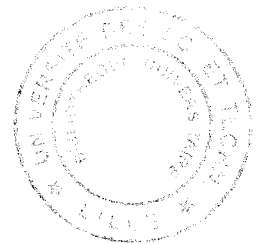


University of Sciences and Technologies (Lille 1-USTL), France  
Faculty of Economic and Social Sciences  
Institut of Sociology

## **Doctorate (PhD) in Sociology**

### **European Label**



## **AN INTERNATIONAL COMPARISON OF POLICE APPRENTICESHIP AND SOCIALISATION IN FRANCE AND ENGLAND**

*Gardien de la Paix* and Police Constable

**DAMIEN CASSAN**

Supervisors : Lise Demailly and Dominique Duprez

Volume II

## Chapitre 4. De l'élève gardien au gardien de la paix

### *1 Les stages de l'élève gardien de la paix : une galère !*

Nous introduirons ces stages d'élèves en précisant ce qu'ils recouvrent officiellement<sup>429</sup>. L'élève en stage ne bénéficie d'aucune capacité juridique, et ne doit jamais être seul (il doit toujours être accompagné d'un fonctionnaire titulaire). D'après les documents relatifs à la formation de "tuteurs", il existe une "liste limitative des missions auxquelles peuvent participer les élèves" (voir l'encadré ci-dessous).

#### **Missions de la sequence B (1er stage)**

- ⇒ Assurer une sortie d'école.
- ⇒ Assurer un point de circulation.
- ⇒ Faciliter le passage des piétons.
- ⇒ Intervenir sur un accident de la circulation et assister à l'élaboration des actes de la procédure.
- ⇒ Assister à la rédaction d'un T.A.
- ⇒ Assister à la rédaction des procédures en matière de délits routiers.
- ⇒ Participer à des contrôles de vitesse et des dépistages d'alcoolémie
- ⇒ Participer à des contrôles routiers
- ⇒ Patrouiller à pieds.
- ⇒ S'intégrer à un service d'honneur.
- ⇒ Prendre des mesures conservatoires sur les lieux d'une infraction
- ⇒ Porter secours à toutes personnes
- ⇒ Protéger les lieux et les biens ayant subi des dommages
- ⇒ Effectuer une vérification d'adresse
- ⇒ Rédiger des rapports
- ⇒ Assister à la prise d'une plainte (vol V.A.-P.V. de voie publique)
- ⇒ Assister à la rédaction d'un P.V. de découverte et de restitution de véhicule volé
- ⇒ Accueillir le public
- ⇒ Noter les consignes d'appel

---

<sup>429</sup> Ces données émanent d'un diaporama qui servait de support pour un stage « tuteurs » à l'ENP Roubaix.

- ⇒Lire les notes de service, main-courante et TG
- ⇒Observer les recherches sur fichier
- ⇒Rendre compte oralement
- ⇒Rendre compte par rapport et main-courante
- ⇒Participer à la surveillance des G.A.V. et I.P.M.
- ⇒Observer le fonctionnement d'une S.I.C.
- ⇒Assurer la sécurité des locaux.
- ⇒Prendre contact avec les partenaires locaux (établissements scolaires, bailleurs sociaux...)
- ⇒Observer le fonctionnement de plusieurs structures partenariales (maison de quartier, maison de justice et du droit, conseil d'établissement scolaire)

### **Missions sequence D (2ème stage)**

- ⇒Les missions de la première séquence plus :
- ⇒Assurer le bon déroulement d'un rassemblement à caractère culturel, sportif ou commémoratif.
- ⇒Faire respecter la police des lieux publics.
- ⇒Participer au contrôle des professions réglementées.
- ⇒Participer à un contrôle d'identité.
- ⇒Rechercher les auteurs d'infraction.
- ⇒Participer à des interpellations.
- ⇒Participer à la recherche d'un mineur en fugue.
- ⇒Intervenir pour un différend dans un lieu privé ou public.
- ⇒Intervenir sur un tapage nocturne.
- ⇒S'intégrer dans un dispositif de sécurité suite à une découverte d'un objet suspect ou dangereux.
- ⇒S'intégrer dans un dispositif d'intervention sur une alarme bancaire.
- ⇒Etre présent lors d'avis à famille.
- ⇒Participer à un barrage routier.
- ⇒Assister à la rédaction d'un procès verbal de constatation (affaires simples).

### **Missions sequence F (3ème stage)**

- ⇒Les missions des deux premières séquences, plus :
- ⇒Participer à des enquêtes administratives.
- ⇒Intervenir sur des infractions de droit commun.
- ⇒Faire respecter les réglementations spécifiques en matière de police administrative.
- ⇒Assister aux prises de plainte.
- ⇒Assister à l'élaboration des procédures judiciaires.
- ⇒Participer à la prise en compte d'une personne mise à disposition
- ⇒Participer à l'exécution des fiches de recherche.
- ⇒Participer à l'exécution des instructions du parquet.
- ⇒Assister à une permanence judiciaire de nuit.

⇒ Escorter ou surveiller les personnes faisant l'objet d'une procédure d'expulsion ou de reconduite à la frontière.

Il est précisé qu'en 2ème séquence, il peut suivre un cycle de roulement de jour comme de nuit et participer à des services d'ordre, et durant la 3ème séquence il peut participer à des permanences judiciaires de nuit. Par ailleurs, l'élève doit assurer l'ensemble de ses missions en tenue et avec son arme de service, et toujours avoir avec lui son carnet de suivi.

Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit de ce que "l'élève peut faire", et non pas "ce qu'il va faire", on verra dans ce chapitre l'importance de cette distinction. Cet encadré vise juste à fournir quelques repères au lecteur puisque nos observations de terrain ont montré à quel point ces dispositions étaient uniquement 'indicatives', et qu'aucun suivi de ce que faisait l'élève (on devrait plutôt dire de ce qu'il ne faisait pas) n'était réalisé. On remarquera de toute manière qu'il s'agit beaucoup pour l'élève « d'observer » et de « participer » au travail de la patrouille. La suite du chapitre montrera les limites de cette participation.

## **11 L'accueil... Quel accueil ?**

*III En guise de bienvenu au commissariat : « Vous êtes des burnes ! »*

Jusqu'ici, comme nous l'avons vu précédemment, l'élève a enduré quatre longs mois d'école, occupés essentiellement à des cours en classe sur les divers codes et règlements à apprendre par coeur, ainsi qu'à des cours de sport et de GTPI. Mais surtout, il a subi une discipline stricte, un régime de « menaces » et de sanctions, et un formalisme hiérarchique exigeant (marche au pas en section, salut hiérarchique, etc.). Ainsi, l'élève attend avec grande impatience et excitation le « terrain », le « vrai » terrain de jeu policier : le commissariat, et surtout la patrouille !

Malheureusement pour lui, l'accueil qui lui est réservé en commissariat n'est pas souvent à la hauteur de son enthousiasme. Une grande majorité des interviewés sont amers de la manière dont ils ont vécu leur premier contact avec le « réel policier » (puisque l'école



constitue un monde à part), nos observations de terrain vont dans le même sens. L'extrait d'entretien ci-après évoque une « réception » d'élèves plutôt qu'un accueil au commissariat central de Tourcoing, et un climat assez peu jovial dans les premiers mots du commandant.

*« Ah non, non, pas d'accueil du tout ! Enfin à Tourcoing, non ! mais ça on l'a déjà évoqué ! Non pas d'accueil ! Bon après c'est un rapport humain, je veux dire c'est des gens qui ont oublié qu'un jour ils ont été élèves... (...) Moi je l'ai dit pendant le bilan, et je n'ai pas de difficulté pour le répéter c'est que moi, en ce qui me concerne j'analysais ça comme ça, on n'a pas été accueilli, on a été réceptionné, ah, c'est pas pareil ! Je redis exactement la même chose que quand on est rentré, il y a un mois et des brouettes, c'est qu'apparemment dans le groupe on était 25, il y avait quelques brebis galeuses, c'est-à-dire des gens qui avaient une mauvaise note au control UP, qui étaient des traînants en sport et tout, et on est arrivé, le commandant nous a dit : « Vous êtes des burnes ! Tenez vous à carreaux ou on vous casse ! » (...) Ouais, c'était assez froid parce qu'a priori, on est considéré comme un boulet, c'est vrai qu'on n'a pas de statut, je veux dire, on n'est pas APJ 21, on n'est rien du tout, donc c'est la catastrophe, si on se blesse, ça va être la catastrophe pour le chef de patrouille, on est plutôt, je pense, considéré comme des boulets »*

Elève gardien.1, ENP Roubaix

On a en fait ici une continuité du « cadrage » et de l'infantilisation des élèves pendant la période d'école, l'institution entend mettre les points sur les « i », le message est le suivant : « ce n'est parce que vous arrivés en stage que vous pouvez vous relâcher ! On vous a à l'œil ! ». Une suspicion de l'élève « turbulent » ou « déviant » comme donnée de base en quelque sorte. Notons toutefois que l'accueil des élèves a tendance à « s'améliorer » pour le second et le troisième stage : les « mises au point » de ce type sont plus rares par exemple, l'élève est légèrement mieux considéré à mesure qu'il avance dans la formation (on suppose qu'il peut s'avérer plus utile). Les élèves, prévenus, sont également moins surpris et donc moins déçus pour les stages suivants.

*112 Mais ils sont où ? L'élève « zappé »*

Chaque policier se souvient de son premier jour de police. Rarement pour la richesse de ses interventions avec sa patrouille ou pour la chaleur de l'accueil reçu, mais bien plus souvent parce qu'il ne s'est pas senti très à l'aise au milieu des autres policiers. Il n'a pas vraiment trouvé sa place, souvent on ne l'a pas aidé à la trouver, on ne lui adresse pas la

parole. L'extrait suivant montre aussi les stratégies des patrouilles pour « éviter » l'élève, puisqu'il est considéré comme inutile, et même encombrant. Bien sûr, la désillusion est à hauteur des espoirs et de l'excitation que suscitait le premier jour en service actif.

*« Premier jour à Lille ! Au central ! 'Hop ! On va faire de l'alcoolémie ! Ok ! Donc on va là-bas, on était en tenue, les autres, ils avaient tous leurs petits parkas pour avoir bien chaud, nous, on avait bien froid ! Les 2 appareils pour les tests d'alcoolémie, donc on a fait ça pendant 1h ! D'accord... Personne ne nous parlait ! Et puis, pour prendre les armes, on était avec un chef, (...) ouais voilà, tout ce qui est en dessous de lui, ben il ne respecte pas ! Il fait exprès 'Bon je ne te parle pas toi !' Donc, au début, on est un peu tombé dans une mauvaise brigade ! Donc ensuite, après cette séance de contrôle d'alcoolémie, on est revenu au central (...) Voilà ! Enfin donc, après cette heure d'alcoolémie, on arrive au central, donc petite pause café, et moi j'avais commencé à 5h du matin, donc j'avais fixé mon brigadier, c'était le chef de bord de la patrouille, et puis il y en a 2 qui partent ! Ok, d'accord... J'attends 1h... 2h... Je vais voir le brigadier, je fais 'Excusez-moi, on part quand ?' ça fait 2h que j'attendais, en plein milieu, en faisant les 100 pas, et 2h c'est très très long ! Il fait, 'Ben, écoutes, il fallait aller avec les 2 autres ! Ils sont partis avec le véhicule ! Je dis oui mais... parce que je m'étais renseigné avant, les 2 autres étaient allés au SGAP pour chercher un pantalon pour un ADS, donc si c'est ça ma mission, d'aller au SGAP pour aller chercher un pantalon, j'aurais attendu 2h, 3h puisqu'ils sont revenus donc 3h après ! ou 4h après, quelque chose comme ça !... Le brigadier était là en train de parler, je voyais un Lieutenant qui parlait avec un Commandant, ou un capitaine, et c'était la folie ! Tout le monde se parlait et moi j'étais là en plein milieu, mes collègues n'étaient pas là, et il tournait tout le temps, l'autre, je le regardais, il baissait les yeux pour ne pas voir mon regard, parce que j'avais envie de faire quelque chose, c'était mon premier jour en police secours, et puis bon j'étais là, au bout de 4h, je suis allé voir le Lieutenant, je lui ai fait 'Bon, je ne peux pas suivre une plainte ?' Il me fait 'Ah désolé, il est midi 30, c'est fini les plaintes !' D'accord, donc j'ai attendu encore une heure, et puis là, hop, les 2 qui reviennent, ils sont revenus, et on est reparti après, 1/2h faire un petit tour, et puis après, on est revenu<sup>430</sup> ! Bon, alors, ça c'était la 1<sup>ère</sup> journée, c'était ouf... ça alors là, j'étais dégoûté à fond, j'étais vraiment dégoûté à fond quoi ! Et puis même les autres, ils avaient fait des trucs nuls »*

Elève gardien.3, ENP Roubaix

113 « Et moi je suis où ? » : « À l'accueil ! »

Les observations de terrain ont montré à quel point l'accueil était un point de chute récurrent pour l'élève gardien. Bien que cette « mission » soit prévue dans les stages de

gardien<sup>431</sup>, nous avons observé des « abus », le cas de Marseille a été particulièrement saisissant à cet égard (voir notes d'observation ci-dessous). Il ne s'agit pas d'une mission confiée dans un but d'apprentissage, mais plutôt un « refuge empoisonné » et non désiré qui résulte de leur désœuvrement. Comme analysé par Hughes sur la profession médicale, le métier policier comprend un certain nombre de tâches relevant du « sale boulot », et l'accueil en est probablement l'une d'elle<sup>432</sup>. Ils préféreraient évidemment être en patrouille, et toute occasion de « sortir » des murs du commissariat est saisie au vol.

*« Jeudi 7 juin 2001, début de mes observations en service actif à Marseille, au commissariat du 6ème arrondissement (secteur centre). La navette de l'école me dépose d'abord à la DDSP, auprès du capitaine C ; il m'emmène au commissariat du 6ème, tout proche. Là, je suis reçu par le commandant C, puis par un capitaine et un Major. Après leur avoir expliqué ma démarche et mon objet de recherche, ils me présentent à 2 élèves présents à l'accueil. Ils ne sont pas censés être à l'accueil, mais plutôt en roulement (police secours), ils semblent en fait désœuvrés. Je reste avec eux et engage la discussion. Au bout de quelques dizaines de minutes, une gardienne stagiaire propose à l'élève femme de l'accompagner pour une course. Elle réagit de manière enthousiaste, même s'il ne s'agit pas d'une mission de police. Je reste à l'accueil avec le second élève. Celui-ci répond à un homme entré pour demander sa route. L'élève est en fait très embarrassé, il se retourne pour chercher un titulaire, pour finalement se résoudre à ne rien pouvoir faire !*

*(...) On revient au commissariat, avec la patrouille, vers 16h10. 4 élèves se trouvent à l'accueil ! Ils n'ont pas l'air enchantés. J'échange quelques mots avec eux, ils préfèrent rire de la situation : « On surveille l'armoire ! », ils ajoutent « On n'est pas sortie depuis 2 jours ! ».*

Notes du carnet d'observation, 7 juin 2001,  
commissariat du 6<sup>ème</sup> ar. de Marseille

La journée d'observation au poste de police du quartier Ovigneur à Lille<sup>433</sup> est aussi significative sur ce point. Nous étions censés observer la journée de stage d'une élève de l'ENP Roubaix, et notamment sous un de nos principaux angles : qu'est-ce que l'élève découvre ? apprend ? Que lui apportent les titulaires ? Comment se comportent-ils avec elle ?

---

<sup>431</sup> Voir en annexe la note de service du 10 janvier 2001 (p3)

<sup>432</sup> On pourrait à coup sûr débattre longuement de ce que recouvre précisément le « sale boulot policier ». Voir aussi les parties de ce travail sur les dispositions culturelles dominantes de la police française, et ce que recouvre pour eux leur métier (et justement ce qui n'en ferait pas partie, considéré aussi comme « sale boulot »).

<sup>433</sup> Observation du 28 février 2001.

Qu'est-ce qu'ils lui montrent ? Lui expliquent ? Etc. Il a vite fallu se rendre à l'évidence que peu de ces interrogations seraient nourries de réponses ce jour : l'élève a passé la journée à l'accueil, désœuvrée, « confiée » à un ADS, ce qui témoigne de l'absence de volonté de transmission des titulaires vers les élèves<sup>434</sup>.

Avec ce type d'accueil, il n'était pas étonnant d'apprendre de la bouche du directeur de l'ENP de Marseille que des élèves ont appelé l'école le 2<sup>ème</sup> jour du stage en se plaignant de « ne rien faire ! » et « d'être lâchés dans la nature ». Ce à quoi il leur répondait : « Frappez à toutes les portes ! »<sup>435</sup>.

## 12 L'élève en patrouille

### *121 Dans le véhicule de police : un « sac de sable »...*

Le « sac de sable » est l'expression du jargon policier pour désigner la jeune recrue policière confinée à l'arrière du véhicule, à distance de la radio et des titulaires (placés à l'avant). Nous avons pu ressentir ce sentiment d'isolement en tant qu'observateur au sein des patrouilles, en effet le même sort nous était réservé<sup>436</sup>. Cependant, notre rôle autorisait davantage la prise de parole que celui d'élève, réduit au silence et à la mise à l'écart dans les conversations (surtout pour le premier stage). Intimidé, ne se sentant pas « légitime » et ne souhaitant pas risquer de froisser un titulaire (avec d'éventuelles conséquences sur son carnet de notes), l'élève préfère se faire discret et garder le silence, ainsi il participe, à l'évidence, à son effacement. Bien sûr, cela dépend aussi de la personnalité de l'élève.

---

<sup>434</sup> Dans ce cas précis, après plusieurs demandes, un jeune gardien a fini par accepter que l'élève assiste à quelques prises de plaintes. Ce gardien racontera qu'il se souvenait de ces stages où il était également livré à lui-même, ce qui a probablement motivé sa démarche. Le même rapport d'âge a pu également jouer un rôle.

<sup>435</sup> Discussion informelle avec le directeur de l'ENP Marseille, le 19 juin 2001.

<sup>436</sup> Voir la partie méthodologie sur l'observation et la place du chercheur sur le terrain policier.

*« La vacation commençait à 13h. Dans le véhicule, la discussion s'engage avec les titulaires à l'avant, je réponds à la traditionnelle question sur la police anglaise. On aborde ensuite la question des syndicats (l'un d'eux est syndicaliste au SGP), de la gendarmerie (la question sensible de la fusion police / gendarmerie) et du statut d'OPJ (dorénavant accessible au corps de maîtrise et d'application). Je remarque au bout d'un moment que l'élève ne participe pas vraiment aux discussions. La discussion a lieu surtout entre le sous-brigadier et moi, parfois le gardien stagiaire, mais l'élève est vraiment laissée de côté. (...) A 16h40, le sous-brigadier lance : « Comment ça va l'école ? ». Je suis surpris de la question et réalise alors à quel point l'élève était une figure absente pendant plusieurs heures »*

Notes du carnet d'observation, 27 décembre 2001,  
commissariat central de Roubaix

L'isolement dans l'espace au sein du véhicule est amplifié lorsqu'il s'agit d'un fourgon, puisqu'une cloison en plexiglas sépare l'avant de l'arrière. Nous avons passé une vacation en compagnie d'un élève à l'arrière d'un fourgon, tous deux complètement coupés des titulaires<sup>437</sup>. On mesure alors pleinement cette séparation autant spatiale que symbolique. La place dans le véhicule de police est un indicateur de pouvoir et de légitimité. Un gardien stagiaire décrit ci-dessous cette position et ce statut d'élève dans le véhicule de patrouille.

*« Non ! Les élèves, ils ne participent pas à la discussion ! Ils viennent d'arriver ! Mais c'est pas évident non plus quand on est élève, parce qu'on intègre une patrouille comme ça ! En plus, je trouve qu'ici c'est encore pire, parce qu'ils tournent. Moi, je sais que j'ai été intégré en brigade 2, par exemple, à Lyon, on était toujours avec les mêmes personnes, les mêmes horaires, on faisait des cycles normaux, alors qu'ici, à Roubaix, je ne sais pas comment ça marche, au niveau des véhicules et des « matins », donc en fait ils voient toutes les équipes ! Mais pour s'intégrer dans un truc comme ça... c'est pas évident ! T'es à l'arrière, t'es un peu sac de sable, on appelle ça sac de sable, t'es à l'arrière, tu ne peux pas dire « arrête ! On va chasser, on va chercher ça, on va contrôler des jeunes ! » Donc, ben, voilà, quelqu'un qui est derrière, et qui ne dit rien, et qui laisse passer le temps, c'est un sac de sable, tu traînes le sac de sable... »*

Gardien stagiaire.4, Central de Roubaix

---

<sup>437</sup> Le 9 janvier 2002, avec une patrouille du commissariat central de Roubaix. Notons avec intérêt que la patrouille était particulièrement jeune ce jour-là, et que les deux personnes les plus âgées (l'élève et l'observateur) se trouvaient à l'arrière, et étaient soit extérieure à la police soit moins expérimentée.

¶ Confiné à l'arrière du véhicule lors des nombreux trajets de la patrouille portée, il n'est pas surprenant que l'élève n'ait pas un rôle majeur lorsque la patrouille est amenée à intervenir. Lors de nos diverses observations, quand il y avait un élève dans notre patrouille, nous étions donc en quelque sorte deux observateurs. Par contre, l'élève avait des raisons de ressentir une forme de frustration, comme celle exprimée dans cet extrait d'entretien d'un élève de l'ENP Marseille à propos de trois de ses collègues.

*« Le stage, c'est l'ennui ! J'ai trois collègues qui eux justement veulent rentrer chez les CRS, et ben en fait ils se donnent vraiment à fond dans les cours théoriques, dans les différentes séquences, pour être le mieux classé possible et avoir le choix, et ils ont opté pour le 12<sup>ème</sup>, pensant que ça allait être un quartier qui allait vraiment bouger ! Parce que je me suis dit que si on commence à prendre les arrondissements où il n'y a rien, on va s'ennuyer ! Et voilà ! Donc je pense que j'aurais pas eu le sentiment d'apprendre quelque chose ! Et pour en revenir à ces 3 jeunes qui sont dans le 12<sup>ème</sup> arrondissement, ils s'ennuient complètement ! A un point où ils vont aller voir le formateur et leur expliquer le problème ! »*

Elève Gardien, 3<sup>ème</sup> ar. de Marseille

Notons que l'ennui est teinté de déception dans la mesure où parmi les représentations et aspirations dominantes des recrues policières se trouve en bonne place « un métier qui bouge », « tout sauf la routine », etc. L'invisibilité de l'élève lors des interventions trouve son illustration dans ces notes tirées de nos observations, qui constitue un exemple parmi tant.

*« La patrouille est appelée pour un différend dans une banque à Roubaix. Nous sommes reçus par le directeur de l'établissement qui explique la situation : une hôtesse de guichet a été agressée par une cliente qui voulait absolument faire opposition sur un chèque ni volé ni perdu, demande refusée par la banque. Les deux policiers titulaires (en fait l'un est encore stagiaire, c'est lui qui prend en charge l'affaire d'ailleurs) traitent avec le directeur de l'agence, qui le suivent dans son bureau. L'élève suit, silencieux, avec quelques mètres de décalage, mais il ne fait ni ne dit strictement rien. Il faut dire qu'il est totalement ignoré par les titulaires, et par le directeur de l'agence d'ailleurs. Il semble perdu et désabusé, l'ennui est palpable. Il ne remarque pas toujours tout de suite les déplacements des deux policiers qu'il accompagne tant il est « absent » de la scène »*

Notes du carnet d'observation, 9 janvier 2002,  
commissariat central de Roubaix

Comme nous le verrons plus loin, la comparaison avec la « tutoring period » du *probationer* anglais est saisissante ; on ne cherche ici aucunement à mettre à l'œuvre, ou à l'épreuve, l'élève. L'« apprentissage » (peut-on parler d'apprentissage ?) se limite à de l'observation<sup>438</sup>, sans même de discussions autour de l'intervention de retour dans le véhicule. Il est intéressant de noter que si rien n'est confié à l'élève (au point de le marginaliser), par contre, le stagiaire s'occupe complètement de l'affaire. Il existe un fossé entre la situation de l'élève, ignoré (un « sac de sable »), et celle du stagiaire, ici considéré comme un titulaire, et donc un policier à part entière. Une bonne partie de ce constat s'explique par le caractère très provisoire (et pour partie dénuée de sens aux yeux des titulaires) de la présence de l'élève<sup>439</sup>. La seconde illustration ci-dessous laisse davantage entrevoir la frustration de l'élève puisque juste en sortant de cette intervention où l'élève était aussi « invisible », il s'emporte contre la mauvaise volonté de l'ancien.

*« On se rend ensuite, suite à des « doléances », à l'espace Jeunesse, face à la gare. Des voisins se plaignent du « bordel » le samedi soir. Le sous brigadier rencontre la directrice, dans son bureau, puis il discute avec trois résidents, en entrant chez eux : une dame, une jeune femme avec un bébé, et un couple de personnes âgées, l'ADS et l'élève suivent mais ne participent pas. Il y a en fait un acteur et trois observateurs. De retour dans le véhicule, au bout de quelques minutes, on entend à la radio un appel pour un vol au magasin ED. Apparemment, d'après le sous brigadier, c'est relativement loin, l'élève veut y aller, mais le titulaire n'est pas très motivé. L'élève s'emporte, et me glisse en aparté d'un air désabusé et frustré : « Putain, il ne veut rien faire ! »*

Observation le 12 juin, 3<sup>ème</sup> ar. de Marseille

---

<sup>438</sup> C'est surtout vrai pour le premier stage. L'élève est légèrement plus actif au second et au troisième stage, bien que cette tendance ne soit pas systématique.

<sup>439</sup> Rappelons que le stagiaire est affecté, de manière durable (jusqu'à ce qu'il cherche à en partir), dans ce service pour son premier poste, alors que l'élève ne connaîtra son affectation qu'en fin de scolarité et sera dans la grande majorité des cas à Paris ou en région parisienne. C'est, à notre avis, une différence fondamentale quand on considère la question de l'apprentissage et de l'accueil de l'élève sur le terrain.

Bien sûr cette « surprise » est à considérer à la lumière de ce contexte particulier : Des élèves originaires de toute la France qui découvrent pour les uns l'école des quartiers Nord de Marseille et les divers quartiers de la ville lors de leur stage, et pour les autres l'ENP de Roubaix (également dans un quartier pauvre) et les stages dans les commissariats de Roubaix, Tourcoing et Lille principalement. Cette surprise serait sans doute largement atténuée pour les élèves de l'ENP de Saint Malo par exemple. Cependant, les réactions sur ce thème lors des séances de retour d'expérience observées étaient telles qu'elles nous semblent avoir leur place ici, d'autant plus que la découverte des « quartiers policiers » (quartiers pauvres à forte criminalité et délinquance) participe pleinement au processus de socialisation du policier<sup>441</sup>.

*« La famille groseille dans toute sa splendeur ! Une femme qui s'est fait avorter 2 fois de son frère ! Vu de l'extérieur, c'est incompréhensible ! Aussi un toxico suicidaire de 23 ans, 14<sup>ème</sup> enfant ! 3 frères en prison ! Dépressif depuis l'âge de 12 ans ! »*

*« Avant j'étais à Créteil ! J'ai remarqué ici beaucoup de cas sociaux, d'assistanat, d'alcool !*

*Des trucs de dingue ! Une femme folle, son enfant est en foyer, sa maison tient à peine debout !... Je suis vraiment choqué par la pauvreté, l'autre gars, 19 bouteilles d'alcool en 1 semaine ! 3 enfants, pas de travail ! »*

*« A Roubaix, des gens qui glandent, qui gardent les trottoirs, je viens de Bretagne, je n'ai jamais vu ça ! Je suis choqué par la ville, c'est triste, la misère, les cas sociaux, on a l'impression qu'on les a regroupés là ! »*

*« J'étais à Armentières, le 59, c'est rempli de familles groseilles, il n'y a que ça ! Aussi 2 fous ! Une femme qui essaye de s'étrangler ! et un homme qui annonce la fin du monde ! »*

*« On se croirait à Sarajevo ! On mange beaucoup d'artichauts ici ! Moi, je viens de Nantes, on ne voit pas des voitures dans cet état-là ! C'est très triste ! ça ne donne pas*

---

<sup>440</sup> En référence au film d'Etienne Chatiliez « La vie est un long fleuve tranquille », de 1988. Référence utilisée par un élève gardien au cours des séances de retour d'expérience à l'ENP Roubaix, 5 mars 2001.

<sup>441</sup> Nous reviendrons plus loin sur ce thème.



*envie d'y vivre ! On est entré dans une maison, une odeur... Les enfants seuls, les denrées pourries !... Déguelasse ! »*

*« On est confronté à la misère humaine tous les jours, drogue, prostitution, c'est pas beau ! Le père qui enferme ses enfants de 2 ans et 6 ans dans le garage avec les détritrus, dans le noir, sans nourriture ! La petit n'avait même pas de chaussettes, il gelôtait ! On les a réchauffés et réconfortés dans le camion »*

Propos d'élèves gardien, séance de retour d'expérience, ENP Roubaix, 5 mars 2001

### 13 Quelques déceptions

#### *131 Le manque de motivation des anciens*

Le fossé entre d'une part l'enthousiasme et l'excitation des élèves pour leurs débuts sur le terrain en tant qu'élève gardien<sup>442</sup>, et d'autre part ce qu'ils perçoivent comme un manque de motivation de certains anciens, constitue une des principales déceptions des stages. L'enquête a recueilli, par l'intermédiaire des entretiens enregistrés, d'innombrables récits d'élèves déçus sur ce point précis ; et les observations in situ ont également saisi beaucoup d'exclamations plus ou moins discrètes ou des attitudes de frustration de la part des élèves (pendant les vacances en patrouille) ou des courts récits pendant les séances de retour d'expérience. Cet extrait d'entretien distingue les « bons » qui en veulent encore malgré leur long vécu policier et les « mauvais » qui se laissent gagner par une routine et une démotivation.

*« Il y a des bons et des mauvais hein ! Il y en avait un qui était nommé « Patatrac », c'était une grosse feignasse ! Il devait être à 3-4 ans de la retraite, un sous-brigadier, alors c'était terrible parce qu'on arrive sur une intervention, il y a un problème, « différend familial à tel endroit, blabla, c'est Madame untel ! » Déjà, on arrive, pas de numéro ! Il est là, il est en train de rêver, je cherche le nom sur une boîte, hop « C'est là ! » Alors je dis « Bon, on monte ! » Alors que c'était lui le sous-brigadier ! Lui, c'est « On ne bouge pas, tcho, on reste là, on va attendre qu'elle vienne à nous ! »*

---

<sup>442</sup> Un certain nombre d'entre eux ont déjà découvert le travail de patrouille en tant qu'ADS ou même PA (voir le tableau des entretiens) mais la réussite au concours de gardien et les quatre premiers mois de formation intense en école donne une saveur toute singulière à leurs débuts policiers en tant que « gardien » (même s'ils n'en sont encore qu'élèves).

