, aucun formateur n'a « avoué » se définir au regard de son grade, les cas cités font toujours référence à d'autres formateurs. Cela signifie que cette position est stigmatisée car synonyme de l'incompétence d'un individu à intégrer de nouveaux référentiels et à s'adapter à un nouvel contexte professionnel.

Pour finir, la troisième configuration $G = F$ équivaut à une double affiliation identitaire et à un compromis entre le référentiel de grade et celui de la fonction. Le formateur se définit en tant que tel sans mettre constamment en avant son expérience professionnelle, mais sans pour

autant « renier » son parcours pénitentiaire. Il n'y a pas d'opposition conflictuelle entre le référentiel passé et présent, les deux sont complémentaires.

« Par rapport à ma pratique quotidienne, ce que je fais c'est briser justement cette coupure, je suis plus dans une dynamique de formateur adulte en formation, c'est l'esprit que je veux donner (...) je dis que je suis lieutenant je pense que c'est important de leur dire parce qu'ils doivent savoir à qui ils ont affaire (...) si tu te présentes pas en tant que tel ça donne aussi une certaine légitimité à donner les cours, les élèves écoutent. (...) moi je suis obligé de me présenter pour dire voilà ce que je vais vous dire c'est aussi par rapport à une expérience que j'ai vécue, mais ensuite j'essaie de casser ça. » (FE4)

« J'estime qu'à partir du moment où on est gradé, on est formateur. Je veux dire ici à l'école, je ne fais qu'amplifier mon rôle de gradé que j'avais sur le terrain. » (FE18)

Cette typologie fait apparaître une différence entre les formateurs de l'ENAP et les formateurs « terrain ». En effet, dans les établissements, les formateurs se définissent avant tout par rapport à leur fonction et non par rapport à leur grade ; les deux autres configurations n'apparaissent pas. Cette situation peut s'expliquer notamment par le fait ils n'ont pas besoin de faire référence au grade pour construire leur légitimité et prouver leur compétence, étant donné qu'ils sont sur le terrain et font partie du corps des personnels de surveillance.

Cependant, la complexité de leur affiliation s'exprime d'une autre manière : certains formateurs sont en uniforme (les plus nombreux) d'autres pas. Nous les avons fait réagir à ce propos car le fait de ne pas porter l'uniforme est une autre façon de marquer son désir de se séparer de son corps d'appartenance et de s'affilier à sa fonction.

Les formateurs, tout le temps en civil, quel que soit le lieu ou les interlocuteurs, sont rares.

« Par facilité je travaille en civil, ça me permet au niveau des détenus, ils viennent plus me voir quand je suis en civil, ils ne posent plus de question. » (FT16)

Le plus souvent, les formateurs sont en civil lorsqu'ils restent dans la partie « administrative » de l'établissement ou lorsqu'ils se déplacent à l'extérieur. Par contre, ils remettent leur uniforme pour se rendre en détention et pour certaines tâches spécifiques (accueil, évaluation des élèves). Certes, l'uniforme affine à la communauté des personnels travaillant en détention, mais replace également les formateurs dans la structure hiérarchique étant donné qu'ils sont premiers surveillants ou lieutenants. Ils peuvent alors plus « facilement » conseiller, cadrer ou recadrer les élèves. L'uniforme leur donne une légitimité supplémentaire.

« Quand je travaille au bureau je suis en civil, par contre dès que je vais en détention, je donne un coup de main de temps en temps pour les extractions, je suis en uniforme. (...) les $\frac{3}{4}$ du temps je suis en uniforme, parce que je suis appelé à aller derrière chez les chefs, à 90% je suis en uniforme. Mais il y a des jours où je ne vais pas derrière où je dois travailler sur les dossiers, sur des formations et je reste en civil (...) les élèves ils sont en uniforme devant eux je suis en uniforme, pour moi c'est pas l'uniforme qui fait qu'on est plus respecté. » (FT18)

« Je ne suis pas tout le temps en civil, parfois on me demande de me mettre en tenue pour un certain public (...) quand j'accueille du personnel de surveillance en général je suis en tenue, je fais les évaluations en tenue aussi. » (FT1)

« On travaille soit en uniforme, soit en civil. Moi, je vais au bureau en civil mais par contre quand je monte en détention ou quand je vais rencontrer des stagiaires ou des élèves systématiquement je mets l'uniforme parce que je ne conçois pas qu'on puisse faire une réflexion à un élève ou à un stagiaire, voire même un surveillant sur une tenue négligée si le formateur est en civil. » FT17)

D'autres formateurs portent en permanence l'uniforme qu'ils soient à l'extérieur ou au sein de la détention pour des raisons pratiques - ils n'ont pas à se changer en fonction du lieu ou de la nature de l'activité - mais aussi pour définir leur place et se positionner dans la communauté des personnels en uniforme.