*Je fais « Oui, mais bon, différend familial... » On n'en sait pas plus, on n'avait pas d'info en fait mais si ça se trouve, elle est en train de disputer avec untel, on ne savait pas ! Donc, en gros, au bout de 5 minutes, il se décide à avancer un petit peu, à monter dans les escaliers, il n'y avait pas les noms affichés, donc il fait « Oh... on va redescendre ! », alors on redescend, et puis on attend là ! Alors je me dis, ça fait 10mn qu'on a l'appel d'un différend familial chez Madame untel, et nous on reste là ! Alors là, j'avais... pfff... Et puis en fait c'était un différend... rien du tout, c'est la mère qui voulait récupérer les enfants de son fils qui étaient chez sa belle-sœur ! Donc c'était rien ! Mais on l'a su parce qu'elle est venue à nous ! Elle est venue à nous ! En fait, il y avait la personne qui était en haut, et puis, elle, elle est venue en véhicule ! D'un autre côté, il a eu de la chance qu'on attende en bas ! Mais si ça avait été un différend familial, par exemple une dispute, ben on attendait en bas quoi ! C'est tout juste s'il n'allait pas dire « Ben dans 5 minutes, on s'en va quoi ! » Mais lui, c'était un... bon lui il n'était pas bon quoi... Lui, il est gardien de la paix, il m'a montré qu'il y avait des bons et des mauvais quoi ! Lui, il était rentré pour ne rien faire, et il y en a qui sont rentrés pour faire ! Pour changer ! Et puis il y en a, ils ont beau avoir 40-50 ans, ils sont toujours là à s'arrêter doucement dans un virage, jeter un petit coup d'œil, à regarder, « C'est bon, il n'y a rien ! » Avancer, ralentir, « c'est bon il n'y a rien ! » ça c'est magnifique ! C'est beau ! Ils cherchent ! Malgré qu'ils soient vieux, ben ils veulent toujours faire leur boulot ! Et puis ils sont motivés pour le faire ! Alors qu'il y en a d'autres, ils ne sont carrément pas motivés au travail... et puis voilà ! »*

Elève gardien.3, ENP Roubaix

Le schéma est souvent le même : le jeune, plein de fougue, souhaite intervenir au plus vite quand ils sont appelés, il veut en « découdre », rêve de flagrant délit, de poursuite, d'arrestation (de préférence musclée), mais il est souvent déçu par la réalité du terrain, et comme dans l'extrait suivant par le collègue expérimenté qui ne partage plus les mêmes motivations. Un certain nombre de policiers (leur part est effectivement croissante à mesure que l'on gagne en ancienneté) sont gagnés par une sorte de désenchantement de leur métier, qui s'explique par plusieurs désillusions<sup>443</sup>.

*« Quand je suis rentré la semaine dernière, donc en stage, au commissariat du 3<sup>ème</sup>, je suis parti faire les patrouilles, et on recherchait activement une voiture, donc une Opel Cadette rouge cabriolée, avec un individu suspect à bord ! Et j'ai l'impression d'avoir revu cette voiture aujourd'hui ! J'en ai fait part donc à mon supérieur, donc qui est avec moi à l'ilotage, et il m'a dit : « Mais des voitures comme ça, il y en a plein et tout, c'est pas la peine ! ». Moi ça m'a surpris ! Normalement ayant vu ça, j'aurais fait directement le service du FNA, qui est le Fichier National Automobile,*

---

<sup>443</sup> Citons par exemple une désillusion par rapport à l'action de la justice (ils ont le sentiment que « la justice ne suit pas »), et une autre face à leur hiérarchie (« qui ne les soutient pas et ne les loupera pas en cas de pépin »).

*j'avais la plaque sur le coup, ils auraient cherché la plaque, hop ! Individu recherché ! Dans la foulée, qu'est-ce qu'on fait ? On prend le poste, on prévient à la rigueur qu'on l'a vu dans le secteur, qu'il se dirige vers telle direction, et on aurait pu à la rigueur faire quelque chose ! Mais bon il n'a pris aucune initiative, pfff... Il s'en est foutu... Et ça... ça m'a embêté parce que... Pfff... »*

Elève gardien, 3<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille

### *132 Des titulaires peu rigoureux et peu regardants sur la sécurité*

Les quatre mois d'école ont mis l'accent notamment sur les GTPI, c'est-à-dire la manière « correcte » d'interpeller une personne, de la neutraliser, de lui mettre les menottes etc., en respectant des consignes de sécurité très précises. Tout manquement lors des exercices était sévèrement sanctionné. Arrivé sur le terrain avec ces règles, ces consignes, et ces techniques bien précises, l'élève n'a pas vraiment l'occasion de les mettre en application. Déjà, comme nous l'avons vu précédemment, parce qu'il n'a pas droit au chapitre si facilement, mais aussi parce que ces apprentissages en école n'ont pas cours sur le terrain. Ceci explique d'ailleurs en partie la réticence des titulaires face à l'école de police, comme le montre aussi Van Maanen, mais nos observations diffèrent quelque peu de cet auteur en ce sens qu'elles montrent aussi une réticence face aux élèves<sup>444</sup>. Si l'on considère le point de vue de l'élève, formaté aux procédures d'intervention très codifiées de l'école, ce qu'il est amené à observer lors de ces premiers stages le laisse pour le moins dubitatif. L'extrait ci-dessous répond à la question « Qu'est-ce que vous avez le sentiment d'avoir appris pendant vos stages auprès des policiers expérimentés ? »

---

<sup>444</sup> Van Maanen (John), « On the making of policeman », *Human organization*, n°32, p.407-418, 1983. Pour sa traduction française, voir Van Maanen, Comment devient-on policier ? », *Les Cahiers de la sécurité intérieure* n°11, « Gendarmeries et polices à statut militaire », p.291-313, nov 1992-janv 1993. L'auteur évoque que les « recrues ont été pleinement intégrées au système policier avec une tolérance bienveillante et beaucoup de conseils » et parle même « d'égards fraternels ». Passe encore pour la « tolérance bienveillance » puisqu'il est vrai que le titulaire, même ancien et 'aigri', ne chercherait pas fondamentalement à nuire à l'élève. Cependant, nos observations contredisent assez largement les « conseils », et les « égards fraternels », en tout cas au stade où nous en sommes dans le déroulement du parcours policier (on verra que c'est davantage le cas pour au stade du gardien stagiaire).

*« Ah non ça je savais tout ! Et je pense que si je devais l'ouvrir, enfin si je devais « parler », c'est moi qui devrais leur apprendre des choses ! Comment faire un vrai contrôle routier ! Comment se protéger et protéger autrui ! Et je ne vise pas plus les ADS ! Je vise tout le monde ! J'ai vu des titulaires se mettre devant la porte, et puis la personne ouvrir la porte directement sur la route et puis prendre la fuite ! Euh... non il n'y a pas de... comment dirais-je ? Il n'y a pas de protection, il n'y a pas de protection ! (...) C'est vrai qu'au niveau du travail... Par exemple un jour, je me répète mais le moteur est allumé, ça ne les empêche pas de passer devant ou derrière la voiture, et on peut se faire écraser comme ça ! »*

Elève gardien, 3<sup>ème</sup> ar. de Marseille

Il est intéressant de noter les éléments qui nous renseignent sur la nature de la relation élève / titulaire. Il est inconcevable que l'élève puisse « apprendre » quelque chose à un titulaire, et encore moins qu'il puisse exprimer une critique quelconque (on verra que la situation est différente en Angleterre). Ce n'est tout simplement pas le « rôle » ni les « attentes » du groupe professionnel. Notons également qu'il est surtout question du manque de rigueur des collègues au niveau de leur propre sécurité. On retrouve ces deux éléments dans l'extrait suivant, ajouté au fait qu'il n'est pas toujours question d'« anciens », les « bonnes manières » apprises en école semblent ainsi vite abandonnées.

*« Bon ben c'est, comment dirais-je, c'est très carré (les GTPI enseignés en école), c'est très bien fait, c'est adapté à la réalité, mais malheureusement les gens sur le terrain ne les respectent pas ! Moi j'ai été choqué par exemple, j'ai vu des gens qui étaient titulaires depuis des années, faire des palpations avec des gens qui étaient par exemple armés d'une paire de ciseaux, c'est un souvenir qui me revient comme ça, de face ! De face !! Ça leur coûte quoi de le faire dans le dos, c'est les premières bases !! Enfin !!... (...) Ben en fait, je me souviens, on était de patrouille portée et puis il y avait quelqu'un qui avait un comportement suspect et quand il nous a vus, il a vite couru après un car... Donc il est vite monté dans un bus, donc on a suivi le bus, la personne est descendue du bus, et on l'a contrôlée, contrôle d'identité, enfin, palpation et après contrôle d'identité ! On était, ben avec moi, on était 4 ! Il y avait 2 titulaires et un ADS ! Ben par exemple, aucun respect des règles de sécurité !! Aucun respect des règles élémentaires de sécurité !! Pourtant c'est pas des anciens, c'étaient des jeunes, moi j'ai tourné avec des jeunes, ils sont un peu plus jeunes que moi, mais ils viennent d'arriver, ou ça faisait quelques mois qu'ils étaient là »*

Elève gardien.1, ENP Roubaix

*« C'est inadmissible ! C'est des gens pas sérieux ! Ils se foutent des gens pendant le contrôle ! Comportement inadmissible ! Ils allaient dans des coins particuliers pour se marrer ! C'est nous qui avons du vice à ce moment-là ! C'est du voyeurisme ! »*

*« Je savais que je n'intégrais pas un corps d'élite, mais à ce point là... »*

Propos d'élèves gardien, séance de retour d'expérience, ENP Roubaix, 5 mars 2001

Parmi les déceptions d'élèves au cours de leurs stages, il est aussi question des écarts entre l'idée qu'ils se font du métier, des valeurs qu'ils supposent attachées à leurs missions, et la « réalité policière » qu'ils découvrent. Certaines bribes de conversations saisies lors des séances de retour d'expérience nous mettent sur la piste de cet « autre » type de déception. Les entretiens permettent d'approfondir le propos, dans ce premier extrait, l'élève est choqué par le mécanisme de « choix » des missions, aussi décrit par Monjardet<sup>445</sup>. L'élève estime qu'il n'y a pas de « choix » à opérer, et qu'il est du devoir de la patrouille de répondre à toutes sollicitations. Il fait aussi le lien avec le « gros coup potentiel » (partie prenante de l'identité du policier), plus susceptible de se réaliser en réagissant à chaque appel.

*« Moi ce qui me choque le plus c'est quand il y en a qui choisissent leurs missions, un truc pourri, ils n'iront pas ! Ils disent « Ah non, c'est pas pour nous, on n'y va pas !! » Ouais !! Je sais pas mais... L'autre fois on demandait des renforts à un endroit : « Ouais ben non on n'y va pas ! ça nous saoule... » ! « On vous avait appelé !... », « Non, non on est coincé dans les bouchons ! », ou des conneries comme ça... Ouais ben pour des collègues, c'est bizarre...(...) Après je sais qu'il y en a qui n'aiment pas les différends familiaux, bon c'est vrai que les AVP, ça les fait chier ! Donc il y a des trucs qui font chier c'est vrai en général tout le monde, mais bon faut le faire quand même quoi ! Donc je pense qu'il n'y a pas à choisir ! Et puis je sais pas... c'est en faisant plein de petites choses ben finalement un jour on va tomber sur un gros truc ! C'est clair, le mec qui veut rien faire, soit il a vraiment un gros coup de cul et puis un jour il va faire un super truc, soit il en aura jamais et puis il sera jamais reconnu...! »*

Elève gardien.6, ENP Roubaix

L'extrait suivant est encore plus significatif de déceptions sur l'éthique et les valeurs. L'élève présente un profil à la fois idéaliste et « légaliste », avec le code de déontologie de la

---

<sup>445</sup> Phénomène proche de l'« involution des buts » (c'est-à-dire une liberté de la patrouille à substituer ses fins propres à celles qui lui sont prescrites) développé dans Monjardet (Dominique), *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*, Paris, La découverte, 1996.

police nationale, fraîchement appris en école, comme base essentielle, et l'uniforme policier comme symbole. Dans la première bribe d'entretien, il répond à la question « Quelles sont d'après-vous les principales qualités que devrait avoir un gardien de la paix ? », ce qui permet de saisir en quelque sorte son profil éthique, et le deuxième extrait développe la confrontation de ses idéaux avec ses premières expériences de terrain au contact des collègues expérimentés (jugés « pire » en fonction de l'ancienneté).

*« Ben intégrité, honnêteté, pour moi, ça c'est vraiment l'essentiel ! Quelques fois je suis assez déçu, Et les qualités morales essentielles, comme j'ai dit, une droiture, une exemplarité ! On va revenir au code de déontologie parce que quelque part, c'est ce qu'on nous demande ! Mais moi je pense que ça devrait être inné ! Le problème, c'est ça ! C'est qu'on nous demande quelque chose qu'on ne devrait pas avoir à nous demander ! Et c'est quelque chose qui devrait être naturel ! (...) Il y a quand même des valeurs derrière l'uniforme ! Un uniforme, ça veut dire quelque chose ! Les gens, ils attendent quelque chose de nous ! Même si des fois, ce n'est pas le « grand amour » entre guillemets, on a quelque chose à donner ! Et les personnes dans la rue attendent quelque chose de nous ! On est quand même là pour les aider ! Donc toutes les qualités qui font qu'on... Enfin c'est un peu le prolongement de la chevalerie, mousquetaire, tout ça, on est là pour aider le public ! Donc, vraiment, il faut avoir toutes ces qualités-là, tout ce qui est droiture, équité, exemplarité, intégrité, honnêteté, c'est le plus important ! Que ce soit dans la vie autant privée que publique hein ! Qu'on travaille, ou qu'on soit chez soi, je pense... »*

*« En majorité, ça ne reflète pas ce que j'attendais ! Ben de toute façon, je ne vais pas vous l'apprendre ! J'ai vu des gardiens de la paix qui picolaient pas mal, ça c'est un truc que je trouve inadmissible ! Qu'on vende de la bière dans une école de police, je trouve ça inadmissible ! C'est pas normal ! Je ne vois pas ce que ça fait là ! Des gardiens de la paix qui insultent des gens dans la rue, qui ont un comportement complètement inacceptable, qui refusent leur travail, qui, sous prétexte qu'ils vont finir 5 minutes en retard, décident de laisser passer une intervention, enfin je veux dire, c'est toutes des petites choses qui font qu'ils n'ont rien à faire dans ce métier-là ! Je dirais que c'est comme dans tous les métiers peut-être, ça ne peut pas être parfait ! On n'est pas dans un monde idyllique, mais c'est un corps qui mériterait peut-être une sélection un peu plus drastique ! Et même des sanctions un peu plus drastiques ! J'ai vu moi des gardiens de la paix être contrôlés en état d'ébriété, donc par des supérieurs, et n'avoir rien d'autre qu'un avertissement verbal, ça s'arrête là ! Donc, c'est pas normal ! (...) Mais je dirais qu'il y a une chose qui est notable, par contre, c'est que les jeunes « s'améliorent » entre guillemets ! Plus on va vers des policiers jeunes, moins il y a tous ces problèmes ! Les anciens sont vraiment... Les anciens, c'est une horreur ! On arrive au commissariat, j'en ai vu un tartiner du beurre sur son pain avec son revolver ! Comme ça pour déconner ! C'est pas normal ! (...) C'est pour dire « Regardes ! Je n'ai pas peur de la hiérarchie, je fais ce que je veux ! », ils font un peu les coqs ! Aussi peut-être parce qu'on est là ! Parce que je dirais qu'un sous-brigadier, pour nous c'est un petit peu péjoratif, c'est un petit peu le grade du gardien qui n'a pas voulu évoluer dans sa carrière, et les seules personnes sur lesquelles ils peuvent avoir de l'autorité, c'est nous ! Il faut bien que quelque part, ils*

*le fassent valoir ! Mais il y a d'autres manières ! Le professionnalisme, c'est peut-être une bonne manière de montrer son autorité ! M'enfin, ça c'est un avis personnel ! (...) J'en ai vu à 2, ils ont picolé 3 litres de bière en 4 heures ! 3 litres ! Et après, en fin de vacation, on a dû partir sur une urgence, je me demandais si j'allais rentrer vivant moi ! En voiture, c'était une horreur ! On ne doit pas voir ça dans un commissariat ! »*

Elève gardien.2, ENP Roubaix

## 14 Des découvertes

### *141 Un fossé école / terrain*

Bien sûr, le fossé école / terrain a déjà été évoqué à travers les déceptions relatives au manque de rigueur des titulaires sur la sécurité lors des interventions délicates. Mais, en découvrant les réalités du travail policier au sein des patrouilles, l'élève prend aussi la mesure des différences de formalisme des procédures, sans que cela s'accompagne de déception. Alors que les formateurs de l'école n'ont pas ménagé leurs efforts pour inculquer à leurs élèves des procédures très carrées, très codifiées, et même fastidieuses et gourmandes en temps, par exemple pour remplir les TA (timbre amende), les policiers de terrain ne se compliquent pas autant la tâche.

*« Quand t'es en école, ne serait-ce que je vais prendre l'exemple de la procédure, parce que t'apprends à faire les PV, etc. il y a tout le formalisme procédural qui est là ! Donc ils nous disent à nous, « maintenant, quand vous arrivez, attention de bien faire les mentions, de bien décoller par exemple sur ton PV, bien mettre à « Monsieur l'officier de police judiciaire », transport, constatation, etc. T'apprends les (titres) d'un PV, et puis t'arrives ici, tu commences à faire ton PV dans les formes, on te dit « Mais qu'est-ce que c'est que ça ? » (rires) Ca va pas du tout, tu colles tout, tu t'emmerdes pas ! Et puis c'est vrai que ça passe comme ça les procédures ici ! Bon, t'as des accords avec le parquet aussi après hein ! Mais quand t'es en école, on te dit « C'est comme ça ! Et quand vous allez en commissariat, c'est à vous de faire bouger les choses, de leur expliquer que maintenant les procès verbaux, c'est tel formalisme, et puis ils changeront... » mais ce n'est pas vrai hein ! »*

Stagiaire.2, Central de Roubaix

Le fossé entre l'univers de l'école de police et celui du commissariat trouve une autre déclinaison : celle de la discipline et du formalisme hiérarchique. On a vu précédemment que l'école de gardien de la paix entretenait une discipline très stricte (accompagnée d'un certain

nombre de menaces et de sanctions), et un formalisme hiérarchique rigide (garde à vous, salut, manières de s'adresser à tout supérieur, etc.).

*« Ben disons que déjà j'ai l'impression bon le mot est familier mais, je veux dire, dans le commissariat, on a l'impression d'être une grosse famille, il n'y a pas de discipline sur le grade, on arrive : « bonjour ! », « bonjour ! », « bonjour ! ». Le commissaire passe : « bonjour Monsieur ! », alors qu'à l'école déjà c'est « garde à vous ! » : « Mes respects Monsieur le Commissaire ! », « Mes respects Brigadier ! », « Mes respects chef ! », bon ils nous obligent à avoir une discipline qui en fait n'est pas appliquée à l'extérieur ! Et donc dans le commissariat, j'ai été étonné parce que déjà bon pratiquement entre les ADS, les jeunes gardiens et les chefs il y a des tutoiements, ils se tutoient et tout, ils se connaissent entre eux ! ce qu'il n'y a pas du tout à l'école. Bon c'est un peu normal, mais ils ne savent pas faire la part des choses, c'est dommage ! (...) Par exemple ce matin, j'ai vu le Major, je lui fais : « Bonjour Major ! », et rien qu'en ayant entendu le mot « Major », il a fait : « ouh la la ! T'excites pas ! 'Bonjour', ça suffit ! ». Et voilà !... Donc c'est là qu'on voit quand même... »*

Elève gardien, 3<sup>ème</sup> ar. de Marseille

#### *142 Pas le dernier ?*

Après un certain nombre de difficultés entrevues précédemment, l'élève jouit tout de même d'une reconnaissance toute relative. En effet, il n'est tout de même pas le « dernier des derniers » puisque depuis quelques années dans les commissariats se trouvent aussi des ADS. Or, les Adjoints de sécurité ont peu de formation, et sont d'un niveau général bien inférieur aux élèves gardiens. Leur « accueil » dans les services actifs est donc encore moins enthousiaste que pour les élèves, sauf dans les cas où l'ADS, avec le temps, s'est attiré l'estime du service pour des actes de bravoure ou des compétences particulières<sup>446</sup>.

*« J'ai effectué mes stages à Roubaix, ça s'est bien passé, je connaissais la plupart de mes collègues, vu que j'avais travaillé en tant qu'ADS et ça s'était bien passé ! Mais j'ai remarqué une différence entre le fait d'être là en tant qu'ADS ou le fait d'être là*

---

<sup>446</sup> On pense ici aux ADS observés et interviewés dans le 3<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille. L'un d'eux avait déjà accumulé une dizaine de lettres de félicitations pour des arrestations notamment. Ils étaient aussi très appréciés pour leurs connaissances très fines du territoire, et leurs connaissances de la langue arabe.



*en tant que gardien : Ils vous prennent plus au sérieux ! Ouais, les élèves gardiens, ils leur donnent plus de responsabilités qu'aux ADS ! »*

Elève gardien.5, ENP Roubaix

Dans cet exemple, l'élève bénéficie d'un crédit puisqu'il avait déjà fait son trou au central de Roubaix en tant qu'ADS. Il est beaucoup plus dur d'en faire de même en tant qu'élève dans la mesure où il ne reste qu'un mois d'affilée, trois fois dans l'année, d'autant plus qu'il change de services quasiment chaque semaine. Mais la formation est tellement sommaire pour les ADS que les titulaires peinent à être confiants avec eux. L'élève gardien, peut-être surtout à partir du second et encore plus du troisième stage est davantage considéré comme un collègue aux yeux des titulaires qu'un ADS.

*« Ben il y a déjà, à cause de la durée très courte de la formation, les collègues ne s'estimaient pas forcément suffisamment en sécurité avec 1 adjoint de sécurité, parce que quand on est en patrouille à 2, 1 fonctionnaire et 1 adjoint, c'est vrai qu'il faut qu'il y ait un travail d'équipe qui soit fait. Alors par rapport à une formation de gardien qui dure un an, une formation d'adjoint qui dure un mois, bon on n'a pas forcément intégré toutes les techniques de gestes professionnels, de gestes techniques qui permettent de figer une situation, d'encadrer une situation conflictuelle et d'éviter à ce qu'il y ait des dérapages, ou des affrontements inutiles. Alors un mois, c'est vrai que ça fait pas beaucoup, c'est vrai qu'en un mois, les adjoints de sécurité ne sont pas opérationnels »*

Gardien stagiaire, 6<sup>ème</sup> ar. de Marseille

### 143 Du positif dans tout ça ?

Le propos jusqu'ici plutôt négatif ne doit pas cacher une pluralité de situations. Bien que la très grande majorité de nos observations et des discours recueillis convergent sur les thèmes développés jusqu'ici sur les stages d'élèves gardiens, certaines voix isolées nous incitent à considérer un facteur « commissariat ». Ainsi, cet exemple de stagiaire du central de Roubaix ayant effectué ses stages d'élève à Lyon, avec une certaine satisfaction, notamment au niveau de l'accueil. Le facteur « commissariat » peut se décliner à travers une hiérarchie (commissaires, officiers et/ou gradés) plus soucieuse du stage des élèves, et/ou d'une présence importante de jeunes gardiens dans la section, attentifs aux élèves parce qu'ils auraient encore

de frais souvenirs de leurs stages de gardien par exemple, aussi parce qu'ils seraient dans le même rapport d'âge que les élèves.

*« Elève, moi, j'étais à Lyon ! ça s'est super bien passé, c'était avec des jeunes aussi ! Et il y avait un ou deux anciens, mais qui travaillaient bien disons, enfin je ne dis pas non plus... mais je veux dire, ils cherchaient quand même à droite et à gauche pour bouger un peu, et nous apprendre le boulot. Et à voir certains à Roubaix, non... ils sont dans leur patrouille, ils sont bidons ! (...) J'étais en stage au commissariat du 5<sup>ème</sup> arrondissement ! Donc, non très bien ! Déjà dès le 1<sup>er</sup> jour, prise de contact directe avec la hiérarchie, c'était mon équipe qui était là, donc « bonjour à tout le monde », c'est eux qui engagent directement la conversation ! C'est eux qui questionnent, qui disent : « Qu'est-ce que tu fais ? D'où tu viens ? Quelle école ? Qu'est-ce que t'as déjà fait ? » Et puis après, ils t'expliquent, l'un en équipe 1, l'autre en équipe 2 ! Donc, au bout de 2 jours, ils te sortent, ils te montrent la circonscription, enfin les arrondissements ! Tu fais partie complète de la patrouille ! (...) Ouais, il y avait des jeunes, qui étaient sortis d'école, et qui étaient arrivés à Lyon aussi directement, donc ils avaient vécu ce que j'ai vécu aussi je pense ! Début de carrière là à Lyon ! Et puis c'était vraiment un petit commissariat, donc c'était une famille en gros ! On arrive là, bonjour les jeunes, « moi je suis Laurent ! », ça passe bien quoi, je veux dire, il n'y a pas de... »*

Stagiaire.4, central de Roubaix

Parmi nos investigations empiriques, cet extrait illustre donc les quelques cas marginaux d'accueil global bienveillant. Au-delà de l'accueil, on peut se poser la question de ce que l'élève fait pendant son stage. A vrai dire pas énormément de choses : il n'a pas les habilitations du gardien de la paix (ni la reconnaissance symbolique et la confiance de la part des collègues), ce qui le place automatiquement dans un rôle d'observateur. Il s'agit donc essentiellement de stages d'observation, dans différents services. Ces découvertes, sont, dans l'extrait ci-dessous, vécues avec un certain plaisir, particulièrement le service de police judiciaire, c'est-à-dire le travail d'investigation criminelle de la police. Il s'agit du versant policier qui fait le plus rêvé les recrues, ce gardien évoquant la « chance » d'avoir observé ce service.

*« Au niveau des stages, pendant la formation, donc les 3 stages, je les ai effectués à Toulon, en sécurité publique, dont une semaine en PJ ! On a eu droit à une semaine en PJ, qui était intéressante. Donc les premières semaines que nous avons faites en sécurité publique, on a vu toutes les activités du service général, bon c'est vrai qu'on a pu aborder les premières interventions qu'un fonctionnaire doit être prêt à gérer, c'est-à-dire tout ce qui était différend, les accidents, corporels, matériels, comment gérer les situations de crise, bon ça, on a commencé un peu à les aborder. Mais toujours en tant qu'observateur. Ensuite, on a fait un peu d'ilotage, pour voir un peu comment ça fonctionnait, donc l'ilotage de l'époque, donc là pareil, pendant deux*

*semaines, on était avec un ilotier dans un certain quartier et donc on le suivait, il nous montrait comment il agissait, à aller contacter les gens, et comment il gérait son temps ! Après on a fait un petit séjour de 2, 3 jours en compagnie d'intervention, voir comment ça fonctionne, en unité constituée, sans toujours faire de maintien de l'ordre, ne serait-ce que pour voir, et aussi le service des plaintes, voir comment maintenant les fonctionnaires prenaient des plaintes, voir quel canevas ils suivaient pour avoir les informations, donc là c'était aussi intéressant et enfin, on a eu donc la chance de faire une semaine en Investigation. En plus, bon, l'opportunité a été que c'était une semaine assez riche parce qu'il y a eu 2 homicides, on a eu la chance avec le collègue qui était avec moi, de pouvoir suivre la procédure sur la semaine, dans les différents services. Donc on a pu assister aux constatations dans les lieux, on a assisté aux autopsies, on a assisté aux auditions des diverses mises en cause. Donc c'était vraiment très enrichissant parce que, vraiment, en fin de compte, sur tous les stages, ce qu'on retient le plus, c'était ça, parce que c'était vraiment un travail de police, de policier, tel qu'on l'imagine toujours, c'est-à-dire la police d'investigation, bon c'est vrai qu'à ce moment-là, on avait fait à peu près 6 mois d'école, donc on était encore avec un état d'esprit plus civil, donc on avait encore notre vision de la police assez, je dirais assez édulcorée par rapport à la télé (...) »*

Gardien de la paix, 6<sup>ème</sup> ar. de Marseille

Le « positif », ou en tout cas le « bon souvenir » gardé par ce gardien renvoie à la variété des services observés pendant ses stages, et dénote aussi un rêve inaccessible : il a touché du doigt le service le plus valorisé, quasi mythique, du travail policier, qu'il savait très bien hors de son champ des possibles. Le souvenir des stages a ainsi peut-être été « embelli » par cette expérience, par cette « chance » d'avoir pu assister aux suites d'un homicide : constatations, autopsies, auditions, etc.

On retiendra cependant le caractère passif des stages, au contraire du « probationer » anglais, constamment mis à l'épreuve Il s'agit d'une sorte de « salle d'attente » vers l'année de stagiaire, sur des lieux complètement déconnectés de son futur lieu d'affectation. On peut s'interroger maintenant sur la figure du tuteur d'élève gardien (comparé à la figure imposante du tuteur anglais), à la notation de ses stages, et s'interroger sur les apprentissages et la socialisation que ces stages recouvrent.

## *2 L'encadrement et l'évaluation au cours des stages d'élève gardien*

### **21 Qui pour encadrer ces élèves gardiens ?**

*« On l'a vu 2 fois, on le croise, il ne nous adresse pas la parole ! On est des boulets ! Quand on arrive : « à mince, les élèves ! » Ils ne nous font pas confiance ! Je voyais le stage comme un perfectionnement terrain : Pas du tout ! »*

Propos d'élève gardien, séance de retour d'expérience, ENP Roubaix, 5 mars 2001

Qui est cette personne que l'élève gardien a croisée deux fois au cours du stage qu'il vient d'effectuer et qui ne lui a pas adressé la parole ? Pas de suspens inutile : c'est le « tuteur » des élèves. Il s'agit souvent d'un gradé (parfois d'un officier) qui occupe un poste de responsable d'une section ou d'un service, et dont la « responsabilité des élèves » est un bien grand mot au regard des réalités que cela recouvre. A part une exception que nous verrons plus loin, nous n'avons jamais observé d'élèves sur le terrain encadré d'un tuteur. On a ici une des différences les plus saillantes par rapport au couple *probationer / tutor* qui passe dix semaines ensemble à l'exclusion de toute autre personne. Le tuteur à la française, dans le meilleur des cas, accueille les élèves à leur arrivée sur les lieux du stage pour leur indiquer leurs services respectifs, et leur explique de venir le rencontrer en cas de problème quelconque<sup>447</sup>. Dans l'extrait suivant, l'élève est satisfait du tuteur qu'elle a eu, notamment parce qu'il les a accueillis à chaque stage et qu'il les a rencontrés aussi en fin de stage (même si on parle ici de 25 élèves pour un tuteur !). Précisons que son discours « satisfait » reflète mal l'avis général et qu'il s'explique au moins en partie par une « socialisation bienveillante anticipée »<sup>448</sup>. Par ailleurs, comparée au rôle du *tutor* anglais, l'action du tuteur français apparaît des plus minimalistes et des plus administratifs.

*« Quand on arrive en stage, le premier stage donc il y a un tuteur qui s'occupe de nous au commissariat (...) Son rôle en fait, il règle les problèmes entre les élèves et*

---

<sup>447</sup> Nous avons obtenu le diaporama servant de base à un stage « tuteurs » organisé par l'ENP de Roubaix à l'époque de l'enquête. Ce stage de courte durée (qui peine à 'recruter', les gradés se sentant peu concernés par cette tâche), est très 'général' (informations sur le statut de l'élève, ce qu'il peut et ne peut pas faire, qui prévenir en cas d'accident du travail, etc.), et aborde aussi la notation (voir annexe). Tout le problème réside dans le fait que ce ne sont pas les tuteurs qui accompagnent l'élève sur le terrain.

<sup>448</sup> Cette élève est fille de policier, et c'était l'entretien dans lequel on a le plus senti que l'élève épousait la cause policière, sans aucune distance critique.

*puis les brigadiers ou s'il y a un problème entre le commissariat et l'école, par exemple des problèmes d'horaires ou des choses comme ça, et puis c'est lui qui règle les horaires de stage. Et après il les transmet ici à l'école et l'école nous les donne ! Et si on a le moindre problème on peut aller le voir puis il le règle. Ça c'est intéressant, il est toujours là pour écouter ou pour quelque chose ! (...) La première fois, il nous accueille ! En fait le nôtre ce qui était bien, c'est qu'il nous a accueillis à chaque début de stage. Il nous a accueilli l'après-midi ! Il y a d'autres commissariats où les élèves n'étaient pas accueillis. Ils allaient directement en section, peut-être que le tuteur s'en foutait un peu quoi ! Normalement chaque commissariat a un tuteur, mais là c'est vrai qu'on était vraiment bien encadré ! Et même en fin de stage il nous prenait les 25 la matinée, trois heures, pour demander s'il y avait eu des problèmes. Il demandait s'il y avait quelqu'un qui avait des choses à dire, si ça s'était mal passé, ou des choses comme ça, donc on pouvait dire ce qu'on voulait »*

Elève gardien.5, Central Roubaix

Plus représentatifs des situations rencontrées pendant le terrain sont ces extraits d'entretien (dont le premier extrait comprend nos interventions). Dans celui-ci, il est intéressant de noter le brouillage de la figure du tuteur (qui se dédouble), et plus encore la confusion entre deux « types » de tuteur : un tuteur « officiel », invisible, dont le moins que l'on puisse dire est que cette activité de tuteur est périphérique à son travail, et un tuteur « informel » dont on apprend ici pour le moment peu de choses. L'élève du premier extrait est un peu perdu sur cette question du tuteur, et la « norme » la plus observée était non pas deux tuteurs, mais bien plutôt des élèves sans tuteur effectif, sur le terrain, en situation de police (en tout cas de tuteur attitré comme pour le *probationer* anglais). Le second entretien renvoie essentiellement le tuteur à la dimension administrative qui lui est dévolue, et à laquelle il se limite d'ailleurs. Aussi, au cours d'une observation à Marseille, deux élèves nous confiaient ne pas encore avoir rencontré leur tuteur, alors qu'elles en étaient à leur troisième semaine de stage, ce qui confirme le peu d'importance accordée à ce rôle<sup>449</sup>. Notons aussi en fin du premier extrait la dimension de l'évaluation, le tuteur « officiel » se contentant de reporter les notes entourées par les policiers de terrain au quotidien. L'évaluation fait l'objet d'un examen ultérieur plus attentif.

*Enquêteur* : Et tes stages, tu avais un tuteur ?

*Interviewé* : Ouais, ouais !

E : C'était quelqu'un qui tournait avec toi ou... ?

---

<sup>449</sup> Carnet d'observation, 10<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille, jeudi 21 juin 2001.

*I : Non ! Non, non ! Enfin ça dépend, il y avait un qui était « U.Viste », qui avait les UV<sup>450</sup>, qui attendait d'être nommé, donc lui il était tuteur, comme le chef de section, qui était tuteur aussi. Donc l' U.Viste, lui, il tournait dehors, donc de temps en temps, je tournais avec lui !*

*E : Il y avait 2 tuteurs donc ?*

*I : Ouais ouais 2 tuteurs !*

*E : Et ils se partageaient les rôles ou.. ?*

*I : Non ! Il y en a un qui était toujours chef de section, il ne tournait pas ! Et l'autre qui sortait ou qui était ici au bureau*

*E : Et est-ce qu'il y en a un qui était tuteur de quelques élèves et l'autre des autres ou ?*

*I : Euh... (il réfléchit) attends que je ne me trompe pas, tuteur... Il y a tuteur et celui qui est là, lui... je ne sais plus comment il s'appelle ! T'as un tuteur qui est chargé de la réception de tous les élèves à leur arrivée !*

*E : D'accord !*

*I : Donc lui tu ne le voyais jamais ! Le tuteur à proprement parlé, tu ne le voyais pas ! Et le 1<sup>er</sup> jour où tu viens « bonjour je suis le tuteur, j'ai vos carnets d'évaluation ! »...*

*E : C'était quel grade ?*

*I : C'était un... Major qui était... dans les bureaux quoi, qui gère un peu la voie publique ! C'était l'adjoint du commandant VP, le Commandant « Voie publique ». Donc c'est lui qui gérait tous les élèves, bon c'est pas qu'il s'en foutait mais... il avait son boulot à lui ! Lui, pour mettre une évaluation, il prenait tout ton carnet de notes, et puis il reportait tout simplement ! Si tu ne faisais pas, ni de grosse affaire, ni de mauvaise affaire, ben t'avais la note moyenne quoi ! »*

Gardien stagiaire.2, Central Roubaix

*« (...) Ah ouais moi il y avait un tuteur aussi, mais en fait, lui, il était chef de la police de proximité, sur le secteur sud, et il était juste là pour prendre le carnet, prendre des consignes pour les élèves, et puis c'est tout quoi. Je n'ai jamais parlé avec lui ! On se disait bonjour / au revoir, sinon, je n'ai jamais été le voir au bureau ! C'est un tuteur, c'est lui qui a les papiers, c'est lui qui envoie tout au commissariat, sinon à part ça... »*

Gardien stagiaire.4, Central Roubaix

## 212 Un tuteur qui accompagne les élèves sur le terrain : L'exception

---

<sup>450</sup> Les « unités de valeurs » (au nombre de quatre) étaient, jusqu'à récemment, des épreuves à passer pour obtenir le grade de brigadier. Il faut encore ensuite attendre d'être nommé sur un poste, ce qui peut prendre plusieurs années.

Au cours de nos enquêtes, nous n'avons rencontré qu'un « tuteur » (à partir de nos observations, nous devrions plutôt employer le terme de responsable « administratif » des élèves) qui accompagne les élèves sur le terrain pour s'en faire sa propre idée et, dit-il, pour leur apprendre quelque chose (ce qu'il estime être son devoir). La rencontre avec ce gradé à la personnalité bien affirmée et au verbe haut fait certainement partie des moments forts de notre investigation empirique. Nos discussions ainsi que l'entretien formel enregistré nous ont montré qu'il cultivait une certaine singularité, et ce depuis son début de carrière, à travers des choix et des prises de position atypiques. Ce particularisme se retrouve tout à fait dans son rapport aux élèves gardien qui effectuent leur stage au poste de police du Sapin Vert à Wattrelos, dont il a la responsabilité. Nous aurons d'autres occasions de mobiliser son discours, et à travers celui-ci, ses pratiques, pour l'évaluation par exemple. Dans l'extrait suivant, il explique son rôle du tuteur d'élèves comme lui le conçoit, et égratigne au passage les « habitudes » des autres collègues. On voit le souci constant de « laisser une trace » chez les élèves, on devine sa pédagogie faite de provocations et des attentes bien marquées (« il faut qu'ils parlent » par exemple).

*« Bon moi, je suis tuteur d'élèves, et j'estime qu'un tuteur doit apporter quelque chose à un élève ! S'il n'apprend rien dans une journée en brigade... J'estime qu'il a loupé sa mission ! Mais ça, c'est moi qui pense ça ! Il y a un tas de collègues qui sont tuteurs, et bon « ça va, on fait comme d'habitude ! » Non moi je veux dire, tout le monde peut... Même en dehors du grade de Major, je veux dire, j'ai été gardien, j'ai eu des élèves, tout ça, mais les gens qui m'ont eu, en tant que tuteur, pendant leur scolarité, je peux vous dire que « Wagon », ils savent qui ! Un jour, ils se souviendront toujours du brigadier Wagon quoi je veux dire ! Même 20 ans après, je suis persuadé, d'ailleurs j'ai revu des gens d'ici, qui sont arrivés dans mon service, bon moi j'ai vu passé tellement de monde que je ne retiens pas tous les noms et compagnie, des stagiaires, j'en ai vu passer ! Mais j'ai vu des gars qui m'ont dit « Ben écoutez, je vous ai eu en tant que tuteur quand je suis venu à Roubaix », je dis « Ah bon ben je ne me souviens plus ! » Alors, j'aime bien savoir l'impact qu'on a sur les autres, de façon positive ou négative, aussi pour pouvoir changer quoi ! Donc, je leur ai demandé ! Et eux, ils ont dit « Franchement, tu nous faisais peur ! Tu nous faisais peur par ton autorité ! » Mais ils disent « c'est vrai qu'avec toi, on a appris beaucoup de choses ! » Parce que moi je me devais de leur apprendre quelque chose ! Mais je ne leur facilitais certainement pas la tâche, c'est-à-dire que je n'étais pas méchant ! Mais je leur faisais comprendre que le métier de policier, ce n'était pas quelque chose de facile ! Mais j'ai HORREUR si vous voulez des élèves qui sont là en tant qu'observateur, et qui ne posent pas de questions ! J'estime que pour apprendre, ben il faut être curieux ! Le gars, qui reste passif, qui ne bouge pas, bon ben moi je vais le provoquer pour qu'il parle, dire qu'il s'intéresse, « Ah ben tiens, et alors là qu'est-ce que tu fais ? » ; « Ah bon, et pourquoi ça ?... » Ah ouais non, il faut qu'il parle le gars ! (...) Déjà je m'oblige à les accompagner sur le terrain ! Ah ouais !... Moi je*

*vais dire, je ne suis pas d'un naturel à me laisser aller... Si j'ai en charge quelqu'un, il faut que je lui apporte quelque chose ! Il ne peut pas avoir une image négative de moi !... Ou alors il l'aura peut-être négative, mais au moins je lui aurais appris quelque chose ! »*

Brigadier Major, poste de police du Sapin vert, Wattrelos (Nord)

### 213 Quand un « ancien » 'joue' le rôle de tuteur

Dans la grande majorité des cas, faute de tuteur 'officiel' sur le terrain ou de titulaire 'en charge' d'accompagner l'élève, nous avons du mal à observer la « transmission de savoirs d'expérience » des policiers expérimentés vers les recrues. Souvent, personne ne remplit véritablement ce rôle. Il faut dire qu'il n'est ni reconnu, ni même 'rentable' pour les titulaires puisque l'élève n'est que de passage dans le commissariat. Pourtant, parfois, certains élèves ont la chance de tomber sur un 'ancien' altruiste (c'est bien le cas dans l'extrait ci-dessous avec le « papy ») qui s'investit auprès des jeunes. C'est, on l'aura compris, très aléatoire qu'un tuteur émerge de la sorte, et il aurait fallu pour l'enquêteur la 'chance' d'observer ce type de situations. Ainsi, nous avons plutôt saisi des discours. Dans la description qui en est faite ci-dessous, l'« apprentissage » de l'ancien se caractérise d'abord par une description fine du secteur, de sa population (particulièrement les 'problèmes' qui intéressent plus directement la police), ensuite par une 'démonstration' de la manière de traiter un différend par exemple (« pour éviter les heurts »).

*« Ouais à Lyon donc pendant tous les stages, j'étais dans la section 1, et pendant ces stages-là, tu avais un cycle de nuit aussi. Et là pareil tu avais un ancien qu'on appelait le papy, bon lui il avait une cinquantaine d'années, et lui c'est encore un des anciens qui était brigadier chef mais il sortait encore la nuit quoi ! C'étaient que des jeunes, donc avec pas mal de nordistes aussi à la nuit, et donc en fait, j'ai compris tout de suite que c'est lui qui gérait tous les jeunes quoi, et d'ailleurs les jeunes montaient et disaient 'ouais heureusement qu'il y a papy qui est là, il est là pour nous aider' ! Donc lui il était content parce que.. et lui il sortait hein, il n'était pas derrière un bureau, donc c'est lui qui gérait et il avait l'habitude, il connaissait bien sa ville, bien son secteur et bien la population »*

*(« - Et quand tu dis qu'il s'occupait des jeunes, ça veut dire qu'il leur apprenait le métier ? »)*

*« Ouais tout à fait ! »*

*(« - Comment est-ce que tu... si tu devais développer un peu, 'apprendre le métier', comment ça se passe ? »)*



*« Moi je dirais déjà en patrouille, déjà il explique.. comment dire la situation géographique, par exemple 'tel quartier, il se passe ça... des deals, des vols des machins ou autre'. Bon déjà il découpe bien le secteur, bon le 7<sup>e</sup> arrondissement c'est pas immense hein, donc c'est bien découpé, donc on sait déjà un peu où on va, même si on revient travailler rien qu'à deux, on sait déjà un peu 'tiens papy il nous avait dit ça, c'est là c'est là c'est là', et puis après sur les interventions, c'est-à-dire que sur un différend hein peu importe, c'est lui qui parle, et après il revenait, on faisait un débriefing, hop il revenait.. 'bon alors qu'est-ce que tu aurais fait ?' donc il venait, il demandait, 'bon moi j'aurais fait ça, j'aurais dit ça, ou..' , 'bon tu vois c'était pas mal' ou 'faut éviter.. ceci cela..' , sur des exemples c'était comme ça. A chaque intervention pratiquement, il disait 'ben il faut faire ça', il expliquait bien le cadre, juridique aussi ça c'est important.. et euh en expliquant sa façon de faire quoi en fait tout simplement quoi, pour éviter les heurts, c'est ça qui était bien... »*

Gardien stagiaire.1, Central Roubaix

On a affaire à une situation comparable à ce qui se passe en Angleterre (on le verra dans le prochain chapitre), notamment sur l'aspect 'debriefing' : *« 'Bon alors qu'est-ce que tu aurais fait ?' donc il venait, il demandait, 'bon moi j'aurais fait ça, j'aurais dit ça, ou..' , 'bon tu vois c'était pas mal' ou 'faut éviter ceci cela...' »*. La différence avec l'Angleterre, c'est d'une part que ce schéma est systématique pour chaque « probationer » (alors qu'il arrive 'par chance' à l'élève gardien, peut-être plus souvent au 2<sup>ème</sup> et surtout 3<sup>ème</sup> stage) ; et d'autre part même lorsque la recrue française bénéficie de 'debriefing' avec un ancien, c'est souvent dans un rôle 'passif' (du style *« Qu'est-ce que tu aurais fait dans cette situation ?... »* extrait ci-dessus). La recrue anglaise 'debrief' plus souvent avec son tuteur d'interventions où elle était acteur. Il arrive cependant que l'ancien finisse par laisser l'élève gardien 'faire' : on voit alors la description des émotions de l'élève (*« alors là la pression.. oh lala oufff.. oh lala... (...) j'avais l'impression de dire des conneries en fait, enfin.. je ne savais pas si ce que je disais c'était bien quoi »*). L'élève explique entre autres que grâce à ce 'compagnonnage', une fois affecté à Roubaix (le stage se passait à Lyon), il sentait qu'il « était prêt ».

*(« - Et tu as le sentiment d'avoir beaucoup appris à son contact ? »)*

*« Ouais, quand je suis arrivé à Roubaix, j'étais pas... je pense... je pense que j'étais... je ne vais pas dire au top, on n'est jamais au top hein, mais je veux dire euh j'étais prêt quoi, enfin j'ai jamais eu peur, arrivé à Roubaix de me dire 'hein !... je vais être euh... avec la voiture.. je ne sais pas quoi faire euh..' , j'ai toujours su me débrouiller quoi, toujours, et grâce à ça » (...)*

*(« - Et tu... citais quelques anecdotes de policiers expérimentés chez qui tu pouvais observer des savoirs d'expérience, mais est-ce que t'as l'impression aussi qu'il testait les jeunes, parfois il les laissait faire et il les observait ? »)*

*« Tout à fait, ouais, il le disait hein dans la voiture euh... 'on va aller sur un différend, ben c'est toi qui le prends en charge..' , alors là la pression.. oh lala ouffff.. oh lala... »)*

*(« - Tu te souviens de.. »)*

*« Euh non je ne me souviens pas trop, je me souviens un peu la pression que j'ai eue, parce que déjà... euh je ne sais pas, j'avais l'impression de dire des conneries en fait, enfin.. je ne savais pas si ce que je disais c'était bien quoi, donc j'essayais de... je suis resté sur le cadre juridique hein toujours, notamment si il y avait eu des coups, donc là déjà premièrement ouais on avait fait une question de sécurité, donc là séparer les deux parties en cause, donc ça je pense que c'était pas mal ! Ça c'était d'entrée, donc je prenais soit une personne, tout de suite je lui disais 'écoutez Monsieur, venez avec moi', et donc mon collègue, donc le papy ou quoi, il prenait la deuxième personne, il prenait son carnet, bon l'identité, ceci cela, ce qui s'était passé, et je pense que je restais souvent sur le cadre juridique, je ne cherchais pas non plus trop compliqué, et par exemple s'il y a eu des coups, on cherche à savoir qui était le propriétaire des lieux, s'il fallait faire sortir quelqu'un, on essayait de faire comme ça, toujours sur le cadre juridique, et en parole aussi on essayait de calmer un peu, donc c'était les premiers tests quoi. Bon alors généralement... ouais on avait des trous aussi, on ne savait plus quoi dire, donc là il arrivait et puis bon ben.. (rires) 'je reprends le truc mais ne t'inquiète pas c'était bien quoi', mais souvent c'était ça »*

*(« - Et après quand vous étiez seul dans la voiture.. »)*

*« Il disait alors qu'est-ce que t'en as pensé ? Donc je disais ben j'ai trouvé ça difficile parce que bon il était virulent ou pas, ou je ne savais plus trop quoi dire ou il m'a posé des questions, je ne savais pas répondre, ça se pouvait aussi.. et euh.. il me disait 'ne t'inquiète pas, tu es là pour apprendre', et puis il m'expliquait aussi, on faisait un petit debriefing quoi de la situation, et puis voilà, et puis il me faisait la position aussi, où on était rentré, si c'était bien, ou si j'étais moins bien placé, par contre généralement il me disait bon ça va, c'est pas mal quand même, mais... »*

Gardien stagiaire.1, Central Roubaix

Un dernier exemple d'ancien 'investi' dans l'apprentissage d'un élève concerne la brigade de nuit. Nous avons observé quelques vacations de nuit pour réaliser notamment que les liens sociaux entre collègues y étaient plus forts, probablement parce que le travail policier de nuit nécessite encore plus de cohésion et de solidarité et que la hiérarchie est beaucoup moins présente (ce qui 'détend l'atmosphère'). Il se trouve que cet ancien et cet élève ont souvent tourné ensemble, ce qui constitue une clé importante pour expliquer cette 'relation d'apprentissage'.

*« C'est pareil, quand tu fais les écritures, ça c'est important aussi parce qu'à l'école, on travaille des milliers de procès-verbaux différents, enfin bref, pour faire un constat de cambrioleur dans une maison, tu rends compte un livre ! C'est pas ça la procédure*

*pour moi ! Il faut être précis, et il ne faut pas forcément s'étendre, mais il faut que ce soit précis ! Et j'ai l'exemple de parfois, quand je fais des procédures, par exemple avec J (élève), ce que je fais, quand on a fait quelques petites affaires ensemble, on a déjà arrêté des siphonneurs d'essence hein par exemple, je lui laisse faire le procès verbal ! Je me mets à côté, donc je le laisse démarrer, ben pour qu'il se mette dans la situation quoi, parce que de toute façon, un jour, il en fera sans moi, donc je le laisse démarrer lui, et quand ça bloque, je l'aide ! Je fais comme ça. Je crois que c'est plus formateur de faire ça, que de faire moi le procès-verbal et de dire je t'en mets une photocopie ! Je pense ! Je fais comme ça ! J'essaye de faire comme ça ! Et partant de là, lui, il est preneur ! Parce que lui, ça ne le dérange pas de le faire, au contraire ! Ça lui apprend ! J'essaye de faire comme ça ! »*

Brigadier, nuit, central Roubaix

Les situations décrites dans les entretiens que nous venons de développer concernent un « ancien » avec beaucoup d'expérience. Ce vécu leur confère une autorité 'naturelle' (en fait on devrait plutôt dire professionnelle) qui leur procure un sentiment de légitimité rendant possible ce 'compagnonnage' (bien qu'il faille ici d'autres ingrédients : par exemple une motivation au travail toujours vivace, une dose d'altruisme ou une 'âme' de professeur). Mais le point suivant montre qu'un titulaire plus récemment entré dans la police se posera davantage de questions sur sa légitimité à remplir ce rôle.

214 « Est-ce que je peux me permettre d'être tuteur ? »

Dans le déroulement du fil du parcours de l'élève gardien, la question de son accompagnement sur le terrain lors des stages reste encore obscure. Prévenons déjà le lecteur qu'il sera difficile d'éclaircir ce point autant que la recherche l'ambitionnait au départ. Les discussions et entretiens menés auprès de gardiens titulaires ou de gradés peinaient à creuser réellement la question de l'apprentissage des titulaires ou « anciens » vers les recrues. D'abord parce que personne ne se voit attribuer ce rôle, comme c'est le cas en Angleterre. Les titulaires n'ont pas plus bénéficié d'un quelconque « compagnonnage » lorsqu'ils ont intégré l'organisation, ils ne font donc que reproduire ce modèle. A tel point, comme dans cet extrait d'un gardien de la paix ayant cinq années d'expérience, que le titulaire ne se sent pas toujours « légitime » pour encadrer l'élève et le conseiller. Il n'est pas opposé à répondre à ses questions, mais on voit bien que l'initiative incombe à l'élève (or les observations ont montré

que l'élève est dans une position inconfortable et infériorisée qui ne le met pas dans les meilleures dispositions pour prendre cette initiative). Notons que plus le titulaire est expérimenté, moins il aura cette gêne, c'est d'ailleurs ce que ce gardien insinue également.

*« Tu sais, tu vas leur expliquer aux jeunes, tu vas leur dire « Ben là, tu fais comme ça, tu fais comme ça, tu fais comme ça ! » Alors qu'en fait est-ce que tu peux te permettre de donner des conseils ? Je ne sais pas !... (...) Moi j'essaie toujours de... Je laisse voir, je laisse les jeunes ! Je n'ai pas l'intention de jouer le père de famille à dire « Ecoute, moi je pense que tu dois faire ça, ça, ça, ça, et ça ». Je pense que je n'ai pas encore assez d'ancienneté pour me permettre de le dire ! Par contre, je crois qu'il serait bien que vous regardiez parce que bon, on fait des trucs inconsciemment qui sont biens ! D'ailleurs on fait des interventions tout ça, on va le faire inconsciemment par rapport au jeune qui doit penser, qui doit faire comme ça, il doit aller se positionner de telle façon, qui doit... hein ! Il a un certain nombre de tâches à faire ! Il a son rôle ! Qu'il s'en aperçoive lui-même, qu'il trouve sa place lui-même ! S'il ne la trouve pas, moi je pense que, du fait qu'il demande ! Je lui dirais ! Je lui dirais « ben écoute, moi je pense qu'il serait bien de faire comme ça ! ». Maintenant lui dire « Ecoute, tu fais comme ça parce que moi je suis plus ancien que toi et je le sais mieux que toi !... ». A lui de juger si je suis meilleur que lui, à lui de juger si je suis aussi bon que certains anciens ! Ce n'est pas à moi de juger ! »*

Gardien de la paix, central Roubaix

Par ailleurs, le fait, à ce stade, que l'élève gardien soit juste de passage dans le service (et sera ensuite affecté ailleurs) n'incite pas l'investissement en temps et en efforts (principalement la patience d'expliquer) de la part des titulaires en poste que la transmission de savoirs suppose. Sachant aussi que certains titulaires n'ont aucune fibre pédagogique les incitant à transmettre, ce qui ne leur permet pas de remplir ce rôle de « tuteur ». Ainsi cet extrait de la séance de retour d'expérience où l'élève gardien remet en cause les capacités des titulaires pour les encadrer (avec l'accent mis une fois de plus sur la sécurité).

*« La palpation, c'est à 90% devant ! Alors que c'est très dangereux ! On en est victime car si c'est dangereux pour eux, c'est dangereux pour nous aussi ! Il y a un manque de rigueur ! Quand on intervient, c'est au petit bonheur la chance ! Les gens qui nous reçoivent n'ont pas les qualités ! Ou la formation pour nous encadrer ! »*

Séance de retour d'expérience, ENP Roubaix, 5 mars 2001

On peut même ici se demander si le style pédagogique du seul tuteur des élèves rencontré qui les accompagne sur le terrain (le brigadier Major de Wattrelos cité précédemment) soit de nature à assurer un apprentissage satisfaisant. On pense ici à son style provocant, voire blessant (comme on le verra prochainement sur l'évaluation) qui peut tout aussi bien avoir des conséquences négatives sur certains élèves (en fonction de leur personnalité) et ainsi les bloquer plutôt que les faire progresser.

Un autre extrait d'élève gardien montre bien que les qualités d'« enseignant » ne sont pas forcément des attributs du policier (« c'est des gens qui sont flics... je veux dire, flic ça ne nécessite pas de savoir apprendre quelque chose à quelqu'un ! »). L'élève interrogé<sup>451</sup> ne leur « jette pas la pierre », puisqu'il estime qu'« on leur balance des élèves dans les pattes, et on leur dit 'vous vous démerdez avec eux !', et il faut qu'ils essayent de leur apprendre des trucs ! » Il sait pas le faire ça ! ». Ce point est criant dans notre recherche : la non prise en compte de l'apprentissage accompagné sur le terrain.

*(« - Et quand tu citais ta première expérience professionnelle qui n'a rien à voir avec la police, tu disais si on a un bon maître nageur, etc.... Là t'as pas trouvé le bon ? »)*

*« Non ben non j'ai pas de mentor, non, non ! »*

*(« - Ouais ! Et parce que déjà t'es jamais avec les mêmes personnes, en fait ? »)*

*« Ouais, déjà et ça c'est quelque chose que j'évoquais aussi quand on a fait le bilan, j'avais dit que les gens n'étaient pas comment dirais-je... »*

*(« - N'hésite pas à reprendre des choses que t'as dit ! »)*

*« Ouais, ouais ! Mais en fait les gens qui nous reçoivent ne sont pas formés, ça s'apprend de « driver » quelqu'un, la pédagogie... Bon je ne dis pas qu'il faut que ce soient des pédagogues mais en fait, c'est des gens qui sont flics... je veux dire, flic ça ne nécessite pas de savoir apprendre quelque chose à quelqu'un ! Et on lui balance un élève, qui pose plein de questions, qui veut faire plein de trucs, qui veut courir après les méchants et tout. Et puis lui, il n'est pas préparé à faire ça, il ne sait pas faire ça. Même si je le redis, je l'ai dit 4, 5 fois depuis qu'on a commencé l'entretien, je ne leur jette pas la pierre à ces gens ! On leur dit voilà, on leur prend des jeunes, boum, on leur en balance dans les pattes, vous vous démerdez avec eux, « il faut qu'ils apprennent, essaye de leur apprendre des trucs ! » Il sait pas le faire ça ! Je veux dire, je prends un exemple parce que j'ai quand même fait ça pendant 7 ans : on prend un champion, le champion olympique de natation, il ne saura pas forcément apprendre parce qu'il y a plein de critères, il faut savoir prendre en compte d'autres personnes,*

---

<sup>451</sup> Il s'agit d'un élève gardien au profil atypique : entré dans la police à la limite d'âge, 30 ans, père de famille, il a travaillé 7 ans en piscine (il a quitté un poste de directeur de piscine pour entrer dans la police).

*il faut savoir analyser certains facteurs. Il ne sait pas le faire ça ! Pour lui c'est naturel, de nager bien et vite, c'est naturel ! »*

EGP.1, ENP Roubaix

En dépit de la quasi-absence de relation d'apprentissage entre titulaires et élèves (en tout cas de relations instituées), nos observations marseillaises dans le commissariat du 10<sup>ème</sup> arrondissement ont montré que le choix des titulaires que les élèves allaient accompagner n'était pas forcément le fruit du hasard<sup>452</sup>. Un certain nombre de gradés, conscients de certaines « mauvaises habitudes » de quelques anciens (on a abordé la plupart de ces aspects dans les « déceptions » des élèves gardiens), confient les jeunes à des titulaires considérés comme des « valeurs sûres ». Dans le service de PUP du commissariat cité, les élèves étaient, autant que possible, pris en charge par un sous-brigadier (voir tableau des entretiens) reconnu comme particulièrement compétent sur le travail d'îlotage. Cette pratique informelle du choix d'un titulaire était sans doute d'autant plus marquée dans ce service de PUP qu'il est très rare de rencontrer un policier autant investi dans un travail d'îlotage<sup>453</sup>. Son supérieur, le brigadier chef, nous a fait son éloge lors de l'entretien, en insistant à la fois sur l'exemple et l'exception qu'il représentait. Au moins deux bonnes raisons de lui confier les élèves. Malheureusement, cela ne suffisait pas à « accrocher » véritablement les élèves, le travail d'îlotage représentant l'idéal type de ce qu'ils ne veulent pas faire.

## **22 Quid de l'évaluation de l'élève gardien ?**

On peut considérer que l'évaluation de l'élève gardien prend une multitude de formes, à la fois formelles et informelles. Parmi l'évaluation formelle, on compte d'une part la visite des formateurs de l'ENP, qui vont noter l'élève à chacun de ses stages, et d'autre part les évaluations du carnet de suivi de l'élève, normalement rempli chaque jour par les titulaires de la patrouille de l'élève. L'évaluation informelle est plus diffuse, dans sa version extrême, elle

---

<sup>452</sup> Le phénomène avait cours aussi dans le Nord, mais c'est au commissariat du 10<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille que le sujet a été aussi explicitement abordé avec les gradés.

<sup>453</sup> Il est intéressant de noter que notre présence avec ce titulaire n'était vraisemblablement pas non plus le fruit du hasard. Nous faire observer ce titulaire-là était aussi une manière de donner une bonne image du service et du commissariat, et même plus globalement de la police.

renvoie par exemple aux « tests » décrits par Van Maanen dans la troisième étape de son processus de socialisation policier (« La rencontre »). Pour Van Maanen, pendant les premiers mois sur le terrain, son formateur<sup>454</sup> aura le souci d'observer comment la recrue va gérer les « heavy calls » (les « galères »), c'est-à-dire les appels dont le policier expérimenté sait pertinemment qu'ils peuvent dégénérer. L'attitude de la recrue dans ces situations donne ce que l'auteur appelle la « mesure de l'homme », s'en suit une réputation qui se répand à l'ensemble du commissariat et qui le suivra tout au long de sa carrière<sup>455</sup>.

### *221 L'évaluation des formateurs de l'ENP*

Nous avons eu l'occasion d'accompagner les formateurs de l'ENP Roubaix au cours de leurs visites sur le terrain pour évaluer les élèves de l'ENP Roubaix, le 19 février 2001 au commissariat central de Roubaix (cinq élèves), et le 23 février 2001 au commissariat de police de Wattignies (trois élèves). Les formateurs étaient constitués en binôme, différent à chaque fois, et n'évaluaient pas nécessairement des élèves de leur classe. Il est intéressant de constater que l'évaluation des élèves gardiens se déroule en salle, il ne s'agit donc pas d'évaluer l'élève en action, mais sous la forme d'un oral (relativement court, 20 à 30 minutes en moyenne). Notons pour terminer le caractère répétitif et stéréotypé de ces entretiens<sup>456</sup>.

Nos principales observations (voir un peu plus loin quelques extraits du carnet d'observation) mettent à jour que cette évaluation porte plus sur des connaissances que sur des savoir-faire : l'accent est mis sur la connaissance de textes, lois et règlements, qui nécessitent un apprentissage « par cœur » (avec une mention spéciale pour l'ordonnance de 1945, chaque élève y a droit). Important aussi : être en possession d'un stylo et de son carnet, considérés comme les outils indispensables du gardien de la paix. Ensuite que l'« esprit » de l'entretien ressemble souvent à l'interrogatoire, avec un style direct, plutôt froid, fait de provocation (en titillant sur le fait d'être plus conciliant avec les femmes en mini-jupe ou en

---

<sup>454</sup> On se trouve ici davantage dans un modèle « anglais », c'est-à-dire qu'un élève a son tuteur attitré chargé de l'accompagner dans son apprentissage sur le terrain. D'où le possessif « son » et le terme « formateur » d'ailleurs.