« Si j'ai besoin de descendre en détention, c'est une question de légitimité, vous savez on ne me voit pas de la même façon en civil qu'on me voit en uniforme. » (FT14)

« Je trouve que sur le plan pratique c'est mieux, la perception, l'image qu'on émet. » (FT19)

« Au niveau de la DR ça a chauffé, je dois être une des seuls à être en uniforme (...) moi je revendique l'uniforme pourquoi ? Parce qu'aux élèves on exige un uniforme nickel chrome. On est représentant de l'institution, si je suis en civil, ils se disent : il est quoi lui ? ». Alors on m'a dit : « tu fais péter tes galons. ». J'ai dit : « J'ai pas besoin de galons, je peux les enlever, mais quelque part je représente l'administration pénitentiaire. » (FT3)

Les situations sont variables : certains formateurs sont en civil, d'autres en uniforme, mais tous n'ont pas nécessairement eu le choix. Dans certains cas, la direction de l'établissement impose aux formateurs de porter l'uniforme.⁴⁷

⁴⁷ Malgré des recherches, nous n'avons pas pu trouver une référence réglementaire concernant le port de l'uniforme pour les formateurs. Nous ne savons donc pas si en principe ils doivent être en uniforme ou en civil.

« On nous l'a imposé puisqu'on peut partir en extraction. Par contre je me mets en civil quand je vais à des réunions à l'extérieur. » (FT4)

« C'est le chef d'établissement qui nous l'a imposé, puisqu'il a appliqué la note de la centrale. Moi ça me dérange pas bien au contraire. (...) et puis je vais souvent en détention donc je serais tout le temps entraîné de me changer. » (FT12)

La variété des positionnements montre que l'affiliation au « groupe formateur » n'est pas aisée. De plus, cette complexité est accentuée par les représentations que les « Autres » et notamment les personnels de direction développent de la fonction de formateur.

2.3. L'identité attribuée : deux situations distinctes

Nous venons de voir que l'identité professionnelle se construit autour d'une pluralité de dimensions et notamment l'identité proposée et l'identité pour soi. Nous allons, à présent, aborder l'identité attribuée c'est-à-dire les représentations que les autres se font de ce que doit être un formateur car, au même titre que l'identité proposée elle influence les représentations que les formateurs peuvent avoir de leur fonction et de leur identité⁴⁸.

Les représentations de la fonction de formateur varient considérablement à l'ENAP et en établissement. Dans le premier cas, la fonction prime sur le grade et les premiers surveillants, lieutenants et CIP sont appréhendés respectivement en tant que formateurs et chargés de formation par leurs pairs ou leurs supérieurs hiérarchiques. Le fonctionnement hiérarchique s'estompe le plus souvent et les interactions s'organisent au regard de la fonction.

« Elle parle de ses collaborateurs, déjà rien qu'en terme de vocabulaire c'est important. On voit la différence c'est un esprit d'équipe, c'est pas un esprit où la hiérarchie est vraiment pas très présente. » (FE15)

« Ça nous laisse une certaine autonomie, ça permet d'oublier le système pénitentiaire qui est assez pesant par moment. » (FE1)

« Enfin, un CSP ou un premier surveillant c'est un supérieur sur une courbe en détention, mais là on ne le voit pas de la même façon. Il est pas supérieur à moi, il n'y a pas de relation chef/surveillant. » (FE11)

« C'est justement ça le problème, c'est bien la difficulté, tout dépend du contexte. Il y a des moments où ça arrange qu'on soit plutôt dans nos fonctions mais il y a des moments où ça arrange plus de nous renvoyer à notre catégorie de premier surveillant. Il faut s'adapter, on le vit comme on le vit. » (FE1)

⁴⁸ Il est important de préciser que ce sont les formateurs eux-mêmes qui nous font part des représentations des autres personnels à leur égard.

A l'ENAP, l'identité attribuée est celle de formateur. Par contre en établissement, la situation est plus complexe et une certaine confusion apparaît entre le grade et la fonction. Cette confusion s'exprime par le fait que des tâches confiées au formateur ne relèvent pas de son territoire professionnel actuel, mais davantage de celui de personnel d'encadrement (premier surveillant ou lieutenant). Le formateur va être « réquisitionné » par exemple, pour effectuer des extractions ou encore assurer des permanences.

« C'est le fossé qu'il y a entre l'ENAP et les établissements parce qu'à l'ENAP on nous dit : maintenant vous êtes formateurs des personnels et on insiste bien sur formateur DES personnels et quand vous arrivez en établissement, en fait vous êtes d'abord premier surveillant. » (FT7)

« Hier, je suis allée en extraction médicale ça c'est pas du tout mon boulot (...) je n'ai pas le choix, c'est un ordre, c'est comme ça. Je me trouve en uniforme et je suis partie en extraction. » (FT16)

« Les relation avec le personnel de direction (...) surtout notre positionnement : on nous dit : « de toute façon vous êtes premier surveillant et vous n'êtes pas formateur (...) on nous demande de faire des permanences, des extractions (...) on est entrain de se battre justement pour notre positionnement de formateur. » (FT4)

Ces pratiques montrent qu'il n'y a pas de distinction entre la fonction et le grade et que, pour les personnels de direction devant faire face à des contraintes comme le manque de personnel d'encadrement par exemple, le grade prime sur la fonction.

« Après pour être positionné en tant que formateur, il faut que la direction le directeur de l'établissement intègre les formateurs comme des spécialistes. (...) si le chef d'établissement intègre les formateurs comme ça, le formateur sera reconnu comme spécialiste.» (FT15)

Une confusion est aussi entretenue par les dénominations utilisées, dans certains établissements, les formateurs sont encore appelés « gradé-formateur ».

« Je me présente toujours en tant que formateur des personnels mais, on a un personnel hiérarchique qui eux font l'inverse, ils nous appellent toujours gradé-formateur. » (FT4)

Auprès de la direction des établissements, les formateurs tentent d'affirmer leur positionnement en tant que tel et la fermeté de leur position qui consiste à refuser les extractions ou les permanences dépend beaucoup de leur profil et notamment de leur ancienneté.

« Je suis affecté à X, je fais mon stage à Agen, je rencontre un jeune chef et il me dit : « quand tu reviens à X, tu es chef tu nous donneras un coup de main pour les permanences. J'ai dit : « ça on verra. » (FT18)

« Je pense qu'il faut s'imposer, c'est pas évident parce que je suis nouveau. » (FT2)

Cependant, même si les formateurs refusent d'assurer des tâches qui ne font plus partie de leurs attributions, ils considèrent qu'à titre exceptionnel et par solidarité, afin de venir en aide à leurs collègues de la détention, ils peuvent le faire.

« Par rapport à la détention, il arrive un certain moment, s'il y a une crise, la détention doit primer sur tout. » (FT19)

« Les extractions ça nous arrive très rarement et moi je suis tout à fait contre (...) dans des cas ponctuels, exceptionnel on est quand même des fonctionnaires, pas de problème mais il ne faut pas que ça soit une habitude. » (FT17)

« Mais ça n'empêche pas que si demain il y a un gros problème, je mets la tenue et vais aider mes collègues, mais pour les tour de permanence c'est hors de question. » (FT18)

La confusion entre grade et fonction est alimentée certes par la pénurie de personnel d'encadrement mais aussi par les caractéristiques des formateurs qui, là où il existe un fort turn over, représentent en quelque sorte la « mémoire vive » de l'établissement.

« J'ai dit : « ponctuellement je veux bien, je veux pas me lancer des fleurs j'ai fait 16 ans bricard, l'établissement je connais. Ils voulaient que je leur donne un coup de main par rapport à mon expérience professionnelle. Il y a beaucoup de jeunes chefs, des concours externes » (FT18)

« Il faut comprendre le contexte, les établissements de la région parisienne fonctionnent à 30% avec les stagiaires et 70% avec de jeunes titulaires et on a turn over des premiers surveillants aussi très important, donc on se sert aussi de l'expérience, c'est normal. Votre chef d'établissement, lui il va vouloir couvrir ses arrières quand même c'est compréhensible, il va faire appel aux hommes d'expérience. » (FT14)

Les formateurs se trouvent dans une situation « d'inter culturelation conflictuelle ». D'une part, la pluralité des identités culturelles est sollicitée chez l'individu en fonction du contexte d'interaction et de l'identité des protagonistes face auxquels il se trouve. D'autre part, il existe un conflit interne et un manque de consistance de chacune des identités référentielles. Le formateur n'est pas tout à fait formateur, ni plus tout à fait un personnel d'encadrement. Le formateur est donc en quelque sorte un sujet « interculturel » qui n'est plus nécessairement reconnu par ses pairs

« personnel » ou par les « porteurs légitimes » de l'identité (intervenant extérieur, formateur pour les CFA). En tant que « sujet interculturel », le formateur est pris dans une situation complexe où chaque identité est en même temps affirmée et déniée.

Exemple :

Tu n'es pas formateur, tu es chargé de formation.

Tu n'es plus vraiment personnel (d'encadrement ou d'insertion et de probation), tu es formateur (ou Chargé de Formation)

Bien que chargé de formation ou formateur, tu es personnel.

La complexité de l'affiliation au « groupe des formateurs » s'exprime également dans la trajectoire professionnelle des personnels qui permet de voir si dans les choix de carrière l'identité « formateur » est rejetée ou confortée. Si nous prenons l'exemple des 18 formateurs énapiens qui composent notre échantillon, la majorité (10) aspire à conserver le poste actuel, 3 à rester formateur mais à changer de département et 4 à quitter la formation (pour 3 d'entre eux cela est effectif depuis le début de la recherche) ; le souhait de changer de fonction est lié à la volonté de changer de grade.

Cet exemple montre et nous aurions pu l'étendre aux formateurs terrain, qu'indépendamment du statut, il existe deux stratégies :

- une stratégie identitaire de maintien et de renforcement. Les formateurs aspirent à conserver leur fonction quand bien même ils font l'objet d'une faible reconnaissance institutionnelle. Les motivations extrinsèques prennent alors le pas sur les motivations intrinsèques.
- et une stratégie qui induit une identité de passage structurée autour d'une volonté de mobilité. Les formateurs aspirent alors à concrétiser leur parcours pénitentiaire par un changement de grade hors de la formation.

→ Préconisations :

Au regard des éléments énoncés précédemment, il paraît important de professionnaliser les formateurs :

- **d'une part, grâce à une formation spécifique et adéquate au regard de leurs activités et des objectifs attribués afin qu'elle puisse les aider notamment, à opérer la transaction identitaire qu'implique le changement de fonction ;**

- d'autre part, par la délimitation de leur territoire professionnel afin que des tâches ne relevant plus de leur territoire professionnel ne leur soient plus confiées.
- et enfin, par une reconnaissance institutionnelle au travers de la création d'une filière formation.