<sup>455</sup> Van Maanen (John), op. cit. Voir les pages 145 à 147 sur ce point.

<sup>456</sup> L'observation n'a pourtant porté que sur huit élèves, mais nous n'avons rien appris de plus à partir du 3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> environ.

assimilant flottage et balade par exemple). On sent aussi parfois l'irritation des formateurs suite à certaines réponses, ou non-réponses d'ailleurs.

Pour lancer la discussion, les formateurs demandent par exemple comment s'est passé l'accueil (ils savent bien que l'accueil des élèves est délicat), mais les élèves, dans ce contexte d'évaluation, ne semblent pas oser s'en plaindre (comme c'est le cas dans nos entretiens par exemple<sup>457</sup>). Il est aussi demandé à l'élève de raconter quelques interventions lorsqu'il était en patrouille, puis les formateurs rebondissent en posant des questions. Au cours de l'entretien, les formateurs transmettent des « messages ». Citons d'une part le fait d'adopter une attitude prudente, en rendant compte systématiquement, pour « assurer ses arrières » (ne pas faire de vague, ne pas se faire remarquer, d'autant plus en tant qu'élève). Et d'autre part, le fait d'insister sur les bonnes pratiques (respecter les procédures précises, pour remplir un TA par exemple).

On voit bien dans ce second point la tension école / terrain, symbolisée par les formateurs qui tournent en dérision les anciens du terrain en les parodiant (en patois local). Cette visite des formateurs de l'école sur le terrain permet une sorte de piqûre de rappel, réinjectant dans l'esprit des élèves les bonnes manières apprises en école et susceptibles d'être « polluées » par les pratiques plus informelles du terrain (que nous avons évoquées précédemment). Ce désamour école / terrain est palpable dans l'accueil qui est réservé aux formateurs de l'école en commissariat. Si tout s'est très bien passé à Roubaix puisque l'un des formateurs venait juste de le quitter et avait à l'évidence laissé de bons souvenirs (les entretiens ont démarré avec du retard tellement il était « interpellé » amicalement par les uns et les autres), le scénario était tout différent à Wattignies : pas d'accueil, pas de bonnes conditions d'entretien, élèves absents (partis en patrouille), etc.

Concernant la notation, il est très intéressant que la meilleure note ait récompensé l'élève gardien le plus droit, courtois, respectueux de la hiérarchie, qui se conforme aux consignes et aux règles (rendre compte notamment). On peut parler de « prime au conformisme et au respect ». Cette observation sera confirmée plus loin pour d'autres formes d'évaluation. Enfin, La note moyenne est relativement élevée (autour de 70/100), et même

---

<sup>457</sup> Il est vrai aussi d'une part que le problème de l'accueil des élèves nous a semblé plus sensible à Marseille (en raison probablement de l'écart d'âge plus grand entre élèves et titulaires, depuis quelques années, le central de Roubaix s'est nettement rajeuni). D'autre part, il s'agit ici de la fin du deuxième stage, le sujet est donc moins sensible (« l'intégration » de l'élève s'est améliorée progressivement).



l'élève le moins « apprécié » obtient 65/100 (apparemment considéré comme la « moyenne »). La note semblait « généreuse » par rapport à la prestation quand celle-ci était jugée très moyenne, alors qu'elle ne décollait pas véritablement lorsque la prestation était jugée très bonne. On peut parler d'une sorte d'homogénéisation de la notation (certains élèves parlent d'« école des fans », tout le monde gagne), d'un nivellement par la moyenne. On retrouve la tendance à uniformiser plutôt qu'à distinguer, largement présente en école<sup>458</sup>.

*« 1<sup>er</sup> élève évalué (H) Vers 14h30, on se retrouve dans une petite salle à 4 (avec 2 formateurs et un élève). Un des formateurs introduit et explique en quoi cela consiste à l'élève. Il commence en demandant à l'élève quels sont les différents secteurs d'îlotage sur Roubaix. Réponse de l'élève : « Nord, sud, est, ouest, et centre ». Autre question sur les contrôles préventifs dans le métro ; « C'est quel alinéa, ça ? » Rép hésitante et complétée par les formateurs « 78.2 alinea 1 », « Et c'est quoi ? », la réponse attendue est « l'ordonnance du 8 novembre 45 » Le ton est direct, relativement sec et « hiérarchique ». On sent l'élève stressé. Les formateurs lui demandent un peu son parcours, ce qu'il a fait pendant son stage, des TA, etc. Avant, il était ADS à Quimper, expérience dont il dit quelques mots. Il raconte qu'il a déjà fait 3 TA (une ceinture, et 2 pneus lisses). Le formateur lui demande s'il a un carnet, un stylo ; 'oui !' L'élève les sort ! Il raconte qu'il a participé à une audition, qu'il est allé interroger un mis en cause, il raconte l'îlotage, et l'immobilisation d'un véhicule pour défaut de permis, de contrôle technique, etc. Aussi le contrôle d'un jeune qui détenait un peu d'herbe ; vu la quantité marginale, le titulaire l'a jeté dans le caniveau ! Les formateurs font bien passer le message : votre attitude, c'est « Vous ramenez, vous rendez compte ! Après, on ne peut rien vous reprocher ! » (...)*

*3<sup>ème</sup> élève L'entretien débute par « Comment vous considèrent-ils ? » (sous-entendu les titulaires ou « anciens »). Sur la rédaction de TA, elle explique qu'elle en a fait un comme on apprend à l'école et « qu'ils ont rigolé ! » : « ça ne sert à rien ! » Le formateur reprend, effectivement, ils disent (il imite le chti) « cha shert à rin tchotte ! » Il poursuit « Quelle est la bonne méthode ? Si vous commencez à faire comme eux, vous allez perdre les bonnes habitudes ! Eux, ils risquent un vice de forme dans une ville comme Roubaix ! Pas vous ! Vous, ce sera toujours bien ! »*

Extrait du carnet d'observation, Central de Roubaix, 19 février 2001

*« La salle mise à la disposition des formateurs n'est pas en très bon état ; il s'agit de la salle de pause, très vieillotte, la table est branlante, il fait froid, et surtout des personnes entrent et sortent, etc. Les conditions pour ces évaluations sont mauvaises. Cela confirme l'impression que les formateurs ne sont pas spécialement les bienvenus. Confirmation des autres observations d'évaluation : il est demandé aux élèves de*

---

<sup>458</sup> Sur la notation, précisons aussi que les formateurs de l'ENP Roubaix, lors de la réunion pédagogique des formateurs de la 173<sup>ème</sup> promotion d'élèves gardien (celle précisément observée et interrogée) du 5 février 2001, ont discuté ce thème, « prévoyant » les moyennes pour chaque stage, avec une progression constante.

*prendre leur carnet, et il leur est demandé de raconter des choses faites (ou auxquelles ils ont participées) en patrouille.*

*3<sup>ème</sup> élève évalué Il commence par s'excuser que la secrétaire l'ait vu écrire un rapport, il a été voir le Major, etc. Il espère que ça ne va pas dégénérer. Il est très poli, répond souvent « Oui, brigadier ! » Il dit aussi très souvent 'comme il se doit !' Il fait preuve d'un respect hiérarchique et d'une droiture assez impressionnants ! Il raconte une procédure décès, mettre un scellé sur le tombeau. Le formateur lui demande si le rapport au décès, au corps, etc. l'a choqué ? « Non, je suis secouriste, carrossier, et chasseur : je vide des cochons de 100 kgs ! » Il quitte la pièce en se saluant.*

*Les 2 formateurs discutent ensuite des 3 élèves et de la notation. Ils conviennent que le moins bon est celui du milieu, « mais il vaut la moyenne » ! Ils lui mettent 65. Ils m'expliquent qu'il s'agit aussi de ne pas être décroché par rapport aux autres écoles ! Le 1<sup>er</sup> obtient 69, et le 3<sup>ème</sup> 72 ! (jugé très sérieux, 'carré') »*

Extrait du carnet d'observation, commissariat de Wattignies, 23 février 2001

Les entretiens réalisés auprès d'élèves nous permettent de compléter le 'tableau' de l'évaluation des stages par les formateurs de l'école. Le premier extrait confirme le formalisme de l'entretien d'évaluation, l'élève se fait « coincer » à cause d'un terme précis que les formateurs veulent absolument entendre<sup>459</sup>. Cette attente relève de l'apprentissage scolaire (« C'est ce qu'on avait vu en cours ! ») et non de compétences en action sur le terrain. Le second extrait concerne une évaluation qui ne s'est pas très bien déroulée. L'élève se montre beaucoup plus distancié et critique vis-à-vis de l'organisation<sup>460</sup>. Son attitude l'a d'ailleurs sûrement desservi lors de cet entretien d'évaluation. Il est intéressant de noter que son profil atypique (30 ans, plusieurs expériences professionnelles significatives avant son entrée dans la police) explique au moins en partie cette différence de ton.

*« ça s'est bien passé sauf que je n'ai jamais réussi... Ils voulaient que je sorte le mot « flagrant délit »... Mais je ne l'ai pas ressorti ! Parce que bon, on a toujours travaillé en flagrant délit, et ça me paraissait tellement évident que je ne le sortais jamais à Lille. Donc, ils ont dit « dans quel cadre tu travaillais ? » Et puis je n'arrivais pas à le ressortir, c'est ce qu'on avait vu en cours, et je n'arrivais pas à le ressortir quoi, mais sinon ça s'est très bien passé !*

Elève gardien.3, ENP Roubaix

---

<sup>459</sup> L'élève répond dans les deux premiers extraits à la question « Comment s'est passé l'évaluation par les formateurs, pendant ton stage ? »

<sup>460</sup> (voir le tableau des entretiens français).

*Ben assez mal parce qu'en fait, moi, j'ai commencé, le lundi, c'était l'accueil, le mardi, j'ai fait 13-21h et le mercredi, j'ai fait donc 5h-13h et il s'est pointé à 10h, il m'a demandé plein de trucs, je lui ai dit... Donc il me demande « Quels sont les hameaux qui constituent Tourcoing ? », (il siffle) Bon j'ai dit « Tourcoing, il y a Mouvaux... », il me dit : « Ouais ! Vous ne connaissez pas votre circonscription ? », je lui dis « Attendez ! Je suis arrivé il y a deux jours ! Ce matin, j'ai pris mon service à 5h ! » Je dis « Non, je ne connais pas la circonscription ! » « – Est-ce que vous avez une carte de la ville ? » Je dis « non, je n'ai pas de carte de la ville ! ». Ben voilà quoi ! Cette évaluation, elle intervenait beaucoup trop tôt ! Je ne suis pas là depuis 2 jours... L'évaluation de quoi, je n'ai rien appris ! En fait, ils m'ont évalué sur des textes que j'avais appris à l'école sur le contrôle d'identité, c'est cool hein !*

Elève gardien.1, ENP Roubaix

L'extrait ci-dessus confirme le fait que l'évaluation des formateurs est basée avant tout sur des connaissances apprises au cours de la formation en école de police, et qu'elle échoue donc à évaluer l'apprentissage sur le tas, en situation de police. C'est, il nous semble, un des grands enseignements de nos résultats sur ce point. Cependant, il faut reconnaître une pluralité de situations, notamment au cours du troisième stage qui ne couvre pas nos observations avec les élèves de Roubaix (2<sup>ème</sup> stage). Un gardien de Marseille évoque dans l'extrait ci-dessous une évaluation, certes succincte, mais sur le terrain, dans une situation de police, ce qui change l'esprit de l'évaluation. Même si nous n'en avons pas la certitude, il s'agit sûrement du troisième stage où l'évaluation se ferait sur une situation de police (on ne peut exclure également un effet « école » qui encouragerait ou non ce type de pratiques).

*« C'était le formateur de l'école qui est venu sur le terrain et puis donc on a été évalué dans la journée...enfin, étant donné qu'on était beaucoup d'élèves sur Toulon, dans la journée, il fallait qu'ils fassent passer un maximum d'élèves, on est évalué sur un contrôle routier : par rapport à notre positionnement, la façon de contrôler... ça a été assez rapide »*

Gardien de la paix, 6<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille

## *222 Le carnet de suivi et le flou des critères d'évaluation réels*

L'élève gardien en stage porte constamment sur lui ce carnet de suivi qu'il doit faire remplir par les titulaires « pour chaque mission », c'est-à-dire au quotidien (le carnet comprend vingt pages, ce qui correspond au nombre de jours travaillés pendant un stage d'un

mois). Ce carnet de format de poche comprend dix « indicateurs comportementaux »<sup>461</sup> notés de 1 à 5<sup>462</sup> :

|   |
|---|
| Ponctualité-Disponibilité-Tenue-Respect de la hiérarchie                    |
| Dextérité- Sens pratique  |
| En équipe : S'impliquer-Respecter les autres-Tenir compte des autres        |
| Sait écouter-Porte de l'intérêt-Tenir compte des avis des autres            |
| S'exprimer correctement-Poser les questions utiles- Organiser les questions |
| Courtoisie- Assurance-Fermeté   |
| Neutralité- impartialité  |
| Sait maîtriser ses émotions- Calme dans les situations d'aide et de conflit |
| Etre attentif-Etre observateur  |
| Respect du matériel-Etat des locaux (publics et privés)                     |

On note au moins 3 critères 'internes' : « ponctualité, tenue, et respect hiérarchique » (rapport à la hiérarchie), « en équipe : s'impliquer, respecter et tenir compte des autres » (rapport aux collègues), et « respect du matériel, état des locaux » (rapport aux 'matériel' policier). Un autre critère est plus ambigu et on ne sait pas bien s'il renvoie à un critère 'interne' ou 'externe' (en rapport avec le public) : « Sait écouter, porte de l'intérêt, tient compte de l'avis des autres ». On serait tenter de faire un quatrième critère 'interne' surtout si l'on considère 'Tient compte de l'avis des autres' qui renvoie (dans l'habitus policier français) au collectif de travail en patrouille.

Deux critères renvoient au contact avec le public : « s'exprime correctement, pose les questions utiles », et « courtoisie, assurance, fermeté », l'un à l'éthique (« neutralité, impartialité »), l'autre à l'émotivité (« sait maîtriser ses émotions »).

Enfin, « être attentif et observateur » est peut-être la qualité policière la plus 'universelle'. On pourrait citer « calme dans les situations de conflit » comme une qualité

<sup>461</sup> On trouvera en annexe trois exemples de notation de ce carnet (issus d'un diaporama de formation pour 'tuteurs' de l'ENP de Roubaix).

<sup>462</sup> 1 : Insuffisant, 2 : Passable, 3 : Moyen, 4 : Bon, 5 : Très bon.

essentielle mais elle est ici apposée avec « sait maîtriser ses émotions » ce qui est tout de même bien différent. Et on ne sait pas bien à quoi renvoie la « dextérité et le sens pratique ».

En tout état de cause, ce canevas d'évaluation est très limité si on le compare aux 162 « *core tasks of policing* » que le probationer doit valider au cours de son stage (voir le chapitre suivant, et la liste de ces 'tâches' en annexe).

Lister les 'critères' supposés d'évaluation est une chose, et observer l'évaluation des élèves gardiens *in situ* en est une autre, source de découvertes instructives.

Déjà, notons la relative difficulté qu'ont les acteurs à parler de l'évaluation, que ce soit les « tuteurs » pourtant 'responsables' de cette évaluation (mais qui n'accompagnent jamais, sauf exception, l'élève sur le terrain) ou les élèves évalués, qui sont souvent très critiques sur cette évaluation (on le verra un peu plus loin).

L'enquête de terrain montre l'importance des critères d'évaluation 'internes' : la ponctualité, la tenue, le rapport à la hiérarchie. Il s'agit d'un apprentissage de normes, de règles du jeu, propres à l'organisation, mais pas en rapport direct avec le travail de patrouille.

*« Oui sur les élèves, voilà. Alors là c'est une appréciation... disons... comment dire sur le comportement sur la voie publique bien sûr, que ce soit sur la voie publique ou dans le commissariat, et bon il y a différents critères de... comment dire, sur sa ponctualité, sur la tenue, sur la hiérarchie. (...) C'est une appréciation qui est mise sur leur carnet de suivi, donc c'est moi qui la mets en rapport avec les différents chefs de brigade, ou îlotiers qui tournent avec, on se fait une petite idée sur leur façon de se comporter sur la voie publique, sur leur tenue vestimentaire, sur leur comportement avec la hiérarchie, tous ces éléments qui sont internes à la profession »*

Brigadier, Marseille, 10<sup>ème</sup> arrond.

Ce second gradé laisse entendre que la première impression est très importante, même si on comprend que c'est en fait 'avant' d'être observé en situation réelle de travail (1<sup>ère</sup> partie de l'extrait). On peut donc supposer que ce sont bien ici des critères d'impression générale, de tenue, de présentation, politesse, respect hiérarchique, etc. Ensuite, l'entretien évoque le « grand critère » : « la façon de voir, comment il adhère et comment il suit les initiatives » (2<sup>ème</sup> partie de l'extrait). Autrement dit comment il se 'conforme', comment il s'ajuste au groupe, ce point est évidemment intéressant dans la perspective de la socialisation de la recrue. Enfin, ce gradé souligne avec enthousiasme la prise d'initiatives d'un élève pour faire la circulation lors d'un accident (et donc 'sécuriser' le secteur). Il faut dire que la prise

d'initiatives n'est pas forcément encouragée au cours de la formation, ni d'ailleurs au vu de l'accueil qui leur est réservé en stage (voir précédemment). Cette initiative inspire au gradé des termes élogieux, « il a été parfait ! (...) Je ne m'inquiétera jamais pour lui (...) ça ce sont des réactions saines ». On retrouve en fait l'idée de se mettre au service du collectif, de trouver sa place, son rôle dans le 'groupe' (dans la patrouille). Si l'on compare avec l'apprentissage anglais, d'un côté l'inscription est davantage 'collective' (se conformer, respecter la hiérarchie, se mettre au service du groupe lors d'une intervention ; en France), alors qu'elle est plus individuelle en Angleterre (comme on le verra dans le chapitre suivant).

*« Moi j'en ai fait des évaluations ! Disons que dans les faits, c'est toujours un jugement...bon, on a toujours le jugement, vous le connaissez comme moi, la façon d'opérer, et le jugement a priori, malheureusement on ne peut pas l'enlever ! Quand vous voyez arriver quelqu'un, il y a une impression favorable ou défavorable, ça fait partie de la notion hein ! Et il y en a qui ont le « défavorable » hein ! Mais après on doit faire un jugement a posteriori ! Et entre les deux, il y a le vécu ! Et là, il faut être juste ! Des fois, on a un jugement défavorable au départ et il s'avère qu'au bout, il est bon ! Des fois, on en a des bons au début et à la fin il est mauvais ! Il faut analyser, il faut faire les corrélations et savoir juger ! »*

*(« Qu'est-ce qui vous dit qu'à la fin, c'est bon ou mauvais ? Ce sont quels grands critères ? »)*

*« Le grand critère ? C'est la façon de voir, comment il adhère et comment il suit les initiatives ! Bon j'en ai eu un, au bout de 15 jours, il s'est retrouvé, je vous en parle en connaissance de cause parce que moi, j'étais ce jour-là comme lui ! Je me suis retrouvé au commissariat, la 1<sup>ère</sup> fois que je suis sorti en police secours, un titulaire, un élève, un accident, moi je ne connaissais pas trop, je connaissais un petit peu parce que j'en avais déjà vus, j'avais vu des tas de procédures, je connaissais plus que lui, mais sur le terrain, j'avais pas trop fait ! Donc on est arrivé sur le terrain, sur l'accident, mon petit jeune derrière, il est sorti, il a mis sa casquette, il s'est mis à un endroit suffisamment reculé pour nous mettre en sécurité et il a attaqué, il nous a fait la circulation ! Il a juste fait le service pour créer un groupe, pour qu'on travaille en sécurité ! Voilà ! Ca c'est performant ! Dire : on est dans telle situation, je vois les deux collègues, ils vont faire ça, moi je dois faire ça ! C'est savoir s'attribuer un rôle sans qu'on ait à lui dire ! Il est descendu, il a pris sa casquette pour la première fois, parce qu'il n'est qu'élève, il s'est mis à l'abri déjà pour pas qu'on lui fasse des remontrances. Donc il a été parfait et pour lui et pour nous, ça ce sont de bons élèves ! Ce petit jeune, je ne m'inquiétera jamais pour lui. Je sais qu'il est performant ! Voilà ! Ca c'était des réactions saines ! Par contre, j'en ai vu, ils partent... »*

Brigadier chef, Marseille, 3ème arrond.

L'exemple ci-dessous montre à quel point le critère de « se tenir à carreau », de « ne pas se faire remarquer », de « ne pas faire de vague » (en fait des éléments qu'on trouve

d'abord en école) fonctionnent comme critère d'« évaluation » aussi pour les élèves gardiens en stage. L'évaluation ne s'inscrit pas ici dans le carnet de suivi au quotidien, mais dans une appréciation globale de la part du commandant. L'accueil est glacial (on a déjà mobilisé la 1<sup>ère</sup> partie de l'extrait au début de ce chapitre), avec un discours accusateur et menaçant. Pourtant, en fin de stage, le « Vous êtes des burnes ! » s'était transformé en « Vous êtes les meilleurs qu'on ait reçus ! » Le paradoxe s'explique par la volonté d'impressionner et de cadrer les élèves d'entrer pour justement assurer une 'discipline', un 'bon comportement' de la part des élèves en stage. La morale de cette histoire : un 'comportement droit' comme critère d'un bon stage.

*« Moi je l'ai dit pendant le bilan (...) on n'a pas été accueilli, on a été réceptionné, ah, c'est pas pareil ! (...) Quand on est rentré, il y a un mois et des brouettes, c'est qu'apparemment dans le groupe on était 25, il y avait quelques brebis galeuses, c'est-à-dire des gens qui avaient une mauvaise note au control UP, qui étaient des traînants en sport et tout, et on est arrivé, le commandant nous a dit : « Vous êtes des burnes ! Tenez vous à carreaux ou on vous casse ! »*

*(...) Et en fait ce qui est extraordinaire, c'est qu'à la fin du stage, il a dit : « vous êtes l'un des groupes qui s'est le mieux comporté depuis qu'on reçoit des élèves ! ». Alors est-ce que c'est parce qu'il y a eu de la pression, j'en sais rien, on peut pas l'analyser ! Comme quoi c'était pas... c'était pas suffisant comme renseignement ! Et peut-être qu'il y a des gens qui ne sont pas faits pour l'école, qui s'emmerdent d'être ici et puis qui veulent aller à tout prix sur le terrain ! Encore une fois, c'est le problème du classement, de l'école, peut-être qu'ici, c'est des tocards et puis en commissariat, ils sont super ! C'est tout ! »*

EGP.1 ENP Roubaix

223 *Un 'manquement à la tenue' plus grave qu'une 'violence excessive' ?*

Nous allons ici mobiliser de larges extraits d'un entretien avec un gradé tout à fait intéressant sur le thème de l'évaluation sur le terrain. Il s'agit d'un brigadier Major 'original' dans le sens où il s'implique dans son rôle de 'tuteur' en accompagnant de temps en temps les élèves en patrouille (c'était déjà de lui dont il s'agissait dans le paragraphe intitulé « *Un tuteur qui accompagne les élèves sur le terrain : L'exception* »). Il cherche à 'leur apporter quelque chose' et 'laisser une trace' (« qu'ils se souviennent de moi »). Le premier large extrait renvoie à des évaluations que l'on peut pour le moins qualifier de « sévères » (puisque'il leur met des 'zéros'). Pour le premier élève, le Major le fait participer aux procédures 'accident' et

le questionne ensuite sur la juridiction qui va traiter ces documents. La réponse de l'élève ('la cours d'Assise') fait bondir le gradé qui lui demande son carnet pour lui mettre un zéro (« pour le marquer »). Il en profite pour égratigner au passage l'école (« Ben voyez, en fait vous apprenez peut-être beaucoup de choses (à l'école), mais l'essentiel vous passez à côté ! »). En fait, c'est bien une connaissance 'juridique' ou 'théorique' (enseignée à l'école) qui est ici sanctionnée sur le terrain (et non précisément une 'compétence' plus pratique).

Nous avons intercalé d'autres commentaires plus loin afin de couper l'extrait et d'en faciliter la lecture.

*« Alors moi j'essaye d'être le plus juste possible ! Hein ! Ça m'importune un peu, parce que bon ce n'est jamais facile ! Ben avec le galon, c'est plus facile de mettre une note quoi ! Mais je sais très bien que les autres ne tiennent pas compte de ce paramètre de la valeur de l'individu, ben le gars 'Ah ouais il est sympa ! Alors on va lui mettre une bonne note !...' Alors moi je veux dire, j'essaye d'être objectif quoi ! D'ailleurs, il m'est arrivé de mettre zéro à quelqu'un !! C'est vache ! Mais c'était vraiment pour marquer l'individu ! Alors une fois, j'étais tombé avec un élève, et toujours pour développer sa curiosité... on traite un accident corporel, donc une intervention tout à fait banale, et donc on rédige des actes de procédure, donc il en fait des petits pour nous rendre service, et pour apprendre quoi ! Alors qu'il serait tombé dans une autre patrouille, il aurait observé ! Tandis que moi, je le fais participer quoi ! Je lui ai fait faire le plein ! Je sais très bien qu'il ne va pas être bon, mais alors après je lui dis, 'Ben non, tu vois c'est comme ça que tu dois faire !' Et après, donc, un constat d'accident corporel, c'est beaucoup de feuillets quoi, et je lui pose la question, je dis 'Bon ben tu vois, on a fini notre travail ! Et maintenant cette procédure, qu'est-ce qu'on va en faire ?', ben le gars il me regarde, il ne voit pas où je veux en venir, il dit 'Ben on le donne au service accident !' Ben je dis 'Oui, mais le service accident, qu'est-ce qu'il va en faire ? Si la procédure est clôturée, qu'elle est bonne, tout est bon', il ne voit pas, 'Ben je dis ils vont l'envoyer au parquet !', 'Ouais, il me dit, c'est vrai !' Et je dis 'Et le parquet, qu'est-ce qu'ils vont en faire ?' Il ne voyait pas ce que je voulais dire... Je lui dis 'Il y a bien une juridiction qui va bien travailler dessus ! C'est-à-dire, ce sera quel tribunal qui est saisi pour un accident corporel de la circulation ?' Alors le gars, il me regarde, il me dit 'la cour d'assise !' ... Bon, moi je vais dire, j'ai eu que 4 mois d'école de police, c'était un gars qui était en fin de scolarité, qui avait pratiquement je veux dire donc 10-11 mois d'école, quelqu'un qui me sort ça, moi je veux dire, j'ai les poils qui me dressent quoi ! Je veux dire, il n'a rien compris au film ! C'est pas possible quoi ! Donc on s'aperçoit que même si la scolarité est beaucoup plus grande, l'essentiel, ils ne l'ont pas quoi ! En fait, ils apprennent pour apprendre, mais est-ce que eux ils arriveraient si je pose des questions... Nous, on avait une formation plus courte, mais avec des bases beaucoup plus solides ! Donc là visiblement il n'avait pas compris ! Je lui dis 'T'es sûr ?' - Ah il dit quoique le gars, il ne va peut-être pas mourir !', donc visiblement il n'avait pas compris quoi ! Je veux dire... Bon je dis 'Ben, écoutes, donne moi ton carnet !' Donc, il me donne son carnet, et puis je dis 'Regardes !' Et tac, je fais un beau zéro ! Il regarde... Il s'interroge, il se dit 'Ici... merde, il est vache le brigadier !' Je lui dis 'Ben écoutes, ce soir, tu es en patrouille aussi dans la même*



unité, hein ! Tu viens, et puis tu regarderas tes fiches, tu me donneras la bonne réponse, parce que je pense que tu en as besoin'. Et j'ai su après, bon ben quand on met un zéro, je veux dire ça attire quand même l'attention, surtout qu'il y en avait pas beaucoup qui mettait zéro quoi ! Donc, j'ai eu contact avec ses formateurs, et ils m'ont demandé 'pourquoi ?' (...) 'Ben écoutez, moi, il y a une chose qui me choque, et je lui ai cité cet événement (...) Mais j'ai voulu mettre l'accent pour dire 'Ben voyez, en fait vous apprenez peut-être beaucoup de choses, mais l'essentiel vous passez à côté ! Mais ça c'est la partie uniquement théorique ! Bon maintenant qu'est-ce qu'il en est advenu de ce garçon, évidemment c'était un brave type hein ! Mais visiblement, il n'avait pas compris un cours, ou il y avait quelque chose qui lui avait échappé quoi ! »

Brigadier Major, Sapin Vert, Watrelos

La suite de l'entretien concerne une seconde évaluation 'sèche' : L'élève est 'surpris' par le gradé sans sa casquette sur la voie publique (alors qu'il avait été incité à l'enlever par les anciens qu'il accompagnait). Et la même conséquence intervient : un zéro dans le carnet. Après la 'connaissance théorique' du premier exemple, c'est ici un 'manquement à la tenue' qui est sanctionné. Le gradé montre un attachement fort à une tenue correcte, à l'image, à la présentation (« *Et moi, je suis quelqu'un qui fait très attention à la tenue, je veux dire que je n'aimerais pas être interpellé sans casquette, je trouve que ça fait partie de la tenue, et c'est mes repères à moi quoi je veux dire, et puis c'est la tenue d'uniforme ! (...) Mais j'ai voulu le marquer ! Lui dire vraiment que le respect de la tenue, c'est décisif !* »).

« *Maintenant, je pense qu'avec les élèves, j'ai toujours essayé de... bon et puis j'avais un rôle à jouer quoi ! En étant tuteur, je veux dire, je n'étais pas là pour leur faciliter le travail, je suis là pour leur faire découvrir le métier dans sa réalité, et puis, certainement pas leur faciliter la tâche, moi je veux les mettre parfois, ben ça correspond peut-être aux traits de mon caractère, je veux dire il faut les mettre en difficulté pour s'apercevoir qu'il ne suffit pas d'observer, de rester passif quoi ! Exemple ! Une fois, il m'est arrivé aussi de mettre un zéro à un gars, ben de passer au centre ville à Roubaix... enfin là c'était une drôle d'expérience ! Je passe en patrouille, et je m'aperçois qu'un élève est donné à la charge d'une autre patrouille, et puis je m'aperçois que les deux fonctionnaires de police, anciens ! sont sans casquette sur la voie publique ! Et moi, je suis quelqu'un qui fait très attention à la tenue, je veux dire que je n'aimerais pas être interpellé sans casquette, je trouve que ça fait partie de la tenue, et c'est mes repères à moi quoi je veux dire, et puis c'est la tenue d'uniforme ! Donc je passe, et je m'aperçois que les deux sous-brigadiers sont sans casquette, hein ! C'est des copains, les sous-brigadiers, et l'élève, ben fatalement il fait la même chose ! Donc je m'arrête, j'ouvre mon carreau, je ne descends même pas de voiture, je m'adresse à l'élève et je lui dis 'Au fait, c'est comment votre nom ?', il me dit ('Matelot !'), vous voyez je me souviens bien, pourtant ça remonte à 10 ans hein ! Parce que je ne fais jamais des choses vaches, je sais toujours où je tape quoi ! Et puis, je lui dis 'Ben à la fin de vacation, vous viendrez me voir avec votre carnet de notes !' Donc, j'aurais pu très bien le faire sur-place, tandis que là, je l'ai laissé mûrir*

*quoi ! Bon, dans mon idée, il a dû travailler pendant 4 heures en se disant 'Tiens qu'est-ce qui se passe ici !?' Et au midi, il est rentré, j'ai dit 'Vous ne mettez pas votre casquette ??? Vous me donnez votre carnet !', d'un ton assez sec quoi ! 'Vous savez ce que c'est que le respect de la tenue !', je lui ai mis un zéro ! Bon, est-ce que c'est vache ? Est-ce que c'est pas vache ? Je suis sûr de l'avoir touché, c'est-à-dire que dans 20 ans, il pensera encore à moi ! Certainement quoi ! Mais j'ai voulu le marquer ! Lui dire vraiment que le respect de la tenue, c'est décisif ! »*

Brigadier Major, Sapin Vert, Wattrelos

Même si la sanction et la manière de sanctionner (on y reviendra) sont de nature à marquer (voire traumatiser) durablement cet élève, celui-ci a eu 'plus de chance' que le précédent puisque le Major a (aussi) été agréablement surpris par sa faculté à ne pas 'dénoncer' ses collègues. En effet, le gradé a eu confirmation *a posteriori* que les anciens qui accompagnaient cet élève lui avaient demandé d'enlever sa casquette, sans pour autant que l'élève ne s'en serve pour sa défense. Le Major se montre sensible à cette preuve de solidarité : « *Mais par contre, tu as une qualité, qui est importante, c'est l'esprit d'équipe ! Jamais tu as essayé de te défendre et d'enfoncer les autres ! Et ça c'est une qualité que je recherche chez l'individu policier !* »). Par conséquent, il va chercher à 'compenser' sa sanction initiale (« *après je me suis efforcé de retomber avec lui, et au contraire de lui mettre des notes supérieures aux autres !* »).