ANNEXES

Liste des annexes :

ANNEXE 1 : les thèmes exploités lors des entretiens

ANNEXE 2 : Le profil des élèves surveillants de notre échantillon

ANNEXE 3 : Le profil des formateurs de notre échantillon

ANNEXE 1 : Les thèmes explorés lors des entretiens

Thèmes	Formateurs	Elèves		
		Phase 1	Phase 2	Phase 3
L'identification des individus : sexe, âge, diplôme, expérience professionnelle...				
Les raisons du choix de carrière				
Les représentations du métier de surveillant : les missions, les difficultés, l'intérêt du métier, les qualités d'un surveillant, les interactions...				
Les représentations du métier de formateur : les missions, les difficultés, l'intérêt du métier, les qualités d'un surveillant, les interactions...				
La formation à l'ENAP : les attentes, l'alternance, les modalités pédagogiques, la dynamique de groupe, le référent				
Les stages : le déroulement, les difficultés, l'intérêt, le rôle du formateur, les activités effectuées...				
La simulation : la présentation, la définition, attentes, les séances de simulation (déroulement, débriefing, rôle du formateur, distribution des rôles...)...				

ANNEXE 2 : Le profil des élèves surveillants de notre échantillon

Notre échantillon se compose de 37 personnes issues des groupes 21 et 26 pris respectivement dans deux promotions d'élèves surveillants : la 165 et 166^{ème} (17 personnes appartiennent au groupe 21 (deux démissions l'une avant le début de la recherche et l'autre après l'entretien de la phase 1) et 20 au groupe 26).

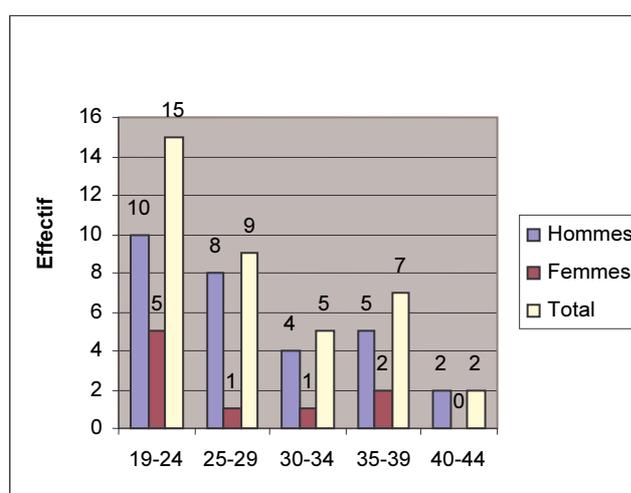
Les représentations, les attitudes, les comportements ainsi que leur évolution respective dépendent des individus, du contexte dans lequel ils s'inscrivent, de leur histoire etc... c'est pourquoi, nous avons dégagé des variables sociodémographiques susceptibles d'influencer les postures et les discours des individus : l'âge, le sexe, la situation familiale, le diplôme le plus élevé obtenu, les expériences professionnelles, la connaissance de personnes travaillant dans l'administration pénitentiaire et les concours passés parallèlement à celui de surveillant.

Tableau 1 : La structure par sexe de l'échantillon

	Nombre d'hommes	Nombre de Femmes	Total
Groupe 21	15	2	17
Groupe 26	13	7	20
Total	28	9	37

Notre échantillon est composé majoritairement d'hommes (28 hommes et 9 femmes) avec une répartition différente entre les deux groupes puisque le groupe 21 compte 2 femmes⁴⁹, alors que le groupe 26 en compte 7⁵⁰.

Graphique 1 : Structure par groupe d'âge

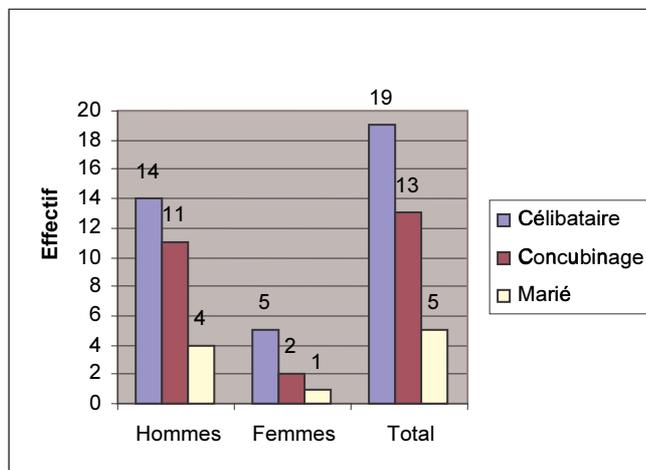


⁴⁹ Cette répartition reprend la structure de la 165^{ème} promotion qui était composé pour une large majorité d'hommes (83%). Rappelons que l'ensemble des statistiques relatives à la 165 et la 166 promotions proviennent des plaquettes « éléments de connaissance socio-démographiques » réalisées par L. Gras, D4 – ENAP.

⁵⁰ Cette proportion reprend également la structure qui se composait de 37% femmes et 63% hommes.

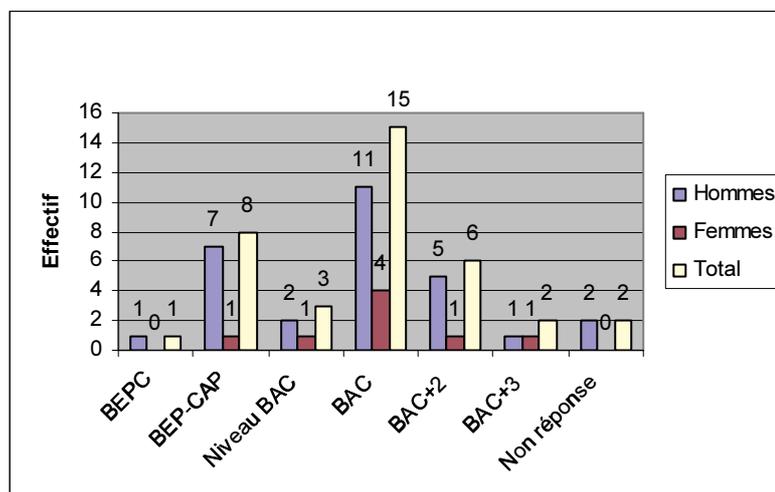
L'âge moyen des élèves de notre échantillon est de 27,3 ans : 26,2 ans pour le groupe 21 et 28,4 ans pour le groupe 26⁵¹.

Graphique 2 : La situation familiale



19 élèves sont célibataires et si nous cumulons ceux qui sont mariés avec ceux qui vivent en concubinage 18 élèves s'inscrivent dans cette catégorie. Dans le groupe 21, 12 sont célibataires contre seulement 7 dans le groupe 26⁵².

Graphique 3 : Le diplôme le plus élevé obtenu

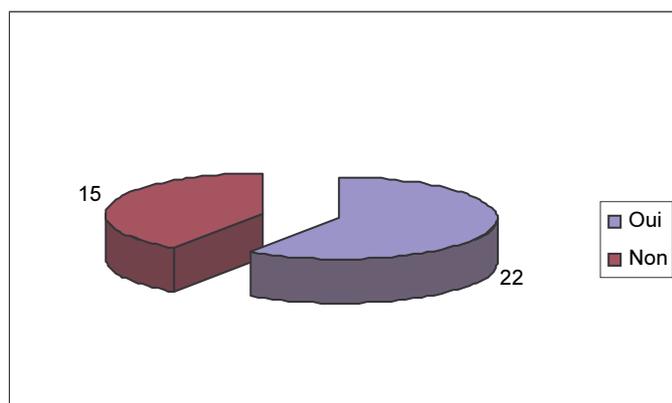


⁵¹ L'âge moyen est de 29,8 ans pour la 165^{ème} promotion et de 28,2 ans pour la 166^{ème} promotion.

⁵² Pour la 165^{ème} promotion : 57 % des élèves sont célibataires. Le cumul, concubinage, marié, pacsé représentent 40%. Pour la 166^{ème} promotion : 46 % des élèves sont célibataires. Le cumul, concubinage, marié, pacsé représentent 48%

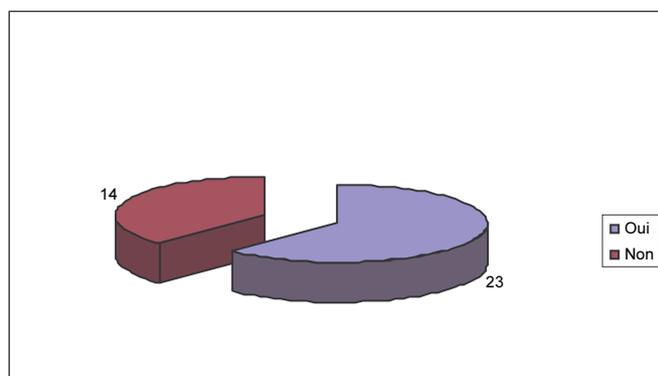
Tous les élèves (sauf 1) ont un niveau supérieur au niveau requis pour passer le concours de surveillant : 23 élèves sont bacheliers et une partie d'entre eux (8) sont diplômés de l'enseignement supérieur. Sur 17 élèves appartenant au groupe 21, une large majorité (11) possède le baccalauréat et 4 ont effectué des études supérieures. Cette proportion est quasiment identique dans le groupe 26 qui compte 12 bacheliers et 4 diplômés de l'enseignement supérieur⁵³.

Graphique 4 : Les autres concours passés



La proportion des élèves qui ont déclaré avoir passé au moins un autre concours de la fonction publique parallèlement à celui de surveillant demeure élevée, puisqu'elle concerne deux tiers des élèves de notre échantillon. Ces élèves sont au nombre de 10 dans le groupe 21 et 12 dans le groupe 26⁵⁴.

Graphique 5 : Connaissance d'une personne exerçant dans l'administration pénitentiaire

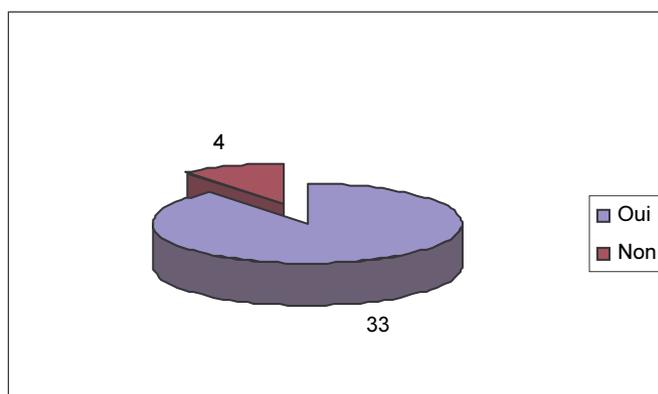


⁵³ Pour la 165^{ème} promotion : 39% possèdent le bac et 34 % des élèves sont diplômés de l'enseignement supérieur. Pour la 166^{ème} promotion : 42% possèdent le bac et 24 % sont diplômés de l'enseignement supérieur.