Cette attitude de solidarité valorisée par la profession a été relevée par un certain nombre d'auteurs de la littérature du 'policing'. Ianni (E.R) et Ianni (F.A.J), par exemple, ont établi un « code du policier de patrouille » (« *cop's code* ») de douze règles, dont la seconde est « *don't give up another cop* » (« N'abandonne pas / ne laisse pas tomber un collègue »). Cette règle, nous expliquent-ils, est une injonction au secret basé sur des liens forts, dont le prolongement pourrait être : « et puis il ne te laissera pas tomber ». Il s'agit de « couvrir » un collègue quelle que soit la situation, par exemple de ne pas dénoncer des irrégularités aussi sérieuses soient-elles<sup>463</sup>. L'« irrégularité » n'est ici pas scandaleuse, et de toute façon, elle ne surprend pas le gradé qui connaît bien les anciens en question ('des copains'), « mais le jeune, j'estime qu'il doit être bien élevé quoi ! ».

---

<sup>463</sup> Ianni (E.R), Ianni (F.A.J), « *Street cops and management cops : The two cultures of policing* », in Newburn (T), 2005, *Policing, Key Readings*, Willan Edition, Devon, pp.297-314. Voir ici la page 308.

*« Donc après j'en ai discuté avec les formateurs, parce que je n'aime pas, si je fais mal à quelqu'un, c'est pas au hasard, c'est pas forcément pour lui faire mal, je pense que c'est dans son intérêt, ou peut-être le mien ! Mais je ne veux pas que ça en reste là quoi ! Donc après j'en discute avec les formateurs, et les formateurs, ben eux-mêmes trouvaient un peu que c'était... Ils ne me critiquaient pas, mais se disaient 'Ben finalement, à Roubaix, on ne parle que de W (son nom) !' Pour dire euh... c'est la terreur quoi ! Bon c'était peut-être l'image que je voulais me donner ! Je ne sais pas, c'était pas volontaire, mais ça correspond à ma nature quoi ! Et puis, il me dit comme ça, au retour d'expérience, au cours d'une alternance, ben l'élève Matelot, il a dit, ben pour se défendre un peu, moi je ne lui ai pas demandé de se défendre, j'ai fait une constatation, il méritait zéro, point à la ligne ! Il n'a jamais dit 'Oui mais...' tout ça, il a dit 'Ouais, mais en fait, c'est les anciens, quand il est descendu de voiture, qui lui ont dit 'Tiens, ici tu enlèves ta casquette !', et moi je n'ai pas fait la réflexion aux anciens ici, parce que les anciens, c'est des copains quoi je veux dire ! Et puis, à leur âge, s'ils n'ont pas encore compris, il est trop tard quoi ! Mais le jeune, j'estime qu'il doit être bien élevé quoi ! Ben en fait je voulais marquer le coup ! Donc après, je me suis dit, quand même je me suis interrogé en tant qu'homme, j'ai dit finalement il n'a même pas essayé de dire 'Ben, c'est les anciens qui m'ont dit...' Il aurait pu hein ! Un jeune de 20 ans 'Hein Monsieur, vous savez, c'est les autres !' Alors, finalement j'ai apprécié cette qualité, et puis après je me suis efforcé de retomber avec lui, et au contraire de lui mettre des notes supérieures aux autres ! Et je lui ai dit 'Tu vois, tu as peut-être fauté dans le sens où tu n'étais pas en tenue, mais par contre, tu as une qualité, qui est importante, c'est l'esprit d'équipe ! Jamais tu as essayé de te défendre et d'enfoncer les autres ! Et ça c'est une qualité que je recherche chez l'individu policier !' Alors c'est comme ça que j'ai fait ! Je ne sais pas si c'était la bonne méthode mais je suis sûr que si je lui demande... »*

Brigadier Major, Sapin Vert, Wattrelos

Continuons notre démonstration. On rappelle que notre titre de paragraphe s'intitule : « Une 'connaissance théorique' ou 'manquement à la tenue' plus grave qu'une 'violence excessive' ? ». Ainsi, nous avons vu la sanction ultime provoquée respectivement par une méconnaissance 'théorique' et par l'absence de la casquette sur la voie publique. On en arrive donc à notre troisième exemple d'évaluation, toujours chez le même gradé (on rappelle d'ailleurs que c'est le seul tuteur qui accompagnait les élèves sur le terrain).

Alors que dans un précédent extrait, Il était question de quelques élèves gardiens insuffisamment 'disciplinés' au goût de l'école (ce qui a occasionné un accueil musclé pour l'ensemble du groupe lors du stage en commissariat), l'extrait suivant évoque, fait rare pour le souligner, une 'prise en charge individuelle' d'un élève « marqué au rouge » par l'école. Pour le stage de terrain, ses formateurs de l'ENP le 'confient' aux soins de 'notre' gradé réputé d'une part pour son implication auprès des élèves, et pour son style à la fois 'juste' et 'direct' (pour ne pas dire plus) d'autre part.

Après être averti du ‘problème’ que constitue cet élève, le gradé décide de sortir en patrouille avec lui, afin de « dire ce qu’il vaut exactement ou pas ». Or, à la grande surprise des formateurs de l’école, le ‘test’ s’avère ‘concluant’ et l’élève a droit aux ‘éloges’ du gradé : Il a contribué grandement à un ‘flagrant délit’, qui jouit d’un grand prestige dans la ‘hiérarchie’ des interventions de police. Ce qui nous intéresse ici, c’est que le gradé ait volontairement fermé les yeux sur une utilisation excessive de la violence de la part de l’élève au moment de l’interpellation. Il a certes essayé de le faire réfléchir sur les moyens employés, et lui a ‘reproché’ ses excès, mais il n’en a pas tenu compte dans l’évaluation et n’en a pas rendu compte aux formateurs de l’école.

Même si les choses ne sont pas verbalisées aussi clairement, la ‘prime positive’ accordée pour avoir repéré le suspect du vol fait plus que compenser la ‘prime négative’ de l’excès de violence (« *bon l’interpellation, c’était quand même un flag, pour un policier c’est l’essentiel, c’est de faire le flag ! Donc c’était une affaire ! (...) Mais je me suis tu sur les violences illégitimes quoi !* »). L’élève s’en sort même avec un ‘témoignage de satisfaction’ du Major pour ‘relever sa note’ au niveau de l’école. Nous avons scindé l’extrait en plusieurs morceaux pour en faciliter la lecture.

*« Il m’est déjà arrivé une autre expérience une fois avec un autre élève, toujours en alternance, où avant de partir en patrouille, je prends contact avec des formateurs qui viennent pour noter les élèves, et ils me disent ‘Ben tiens au fait il y a l’élève dans le groupe, tu sais celui-là, il est signalé au rouge ! C’est un élève qui pose vraiment des difficultés à l’école, de comportement, enfin bref, il ne travaille pas, bon il est nul quoi’ En fait, ils attendaient de moi, au moindre truc, de le sabrer quoi ! (...) Alors moi j’ai dit comme ça ‘Ben écoute, cet après-midi, je vais sortir avec, je ne le connais pas ! Je vais sortir avec, et je te dirais ce qu’il vaut exactement ou pas quoi’. Parce que le formateur, à la limite, c’est vrai qu’il y avait un certain... à l’époque, on se connaissait bien ! Et puis, il savait que j’avais un jugement sain et juste quoi ! Donc il voulait savoir quoi ! Donc je savais très bien que cet élève était vraiment marqué au rouge, c’était vraiment la brebis galeuse quoi ! »*

*« Et par chance, on est à peine sorti qu’on nous signale un roulottier, dans un secteur sur Roubaix ! Donc, muni du signalement, on se rend sur place, dans le secteur, c’était une rue assez grande, donc il fallait quand même chercher, parce qu’on n’avait pas une hauteur précise dans la rue, et j’avoue que moi personnellement, tout en regardant, je suis passé au-dessus quoi ! Et l’élève, lui derrière, dans sa position à l’arrière, lui a vu quoi ! Il a vu l’individu qui se dissimulait ! Donc, hop, paf, on s’arrête brutalement, et puis l’élève... bon moi-même je sors, mais lui encore plus vif que moi, court après l’individu ! Et, ben il n’a pas du aller loin, parce que l’individu, honnêtement c’était un « tox », c’était une épave humaine quoi, donc à la limite, il ne savait pratiquement plus courir ! C’était un jeune mais qui était dans l’état d’épave quoi ! Et, le gars, il plonge dessus, d’une façon extrêmement violente quoi ! Alors, ça ne correspond pas... J’ai horreur du caractère injuste moi ! Donc ça m’a un peu*

*choqué ! Bon, certes il a fait son travail, mais le moyen coercitif qu'il avait employé était totalement injustifié ! »*

*« Donc je me suis interrogé comment j'allais procéder, bon l'interpellation, c'était quand même un flag, pour un policier c'est l'essentiel, c'est de faire le flag ! Donc c'était une affaire ! Donc je l'ai pris à part, cet élève, qui venait d'exercer à mon goût des violences que je caractérise d'illégitimes quoi, ou tout au moins disproportionnées, donc je lui ai dit carrément que finalement s'il était aujourd'hui en patrouille avec moi, que c'était dans un but bien précis, c'était pour savoir ce qu'il valait, parce qu'il posait problème, et qu'au besoin, ben j'étais là pour le sanctionner ! Et, je lui ai fait analyser la situation, j'ai dit 'Bon ben écoute, si on regarde dans sa globalité, l'interpellation est justifiée, on a fait un flag, donc tout le monde est content ! Mais est-ce que tu penses qu'en tant qu'individu, les moyens que t'as employés étaient vraiment adaptés à la chose quoi, parce que je l'ai trouvé vraiment... Bon je ne sais pas comment il va réagir plus tard, mais je lui ai posé la question ! Je lui ai dit 'écoute, moi visiblement, on était 2, voire 3, à courir l'individu, t'as bien vu, moi je ne lui ai pas sauté dessus tout de suite, je me suis aperçu, alors que j'étais encore à 5 mètres de lui, qu'il n'avait aucune chance ! C'était une épave humaine ! Pourquoi employer cette violence ? Il a dit 'Ouais, ben ouais, vous avez raison !', bon il n'a pas trop su s'expliquer sur le fait de cette violence quoi ! Mais je lui ai dit, 'Mais tu vois, ben j'espère que ça va te servir de leçon ! »*

*« Et donc je vais faire en sorte qu'il ait un témoignage de satisfaction au niveau de l'école de police, pour relever sa note ! Mais je me suis tu sur les violences illégitimes quoi ! Mais tout en appuyant, en disant 'Tu vois, je vais faire ça ! Tu vas obtenir, parce que l'esprit de l'école, c'est tout à fait autre chose !' Et donc je suis rentré, j'ai vu les formateurs, et je leur ai dit, 'et ben voilà, ben écoutes le gars : très bien ! Il a vu une chose que je n'avais pas vue, et tout ça, donc il a fait bien ! Donc il a fait bien, il mérite tout ça, et je vais demander...' Alors eux, ça les écoeurait un peu, 'Ah ben merde quand même...', j'ai dit 'Ben oui, peut-être qu'à l'école, il ne donne pas satisfaction, mais sur le terrain, il a l'esprit policier'<sup>464</sup> ! J'espère que ça va lui servir quoi ! Le but recherché, c'est ça, c'est d'attirer l'attention quoi ! Je veux dire euh, enfin c'est pas simple d'être tuteur hein ! »*

Brigadier Major, Sapin Vert, Wattlelos

Ainsi, il est remarquable de voir comment il a sanctionné sévèrement une mauvaise connaissance théorique ou un manquement à la tenue, et comment il couvre (en allant jusqu'à joindre un témoignage de satisfaction) une dérive violente d'un élève lors d'une interpellation. Nous terminerons sur ces extraits avec quelques mots sur le 'style pédagogique' de ce « formateur de terrain », qui n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques de l'école de police. Force est de constater qu'il est fait :

---

<sup>464</sup> On note ici la « concurrence » école / terrain quand le gradé semble se délecter de dire aux formateurs de l'école « Ben oui, peut-être qu'à l'école, il ne donne pas satisfaction, mais sur le terrain, il a l'esprit policier ! ».

- d'autorité : « j'ai dit 'Vous ne mettez pas votre casquette?!? Vous me donnez votre carnet!', d'un ton assez sec quoi! 'Vous savez ce que c'est que le respect de la tenue!', je lui ai mis un zéro! Bon, est-ce que c'est vache? Est-ce que c'est pas vache? Je suis sûr de l'avoir touché » ;

- de mise en difficulté de l'élève : « En étant tuteur, je veux dire, je n'étais pas là pour leur faciliter le travail » ;

- voire de sadisme (« Ben à la fin de vacation, vous viendrez me voir avec votre carnet de notes! 'Donc, j'aurais pu très bien le faire sur-place, tandis que là, je l'ai laissé mûrir quoi! Bon, dans mon idée, il a du travailler pendant 4 heures en se disant 'Tiens qu'est-ce qui se passe ici!?' »)

Autant de caractéristiques éloignées de la situation anglaise, comme le montrera la partie suivante. Bien sûr, la personnalité de ce gradé est à prendre en considération. Il est exemplaire en ce sens qu'il accompagne les élèves sur le terrain d'une part, et qu'il le fait dans le but, certes de les évaluer, mais aussi de leur apporter quelque chose d'autre part. Le problème relève davantage de l'absence de véritable 'politique' encadrant l'action des tuteurs (ou des accompagnateurs) sur le terrain, si bien que l'individu qui s'investit réellement dans cette tâche (ils sont très rares) 'bricole' un style qui lui est propre, et qui n'est pas nécessairement 'efficace' avec tous les élèves.

#### 224 Des élèves gardiens qui ne sont pas dupes

Les élèves gardiens ne sont pas dupes sur l'encadrement et l'évaluation de leurs stages et font preuve d'une bonne dose de distance critique et de dérision. L'élève gardien ci-dessous<sup>465</sup>, après avoir confirmé la figure absente du tuteur (ce qu'elle regrette et dénonce), explique les conditions dans lesquelles le carnet de suivi est rempli (ou non...). Le « jeu » pour l'élève consiste à trouver un titulaire pour le remplir régulièrement (sinon il ne serait jamais rempli), et on y apprend qu'il est parfois rempli par... les élèves eux-mêmes! Cela dénote le peu d'importance accordé à ce carnet de suivi par 'l'encadrement' sur le terrain, et

---

<sup>465</sup> Nous avons fourni un extrait du dialogue de l'entretien. Les interventions de l'enquêteur sont entre parenthèses.

par voie de conséquence par les élèves eux-mêmes (« *Ca veut rien dire ! C'est des croix dans les trucs ! C'est une signature et puis c'est tout hein !* »).

Le degré de dérision (voire de cynisme) face à l'organisation franchit un palier quand elle insinue que « *de toute façon, les notes de gueule, elles sont faites ici (à l'école), elles ne sont pas faites là-bas !* », et « *après eux (à l'école) ils trafiquent...* ». Le « trafic » des notes renvoie pour cet élève (et c'est une idée relativement 'courante' parmi eux) à l'idée que l'école cherche à 'protéger' les éléments les plus prometteurs en 'gonflant' leurs notes et les place ainsi dans de bonnes dispositions pour le classement final et le choix de postes : « *Lui je l'aime bien, hop on monte !! Lui il doit rester Major pendant tout le long de l'année !! Hop !* »<sup>466</sup>.

Plus on avance dans l'extrait, plus on mesure l'opacité de l'évaluation et sa dimension pour le moins informelle. Et en tout cas le degré de désenchantement de l'élève.

(« - *Et là-bas, en stage, vous aviez un tuteur ?* »)

« *Mais le tuteur... On ne sait même pas qui s'occupait de nous quoi... Non, pas de tuteur...* »

(« - *Et normalement le rôle du tuteur, c'est quoi ?* »)

« *Ben je pense de nous apprendre quelque chose et puis... enfin pas nous surveiller mais nous apprendre, et puis nous montrer ce qu'il faut faire et ne pas faire...* »

(« - *C'est-à-dire quelqu'un qui soit dans la patrouille avec vous ?* »)

« *Ben pour moi ce serait ça ouais ! qu'il soit présent ! Ben je ne sais pas, moi quand j'y étais, c'est un tuteur pour... tout le monde quoi finalement !... Donc en fait on ne le voyait pas, et ce n'est pas normal !* »)

(« - *Mm. Et chaque jour, il y a un titulaire qui était chargé de remplir un carnet ?* »)

« *... Là ? Les stages ?* »

(« - *Ouais les stages de gardien ?* »)

« *Ouais ouais !... Enfin chargé non... en fait on le faisait remplir par qui on voulait !* »

(« - *Ah ouais...* »)

« *On pouvait le remplir aussi ! Et puis signer ! Parce qu'en fait...* »

(« - *Le remplir vous-mêmes !?* »)

« *Ouais ! Ca veut rien dire ! C'est des croix dans les trucs ! C'est une signature et puis c'est tout hein !* »

---

<sup>466</sup> Une école retire des bénéfices symboliques du fait d'avoir le major de promotion par exemple ou plusieurs éléments parmi les 10 premiers du classement national.

*(« - Mais quand tu dis « remplir nous-même », vous le faites, mais vous faites une signature un peu au hasard mais je veux dire, les formateurs ici, ils le savent... Vous ne dites pas aux formateurs que c'est vous qui avez rempli ? »)*

*« Bah ils savent bien comment ça se passe hein ! Ils l'ont fait aussi ! Non on s'en fout ! De toute façon ça veut rien dire ça, de toute façon, les notes de gueule, elles sont faites ici (à l'école), elles ne sont pas faites là-bas ! Eux ils sont gentils ! Ils s'en foutent ! Ils remplissent n'importe comment, et puis c'est tout ! Après eux (à l'école) ils trafiquent... »*

*(« - Mais est-ce qu'après ces croix et ces commentaires sont transformés en note ? »)*

*« Ouais, si quand même... »*

*(« - Donc quelque part, c'est vous qui vous notez pour une partie quoi ? »)*

*« Ouais !! Mais de toute façon, ça va rien changer ici ! »*

*(« - Mm... »)*

*« Ils en font ce qu'ils veulent ! »*

*« (...) Après on a des notes de gueule à l'école ! Je ne suis même pas sûre qu'on va les avoir, il faut longtemps pour... »)*

*(« - Mais ce que tu appelles « notes de gueule » eux ils appellent ça comment ? »)*

*« (...) Ben pareil ! »*

*(« - Non mais officiellement je veux dire c'est quoi comme nom ? C'est note de stages ? »)*

*« (...) Mouais... (très hésitante) de comportement, je ne sais pas comment ils font ça moi !! »*

*(« - Quand tu dis « notes de gueule », c'est en fait, ceux qui sont sympa avec les collègues ? »)*

*« Ceux qui s'entendent bien avec la hiérarchie... »*

*(« - ...donc qui se fondent bien dans le groupe ou qui se plient un peu... ? »)*

*« Non, non !! Pour moi c'est là, au niveau de la hiérarchie, c'est : « lui je l'aime pas, je le sacque, lui je l'aime bien, hop on monte !! Lui il doit rester Major pendant tout le long de l'année !! Hop ! ». Ils savent déjà qui est où quoi ! »*

EGP.6 ENP Roubaix

D'autres élèves ne critiquent pas tant la 'manipulation' supposée des notes que le fait que de toute façon, comme l'élève ne fait rien, il n'y a pas grand chose à évaluer... L'élève estime donc que le titulaire met '4' (sur 5) pour éviter de devoir justifier (les règles d'utilisation du carnet précisent que les notes 1 et 5 doivent donner lieu à un commentaire dans la case correspondante).



*(« - Et quand c'est comme ça, le carnet de suivi ? Qui le remplissait ? Comment il était rempli ? Qu'est-ce que ça veut dire ? »)*

*« (Rires) Le carnet de suivi, j'avais le sentiment d'être à la maternelle ! (rires) Ben c'est le chef de patrouille, avec qui on devait tourner hein ! Il met 4 parce qu'il ne peut pas mettre 5 sinon il doit justifier ! Donc c'est ça... »*

*(« - Donc il met 4, et il ne met pas de commentaires alors ? »)*

*« Si, il met un peu de commentaires mais de toute façon, on ne fait rien ! Déjà évaluer une plante verte... Il remplit bien son office, il était dans la pièce ! (rires) Ouais mais c'est ça ! Peut-être que ça évolue ! Peut-être qu'en séquence D, on va être plus actif... en tout cas le bilan que je peux faire c'est ça ! »*

EGP.1 ENP Roubaix

Cette évaluation 'sans objet' correspond bien à la journée observée au poste de police d'Ovigneur (Lille). L'élève en question est restée, malgré elle, confinée à l'accueil et n'a strictement rien fait de toute la journée. Il n'est pas étonnant qu'elle ne 'trouve' pas de titulaire pour le remplir. Qu'inscrirait-il ?...

*« Discussion avec l'élève A, qui regrette que V (titulaire) n'ait pas eu le temps de remplir son carnet ! Elle se résigne 'de toute façon, ça ne sert à rien, c'est comme mettre un 2 au loto ! Et puis, on n'a rien fait aujourd'hui ! Je le ferais remplir demain !' »*

Carnet d'observation, Poste de police d'Ovigneur (Lille), 28 février 2001

Ainsi, le carnet de suivi n'est pas toujours rempli. Et lorsqu'il l'est, on observe le plus souvent une 'homogénéisation' des notes, un « effet école des fans » (« tout le monde a gagné »). Pour l'expliquer (en plus des raisons précédemment citées), la phrase la plus souvent entendue est "on ne va quand même pas casser un collègue!" (lien à nouveau avec la 'solidarité' de corps). Dans l'extrait suivant ressort la 'normalisation' des notes. La note est 'lissée' sauf situation exceptionnelle: "si t'as eu des emmerdes avec un gradé » (on mettra les cas développés précédemment sur le brigadier major dans cette catégorie), ou si l'élève a réalisé un exploit particulier « qui ferait que ta note serait surévaluée ». Donc ne pas se faire remarquer (par sa tenue, la ponctualité, etc.), pour éviter la 'sanction'.

*« C'était un... major qui était... dans les bureaux quoi, qui gère un peu la voie publique ! C'était l'adjoint du commandant VP, le Commandant « Voie publique ». Donc c'est lui qui gérait tous les élèves, bon c'est pas qu'il s'en foutait mais... il avait son boulot à lui ! Lui, pour mettre une évaluation, il prenait tout ton carnet de notes,*

*et puis il reportait tout simplement ! Si tu ne faisais pas ni de grosse affaire, ni de mauvaise affaire, ben t'avais la note moyenne quoi ! »*

*(« - Et c'était quoi la « note type » ? »)*

*« C'était dans la moyenne quoi... Je n'ai plus les notes en tête quoi ! Je ne sais pas moi, il mettait 15/20 quoi ! Ouais il mettait la note moyenne ! »*

*(« - Ca va ? C'est une bonne moyenne ! »)*

*« Ouais ça va ! »*

*(« C'était bien noté ? »)*

*« Ouais... ouais... c'est les notes, ben tu vois comment ça se passe quoi !? Les carnets bleus euh... Je veux dire, un élève, qu'est-ce que tu peux attendre de lui ? Il est là pour observer, bon il met un peu la main à la patte, il va bien se positionner parce qu'il est en école, qu'il a travaillé les GTPI, il va calculer la triangulation, il va apprendre à se placer, il va essayer de passer un gars au fichier, enfin.. il va faire tout ce qu'il peut quoi, bon avec ses moyens ! »*

*(« - Et alors tu penses.. qu'est-ce qui est noté réellement alors par le tuteur ? Dans quel sens l'élève va être bien noté ? Et qu'est-ce qui fera que ce sera bien noté tu crois ? »)*

*« Pour moi le tuteur, il va se reporter au carnet de notes, le petit carnet jaune, ou bleu, selon quelle séquence, il va se reporter là-dessus, et puis ben si t'as pas eu d'emmerdes avec un gradé, qu'on a pas parlé de toi en mal, ou en bien qui ferait que ta note serait surévaluée. Je pense qu'il note, il se base, sur les appréciations du carnet que t'as, les missions que tu as fait... Enfin.. à mon avis hein ! Maintenant je sais pas si ça diffère d'un commissariat à un autre. Moi je peux que parler que de l'expérience que j'en ai à Lyon ! »*

*(« - Hum, et donc tous tes collègues qui étaient élèves avec toi, avaient tous des notes équivalentes ? Et c'étaient tous des bonnes notes ? »)*

*« Ouais ! Ouais ! Nous, on était trois élèves affectés à Vaulx-en-Velin dans une brigade et les trois on avait les mêmes notes quoi, à une ou deux cases près, un 4 ou un 5 près quoi pour ne pas faire un carnet type ! Je veux dire il y avait une mission avec quelqu'un qui intervient moins, mais ça se passera toujours plus ou moins »*

Gardien stagiaire.2, Central de Roubaix

Par ailleurs, il est intéressant de noter que même lorsque l'élève s'est distingué lors d'une interpellation (ce qui n'est pas donné à tous les élèves, vu leur marge de manœuvre réduite), et qu'il en récolte les fruits sur son carnet, il est très critique. En effet, il estime qu'on ne peut plus faire la distinction 'du vrai du faux', tellement les notes et annotations sont 'lissées'.

*(« - ça a été mis dans ton carnet ? (à propos d'une interpellation où il s'est distingué positivement) »)*

*« ça a été mis dans mon carnet ! Mais bon, maintenant, ils ne peuvent plus faire la distinction entre le vrai et le faux ! Entre le pipeau et le vrai quoi ! Parce que bon « a bien réagi lors d'une interpellation », il y en a d'autres qui ont dû avoir ça lorsque c'était une interpellation basique, à laquelle ils n'ont qu'assisté ! »*

*(« - Ouais... Il n'y avait pas détail, quoi ! »)*

*« Il n'y avait pas de détail ! Et même s'il y avait eu des détails, « Fera un bon fonctionnaire, euh s'intègre parfaitement dans l'équipe, euh respectueux des grades », ouais mes couilles ! Ils ont tous des trucs comme ça ! Ça ne veut plus rien dire ! »*

EGP.3, ENP Roubaix

### **23 Les stages d'élèves gardiens : Un apprentissage incertain**

#### *231 Un apprentissage limité*

A la question de savoir ce qu'ils ont appris au cours de leur stage, les réponses des élèves gardiennes étaient souvent hésitantes. D'abord parce qu'il n'est peut-être pas aisé pour certains de faire ce type d'introspection. Ensuite, dans la plupart des cas, parce que leur apprentissage est tellement peu formalisé et que les titulaires s'en soucient souvent peu. Il en résulte des réponses 'vides' : Ils n'ont pas le sentiment d'avoir appris grand chose en stage.

*(« - Qu'est-ce que tu dirais que t'as appris pendant ton mois de stage ? »)*

*« Pas grand chose ! C'est triste hein parce que... »*

*(« - Et avant d'y aller, est-ce que tu avais des attentes ? »)*

*« Je pensais acquérir une connaissance pratique !... »*

EGP.1, ENP Roubaix

*« 4 élèves sont confinés à l'accueil du commissariat. Aucune patrouille ne les a 'intégrés' ou ne leur propose de les emmener. Ils discutent entre eux, mais surtout s'ennuient. Ils plaisantent qu'ils 'gardent l'armoire'. Dès que l'un ou l'autre a une occasion de sortir, il la saisit, même quand c'est pour accompagner, par exemple, une titulaire faire une course dans le quartier pendant sa pause. 16h45, on sort avec une îlotière... La 'balade' dure une demi-heure, la titulaire sanctionne juste un stationnement gênant, puis c'est le retour vers le commissariat, pour une période à nouveau d' 'attente' (sauf qu'ils n'attendent rien de particulier) ou d'ennui. Sur la*

*route du « retour », discussion avec un élève ; je lui demande ce qu'il a appris d'une journée comme aujourd'hui, il répond avec dépit « pas grand chose... ».*

Carnet d'observation, Marseille 6<sup>ème</sup> arrond. 7 juin 2001

232 « *Au bon vouloir d'un titulaire* »

Les élèves ont donc beaucoup de mal à dire qui leur apprend le 'métier' (ou plutôt quelques éléments du métier). Dans l'extrait, ils semblent acquiescer au fait que ce serait « *au bon vouloir des uns et des autres* ». On sent bien, et nos observations le confirment, qu'une sorte à la fois de 'volontarisme' et de 'solitude' de la part de l'élève est nécessaire pour 'apprendre' : « *Donc c'est à nous de faire la démarche de travailler comme il faut* ». Autrement dit, l'élève doit forcer un peu la porte pour 'faire' et donc 'apprendre'. Sur cette base, les élèves ne sont pas sur un pied d'égalité : certaines personnalités seront plus 'entreprenantes' que d'autres. De plus, l'élève 'entreprenant' devra faire preuve d'une alchimie subtile pour ne pas 'en faire trop' et éviter ainsi les 'sanctions informelles' des anciens (mise à l'écart, etc.).

*(« - D'accord. Et il n'y a pas d'autres personnes plus proches de toi hiérarchiquement qui sont un peu ton tuteur, qui sont là pour t'apprendre des choses ? »)*

*« Non ! A part lui euh... »*

*(« - Il n'y a personne de désigné vraiment ? »)*

*« Ah non, non, non ! »*

*(« - D'accord. Donc en fait ce que tu peux apprendre sur le terrain, c'est au bon vouloir des uns et des autres quoi ? »)*

*« Voilà ! Donc c'est à nous en fait de faire la démarche de travailler comme il faut »*

EGP Marseille 3<sup>ème</sup> arrond.<sup>467</sup>

L'aléatoire et le caractère 'individuel' (dans le sens 'débrouille') de l'apprentissage sont confirmés dans ce second extrait (« *c'est à nous de nous démerder ! Si on veut savoir*

---

<sup>467</sup> Remarque réflexive sur la manière de mener l'enquête : On sent dans nos questions la « pollution » du terrain anglais (nous avons à l'esprit notre 'grille' anglaise : un tuteur de terrain, etc.).