⁵⁴ Pour la 165^{ème} promotion, 41 % ont déclaré avoir passé au moins un autre concours, parallèlement à celui de surveillant. Pour la 166^{ème} promotion : 36 % ont déclaré avoir passé au moins un autre concours, parallèlement à celui de surveillant.

Nombreux sont les élèves (23) qui connaissent une personne exerçant dans l'administration pénitentiaire qu'il s'agisse d'un membre de leur famille, de leur entourage proche (ami) ou d'une connaissance : plus de deux tiers dans le groupe 21⁵⁵ et 12 dans le groupe 26⁵⁶.

Graphique 6 : L'expérience professionnelle



Sur 37 élèves, 33 déclarent avoir exercé une activité professionnelle avant leur entrée à l'ENAP ; 15 du groupe 21 et 18 du groupe 26⁵⁷.

Synthèse du profil des élèves surveillants de notre échantillon

- A une large majorité (deux tiers), les élèves surveillants de notre échantillon sont des hommes ;
- 19 élèves sont célibataires ;
- l'âge moyen des élèves (27 ans) montre que la plupart d'entre eux ne sortent pas directement du lycée ou de l'université ;
- ils ont quasiment tous exercés une ou plusieurs activités professionnelles avant de passer le concours de surveillant ; en toile de fond, des « petits boulots », des situations précaires, instables, insatisfaisantes quant aux conditions de travail ou à la rémunération qui les a poussé vers les concours de la fonction publique (police, douane, gendarmerie..) et plus spécifiquement vers l'administration pénitentiaire ;
- ils ont tous un niveau supérieur au niveau de diplôme requis pour passer le concours de surveillant ;
- et ils connaissent le plus souvent, une personne ayant exercé dans l'administration pénitentiaire.

⁵⁵ Pour la 165^{ème} promotion, ils sont 59% à avoir des liens de parenté ou des liens avec des personnes travaillant dans l'administration pénitentiaire.

⁵⁶ Pour la 166^{ème} promotion, ils sont 72 % à avoir des liens de parenté ou des liens avec des personnes travaillant dans l'administration pénitentiaire.

⁵⁷ Pour la 165^{ème} promotion : 98% des élèves ont déclaré avoir déjà travaillé avant leur entrée à l'ENAP. Pour la 166^{ème} promotion : 97 % des élèves ont déclaré avoir déjà travaillé avant leur entrée à l'ENAP.

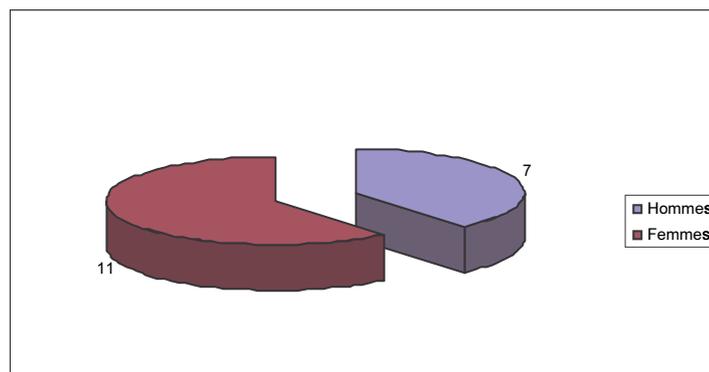
Ces caractéristiques montrent bien que même si, au départ, notre échantillon n'a pas été composé afin qu'il soit représentatif, le profil des individus qui le composent se rapproche fortement de celui de l'ensemble des promotions concernées.

ANNEXE 2 : Le profil des formateurs

A - Le profil des formateurs « énapiens »

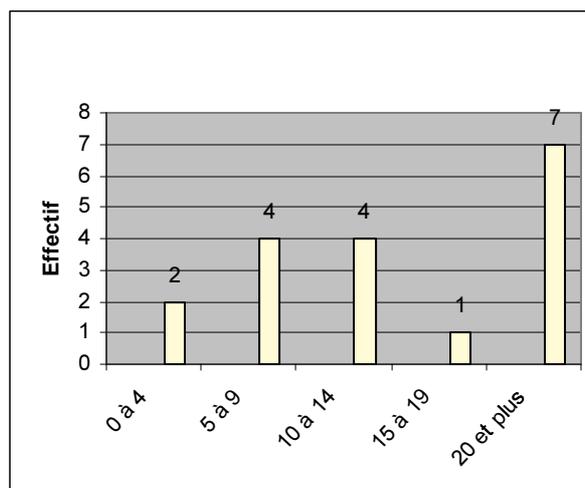
Notre échantillon se compose de 18 formateurs. Au regard des objectifs de la recherche, nous avons privilégié les variables sociodémographiques suivante : le sexe, le corps d'appartenance, le grade, l'expérience professionnelle et le département d'affectation. La constitution de cet échantillon s'est faite à partir de la méthode idéal-typique.