*quelque chose, il faut aller chercher les trucs ! »*). La figure du tuteur de terrain est toujours aussi absente, et l'élève n'est même pas bien sûr d'identifier le 'responsable des élèves', ce qui nous en dit beaucoup sur le non-encadrement des élèves gardien en stage.

*(« - Et est-ce que le tuteur vous a quand même accueilli, celui qui est responsable des élèves et à la fin, il vous a quand même... »)*

*« Ben c'est une dame surtout qui s'occupait de gérer les plannings, des trucs comme ça, mais on ne l'a voit pas, elle est dans son bureau et c'est tout ! Donc après celui qui s'occupe de nous, ben ça doit être le chef de poste je suppose à chaque fois, mais c'est tout... Non !! C'est « bonjour tout le monde » et puis voilà c'est tout !! »*

*(« - Donc il n'y a aucun contrôle pour s'assurer que l'élève a appris des choses ou...? »)*

*« Ah non non !! Ca non ! C'est à nous de nous démerder ! Si on veut savoir quelque chose, il faut aller chercher les trucs ! Enfin si, il y en a peut-être un ou deux qui nous ont fait travailler 'allez allez fait la main courante !', ou des trucs comme ça, mais bon sinon... »*

EGP.6, ENP Roubaix

Un gardien de la paix, qui a donc un peu plus de recul sur ses stages de formation initiale, parle de 'fonctionnaires très sympathiques' pour évoquer les titulaires qu'il a côtoyés alors. Cela dénote à mon sens un sentiment d'appartenance plus fort au groupe, et donc une 'bienveillance' dans les termes utilisés. Il reste que le tuteur est encore un fantôme, et que la 'transmission de savoirs' relève bien du bon vouloir (et des 'préférences' : le routier, les différends, etc.) de tel ou tel titulaire (*« c'était à charge de chaque fonctionnaire avec lesquels nous tournions de nous apporter le plus possible de ce qu'il avait envie... »*). Le fait d'avoir un « interlocuteur différent » chaque jour contraste grandement avec la situation anglaise d'un tuteur unique et limite sans doute l'apprentissage.

*(« - Et quand tu as fait tes stages, tu avais un tuteur sur le terrain ? »)*

*« J'avais normalement un tuteur, ça aussi, (rires) il était...étant donné qu'il avait beaucoup d'activités, on ne l'a pas trop vu, on était plus encadré par les fonctionnaires du moment, ceux-ci étaient très bien, très sympathiques, ils nous ont sensibilisés... »*

*(« - Et le tuteur normalement, c'était qui ? »)*

*« Normalement c'était un officier, un tuteur qui devait nous diriger mais bon... C'était un lieutenant ! C'était un lieutenant qui était notre tuteur mais bon celui-ci avait beaucoup de... Il nous a accueillis, il nous a donné notre emploi du temps après c'était à charge de chaque fonctionnaire avec lesquels nous tournions de nous apporter le plus possible de... de ce qu'il avait envie... »*

*(« - D'accord ! Et donc du coup, tu côtoies... tes vrais tuteurs sur le terrain vraiment avec toi, il y en a beaucoup... »)*

*« Ah ben quasiment tous les jours il y avait une équipe différente, tous les jours, on avait une personne différente, un interlocuteur différent, donc tous les jours chaque personne nous montrait un aspect, une vision du travail qu'on faisait dans son service »*

Gardien de la paix, Marseille, 3<sup>ème</sup> arrond.

### *233 Apprentissages aléatoires mais motivation saillante*

Nous voudrions conclure nos descriptions empiriques et nos discussions sur l'expérience des stages d'élèves gardiens en insistant sur le fait que l'élève, malgré les difficultés rencontrées, cherche très souvent à rendre son stage le plus intéressant possible. Cette motivation, tout à fait compréhensible pour une personne qui débute, est saillante dans une situation intense (d'un point de vue 'policier') comme celle décrite ci-dessous : la perspective d'un flagrant délit. Quand une patrouille est appelée pour un délit 'en cours', l'excitation gagne ses membres, la tension monte d'un cran, ainsi que la vitesse du véhicule. L'élève est au moins aussi excité que ses collègues, si ce n'est plus du fait de la 'nouveau' que cela représente pour lui. Il est aussi entré dans la police « pour attraper les voleurs », et quand l'occasion se présente soudainement, une bonne partie de son identité professionnelle prend alors tout son sens. Ce type d'intervention est aussi une occasion de se distinguer, de gagner l'estime des titulaires, en se montrant 'décisif' (soit en repérant le suspect, ou mieux, en l'interpellant). On a vu précédemment que le seul moyen de se faire remarquer dans les évaluations du stage était soit la 'connerie' soit l'exploit. On comprend qu'il privilégie la seconde option.

*« On est alerté par la radio d'un vol qui vient de se commettre, un vol de sièges de voiture clio par un individu à pied toujours sur le secteur. La patrouille « s'excite », et se rend sur les lieux à vive allure ! Chasse poursuite, on aperçoit une 1<sup>ère</sup> fois l'individu à l'arrêt de bus, mais se voyant repéré, il court soudainement à vive allure, slalome entre les obstacles, changements de direction, etc. L'élève est extrêmement excité, il est très concentré sur le fuyard. La voiture ne pouvant aller partout où va le fuyard, elle finit par le perdre de vue... Un cycliste nous indique la direction, on l'aperçoit dans le dos de la voiture, au bout de la rue : la voiture manœuvre promptement pour faire demi-tour, on le rate, il s'était caché derrière des voitures en stationnement. On sent l'énervement gagner l'ensemble des policiers, la tension et l'excitation grimpent encore d'un cran dans la voiture. On a l'impression*

qu'ils deviennent des 'loups' ! Ils s'énervent aussi parce qu'ils voient le fuyard leur échapper ! Je sens l'élève bouillir intérieurement. Je 'devine' à son attitude qu'il regrette certains choix du chauffeur, qu'il aimerait bondir de la voiture et lui courir après. La patrouille sillonne le quartier, chacun est à l'affût. Un appel radio demande du renfort, un autre véhicule et 2 scooters arrivent sur place, et se joignent aux recherches. On sent dans notre véhicule un énervement, une grande déception et frustration, beaucoup de regrets aussi : « C'était un gros coup ! ». Encore une fois, l'élève semble ressentir doublement les émotions. L'épisode est clos, au grand damne de la patrouille, conscient d'être passé à côté de quelque chose. L'ambiance est lourde et silencieuse dans le véhicule. Les équipages quittent progressivement le secteur. On retourne ensuite dans le secteur du vol, cette fois-ci à pied ! Ce qui permet de mieux repérer le secteur et d'être plus attentif aux éventuels détails. On parcourt la rue Guibal dans le 1<sup>er</sup> arrondissement où les faits se sont produits. L'élève mène le pas et « l'enquête ». Il repère une 1<sup>ère</sup> clio, rien à signaler. Mais la 2<sup>ème</sup> est la bonne ! La patrouille s'affaire autour du véhicule clio fracturé et le scrute attentivement. Pas de doute possible : vitre cassée, sièges enlevés ; l'élève semble particulièrement attentif et motivé. Il demande même au sous-brigadier : « On pourra faire un rapport ? », réponse de l'ancien : « Comment ça un rapport ? Pas besoin !... ». L'élève apparaît frustré de tous ces événements qui ne débouchent sur 'rien'. La patrouille repère un C15 à proximité de la clio, il est ouvert et contient des sièges de voiture !! Les policiers les récupèrent. Une collègue de la victime arrive, elles travaillent dans une entreprise sur le trottoir d'en face. La victime arrive ensuite également. Le titulaire leur donne la marche à suivre ; la victime repart toute retournée. On quitte les lieux définitivement à 12h10 »

Carnet d'observation, Marseille 3<sup>ème</sup> arrond., 12 juin 2001

### 3 L'affectation

#### 31 Brutale et hasardeuse

##### 331 Choix de poste, parachutage, et 'sociabilité'

Nous l'avons brièvement évoqué dans une note de bas de page à la fin du chapitre précédent : La séance des choix de postes qui clôture l'année de formation initiale est assez surprenante. Un classement final qui reprend toutes les notes de la formation depuis quasiment un an est établi. Et une liste de postes est 'connue' seulement quelques jours avant la séance de choix. Commencent alors environ deux jours de longues spéculations sur le 'choix' dans l'absolu, et le 'choix' relatif, celui qu'il est raisonnable d'envisager en fonction

de son classement. Pour prendre l'exemple des nordistes, bien représentés à l'école de Roubaix, beaucoup choisissent la « région parisienne nord » pour pouvoir 'faire la route' plus rapidement (certains ne s'installent pas complètement en région parisienne car leur famille reste dans le Nord). Ces deux jours sont vécus par les élèves avec une forte tension. Une fois qu'ils connaissent leur classement national, ils ne savent pas pour autant la latitude du choix qu'ils auront. Pour ceux, minoritaires, qui ont des vies de famille, les enjeux sont encore plus forts. Le gardien ci-dessous raconte le processus du choix de poste : les incertitudes, les modalités de leur choix (avec une pièce de monnaie ! « *étant donné qu'on ne connaissait pas du tout la région !* »), et finalement le... non choix ! (« *il me restait plus que Créteil, donc j'ai pris Créteil* »). Les 15 jours qui séparent la fin de l'école des débuts sur le lieu d'affectation ne sont pas de trop pour se trouver un logement (« *on n'a pas trop de temps, donc dès qu'on voit un appartement qui convient à peu près, on le prend de suite hein ça c'est clair !* ») et organiser son déménagement (ici le gardien est originaire de Béziers !). Cette affectation a aussi compliqué la vie de famille (« *J'étais déjà marié et j'avais un petit garçon, et donc là, j'ai dû quitter mon épouse et mon petit pour monter sur Paris* »).

(« - Et tu t'attendais à te retrouver sur Paris ? »)

« Ah oui ! Bien sûr, oui, oui ! De toute façon, je m'y attendais comme tous les collègues, mais bon, toujours le problème jusqu'au dernier jour, le jour où tu passes pour choisir ce qui reste en place, tu ne sais pas encore dans quel secteur de la région parisienne, à moins que tu veuilles absolument aller dans Paris intra muros, sinon, la petite couronne ou la grande Couronne, là, tu ne sais pas ! Donc ça a été le choix que nous avons eu, la liste des différents commissariats disponibles quelques jours avant le passage à l'amphithéâtre, donc là le choix de Créteil, ben ça a été un hasard, ça a été... l'anecdote c'était... nous avons pris le plan de la banlieue parisienne, on a pris une boussole, on a pris une pièce de monnaie, on la jetait sur la carte, et on a choisi comme ça ! Etant donné qu'on ne connaissait pas du tout la région ! »

(« - Vraiment comme ça !? »)

« Ouais, vraiment comme ça ! Moi je suis tombé sur le Val-de-Marne, on était en train de regarder les différents commissariats qui étaient disponibles donc j'ai eu 3 choix : j'avais choisi Charenton-le-Pont, St Maurice et Créteil. Quand mon tour est venu pour choisir le commissariat, il me restait plus que Créteil, donc j'ai pris Créteil. Donc en 15 jours, il a fallu que je trouve un appartement, donc déjà que je prenne contact d'abord avec le commissariat sur lequel j'avais été affecté, ensuite trouver un logement assez rapidement. Bon le problème qu'il y a, c'est vrai quand on arrive dans une région totalement inconnue, où on connaît personne, c'est... bon il faut se débrouiller, on n'a pas le choix, et puis on cherche, on prospecte ! (...) J'étais déjà marié et j'avais un petit garçon, et donc là, j'ai dû quitter mon épouse et mon petit pour monter sur Paris. Donc j'ai eu la chance de trouver rapidement un appartement donc après dès que l'appartement était trouvé... redescendre sur Béziers, préparer le déménagement, déménager, Pff ! ! Tout ça en 15 jours ! (...) Donc j'ai trouvé un petit



*studio, un petit F1, à Alfortville, dans la pollution, c'était très bien ! ça a été assez rapide ! De toute façon, on n'a pas trop de temps, donc dès qu'on voit un appartement qui convient à peu près, on le prend de suite hein ça c'est clair ! c'est toujours la course, chercher et trouver quelque chose ! »*

Gardien, Marseille, 3<sup>ème</sup> arrond.

L'extrait suivant évoque une plus grande déception : il nourrissait des espoirs de poste sur Lyon (où il a sa vie de famille), apparemment entretenue par des rumeurs pendant la formation (c'est souvent le cas). La 'loterie' lui attribuera donc Marseille (« *Et j'ai eu la dernière place sur Marseille* »). Il décrit une situation de 'précarité' dûe à l'incertitude puis au changement de vie soudain et à l'absence de structures d'accueil temporaires (« *Hôtel Formule 1 pour les 2 premiers jours, et puis après un appartement, le 1<sup>er</sup> qui est venu ! (...) en plus bon, je suis tombé la semaine entre Noël et Jour de l'an, c'est la semaine atroce pour trouver un appartement, quelle que soit la ville en France* »).

*« C'est-à-dire que j'ai toujours...ben j'ai une situation familiale à Lyon, et je fais des aller-retour à chaque fois que je peux. J'ai une conjointe là-haut, et puis j'ai une petite fille là-haut aussi. (...) Ca fait 6 mois que je suis arrivé ici à Marseille »*

*(« - Ouais !? Et comment ça s'est passé au début, parce qu'on ne le sait jamais bien longtemps à l'avance ?... »)*

*« Marseille ? Alors on le sait, le choix au tableau se fait la veille de la sortie d'école ! La liste des postes tombe deux, trois jours avant. Etant donné que la liste des postes, il n'y avait aucune place à Lyon, je le savais déjà 2, 3 jours avant que je n'avais aucune chance d'être à Lyon, donc c'était soit Marseille... »*

*(« - ça a été une grosse déception ? »)*

*« C'était une grosse déception, ouais ! Pour beaucoup, parce qu'on était beaucoup de Lyonnais sur la promotion, on nous a beaucoup bassinés comme quoi il y aurait énormément de places à Lyon à la sortie d'école. Il y a eu beaucoup de places à Lyon... mais les deux promos qui nous ont précédés !...pas la nôtre ! Donc ça a été une grosse déception pour beaucoup d'entre nous. Bon une fois que les postes étaient tombés, il fallait se faire à la réalité ! Et après donc la question, est-ce que je prends CRS ? Est-ce que je prends Paris ? Est-ce que je prends Marseille ? Est-ce que je prends... Et est-ce que je POURRAIS prendre... parce qu'en fonction de notre classement... »*

*(« - Et ton école de gardien, tu t'étais fort investi pour le classement ? »)*

*« Enormément ouais ! Enormément parce que bon, j'espérais quand même avoir des places pas trop loin, et puis éviter les postes un petit peu galères, parce qu'il y en a des postes galères ! Et puis bon ben à partir du moment où on est 1 an en école de police, je pense que c'est pour travailler, pour se faire sa place, il vaut mieux commencer dans un coin qui soit agréable tant qu'à faire ! »*

*(« - Et donc t'étais arrivé combien au classement ? »)*

*« J'étais arrivé 119<sup>ème</sup> sur 700. Et j'ai eu la dernière place sur Marseille. Il y avait 20 places à Marseille ! Après, c'était retour dans le 91 ! (rire) C'était Palaisaux la prochaine sur ma liste !! »*

*(« - Et concrètement, entre le moment où t'as su que t'étais à Marseille et le moment où tu commençais à travailler à Marseille, il y a eu combien de temps ? »)*

*« Une semaine et demie ! Et en une semaine et demie, on court à Marseille pour chercher un appartement ! En une semaine et demie, on court un peu partout pour savoir s'il y a des structures d'accueil temporaires ou quoi que soit, et... (rires) il y en a pas !! Non il n'y a rien !! »*

*(« - Comment t'as fait alors !? »)*

*« Hôtel Formule 1 pour les 2 premiers jours, et puis après un appartement, le 1<sup>er</sup> qui est venu ! La difficulté quand on est dans les grands centres comme Paris, Lyon, Marseille, c'est qu'on sait qu'on est affecté à Paris, Lyon ou Marseille mais on ne sait pas dans quel arrondissement, on le sait vraiment le jour où on commence le service, on sait dans quel arrondissement »*

*(« - Quel regard tu portes sur ça ? »)*

*« C'est... il y a énormément de personnel donc ça doit être difficile à gérer, j'essaie de me mettre à la place de nos responsables, ça doit être difficile à gérer. Mais c'est vrai qu'il devrait y avoir un peu plus de structures d'accueil même temporaires. Bon à Paris ça se fait beaucoup, à Lyon, il y en a aussi quelques-unes bon à Marseille, il y en a peu. Ils partent peut-être du principe que justement il y a peu de stagiaires ou de nouveaux encore une fois déracinés qui arrivent à Marseille, mais ça existe et il faut penser à eux aussi je crois ! Enfin bon, la difficulté surmontée de la quête de l'appartement, en plus bon, moi je suis tombé très mal, parce que je suis tombé la semaine entre Noël et Jour de l'An pour trouver un appartement et c'est la semaine atroce pour trouver un appartement, quelle que soit la ville en France, donc ça a été peut-être un peu plus difficile pour moi mais bon, ça va c'est pas insurmontable ! »*

Gardien stagiaire, Marseille, 3<sup>ème</sup> arrond.



Ce 'parachutage' quasiment du jour au lendemain dans un lieu inconnu et éloigné, ajouté à la solidarité et au sentiment d'appartenance fort propres à la police participent à une sociabilité particulière entre les recrues logées à la même enseigne (*« on est pratiquement tous des déracinés, et on se lie tous plus facilement d'amitié avec les gens avec lesquels nous travaillons, étant donné qu'on n'a pas d'autre appui ! »*). On touche aussi à une des différences Paris / province du travail policier, où les interventions sont à la fois plus nombreuses et plus 'violentes', d'où une solidarité et une cohésion plus fortes entre collègues (voir 2<sup>ème</sup> partie de l'extrait).

*« Et c'est vrai que la vie parisienne est totalement différente, c'est quelque chose quand même d'intéressant à voir, parce que bon on s'aperçoit qu'en fin de compte, les relations entre les gens sont beaucoup plus fortes sur la région parisienne, étant donné que la majorité des gens viennent de l'extérieur, on est pratiquement tous des déracinés, et on se lie tous plus facilement d'amitié avec les gens avec lesquels nous travaillons, étant donné qu'on n'a pas d'autre appui ! On cherche toujours le moyen de se rattacher à quelqu'un, pour s'entraider. Quelque chose qu'on ne retrouve pas dans d'autres régions comme ici dans le sud, bon chacun est de son côté, les relations sont beaucoup moins intimes, que sur la région parisienne, où on est beaucoup plus proche que les autres, justement du fait d'être déraciné ! (...) Je trouve qu'on est beaucoup plus ouvert dans une région comme ça où bon, dans une vie vraiment très mouvementée, toujours en activité, où il n'y a pas vraiment un temps à soi pour vraiment se reposer, on a toujours quelque chose à faire, toujours en train de courir sur Paris. Bon c'est vrai que les liens qu'on peut voir, c'est des liens qui sont forts, parce que toujours pareil, on a toujours besoin de se raccrocher à quelqu'un, on ne sait jamais, on peut toujours se soutenir, se détendre, c'est vrai qu'on a besoin de ça, et bon ben, on le retrouve en d'autres personnes qui eux aussi ont les mêmes besoins que nous ! »*

*« Le travail est totalement différent, il est beaucoup plus solidaire sur Paris, parce qu'il faut dire que la situation est quand même beaucoup plus violente, les interventions sont beaucoup plus difficiles sur Paris ! On est confronté à une violence permanente, donc on calcule... les interventions doivent être gérées en conséquence. On prend un maximum de précautions, ensuite on a plus de rigueur dans nos interventions »*

Gardien, Marseille, 3<sup>ème</sup> arrond.

### 312 Bizutage ?

Vues les conditions évoquées précédemment, l'arrivée pour son premier jour en commissariat sur le lieu d'affectation prend pour le gardien stagiaire des allures d'aventure. Dans l'un de nos entretiens, un gardien stagiaire raconte son arrivée mouvementée au commissariat de Roubaix : Le parachutage est clair et l'accueil pour le moins bref. Son premier jour est un 'faux départ', il 'découvre' que sa section est en repos. Le lendemain, il n'est pas plus au fait des méandres du commissariat puisqu'il s'y perd... (« *je suis perdu dans le commissariat, je ne trouvais plus ! 'toc toc', je ne trouvais pas..* »). On lui apprend que sa patrouille est sur le point de partir sur une découverte de cadavre, et qu'il doit courir dans la cour pour essayer de trouver sa patrouille. On peut appeler cela un démarrage sur les chapeaux de roues ! Mais le nouveau venu n'est pas au bout de ses peines : un cadavre en décomposition l'attend. Et surtout, une insistance des collègues de patrouille pour qu'il voit le cadavre, un 'test' d'entrée en quelque sorte. Cet épisode n'est pas sans rappeler les développements de Van Maanen sur les 'tests' des recrues, même s'il est davantage question

dans ce cas des 'heavy calls' (les appels dont la situation est potentiellement dangereuse). Les anciens cherchent par ces 'tests' à se rassurer sur la « mesure de l'homme », savoir qu'ils pourront compter sur lui en cas de coup dur<sup>468</sup>. Ici, dans notre extrait, le mobile est moins évident. On peut supposer qu'il y ait une part de 'test' du contrôle de l'émotivité de la recrue (ce qui somme toute représente aussi une 'qualité policière'). Mais à notre sens, il s'agit aussi d'une sorte de 'bizutage', de 'rite de passage' qui comporte une dimension quelque peu 'malsaine' (c'est-à-dire que le 'test' vise à choquer, et se moquer de la recrue). D'ailleurs, l'effet de choquer la recrue est obtenu, le récit le rend bien. Et les moqueries apparaissent en fin d'extrait lorsqu'il relate son retour au commissariat (« *le nouveau, alors pas mal ?... t'as pas eu peur et tout, t'as pas vomi ? des trucs comme ça, 'bon' je dis 'non non ça a été'... 'Ouahh tu pues !! et tout' »*).

*« Arrivée à Roubaix, donc là, descendre voir au bureau de section si c'est nous qui travaillons, et là ça tombe sur le premier jour de repos, donc je suis reparti chez moi, c'est bien tombé on va dire... Après premier jour, là j'arrive, je suis perdu dans le commissariat, je ne trouvais plus ! 'toc toc', je ne trouvais pas.. 'ouais ouais on me dit finalement, ils ont été vite appelé sur une découverte euh... une découverte de cadavre !' On me dit ouais t'es qui ? 'B', même pas le temps de présenter ni rien, 'ouais il faut que tu fonces et tout'. Me voilà en train de courir dans la cour derrière, je ne sais même pas où j'étais, je cherchais ma patrouille, je ne savais pas, je ne connaissais personne, et puis on me dit 'ouais c'est avec une blonde', allez hop, me voilà parti dans la voiture ! 'C'est vous ?' 'Ouais, c'est bon', j'ai trouvé ! Et là, première mission, première heure, découverte de cadavre, c'était la première que je le faisais en plus ! Et là, la personne est décédée depuis 2 mois quoi, et là l'horreur, le truc.. le mec il est collé au sol, plein de mouches partout quoi, ouffff.. je me dis 'Ouahhou, ça commence fort quoi !' (rires) »*

*(« - Et c'est un hasard que c'est tombé sur toi, ou est-ce que c'est parce que les titulaires peut-être ça ne leur disait pas trop d'y aller, qu'ils se sont dit 'ah un nouveau, allez on va...' »)*

*« Est-ce qu'on m'a dit 'ouais, c'est rien, le jeune il ira avec eux', ça je ne sais pas, j'ai jamais su, mais c'est vrai que d'entrée comme ça... et d'ailleurs je crois que c'était l'ancien chef de section, il m'a dit 'ouais tu vas être dans la poche tout de suite hein ! Montes dans la voiture !' Là je me suis dit 'je suis tombé ou quoi ?', la première journée... je me suis dit 'c'est pas possible...' (...) Ouais ouais (en réfléchissant), en plus ils ont dit... 'ah si...' Moi je disais.. 'alors moi je ne rentre pas...' 'ah si, si, il faut que tu vois !...' 'ahh pffff..', bon on ne m'a pas poussé mais presque 'allez allez il faut que tu rentres... allez !...' 'pfff...' (rires) .. 'Ouahhh, ouais d'accord !', super quoi ! Alors là je suis retourné... Bon après ça a été, mais c'est vrai qu'au début, pfff... (...) Ah ça m'a choqué hein ! Surtout de le voir comme ça... je veux dire.. Bon après à la rigueur après je suis devenu 'Monsieur Cadavre', j'en fais pratiquement un par mois,*

<sup>468</sup> Van Maanen, 1993, *op. cit.*, p. 305.

donc là je veux dire euh... habitué.. plus ou moins, mais j'arrive un peu avant d'entrée à me dire 'bon ça va aller, ça va aller, tu vas voir quelque chose, mais bon ça va aller quoi !', mais là au début comme ça, ouais, en plus dans un état.. c'était ça le pire je crois, j'avais jamais vu ça, c'était la première fois que j'en voyais un gars comme ça, vraiment il n'y avait plus rien quoi, alors là j'étais choqué quoi, ça m'a choqué !

« (...) Ben là donc on attendait euh.. le médecin légiste puisqu'on ne savait pas si c'était une mort naturelle ou pas, et puis vu l'état de décomposition, donc on n'a pas cherché, médecin légiste, déjà il a mis au moins une heure à arriver, donc on était devant, bon l'odeur.. superbe ! Et bon.. on fumait une clope et tout, on était derrière, on l'a laissé, on a fermé un peu la porte puisqu'il y avait des allées et venues, c'était dans un immeuble, donc lui était au premier étage, il y avait des allers et venues bon.. il y avait des mouches partout, c'était dégueulasse quoi !.. et on attend le médecin légiste. Alors là pareil, lui il arrive avec 2 stagiaires aussi, ils ont failli vomir quoi les stagiaires, les pauvres ! Ils ont assisté à tout hein, donc elle lui disait même de toucher je pense le corps aussi, et puis elle expliquait un peu l'état de décomposition, ils ont pris les mouches hein pour voir un peu de quand ça datait quoi, ouais ouais ils sont restés sur place et ils ont touché !.. Bon ils revenaient, ils faisaient des allers et retours... donc un peu d'air quoi parce que c'est vrai que ça sentait fort, ça c'est le premier truc qui m'a marqué quoi, et ce qui m'a marqué c'est surtout les gens, la première fois, parce que... en fait pour les gens... ça faisait 2 mois, donc il y avait une odeur hein.. et ils pensaient.. une femme qui descend 'ouais, moi je croyais que c'était les égouts'... Je me dis 'putain c'est pas possible quoi', il n'y a personne qui s'occupe quoi je veux dire, ils ne se connaissent pas entre voisins, ça, ça m'a un peu marqué quoi ! Bon... Et là je me suis dit 'ça commence fort' quoi.. Roubaix, ouahh je dis je commence fort quand même, après ça s'est calmé un peu heureusement... La première mission, terrain.. Quand je suis revenu le soir.. »

(« - Et dès que tu es revenu au commissariat, euh... »)

« Je me suis fait charrier »

(« - C'est vrai ? C'est-à-dire ? »)

« Bah c'était 'ouais, le nouveau alors pas mal... t'as pas eu peur et tout, t'as pas vomi, des trucs comme ça, 'bon' je dis 'non non ça a été'... 'Ouahh tu pues !! et tout'.. bon c'est vrai quand on revient, on a l'impression, mais je crois que c'est psychique, t'as l'odeur encore un peu sur toi mais bon »

Gardien stagiaire.1, central Roubaix

### 313 « Apprendre à poser ses congés »

Une nouvelle illustration dirons-nous des petites difficultés d'adaptation du gardien stagiaire peut prendre la forme de la pose des congés. C'est sûrement beaucoup plus 'vrai' en province où la moyenne d'âge des titulaires est élevée, mais il est sûr que la recrue n'est pas 'prioritaire' pour choisir quand il pose ses congés. On comprend bien que la police a besoin

d'effectif à toute période, et on comprend aussi que certaines périodes soient beaucoup plus prisées que d'autres (pour s'ajuster aux congés du conjoint et des enfants par exemple). En arrivant en tant que stagiaire, ce gardien a 'appris' à poser ses congés quand il est arrivé : Il a surtout appris qu'il n'avait pas le choix.

*Moi la 1<sup>ère</sup> chose quand je suis arrivé, le brigadier qui était responsable de mon groupe, parce que c'était 3 brigades dans la même section quoi, le brigadier responsable de mon groupe, il dit 'Viens ici « pchot », je vais t'apprendre à poser tes congés !' 1<sup>ère</sup> chose hein, je vais t'apprendre à poser tes congés ! Alors il dit 'T'as droit à autant de jours, alors en calculant bien, il dit ça te fait autant de semaines ! Maintenant, il dit, Tu poses ! Alors il dit tu poses là au mois d'avril, et puis au mois de novembre !' ' - ça ne m'intéresse pas hein !' 'T'as pas le choix !... T'as pas le choix !' (rire) »*

Gardien, Marseille, 6<sup>ème</sup> arrond.

## 32 Le temps de l'émancipation ?

### 321 Un suivi de formation ?

On a vu que l'élève gardien ne bénéficiait pas d'encadrement ou de suivi particulier de formation lorsqu'il était en stage sur le terrain. Il n'y a aucune raison que cette absence soit comblée pour l'année de stagiaire. Au contraire, le gardien stagiaire est considéré comme 'plus expérimenté' et, défait du stigmatisme de l'école et d'une présence occasionnelle dans le service (du fait de l'alternance). Il passe ainsi vite 'inaperçu' au sein des titulaires, à part le fait qu'il ne porte qu'un chevron au lieu de deux à l'épaule. L'entretien ci-dessous confirme qu'il n'y a ni suivi, ni évaluation, ni tuteur, etc. en ce qui concerne cette année de stagiaire. Et la titularisation apparaît comme une formalité 'administrative', automatique sauf 'grosse faute'<sup>469</sup>.

*(« - Et je reviens à la période de stagiaire, qu'est-ce qui se passe en termes de formation, pendant l'année de stagiaire, est-ce qu'il y a un suivi de quelqu'un ? »)*

---

<sup>469</sup> Nous n'avons personnellement jamais entendu parlé de ce cas de figure au cours de nos enquêtes de terrain.

*« Non ! Après, t'es directement en brigade, et puis t'es gardien de la paix quoi ! Bon ben c'est parce que t'as un chevron, mais sinon... (...) Non ! Enfin à mon avis, c'est pour que l'administration se réserve le droit, au cas où, s'ils voient que le gars, il n'est pas compétent, s'il n'est pas motivé, je ne sais pas... Pour être fonctionnaire, on est dans une période d'essai en fait ! »*

*(« - Et est-ce qu'il y a quand même une évaluation qui continue ? »)*

*« Ah non ! On n'a plus de contraintes du tout avec l'école ! »*

*(« - T'as pas de carnet de suivi, rien ? »)*

*« Plus de carnet de suivi ! Il n'y a pas d'épreuves avant les titularisations »*

*(« - Et alors, qu'est-ce qui fait qu'on est titularisé ou pas ? »)*

*« Ben, il y a un arrêté qui tombe un an après ! S'il n'y a pas eu de d'histoires, s'il n'y a pas eu de problèmes de comportements, ou autre chose »*

*(« - Donc, c'est très administratif, mais pas du tout lié à une évaluation des compétences ? »)*

*« Non, non ! Il n'y en a pas du tout d'évaluation ! Non, non ! C'est au bout d'un an, on sort de l'école, on a un an « stagiaire » si tout se passe bien. Après, ça dépend des fautes ; si c'est une grosse faute qu'on fait, on peut être exclu, ou sinon on retarde notre titularisation ! »*

*(« - Et donc, il n'y a pas non plus un référent ou un tuteur ou quelque chose ? »)*

*« Ah non, non ! Plus rien du tout ! Non, non, on n'a plus de contact du tout avec... »*

Gardien stagiaire.4, central Roubaix

### 322 Le stagiaire : Un titulaire 'imposteur'

Par cette expression, nous désignons le fait que selon les textes officiels, le gardien stagiaire ne peut effectuer un certain nombre de tâches, mais qu'en pratique, notre enquête de terrain (observation et entretiens) montre que dans la grande majorité des cas, le gardien stagiaire travaille 'comme' un titulaire (pour des considérations de moyens policiers et donc d'efficacité du service).

*(« - Mais qu'est-ce que ça t'empêche de faire par rapport à un titulaire ? »)*

*« Normalement plein de trucs ! Mais normalement ! Tout ce qui est rédaction de procédures, on n'a pas le droit ! Prendre des plaintes, on n'a pas le droit ! Parce qu'on est APJ 21, et on n'est pas APJ 20, ça veut dire qu'on est sous les ordres et instructions des APJ 20, qui eux sont sous ordre et instructions des OPJ ! »*

*(« - Et donc le fait que tu le fasses quand même, comment ça se justifie officiellement ? Tu ne mets pas ton matricule ? »)*

*« Ben c'est parce qu'on n'est pas 36 000 sur le terrain ! Donc si des stagiaires commencent à dire « ben moi je ne peux pas faire ça ! », ça va vite être... »*

*(« - Et donc, imaginons que dans l'absolu, quelqu'un à qui t'as mis un PV, la personne peut le contester en disant que vous n'étiez pas habilité ?! »)*

*« Ouais ! Je le sais ! Ouais ! Ben, ouais, ouais ! Si, parce que je ne suis pas assermenté ! Je peux mettre les stationnements ! Mais tout le reste, non ! »*

Gardien stagiaire.4, central Roubaix

Ce second extrait confirme l'absence de suivi et d'évaluation, et surtout tout ce que le stagiaire n'est pas censé faire (*« t'es pas censé faire des procédures, t'es pas censé faire de procès verbaux, t'es pas censé faire de timbres amendes à part les stationnements, t'es pas censé être aux geôles tout seul (...) »*). Ces interdits 'bafoués' constituent même les principales remarques évoquées quand il s'agit de la situation du stagiaire. Le stagiaire est amené à 'faire' par la force des choses puisque déjà les élèves ni les ADS ne peuvent remplir ces missions (*« Ouais ben sinon le gars avec qui tu tournes, il s'en sort pas hein ! (...) si tu laisses le collègue faire tout, ça va pas aller non plus quoi ! »*).

*(« - Et bon là t'es stagiaire, donc pas encore titularisé, et est-ce que justement cette année-là, il y a encore un suivi au niveau formation ? Enfin, est-ce qu'il y a des documents de formation ou un tuteur ? Ou quelque chose comme ça ? »)*

*« Des documents de formation, non, non ! Il n'y a pas de tuteurs, t'es évalué comme un gardien à part entière, par ton chef de section, t'as une note qui est mise quoi. Et sinon, non... disons qu'il faut éviter, si tu suis le règlement, tu fais rien, donc t'es stagiaire, t'es pas censé... t'es même pas APJ20, t'es pas censé faire des procédures, t'es pas censé faire de procès verbaux, t'es pas censé faire de timbres amendes à part les stationnements, t'es pas censé être aux geôles tout seul, t'es pas censé conduire un véhicule parce qu'il ne faut pas.. il faut éviter tout problème quand t'es stagiaire parce que ben... par rapport aux missions, t'es pas titularisé, donc s'il t'arrive un gros problème... Mais donc à ce moment-là, tu fais rien ! Je ne sais pas moi, je conduis quand même, les geôles, tu les fais comme tout le monde... »*

*(« - Donc il y a beaucoup de choses que le stagiaire fait quand même que normalement il ne devrait pas ? »)*

*« Ouais ! Ouais ben sinon le gars avec qui tu tournes, il s'en sort pas hein ! »*

*(« - Ouais. Donc en fait c'est peu suivi quoi les consignes ?.. »)*

*« Ils font attention à te mettre toujours avec un titulaire hein, ils ne vont jamais mettre deux stagiaires ensemble en patrouille, ils vont toujours faire attention à ça surtout »*

*(« - Et normalement que peut faire le stagiaire alors ? »)*

*« Euh accompagner un titulaire quoi dans ses missions, bon tu fais le boulot de titulaire mais c'est surtout au niveau de la qualification de l'agent de police judiciaire que t'as pas. Bon là, admettons, je vais interpellé un roulotteur, bon c'est vraiment un*



*cas extrême, je veux dire, il faut vraiment que l'avocat il soit calé, les gars que t'arrêtes, ils ne prennent pas des avocats à 3 briques qui vont faire ces recherches-là quoi ! Mais si tu prends admettons, vraiment un gars qui est friqué, que tu ne le sais pas, tu veux faire une procédure, il va prendre un bon avocat, l'avocat, il va voir mon matricule, il va se dire ça c'est un matricule récent, c'est peut-être un titulaire qui n'est pas APJ20, il va le démontrer au tribunal et la procédure va tomber à l'eau ! Donc c'est un cas extrême, ça s'est jamais passé je pense ici ! Mais tu peux pas faire cette procédure-là, mais si tu laisses le collègue faire tout, ça va pas aller non plus quoi ! »*

Gardien stagiaire.2, central Roubaix

### 323 Très vite responsabilisé

Nous venons de voir que le gardien stagiaire, à l'inverse de l'élève, 'faisait'. Nous avons aussi déjà eu l'occasion de dire qu'à l'issue de la formation initiale, la grande majorité des élèves étaient affectés à Paris ou en région parisienne. Or, l'idée selon laquelle le travail est très différent à Paris et en province fait consensus chez tous ceux qui ont connu les deux contextes, mais aussi pour la sociologie de la police française<sup>470</sup>. Cet élève gardien résume Paris au lieu où « *il y a tout (...) et de quoi faire du boulot ! (...)* ». Le gardien stagiaire est aussi « vite responsabilisé » (« *En tant que stagiaire, on se promène avec deux adjoints de sécurité* »), et évolue au sein d'une « équipe plus jeune » (« *C'est vrai qu'elle fait plus de boulot qu'une équipe de retraités* »)<sup>471</sup>.

*(« - Pourquoi est-ce qu'on dit qu'ils apprennent le boulot à Paris ? »)*

*« Parce que il y a tout là-bas, tout ce qu'on peut trouver, selon les arrondissements où on est il y a du maintien de l'ordre, il y a toute la délinquance comme ici, il y a des drogués, il y a des prostitués, il y a de tout quoi ! Il y a de quoi faire du boulot ! En fait, on est vite responsabilisé là-bas, dès qu'on est titulaire, ça y est ! On a déjà... En tant que stagiaire, on se promène avec deux adjoints de sécurité, tandis qu'ici il faut absolument un titulaire pour se promener avec des adjoints de sécurité. Les titulaires là-bas c'est des chefs de section, des chefs de brigade ! Tu as plus vite des responsabilités là-bas ! Et puis ils sont plus jeunes, donc une équipe plus jeune c'est vrai qu'elle fait plus de boulot qu'une équipe de retraités ! »*

---

<sup>470</sup> Monjardet (D), 1996, op. cit. Voir le long développement consacré à la différence entre la police parisienne et la police de province, voir pp. 98-115.

<sup>471</sup> Voir Monjardet, 1996, op. cit., p.99.

Or, la combinaison entre un gardien stagiaire davantage « autorisé » à agir et le fait qu'il soit affecté dans un environnement plus 'jeune' et où l'activité est plus intense le lance irrémédiablement dans le 'grand bain'. Il est intéressant de remarquer justement le critère du choix des congés comme indicateur de 'pouvoir' ou de montée dans une hiérarchie toute symbolique (qui correspond tout de même ici à un critère objectif d'ancienneté dans le service). Il fait ensuite part d'un indicateur encore plus parlant ou du moins opérationnel : sa position de responsable de patrouille ! (*« oui je suis dans le costume de celui qui est responsable de la patrouille ! Parce que généralement, je suis seul avec un, deux ADS, quelques fois un élève mais c'est très rare »*). Pour lui, c'est le résultat d'une maximisation des moyens policiers : *« étant donné qu'il faut un maillage le plus dense possible sur la voie publique, un équipage avec un stagiaire et un titulaire et mettons deux ADS, pourrait être scindé en 2 équipages, donc c'est ce qu'ils font, ils le scindent en 2 ! Le titulaire avec un ADS, le stagiaire avec un ADS ! »*.

*(« - On est vite « ancien » entre guillemets quoi ? »)*

*« Ah ouais ! Ben T'as un an de boîte à Paris, t'es ancien ! T'as juillet-août en congé annuel ! Donc hein !... Qu'ici bon... bon ça va t'as encore pas mal de jeunes ici, mais je veux dire, c'est encore plus jeunes ! Pour te donner une petite idée, on était une brigade de 16, à l'ilotage, je suis resté 2 ans et demi, et au bout de deux ans et demi, j'étais arrivé 4<sup>ème</sup> de liste ! Donc, je ne t'explique pas, en partant 16<sup>ème</sup>, se retrouver 4<sup>ème</sup>, t'as le choix quoi ! (rires) »*

*(« - Et est-ce que toi, maintenant, qui es gardien stagiaire, tu as donc si on veut entre guillemets des gens en-dessous de toi, c'est-à-dire les ADS, par exemple des élèves gardiens. Et quelle est la relation maintenant entre toi et ces gens-là ou des gens qui arrivent ? Là tu es dans le costume de celui qui a le plus d'expérience ? »)*

*« Oui dans une patrouille, généralement, oui je suis dans le costume de celui qui a le plus... enfin celui qui est responsable de la patrouille ! Parce que généralement, je suis seul avec un, deux ADS, quelques fois un élève mais c'est très rare. Donc je vais parler plutôt de mes relations avec les ADS ! »*

*(« - En tant que gardien stagiaire tu es souvent le responsable du... ? »)*

*« ...de la patrouille ! Il n'y a pas de gardien titulaire, il n'y en a pas ! (...) Dans les textes c'est pas prévu normalement mais c'est vrai que dans la réalité, on essaye de...avec la police de proximité de créer un maillage le plus dense possible du terrain et il faut essayer de faire le maximum d'équipes ! A partir du moment où moi je peux rédiger des timbres amendes donc j'ai une certaine autonomie par moi-même, même si pour l'instant je ne peux rédiger de procès verbaux, je peux faire des timbres*

*amendes, j'ai une certaine autonomie dans les missions qui me sont confiées, je peux les réaliser par moi-même. Les adjoints de sécurité pour l'instant, n'ayant rien, ne peuvent pas tourner tout seuls, ne pouvant pas assumer les missions qui peuvent leur être envoyées, ils ne peuvent pas se gérer tout seuls ! Donc il faut qu'il y ait au minimum un stagiaire avec eux ! Bon normalement dans les textes, un stagiaire doit être encadré pendant son année de stage mais dans la pratique, étant donné qu'il faut un maillage le plus dense possible sur la voie publique, un équipage avec un stagiaire et un titulaire et mettons deux ADS, pourrait être scindé en 2 équipages, donc c'est ce qu'ils font, ils le scindent en 2 ! Le titulaire avec un ADS, le stagiaire avec un ADS !*

Nous avons scindé l'extrait pour en faciliter la lecture. La suite est intéressante en ce sens qu'il n'a beau être que stagiaire, il n'en est pas moins responsable d'ADS et même dans les faits « tuteur » d'ADS puisque sa hiérarchie le sollicite pour une évaluation (certes informelle) des ADS. Ce grand écart d'un statut de 'sans grade' / peu de considération (de l'élève gardien) à celui beaucoup plus valorisant et responsabilisé de gardien stagiaire est tout de même remarquable.

*(« - Et alors comment ça se passe quand tu es avec des ADS ? »)*

*« Généralement ça se passe bien parce qu'ils savent que j'ai été ADS déjà avant, donc bon je ne m'estime pas leur supérieur hiérarchique ! Dans les faits, je suis leur supérieur hiérarchique, mais je ne vais pas leur donner des ordres de façon péremptoire, je réagis quasiment envers eux d'égal en égal. Quasiment parce que je suis obligé de donner des ordres mais de façon diluée, pour que ça passe bien ! Je suis aussi un petit peu leur tuteur parce que ma hiérarchie me demande sur certains ADS, comment ils se comportent, comment ils sont, évaluer un petit peu un profil donc là aussi, je suis obligé d'être assez impartial avec eux s'il y a des choses à remettre en ordre, et bien je les remets en ordre. Quand il y a certains individus qui par leur individualité, sont trop têtus ou sont trop enflammés ou sont...je suis obligé de les canaliser et de bien leur montrer de façon très pédagogue, je suis responsable, leur responsable et qu'il faut qu'ils se plient à mes directives »*

Gardien stagiaire.4, central Roubaix

Un autre extrait de gardien stagiaire va dans le même sens, et montre ce passage aussi rapide que surprenant d'un statut de « sans : « sans-grade » / « sans responsabilité » / « sans légitimité » / « sans reconnaissance » à un statut « avec » (responsabilité, légitimité,

reconnaissance en tout cas). La sortie de l'école et donc la sortie du statut stigmatisant d'élève gardien s'avère être le point de rupture de cette trajectoire<sup>472</sup>.

*(« - En fait, aujourd'hui, finalement, même si t'es pas depuis très longtemps dans ton parcours de gardien, tu vas en extérieur avec un ADS, donc finalement, tu prends presque la peau de l' « ancien », enfin en tout cas au niveau grade... »)*

*« Ouais quelque part, ouais ! Avant j'étais sous la responsabilité de quelqu'un, maintenant, c'est moi qui ai la responsabilité ? »*

*(« - Donc ça va très vite, on passe très vite... »)*

*« Ouais, ah ouais !! Ben dès que tu sors de l'école, tu franchis le cap quoi ! Dès que tu sors de l'école, t'es sur le terrain ! »)*

Gardien stagiaire, sapin vert, Wattrelos

De nombreuses observations, notamment au commissariat central de Roubaix, ont confirmé cette émancipation du gardien stagiaire<sup>473</sup>. Nous en présenterons juste une ci-dessous. Le contraste élève / stagiaire y est saisissant.

*« La patrouille est appelée dans une agence bancaire pour un différend ayant opposé une employée de guichet à une cliente énervée qui voulait faire opposition sur un chèque pourtant ni perdu ni volé. La patrouille arrive sur place, les policiers ne prennent pas le soin de me présenter, et le directeur de l'agence m'ignore également. Bon, il faut dire que c'est déjà le cas pour l'élève... Il suit, silencieux, mais ne fait strictement rien (puisque rien ne lui est confié et qu'on ne lui adresse pas la parole). Il*

---

<sup>472</sup> Quelques mots sur ce terme de stigmatisation du statut d'élève gardien que nous avons déjà employé à plusieurs reprises. Le « Dictionnaire de sociologie » nous propose la définition suivante : « *Processus par lequel un stigmaté, c'est-à-dire un signe de déclassement, est attribué à un individu ou une catégorie d'individus* ». Dans notre propos, la stigmatisation est bien sociale au sens de Goffman, c'est-à-dire qu'elle renvoie à son identité sociale, qui « relève de la répartition socialement organisée des attributs liés aux statuts occupés dans les systèmes de domination et aux rôles qui leur sont liés ». Voir « Dictionnaire de sociologie », 1999, au terme « stigmatisation », et Goffman (Erwin), 1975, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, "Le sens commun", Ed. de Minuit (1ère publication 1963).

<sup>473</sup> Notons que le commissariat central de Roubaix comprenait lors de nos enquêtes de plus en plus de gardiens stagiaires, du fait du renouvellement des générations nombreuses partant en retraite. Il était ainsi plus courant pour un élève gardien d'obtenir un poste à Roubaix en sortant d'école. Par ailleurs, de jeunes gardiens de la paix obtenaient également plus rapidement leur mutation de Paris ou de région parisienne pour revenir dans le Nord. Et Roubaix constituait alors une plaque tournante d'accueil dans le Nord (une étape pour certains qui souhaitaient ensuite retourner dans le Pas-de-Calais ou sur le littoral nordiste par exemple).

*est intéressant d'observer que si rien n'est confié à l'élève (au point de le marginaliser complètement), par contre, le stagiaire s'occupe complètement de l'affaire. On a un fossé entre la situation de l'élève, ignoré (le 'sac de sable'), et celle du stagiaire, quasiment considéré comme un titulaire, et donc un policier à part entière »*

Carnet d'observation, Commissariat central de Roubaix, 9 janvier 2002

### *324 La fin du 'chemin' : Une titularisation anecdotique*

La titularisation deux ans après l'intégration en école de police, et donc un an après l'affectation, a toute les allures du 'non évènement'. Déjà, nous n'entendions jamais parlé du sujet autrement que par l'attente de ce cap pour « être tranquille », « être à l'abri ». Nous n'avons pas vraiment percé les mystères administratifs de cette validation, il nous aurait fallu nous intéresser de plus près au corps des commissaires<sup>474</sup>. Nous soupçonnons le mécanisme de titularisation d'être quasi-automatique, et de l'avis général, « il faut vraiment faire une connerie » pour être retardé (et probablement une « très grosse connerie » pour être remercié de la police).

*(« - Et alors quand je reviens aux documents un peu administratifs, là, pendant ton année de stagiaire, il n'y a jamais quelque chose à valider, c'est juste à la fin peut-être ?*

*« Ben, disons en fait, après, il y a le chef de service, le patron qui, une fois que l'année de stagiaire est passée, valide ou pas la titularisation, ou repousse la titularisation »*

*(« - Si ce n'est pas satisfaisant !? »)*

*« Voilà ! »*

*(« - T'as déjà entendu ce genre de choses ? »)*

*« Je pense qu'il faut faire des bêtises quand même hein ! Quelque chose d'assez important pour avoir un rapport de titularisation, mais pour l'instant, ça va, ça se passe très bien ! J'attends que ça continue, puisqu'ils sont contents de moi, du travail*

---

<sup>474</sup> Il est vrai que notre recherche n'est quasiment jamais 'sorti' des cadres du corps de maîtrise et d'application. Peut-être y avons-nous perdu quelques angles d'analyse supplémentaires, mais nous y avons à coup sûr gagné en « acceptation » ou « intégration » de l'enquêteur auprès de notre population principale. En effet, les corps policiers français sont très cloisonnés, et le corps de base, par exemple, entretient une méfiance importante vis-à-vis du corps des commissaires. Or, nous l'avons vu dans la méthodologie, les difficultés étaient 'suffisantes' pour ne pas en rajouter...

*que je fournis, et puis de toute façon, moi-même, je suis content de ce que je fais donc il n'y a pas de soucis ! »*

Gardien stagiaire, Marseille, 3ème arrond.

Nous avons dans ce chapitre épuisé la majeure partie des données les plus intéressantes et les plus saillantes que notre enquête ait produites sur l'élève gardien (et son devenir en tant que gardien stagiaire). Le chapitre suivant a la même ambition en ce qui concerne le 'probationer' anglais. Nous verrons que le tableau est contrasté par rapport à la France.

## Chapitre 5. Du « probationer » au « police constable »

### 1 La « tutoring period » : Un compagnonnage

#### 11 Des débuts accompagnés et émotionnels

##### 111 Une prise de contact anticipée

La *tutoring period* est donc le stage 4 de la formation du «probationer», qui correspond à son stage de dix semaines en police station. Précisons que ce n'est pas sa première venue dans ce commissariat comme on l'a vu à l'occasion des deux journées « *awareness* » du *stage* 1. Il va passer ces dix semaines en binôme avec un tuteur responsable de son apprentissage sur le tas, ce qui distingue déjà fortement les situations de la recrue française et anglaise. La rencontre *probationer / tutor* a souvent déjà eu lieu également, soit qu'elle ait été organisée par l'école de la *force* en *stage* 1 ou 3 (cas du second extrait), soit qu'elle se soit déroulée à l'initiative du «probationer» (l'école transmet aux «probationers » les coordonnées de leurs tuteurs quelques semaines auparavant généralement). C'est le cas dans le premier extrait ci-dessous.

*« I came to meet my tutor two or three weeks before starting here, we had some time over Christmas, so I came over here, and met him (...) It was not a requirement, but it was you know, I mean I knew the name of him, and his number and everything, and I thought well you know, I will approach him and made the contact (...) I think, the four of us that came to Biggleswade, out of the 11, I think that we all agreed that that's what we would do, in the time that we had at Christmas, just that we had an idea of what we were coming to, you know five or six weeks later whatever. But, no, it wasn't sort of you know « Go and meet your tutor, make an appointment and go and see him » It wasn't expected, but it was obviously quite a good idea to have done that. And, yeah, my first impression was that he was obviously very experienced, I mean he has been in you know ten-eleven years I believe, and has tutored many probationers*

*before me, all have been successful I think, and you know I had no fears anyway that I would get on you know to do well »*

Probationer J, Biggleswade, Bedfordshire police

*« Yes we had met before! Depending on how busy they're, some tutors met their tutees 2 or 3 times before next period, and some met none at all, depending just how busy they're. Certainly I had 2 sergeants from here up to see you, the 3 of us on the first week, and one sergeant and my tutor and another colleague's tutor came up the following week and we had a good chat! And we could voice any concerns, and they put in mind that he's for anything that we had questions about (...)*

*Well on stage 4, I met my tutor the first day before coming here, up at Sulhamstead, and we had arranged to meet for a coffee on the first morning that I arrived here, half an hour before shift. I was not really nervous to be honest with you, first day I started! The only thing I was very apprehensive about was the paperwork side of things! I said to my tutor from day 1 you know if I can make a good effort to keep on top of it, so that it doesn't get hold of me too early, because that's when you meet problems! A lot of people start things and have paperwork piles up, and piles up »*

Probationer G, Reading, Thames valley police

### *112 Un cocktail de sentiments : Excitation et appréhension*

Au-delà du fait de faire connaissance avec son premier partenaire de patrouille des dix prochaines semaines, l'initiative des « probationers » de rencontrer leur tuteur dès qu'ils obtiennent ses coordonnées se justifie essentiellement par une volonté de se rassurer. La perspective de débiter enfin (après les trois premiers stages en écoles) le « véritable » travail de police suscite tout à la fois nervosité, excitation et appréhension<sup>475</sup>. L'extrait du tuteur exprime bien cette excitation de débiter son travail de policier, de sortir enfin l'uniforme en dehors des murs de l'école et de se « sentir policier »<sup>476</sup>.

*« You can't wait doing the job that you've always wanted to do, there's so much training before, I understand that you have to have that, of course you do, but so much training beforehand that you just want to get out and do it, and you know, you've got your uniform brand new, you wear it around the college all the time, just feel silly really, when you have to get along the rest of people, it's just you know you've got the*

---

<sup>475</sup> On retrouve à peu près ce cocktail pour le « probationer » australien chez Chan, 2003, p.153.

<sup>476</sup> Van Maanen parle du « choc de la réalité amenant à la pleine conscience d'être un policier ». Van Maanen, 2003, p.141.



*adrenaline, that's what you've always wanted to do! You get sort of different reactions from everybody, specially with uniform, it's the first time you start to feel a little bit like a police officer »*

Tutor E, Reading police station, Thames valley police

Parmi les appréhensions, la principale renvoie à la confrontation avec le public qui, n'est pas censé savoir qu'il est confronté à une débutante et a donc les mêmes exigences et attentes que vis-à-vis de n'importe quel policier. Le « probationer » ressent donc une forme d'impuissance ou de gêne face à ces attentes et ces questions du public. On retrouve cet élément dans le second extrait, ce qui nous met déjà sur la voie d'un trait culturel essentiel : une préoccupation du public plus présente que pour l'élève gardien de la paix. Ce souci de répondre aux sollicitations du public de manière satisfaisante se manifeste par la démarche du « probationer » d'avouer qu'il ne sait pas, de prendre en notes la demande du public, de se renseigner et de revenir vers lui ensuite. Démarche beaucoup plus inattendue dans la police française, on reviendra évidemment sur ce type de questions plus loin dans la thèse. Ce second « probationer » appréhende aussi des situations délicates comme des bagarres dans les pubs avec des personnes sous l'emprise de l'alcool, alors qu'il est juste avec son tuteur.

*« And my tutor in Biggleswade, I was in police cadet with, so I knew him already, so maybe I was not as apprehensive about that, because you know, I'd come over, and I've seen people, obviously spoken to them on the phone and stuff, but you know the ten weeks is hard, because you never know what's going to happen, and when you arrive at a job, people look at me, and think... They don't know that I'm new, they think you know you might have five years experience, so they're asking you these questions, and... I don't know, I don't know the answers, but you just have to be sort of... be diplomatic, not let them know that you don't know, but quite get your tutor to tell you and you tell them or whatever »*

Probationer A, Biggleswade, Bedfordshire police

*« (...) And another thing is as soon as you go out on the streets, people just see you as a police officer, and they don't know that I've got like one day experience, so they just see you as a police officer, and they expect you to know everything, which sometimes is quite difficult (...) What I'll do a lot of times is if I didn't know anything, then I would perhaps take the details, and just say I'll get back to them, and I'll go and ask the supervisor or someone else who knew, rather than try to sort of bluff my way through it..., just say I don't know and I'll find out »*

*(...) There were occasions when especially working at night, perhaps you get caught to a burglar alarm that going off at a factory, and you'd have to walk round a lot of field and a factory in the middle of the night and you don't know whose going to jump*

*out on you, so sometimes you know you're sort of... you get a little bit shaky... sometimes, when we dealt with a big fight in a pub, and there were just me and my tutor, and there were lots of people there and we were just two of us, which... you know it can get a little bit scary sometimes, but it's part of the job, you know, you don't know if everyone's going to be ok or whether you're going to start fighting »*

Probationer R, Bedfordshire police

### 113 Un mouton et son berger

Ces sentiments de départ d'excitation et d'appréhension dans la relation avec le public ou face aux situations conflictuelles s'accompagnent de nervosité, voire d'inquiétude. Chan décrit la première semaine en patrouille de démonstration comme « *nerve wrecking, daunting, and scary. However, this nervousness was often accompanied by a sense of excitement, as well as relief that they were finally out in the operational field* »<sup>477</sup>. Mais à l'inverse de l'élève français, le « probationer » n'est pas livré à lui-même, son tuteur sert de véritable guide. Se développe ainsi une relation toute particulière entre ces deux personnes, qui ressemble à une forme de compagnonnage<sup>478</sup>. Dans l'extrait ci-dessous, la « probationer » qui entame son premier jour en commissariat semble particulièrement nerveuse et perdue, elle parle de son tuteur comme d'une « bouée de sauvetage » à qui se raccrocher, un guide. Elle emploie la comparaison d'un mouton accompagnant son berger (« *a sheep being shepherded out* »), qui illustre l'extrême dépendance de départ du « probationer » vis-à-vis de son tuteur.

*« I just remember being extremely nervous, very very worried, about my expectations, of how I should perform, and what he was going to expect of me, whether I would have to you know be literally full of knowledge, and he would literally throw me in there, and say right ok, deal with this, or whether he was just going to guide me and show me exactly what he did, and then I should follow; I didn't know when I should speak, and when I shouldn't, whether I should follow him in a situation or whether I should stay out, so it was... Basically I felt like a sheep being shepherded out, it was very difficult to start with, and it did take a while for me to become confident in myself,*

---

<sup>477</sup> Chan, 2003, p.153-154. On pourrait traduire par “usant nerveusement, décourageant, et effrayant (...)”.

<sup>478</sup> Le compagnonnage renvoie au système de formation professionnelle associé aux corporations de métier de l'ancien régime (avant la révolution française). Il s'agit d'un apprentissage sur le tas, le maître assurant la transmission des savoir-faire professionnels vers l'apprenti, son “compagnon”. Voir Andre Geay “L'école de l'alternance”, L'Harmattan, 1998.

*because as I say I knew I could do it, I've been studying it for four months and I felt that I knew a lot of information, but putting it I say to real people, to real situations was completely different (...) So I was like a sheep, just following around like everybody else, watching what he did, listened to what he said, and didn't really speak unless I had to, to start with »*

Probationer J, Biggleswade, Bedfordshire police

On retrouve aussi dans la littérature spécialisée l'importance du tuteur pour le débutant. Van Maanen explique que « *près de lui, dans l'équipe de patrouille, il y a son partenaire, un ancien. Le formateur devient alors la réponse à presque tous les dilemmes qui surgissent. Il est courant chez une recrue de ne jamais faire un geste avant d'avoir demandé l'avis de son formateur* »<sup>479</sup>.

#### *114 Des découvertes plus ou moins exaltantes*

L'expérience des premiers temps en patrouille avec son tuteur est sans aucun doute une période riche en découverte et particulièrement éprouvante pour la recrue. Le «probationer» va découvrir et expérimenter tellement de choses différentes pour la première fois. La première confrontation du regard public sur son uniforme de policier, la première arrestation (dans l'extrait ci-dessous, ce sera chose faite le premier ou le deuxième jour puisqu'il s'agit d'une ville importante et animée), la première bagarre de pub, le premier test d'alcoolémie, le premier accident, le premier cadavre, etc. Toutes ces premières s'effectuent dans un mélange de pression et d'exaltation d'être confronté à l'inattendu et à l'inconnu. C'est pour lui (et pour une grande majorité des policiers, français et anglais confondus) l'essence même du travail de police (la « beauté du travail de police, la grande attraction »), et ce qui motive le plus les recrues.

*« The consciousness of when they first go out there, with the uniform, looking in every shop window, and the feeling that everybody is looking at them! But they actually find how quickly they fit into the role and forget about that (...) It's a matter of a few days! And they are there, they're police officer! And they're forced to take the lead. They're surprised how busy they're, even on the tutor unit, they will undoubtedly have arrest on their first or second day from the town, a lot of shop lifting, drugs, drunks, disorders, it's a busy town, always something happening, plenty for them to do, they're all very busy, they never stop! (...) But probably the most difficulty that the*

---

<sup>479</sup> Van Maanen, 2003, p.143-144.

*probationer has to cope with when he arrives at first in the tutoring period, it's the unknown really, to be honest (...) So they actually come to us with worries. Not on going out there, and doing the job, I mean yeah they're worried, I mean the first arrest you know, will I get the caution right? You know the first pub fight, first time out in uniform, I mean they're all concerned, but it's like anything, once they've done one thing, it's "what's next?" you know, the first breathalyser procedure, the first accident, the first dead body you know (...) I mean you always remember the first arrest, I remember mine! Yes! I remember my first day you know ! I mean you do all the training, but it's all false! And you know it's false! Because there's nothing like people, everybody's different! They're all different! It's just having this confidence to deal with people... The beauty of policing is you do not know what it's going to happen to you, that's the big attraction. That's the real big attraction, you actually speak to the probationers, that's the really big thing they've come through, a lot of them had a mundane job or they come from university, and they're coming into the job, it's an excitement! They really don't know. When they walk out that door, into the town, "What is going to happen to me now?" »*

Sergeant S, area training manager, Reading PS, Thames Valley police

Voilà pour les découvertes exaltantes, mais l'extrait suivant évoque la découverte du décalage entre les représentations du métier, l'aspect « glamour » (« glamorous », voir extrait suivant) du métier policier en quelque sorte et les réalités quotidiennes. Notamment la part importante de travail administratif. Chaque intervention de police, aussi banale soit-elle, donne lieu à une procédure papier gourmande en temps et peu réjouissante. Cette « découverte » a été observée ou saisie dans une majorité de nos investigations de terrain anglais (voir second extrait concernant un «probationer»).