Graphique 7 : La structure par sexe



Notre échantillon est composé majoritairement de femmes (11 femmes, 7 hommes), alors que la population « mère », autrement dit l'ensemble des « formateurs » (au sens large) est composé de 40 femmes et de 60 hommes. Il y a donc, dans notre échantillon, une surreprésentation des femmes, qui est à mettre en relation avec le fait que les femmes sont majoritaires dans certains départements ou unités qui ont été choisis pour composer l'échantillon.

Graphique 8 : L'expérience professionnelle dans l'administration pénitentiaire



La majorité des formateurs ont une expérience professionnelle conséquente puisqu'ils sont 12 à avoir plus de 12 ans d'ancienneté. Seulement deux d'entre eux ont moins de 5 ans d'expérience (contractuel et chargé de formation associé). L'ancienneté s'explique en partie car les formateurs appartenant au corps des personnels de surveillance ont été surveillant, puis premier surveillant, puis pour certains d'entre eux lieutenant avant de devenir formateur et d'être affectés à l'ENAP.

Tableau 2 : Le statut des « formateurs »

Statut	Total
Formateur	12
Chargé de formation	4
Chargé de formation associé	1
Contractuel	1
Total	18

Lorsque nous utilisons le terme « formateur » nous englobons des statuts variés qu'il convient de détailler car, ces différences recouvrent des réalités diverses en terme de grade et de formation. Certains sont personnels pénitentiaires, d'autres pas (un cas uniquement). Certains formateurs ont suivi une formation pour occuper cette fonction, ce qui n'est pas le cas des chargés de formation, des chargés de formation associés (CFA) ou encore des contractuels.

Il existe dans notre échantillon une surreprésentation des formateurs (36 personnes) par rapport aux chargés de formation (37 personnes) par rapport à la population de référence. Notons que le nombre de personnes « non formées » (les chargés de formation) chargé d'intervenir dans la formation est légèrement supérieur à celui des personnes formées à cet effet (les formateurs).

Tableau 3 : Le grade

Grades	Total
Lieutenant	5
Premier surveillant	7
Conseiller d'insertion et de probation	4
Surveillant	1
Contractuel	1
Total	18

Les personnels de surveillance sont majoritairement représentés (12) ce qui est à relier à la surreprésentation des formateurs statutaires dans notre échantillon qui sont soit, premier surveillant soit, lieutenant. Par ailleurs, la répartition entre ces deux grades correspond à celle de la population de référence dans laquelle les premiers surveillants sont majoritaires (31 personnes occupent le grade de premier surveillant et 10 celui de lieutenant).

Tableau 4 : Le département d'affectation

Département d'affectation	Total
DPPSMJ	8
DAMP	6
DSS	1
Pôle coordination	2
DDIPP	1
Total	18

La direction des enseignements se divise en différents départements. Nous avons délibérément choisi, au regard de leur implication dans la formation des élèves surveillants et du nombre de personnels affectés, de surreprésenter deux départements : le DPPSMJ (38 formateurs sur 100) et le DAMP (21 formateurs sur 100).

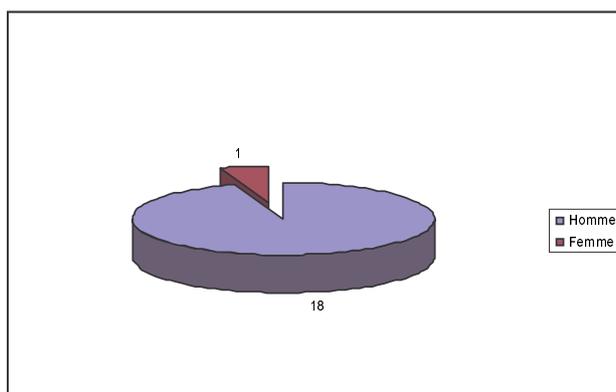
Synthèse du profil des « formateurs énapiens » de notre échantillon

- plus de la moitié des formateurs sont des femmes ;
- une large majorité (plus des 2/3) des formateurs a une expérience professionnelle conséquente (+ de 12 ans) ;
- la majorité des formateurs sont des formateurs statutaires ce qui induit une large représentation de premiers surveillants et des lieutenants ;
- ils sont affectés essentiellement dans deux départements : le DPPSMJ et le DAMP.

B - Le profil des formateurs « terrain »

Notre échantillon se compose de 19 formateurs qui ont été choisis car les élèves de notre échantillon étaient soit en stage ou affectés dans leur établissement. Afin de les présenter, nous avons privilégié certaines caractéristiques : le sexe, le corps d'appartenance, le grade et l'établissement pénitentiaire d'affectation (Régime de détention, taille, Direction inter régionale).

Graphique 9 : La structure par sexe



Notre échantillon est composé de 18 hommes et d'1 femme. La large représentation masculine se retrouve dans la population de référence puisque celle-ci comprend 91 formateurs et 10 formatrices (Hors poste en DIRSP)⁵⁸.

Tableau 5 : Le grade

Grades	Total
Lieutenant	3
Premier surveillant	16
Total	19

En établissement, les formateurs sont tous des formateurs statutaires et appartiennent donc au corps des personnels de surveillance. Ils sont majoritairement des premiers surveillants ; c'est également le cas dans la population de référence, puisque 71 personnes occupent ce grade et 20 celui de lieutenant.

Tableau 6 : Le régime de détention de l'établissement d'affectation

Type d'établissement	Nombre d'établissements
Maison d'arrêt	8
Centre pénitentiaire	3
Maison centrale	2
Total	13

⁵⁸ Chiffres 2006.

Comme le montre le tableau ci-dessus, les formateurs de notre échantillon exercent aussi bien en maison d'arrêt qu'en établissement pour peine. La prévalence des maisons d'arrêt correspond à celle présente dans la population de référence.

La taille des établissements de notre échantillon est très variable, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 7 : La capacité d'accueil de l'établissement d'affectation

Capacité d'accueil (Nbre de détenus)	Nombre d'établissements
De 200 à 450	5
De 500 à 750	4
De 900 à 1500	2
Plus de 1500	2

Les établissements de notre échantillon font partie de cinq DIRSP. Les DIRSP du « Sud » comme par exemple Toulouse ou Bordeaux, car pour les stages et à la fin de la formation les élèves sont essentiellement affectés dans la région parisienne qui concentre de nombreux établissements à forte capacité d'accueil.

Tableau 8 : La DIRSP de l'établissement d'affectation

Directions inter régionales	Nombre d'établissements
DIR de Strasbourg	3
DIR de Paris	6
DIR Marseille	1
DIR Dijon	2
DIR Lille	1

Synthèse du profil des « formateurs terrain »

- ils sont quasiment tous des hommes (1 femme seulement) ;
- 3/4 des formateurs sont des premiers surveillants ;
- ils sont affectés aussi bien en maison d'arrêt qu'en établissement pour peine de capacité d'accueil variable.

Table des matières

Introduction et repères méthodologiques	4
1.1. Les élèves surveillants	5
1.2. Les formateurs	5
Partie I - La simulation	7
Chapitre I - Les représentations des acteurs : présentation d'un triptyque	8
1.1. Le contexte d'implantation : d'une invention dogmatique à une innovation ?	8
1.2. Définition de la simulation : une vision partagée	18
1.2.1. Pour les élèves : une activité productive	19
1.2.2. Pour les formateurs : une activité productive ?	24
1.3. L'intérêt de la simulation : des visions hétérogènes	28
1.3.1. Pour les élèves : une réelle plus-value	28
1.3.2. Pour les formateurs énapiens : une autre légitimité	37
1.3.3. Pour les formateurs en établissement : une efficacité relative	40
Chapitre II - Les simulations	44
2.1. Le bâtiment de simulation : l'organisation de l'espace et le positionnement de chacun	44
2.2. « Autopsie » des simulations	46
2.2.1. Introduction de la séance	47
1) Les objectifs de la séance	48
2) Les principes de fonctionnement	49
2.2.2. Un rappel théorique	50
2.2.3. La répartition des rôles : acteurs ou observateurs ?	52
1) Le briefing des acteurs	54
2) Le briefing des observateurs ou l'importance de l'observation.....	56
2.2.4. Le déroulement	59
1) La conduite	59
2) Les parasites	67

A - Le son et l'image	67
B - Le positionnement dans le cursus et le contenu du 3 ^{ème} cycle.....	72
C - Le matériel en panne	76
D - Un oubli de la part du formateur	77
E - L'organisation matérielle de la séance	78
2.2.5. Le débriefing.....	78
1) Le débriefing des acteurs	79
2) Le débriefing des observateurs	81
2.3. Le positionnement des simulations dans le dispositif de formation	89
2.3.1. La première simulation.....	89
2.3.2. Les simulations du 3 ^{ème} cycle	90
Partie II - Au-delà de la simulation	93
Chapitre I - Etre formateur dans l'administration pénitentiaire	94
1.1. Les raisons de ce choix de carrière	94
1.2. L'intérêt de cette fonction	95
1.3. Le rôle d'un formateur	97
1.3.1. Etre formateur à l'ENAP.....	97
13.1.1. Un bon formateur ou l'énoncé des compétences	105
1.3.1.2. La transversalité.....	108
A - Un débat récurrent et une réalité figée	108
B - La force des liens faibles	109
C - L'échange social comme compétence	111
1.3.2. Etre formateur en établissement.....	118
1.3.2.1. Le suivi des élèves	120
1) Un superviseur	122
2) Un médiateur	131
3) Un évaluateur	142

4) Un animateur	152
1.3.2.2. Une responsabilisation différenciée des élèves	155
A) Le stage de découverte	155
B) Le stage de mise en situation	164
1.3.2.3. Les visites	169
1.3.2.4. L'organisation de l'alternance ou le lien entre l'ENAP et les terrains.....	172
1.4. Les difficultés liées à la fonction de formateur	174
1.4.1. Le contexte énapien.....	174
1.4.2. Les établissements.....	179
Chapitre II - L'identité des formateurs de l'administration pénitentiaire : une construction complexe	183
2.1. Une identité proposée peu attractive	183
2.2. L'identité pour soi : une affiliation complexe	186
2.2.1. L'identité héritée : une multitude de référentiels	186
2.2.2. L'identité professionnelle présente	188
2.3. L'identité attribuée : deux situations distinctes	192