*« No, I mean speak from experience, when I joined, I don't think I was prepared for what's required of it. Everyone has an idea about what's police officers are, what they do, but it's generally, I think you have in your mind what you see on TV and on the media, you know and they're always in cars with blue lights on and chasing people, it's all a bit glorified, it obviously encourages people to join, I think they think sometimes that it's what it's about, and it's very glamorous, but it's not! (...) I think the things that hit you the most are the fact that there's a lot of paperwork. Sometimes, some days, you could be in the station for 8 hours solid, just doing paperwork, and you never catch up with it, you'll always got a pile of paperwork you know, you can have 10 or 20 jobs on the go, all at the same time! And you do a little bit of work on each one as when you can, you know, obviously you prioritise, the work that needs to be done quickly you have to do it quickly on the stance, the jobs that can wait for various reasons... wait! That's as simple as that ! And I think the amount of paperwork we do, that's surprised me, and the content of the paperwork as well, we go into the paperwork, files for court and things like that »*

Tutor A, Biggleswade PS, Bedfordshire police

*« It's very difficult when you first start off, because everything is new, and you're actually dealing with members of the public. Probably the hardest thing I found was put in the paperwork together, because there's a lot of paperwork to do »*

Probationer R, Bedfordshire police

Enfin, en ce qui concerne les découvertes, un aspect intéressant ressort des données anglaises et qui n'est pas présent pour la France, et pour cause<sup>480</sup>, il s'agit de la prise de conscience de leurs grandes responsabilités, du pouvoir qu'ils exercent sur le public et des conséquences de certaines de leurs décisions sur la vie des personnes. On voit en fin d'extrait la construction identitaire du policier, « de savoir que moi, « J », j'étais capable de ça... ».

*« I was surprised that... the amount of learning and law you have to really take on, the decisions that I can be responsible for as an individual, you know, once out there, on my own, making decisions, you know, taking people's liberties away from them and the power that goes with that, the responsibilities is quite overwhelming, and still is now ! But you know it took several weeks to come... basically off the street as I was, into an organisation to come out the other end with all these powers, and take decisions for somebody to be you know... to have everything taken away from them, loose their driving licence, loose their job, loose probably their house and the rest of it, all because of my decision, so that was quite... that sounds... not surprised cause I knew what happened, but to know that me, you know « J », was going to be able to do that !... »*

Probationer J, Biggleswade PS, Bedfordshire police

Comme pour l'élève gardien, mais de manière moins prononcée et surtout moins répétée<sup>481</sup>, ces derniers extraits évoquent la découverte du « mauvais côté de la société » (« bad side of society »), pour une jeune tutrice issue, pour reprendre son expression, de l'« autre » côté de la société. Parmi ce « mauvais côté de la société », une « probationer » est

---

<sup>480</sup> Puisqu'on a vu que l'élève gardien, à ce stade de son parcours de socialisation, occupe une position de retrait, d'observation. Mais même en tant que stagiaire ou gardien, nos observations montrent que la « décision », quelle qu'elle soit, est beaucoup plus individuelle au sein de la patrouille anglaise (d'ailleurs parfois composée d'un seul policier) que française (jamais constituée d'un seul policier).

<sup>481</sup> Sans doute dû à un effet du recrutement national français (dans mon enquête, une bonne proportion des élèves gardien « découvrent » l'univers policier à Marseille et Lille-Roubaix-Tourcoing, qui ne sont pas les endroits les plus calmes et favorisés de France), alors que le « probationer » anglais est très souvent recruté dans la force de sa région.

surprise, dans le second extrait, de se rendre compte à quel point elle a affaire à des jeunes, même des enfants (« children »).

*« And I think when I joined the police, I was very naïve, I didn't really know what was out there, and what sort of people I'll be dealing with (...) It's something that I have never seen, and some of the houses that I go into, and some of the children I see, are very neglected and not looked after, whereas where I used to live I never saw any of that, and also problems with drugs and everything. When I was growing up at school, none of my friends within our sort of type of circle, none has ever used drugs, and that's just surprised me how widely available everything is and how busy criminals can be. When you don't see it everyday, you just don't realise, you don't think about it »*

Tutor W, Bletchley Police Station, Thames valley police

*« Euh yeah.. I mean.. I think the biggest surprise that I had was that so many of the problems that we have are caused by young people, and that we deal very little with adults, except with their kids ! A lot of children can cause a lot of problems that are difficult to solve ! Easy ones, very easy to solve are like... you know if there's an assault and it's serious and it's adults, it tends to be easy to resolve, because you know that that person should know better ! But when you're dealing with children, it's so difficult because you know.. if you make the wrong decision, you could make them worst, so I was really surprised that how much of it is with children ! »*

Probationer C, Milton Keynes PS, Thames valley police

Enfin, également de manière comparable à la France, mais une fois de plus dans des proportions moindres<sup>482</sup>, les deux extraits suivants révèlent les différences avec l'école de police, où, même si une place importante est consacrée aux simulations, il manque le « réalisme » des situations (« à l'école, personne ne te crie dessus ! »). L'école leur a appris les lois (au point qu'ils la connaissent souvent mieux que les titulaires) mais le problème est d'apprendre dans quelle mesure et de quelle manière les mettre en application. C'est, pour le *sergeant* responsable de la formation au commissariat de Reading, le « grand saut » (« the big jump », second extrait).

*« I found the main different things... When you're at training school, whatever you do, nobody, no one's going to shout at you ! If you do sort of role plays and you practise,*

---

<sup>482</sup> Cette fois-ci, on l'explique par le recours beaucoup plus systématique, dans les écoles de police anglaises, aux simulations, et le soin plus marqué accordé à leur réalisme.

*no one's going to shout at you, but when you get out, with members of the public, if you're dealing with a person that has been in a pub drinking all day, he can get a little bit nasty !... So it's very different from training school in that way ! »*

Probationer R, Bedfordshire police

*« Many of them joined, seemed that what a wonderful thing the police force is ! We joined in, and now they go to their training, and reality is when they come here! This is the real world! I mean, at training school, they learn the law, we find that they come to us, and they really do know the law, very very good, they can quote sections better than any of the officers, but they don't know how to play it. They do role acting, a little bit role acting playing, scenarios at training school, but you'll never ever you know get anywhere... So this is the big jump for them »*

Sergeant NS, area training manager, Reading PS, Thames valley police

## **12 L'intérêt du « tutorship »**

Bien sûr, l'intérêt du tutorship est d'accompagner la recrue dans ses premiers pas sur le terrain, et de confier à un tuteur son apprentissage<sup>483</sup>. Un des premiers intérêts pour la recrue est de gérer la complexité du travail de police, contrairement à l'école où les simulations et apprentissages formels sont plus découpés et isolés les uns des autres, de « saisir » une affaire du début à la fin, « en suivant le guide ».

*« Just things on a whole really, because when you're at training school, you don't deal with things from start to beginning, that say « this person has being robbed » and you're going to arrest somebody, and put perhaps a statement in, but you won't deal with the job from start to beginning, so when you go out there, you obviously start with something and you see it right through to the end, and the tutor is really there for everything, so I would just say as a all, I've learnt a lot of things from my tutor »*

Probationer R, Bedfordshire police

*121 Le probationer d'emblée dans le vif du sujet !*

---

<sup>483</sup> La question essentielle de l'apprentissage fera l'objet de développements ultérieurs dans une perspective comparative.

S'il ne fallait retenir qu'une différence de l'expérience de départ de la recrue française et anglaise, ce serait celle-là : l'élève gardien de la paix observe, et le «probationer», durant son stage 4, est au contraire incité et même tenu à l'action. On a retenu ici deux récits de «probationers» sur leurs débuts en police station avec leur tuteur. Dans les deux cas, la période de tutorat a démarré sur les chapeaux de roues par une intervention musclée conduisant à une arrestation. De manière intéressante, ces récits s'entremêlent puisque les deux binômes se sont retrouvés sur cette même intervention, mais le profil et l'attitude des deux «probationers» diffèrent. Cela permet aussi de rendre justice à la diversité des profils recrutés et, comme le note Fielding, aux différentes manières et aux divers degrés avec lesquels les recrues s'adaptent et intègrent la culture organisationnelle<sup>484</sup>.

a) Probationer G, Reading PS, Thames valley police

Il raconte d'abord son premier jour de police, on retrouve le facteur « fierté de l'uniforme » vu comme une « récompense » (« reward »). Puis il s'est tout de suite retrouvé dans le vif du sujet (« I was basically in the mess of things within the next couple of hours ») en étant impliqué dans une intervention débouchant sur une arrestation. On voit comme pour son homologue français la forte motivation d'en découdre, même si ce dernier doit souvent attendre son affectation comme gardien stagiaire. Ici, le «probationer» ne souhaite absolument pas rester en retrait, il veut au contraire se retrouver au cœur de l'action, en première ligne (il arrive d'ailleurs sur les lieux de l'intervention avant sa tutrice). Le second extrait de ce «probationer» relate une autre intervention dans ces premières semaines de police (épisode que nous avons eu l'occasion d'observer). Il s'est aussi retrouvé en première ligne, pénétrant dans la maison « gazée » par la police, et subissant les conséquences physiques de cette exposition. Il répète sa volonté de ne pas rester en retrait, volonté qui est également celle du tuteur (« (...) *In that sort of situation, I would certainly not want to set back and observe, I want to get hands on, and help other colleagues and I don't think the tutor would let you, and would want you to set back* »).

*« On the very first day of my tutoring, the first hour, so we just get used to be out, you know in uniform everyone, supposedly looking at that as a reward... (...) Obviously I*

---

<sup>484</sup> Fielding (N), 1988, p.2 et p.9 notamment.



was slightly apprehensive of going in the streets, and arresting someone for the first time, but luckily within the first hour I got involved in an arrest, and you just kick in because you've been trained for doing it, to do the work, for 19 weeks, so you just want to do it! (...) The first morning, within the first hour, another colleague, he was out, and he stopped and checked someone, on suspicion of drugs, we had got some intelligence, and he started to take his jacket off and just run, so it's obviously quite a good sign that he's got either class A or class B drugs on, so they run after him, and eventually caught him before any staff had to fight him, when they caught up with him. And we then didn't know but myself and my tutor were approximately 200 yards in front of them round the corner, we couldn't hear or see anything, because we were inside a building. But I remember the public prevented us to... And I think my tutor just.. because I started running fast, she just let me go on with it, and I moved towards that way, because he was really struggling to hold on him, and I got involved, using an Under Defence Tactics, so they could put the handcuff on, and transport him to the station! That was quite good for you know a very first job! (...) I was basically in the mess of things within the next couple of hours ! I've got a first arrest within the first 2 hours, which I think it really got to do, for me it was better getting on there, getting the confidence up and doing it straight away, rather than staying back, and the tutor doing all the work for the first hour (...) Now I feel confident when I'm at work, it's not a problem! If there's anything that I'm not sure of, I'm quite happy to ask the sergeant or my tutor, so I get it right! So, yeah I wasn't that nervous to be honest !

(...) Last week, when you were out with us, the immediate call that we got, about a domestic where an officer was being attacked on that first floor. Because.. I think it explains... that's the only time you really get everyone turning up, because you were surprised how many cruises were there<sup>485</sup>, we were second on the scene, and we got really involved you know, and not restraining us is probably the best way to put it, when we got inside and we suffered a CS gas effect, and all that whatsoever ! It's good to get involved in that, I preferred to get involved in that, because it prepares you... It's going to happen a lot in your carrier, so if you can do it, especially for me if I can get the first incident, you know it prepares you for the rest of them, because there's some people, that would be a quieter station, and they wouldn't get anything like that at all, over the 10 weeks tutoring (...) So no! in that sort of situation, I would certainly not want to set back and observe, I want to get hands on, and help other colleagues and I don't think the tutor would let you, and would want you to set back, because a lot of people have problems with conflicts, that come out to the job and have never been involved in any conflict outside roughly what happens on several occasions of you work.. Unless it was something like a firearm, obviously everyone's got to step back! If it's a firearm, it's not good doing our work! But no I certainly wouldn't want to stand back and watch whether other colleagues are knocking out, I'm quite confident to go and get a hand and do it as well as other officers. Certainly, in other situations, I am quite happy to stand back, for instance, if it's a deception of something like that, and a chock, if it's a situation, a certain type of theft or something that I actually haven't covered or dealt with yet practically, I would say to the tutor "Would you mind just starting that all to have a look and see how you handle yet? And

---

<sup>485</sup> Il s'agit ici d'un aspect important de la culture professionnelle du patrouilleur policier : la solidarité. On reviendra plus loin dans cette thèse sur ces caractéristiques. En tout cas, celle-ci fait partie des invariants entre France et Angleterre.

*then I would do the next one or take all from you later in the day”, but certainly a conflict situation, I would prefer not to stand aside »*

«probationer» G, Reading PS, Thames valley police

b) Probationer T, Reading PS, Thames valley police

Ce second «probationer» raconte en fait la même histoire, celle d'une recrue policière prise dans le tourbillon de l'intervention d'urgence. Le «probationer» est tout autant sollicité et se retrouve en première ligne, même si on sent, au contraire du premier, une réticence par rapport aux interventions musclées, quand la force doit être utilisée. La «probationer» occupe dans cette scène une position plus en retrait (surtout une fois G sur les lieux) et montre davantage d'émotion face aux événements que le précédent. De manière transversale, il est intéressant de noter une disposition de la culture du patrouilleur qui diffère de la France, c'est le souci de l'utilisation de la force minimale. Ici, cette disposition s'exprime notamment par le fait de solliciter d'autres collègues pour prendre les empreintes de la personne arrêtée, afin d'éviter que les choses ne s'enveniment avec E. Le dialogue est très souvent privilégié, même avec une personne récalcitrante<sup>486</sup>.

*« On my first day, 18 minutes into shift... Yeah! Well you have to write down the time of arrest ! E (tutor) stopped somebody who just didn't look quite right, we controlled him, he showed me something in his jacket, I started to write his name down, E sorted and do this, and said "What have you got in your jacket?", he turned and run away from us, so we run after him, well E run after him... and I... oh you know... I've only been here 18 minutes, I've never arrested anyone in all my life"... so we flew around the corner after him, and E threw his hat down... manage to get hold of him ! And E opened the bag, and it was cannabis that they had, which is a class B drug in this country, so possession is unlawful. So, yeah, we had to hold him down, but he's done his hands together so we couldn't get his hands apart, so I had to hang on to his arms, E hang on to his legs, and call for assistance on the radio. G (previous «probationer») and M (her tutor), and it was G's first day as well, then had to come and give us assistance. So we came round the corner, we were all struggling on the floor with this man, desperately trying to get the hand cuff on him... That was my first arrest!! And I will always remember, oh yeah definitely ! Just because it was so early on, and I hate having to do UDT, I hate the fighting bit, because I am little, not very good at it, and of course out of the 3 of us, these guys, E (her tutor) and G (other «probationer»), both love because they're big lads, they love all of that, try to get people cuffed, get*

---

<sup>486</sup> Nos investigations montrent une police française moins prévenante. Ce trait du recours à la force rejoint de nombreuses observations et témoignages saisis dans les deux pays, que l'on reprendra dans la partie sur la culture professionnelle.

*them down to ground. Now there were the 3 of us, they had to give a fight with the prisoner. So, we then had a chat the following day, refusing to have his fingerprints taken. And he's been charged with an offence, so in this country, we can take his fingerprints by force, I mean basically it says either you do it or you let us do it nicely or we going to have to use force on you. This was just my second day, and "oh no... I don't want to fight that way..." (laugh) But it was fine, we actually came out. This guy, just decided he didn't like E, just a clash between 2 of them, so we came out and spoke to M and D (other police officers) and said "do you want to go and ask him, he may do it for you", because using force is the last resource I want to do, unless you absolutely have to, unless there's somebody else that can come in and say "Look mate, you've been completely unreasonable, we've going to have to take your fingerprints, which mean we do it nicely or we can fight you all the way and nobody's going to enjoy that! (...) You've been in the fingerprints room, it's not very big, there's lot of metal things for you to bang into, and tend to get hurt, and it's not a place than you really want to be fighting. So, certainly it was a nice and gradual experience, watching how he's done, it was « ok, nick him, go and arrest him for class B possession ! », and I sort of... "yea yea!!..." (miming fear) »*

Probationer T, Reading PS, Thames valley police

Ces deux longs extraits montrent des «probationers» impliqués au même titre que tout policier de patrouille, ce qui est assez surprenant pour un premier jour, comparé à l'élève gardien de la paix. Pour avoir observé une des scènes décrites, l'intervention dans la maison « gazée » par la police pour un homme violent (dans la deuxième partie du premier extrait), il est vrai que G a pénétré dans la maison pour participer à l'arrestation au même titre que son tuteur. En fait, l'accent est mis sur l'action avec l'idée (qu'on développera ultérieurement) sur le fait que c'est en faisant qu'on apprend. Cependant, il est à noter que le caractère exceptionnel de l'intervention (et le fait que ces deux patrouilles soient les deux seules présentes dans le secteur) explique l'implication des deux «probationers» au cœur de l'action. Le schéma le plus courant (voir le paragraphe suivant) distingue des étapes progressives dans l'implication du «probationer» (en dehors du caractère exceptionnel de l'intervention précédente, rien ne permet de dire que les «probationers» précédents ne respectent pas ce schéma). L'extrait suivant confirme l'attente implicite (puis explicite par les conseils du « sergent ») de l'engagement et de l'implication du « probationer ». D'entrée, son tuteur la met à l'aise : « si tu te sens à l'aise, fais-le ! Sinon, dis-le moi, et on verra ce que tu peux faire et ce que je ferais à ta place », mais au bout d'une semaine et demi, il lui demande finalement de prendre une déclaration (« *Right, you take this statement !* »), alors qu'elle se contentait jusque là de remplir les documents. Et au milieu du stage 4, le « sergent », qui est sorti en patrouille avec le binôme pour observer le «probationer», lui a expliqué qu'elle était trop attentiste, et que pour les cinq semaines restantes, elle devait davantage prendre l'initiative avant qu'on le lui

demande. Notons l'implication du « sergent » (équivalent anglais du brigadier) dans l'apprentissage des « probationers ».

*« I was quite lucky, because my shift was ever so friendly and they were very welcoming, and on my first day I was obviously very nervous, I was in night shift so I had to wait all day to come to work, I think the first day ever waited... (...) And really, from day 1, I mean, because I've done so much training, all I want to do is going out and do it, so my tutor sort of... said to me « Right, if you feel you can do it, do it, and if you don't tell me and we sort of negotiate which thing you could do, and which I'll have to do for you! » (...) The first job we went to, he did all the paperwork ! But then the second job we went to, they have like a crime report that we need to fill in, and a statement to take, so I've done the crime report, and I watched him take statement, because the crime report is very easy ! It's like name, address, telephone number, so it's ever the same quote to fill in, and all the instructions are on the back anyway, so I could fill on that in, and then I've watched him take a statement and listen the kind of questions he had to ask, and then I've read him afterwards, and then I think probably... it was probably 2 weeks, maybe a week and a half and he just said to me « Right, you take this statement ! », and that would be my first statement, taking from there. On my first night, I did little bit of things, like I would stop cars, and he would get out with me for one or two and help me, he always made it very clear that he would leave me to do what I thought I could do, and just ask questions when I needed, so we made like that most of the time... (...) And I think for the first 5 weeks, I was very much sort of sit back, and if he tells me to do it, I'll do it (...) And then I went to have my sergeant with me, and my tutor was there, the sergeant watched me, and we had a meeting and he said « you sit in back too much and you watched it too much, and you're waiting for Tony to say to you « get out and do it ! », and I want to see you be more active and saying you'll do it before you get ask to do it ». So my last five weeks was really concentrated on that, and pushing me to a state where I would do it anyway, and just get out of the car and get the paperwork, and go and introduce myself, introduce T, and find out what was happening and deal with that »*

Probationer C, Milton Keynes PS, Thames valley police

Effectivement, nous avons observé le « probationer » T et son tuteur E par la suite, notamment à l'occasion d'une intervention pour un vol commis par une adolescente dans un magasin d'habillement. Et force était de constater que T était plutôt active (extraits du carnet d'observation ci-dessous), on voit bien ici que c'est elle qui est mise à l'épreuve d'une certaine manière, tout en ayant une marge d'autonomie importante. Jamais le tuteur ne la reprend ou ne la contredit au cours de l'intervention. Seulement, après coup, ils ont échangé leurs points de vue, T trouvant E trop « tendre » avec l'adolescente, comme si les rôles étaient inversés en quelque sorte (puisque c'est la « probationer » qui commente l'attitude du tuteur). Ce type d'interaction, de légers désaccords, est moins facilement envisageable dans le

contexte de la police française (on n'attend pas de la recrue qu'elle exprime un désaccord sur l'attitude d'un policier expérimenté).

*« On se rend dans un centre commercial suite à un appel pour vol. On se rend au bureau 'sécurité' vidéo du magasin concerné. Deux vigils nous montrent une cassette ; on y voit une jeune fille qui vole des habits. Puis, on se rend dans une sorte de cellule où se trouvent cette jeune fille ainsi que sa copine, un autre vigile et le responsable du magasin. Un vigile raconte l'histoire de manière très sérieuse et consciencieuse, C (l'adolescente mise en cause) se met à pleurer, gagnée par l'émotion. On la sent très perturbée et honteuse, elle n'ose pas regarder ses interlocuteurs. T et E écoutent puis expliquent ensemble ce qui va se passer, ils l'emmènent au commissariat, elle craque plusieurs fois ! Elle est mise, en attendant, en garde-à-vue. T fait l'inventaire de ses affaires, et les place dans un plastic spécial. L'adolescente doit attendre dans sa cellule, afin de rencontrer un avocat (« sollicitor ») si elle le souhaite. De retour dans la salle de la section (la « probationer » unit), E me raconte des histoires : l'épisode de Slough, et celui d'un gars qui s'est fait allumer. Pendant ce temps, T fait le paperwork lié à cette affaire. Il est intéressant de constater qu'il est de plus en plus fréquent que ce soit T (la « probationer ») qui travaille, et E (le « tutor ») qui discute. A l'évidence, E aime raconter ses « histoires de guerre » (point commun aux deux polices). (...) Quelques commentaires sont aussi échangés sur l'affaire en cours, T se montre assez sévère avec l'adolescente alors qu'E tempère. Plus tard, le père arrive, Tracey l'accueille et lui raconte ce qui s'est passé (en précisant par exemple qu'elle avait l'air plutôt expérimentée sur la vidéo), le père rencontre ensuite sa fille. Après avoir sollicité l'accord du père quant à ma présence, on entre dans une pièce pour l'audition enregistrée. E est là également, mais c'est T qui mène l'entretien. Elle sollicite la réaction du père, il se dit choqué. L'adolescente est ensuite invitée à raconter l'histoire. Elle hésite pas mal sur le nombre d'habits ; Tracey lui demande si elle l'avait déjà fait auparavant, sa réponse « two or three times ». Elton lui demande si elle va le refaire, il lui fait gentiment la morale. Il est intéressant de noter que plus tard, T et E rediscutent de cette histoire, et T reste plus sévère et ne trouve pas de circonstances atténuantes à l'adolescente, E explique qu'il l'a trouvée un peu dur avec elle. T m'explique que c'est parce que c'est une vision masculine envers une adolescente, et qu'il y a aussi une question d'interaction entre « genre » différente. Il faut noter que l'échange est équilibré et respectueux, on ne voit pas vraiment dans cette discussion qui est « probationer » et qui est tuteur »*

Extraits du carnet d'observation, Reading PS, 3 août 2000

Un dernier exemple dans le Kent montre une fois de plus la « probationer » en action, puisqu'en dépit de la présence de plusieurs policiers expérimentés, c'est elle qui menotte et emmène la personne dans le véhicule.

*« J'arrive à la police station vers 9.50pm. Le 1<sup>er</sup> appel nous envoie au 35 Marsham street, un homme violente ses enfants dans la cuisine. Devant le caractère dangereux*

*de la situation, il est convenu que je reste dans la voiture. Le tutor P et le «probationer» C y vont, munis d'une lumière puissante. Deux autres véhicules de police arrivent rapidement, l'une comprenant un sergent, l'autre trois PC. Il semble que l'homme incriminé soit sous l'effet de l'alcool, sa fille sort de la maison avec la poussette et son jeune enfant (...) C sort et va chercher des documents dans la voiture. Elle commence à m'expliquer, lorsque le sergent l'appelle. Elle retourne à l'intérieur, et en ressort avec... l'homme menotté ! Ils peinent à le rentrer dans le véhicule ! Cela prend un certain temps car il ne lui force pas vraiment la main. Tout porte à croire que le tutor et le sergent ont laissé Cara se charger de sortir la personne arrêtée, pour son apprentissage »*

Notes d'observation, Maidstone, Kent county constabulary, 26th June 2000

### *122 L'autonomie du «probationer»*

Alors que l'élève gardien est confiné dans un rôle d'observateur, il est frappant de constater le degré d'autonomie dont jouit le «probationer». Plusieurs observations de terrain nous éclairent sur ce thème. Les premiers extraits concernent notre premier lieu d'observation en Angleterre, le petit commissariat de Biggleswade. Le premier extrait montre l'autonomie du «probationer» en ce sens qu'elle poursuit un travail entamé avec son premier tuteur (il arrive qu'un «probationer» passe quelques jours avec un autre tuteur pour cause de vacances, maladie ou autre du tuteur de départ). Le second extrait est plus anecdotique : en pleine nuit calme, le véhicule de police croise un camion présentant un défaut d'éclairage, J le remarque, fait comprendre à A de faire demi-tour, et va seule à la rencontre du chauffeur pour l'informer simplement du défaut et penser à y remédier. Ce qui est intéressant, c'est qu'il n'y a eu aucune incitation de la part du tuteur, ni de concertation sur qui y allait ou ce qu'il fallait faire exactement. On peut noter dans cet exemple deux autres aspects du travail policier. D'une part, qu'on a affaire à un secteur très calme (rural), et que du coup, le moindre « fait » (comme un camion dont l'intensité des deux phares n'est pas égale...) fait réagir la patrouille, alors qu'il passerait inaperçu dans un contexte plus chargé. Et d'autre part, le dialogue est constant, l'approche est préventive plutôt que répressive. Dans ce même contexte, la patrouille française vérifierait systématiquement les papiers du véhicule et du chauffeur par exemple.

*« On est en voiture, ils m'expliquent qu'on va chez un homme qui ne s'était pas arrêté après avoir heurté un véhicule. A (tutor) précise que « c'est une affaire de J («probationer»), c'est une affaire qu'elle a commencée avec son tuteur précédent ». Apparemment, cet homme est au courant que la police va venir l'interroger, il a déjà*

*eu affaire à la police dans le cadre de cet incident (notamment à J et son ancien tuteur) (...) On s'installe au salon, la discussion s'engage, et la personne demande ce qu'elle risque. Elle est assez étrange, et apparemment bien angoissée par cet événement. J lui explique que ce n'est pas eux qui vont décider mais le juge. Elle lui demande s'il veut donner sa version des faits, mais précise qu'il n'en est pas obligé, que cela peut être pris en compte par le juge. Elle lui conseille surtout d'éviter de raconter quelque chose maintenant et autre chose devant le juge. Lui prétexte qu'il ne savait pas qu'il fallait en avvertir la police, mais qu'il est d'accord pour donner sa version des faits. J mène l'entretien de bout en bout, A est spectateur ».*

Carnet d'observation, Biggleswade, Bedfordshire police, 4 mai 2000

*« On est en pleine nuit, le secteur est particulièrement calme, la patrouille n'a rien à se mettre sous la dent. Sur la route, on croise un camion à l'éclairage inégal, un feu de position et un plein phare. J («probationer») le remarque et réagit. A, au volant, fait demi-tour, et fait signe au camion de s'arrêter. Une fois les deux véhicules arrêtés, J sort seule de la voiture et discute simplement avec le chauffeur pour l'informer de son problème d'éclairage. Il n'y a eu aucune concertation ou demande de la part de A. De retour dans le véhicule, J explique juste qu'elle l'a averti du problème ».*

Carnet d'observation, Biggleswade, Bedfordshire police, 8 mai 2000

Deux autres exemples tirés de nos observations à Milton Keynes auprès de C («probationer») et T («probationer»). Il est intéressant pourtant de noter qu'il s'agit du «probationer» repris par le sergent qui la trouvait trop en retrait. Dans ces extraits, il est remarquable de voir que c'est le «probationer» qui « fait », et le tuteur qui regarde, puis engage le « debrief » avec l'élève pour voir comment ça s'est passé, et afin de dégager les bons points, les choses à améliorer, etc. En France, ce sont les titulaires qui font, les élèves regardent et écoutent, à l'arrière du véhicule, ou en retrait des interactions. Au bureau de poste, T laisse la «probationer» complètement autonome en passant dans l'arrière-boutique. Dans tous ces exemples, on est frappé par une quasi-inversion hiérarchique inimaginable dans le contexte français. Ici, l'initiative est laissée au «probationer». On ne sent pas la relation hiérarchique mais plutôt une forme d'égalité.

*« La patrouille se rend ensuite dans une Post Office. Deux jours auparavant, un jeune est venu avec un « social security book » (bon de pension) invalide, a priori volé. C prend le « witness statement » (déclaration de témoin) auprès de la caissière (c'est très long...). Je suis donc Tony qui va visionner les cassettes vidéo dans l'arrière-boutique avec un responsable, en espérant trouver trace de ce jeune. Sans résultat. C continue son travail en autonomie. Plus tard, dans la voiture, c'est le « debrief, T lui demande comment ça s'est passé, ce qui a été, ce qui a posé problème, etc. »*

Carnet d'observation, Milton Keynes, Thames valley police, 1<sup>er</sup> juin 2000

*« Dans le quartier, le véhicule effectue plusieurs demi-tours, pour vérifier des détails. C repère par exemple une voiture avec « Christmas father » au volant (un homme déguisé en père noël), plutôt surprenant au mois de juin... Elle dirige la manœuvre et T semble confiné dans un rôle de chauffeur. C est très à l'aise, dégage une impression de sérénité, de maîtrise. C'est elle qui repère, qui suscite le demi-tour, qui mène les vérifications, etc. »*

Carnet d'observation, Milton Keynes, Thames valley police, 1<sup>er</sup> juin 2000

### 123 La question essentielle de la confiance

Les dix semaines de tutorship sont vues principalement comme une opportunité de construire sa confiance en soi, facteur déterminant pour pouvoir assumer son rôle de policier, surtout dans le contexte anglais où les interactions avec le public sont plus importantes. Le tuteur W, quand elle est entrée dans la police quelques années auparavant, a connu un système un peu différent : deux périodes de cinq semaines (entrecoupées d'un retour en école de la force) plutôt qu'une seule période de dix semaines. Elle estime que le système actuel est plus adapté à la « construction de la confiance et des connaissances ».

*« Hum, I did 5 weeks, when I was tutored, I did 5 weeks, came back to training centre, and then another 5 weeks, and that was quite disruptive, because you were coming and then going, and then coming back again. So when you came back again, it was like starting again for the first few days, whereas for the 10 weeks, it's constant building on the person's confidence and person's knowledge, so you just constantly build and you haven't got a break, so that's effective, I think it works well. But whether it's long enough, I don't know »*

Tutor W, Reading PS, Thames valley police

Ce second extrait de tuteur est directement en lien avec le « probationer » « acteur », l'idée soutenue ici est que l'action donne davantage de confiance que l'observation (si l'on compare à l'élève gardien). On voit le lien fort qui unit les deux policiers, la symbiose vers les mêmes aspirations, la même exaltation pour l'action. Le tuteur estime que l'intervention musclée décrite par ailleurs a donné à la « probationer » une formidable confiance (« that give her confidence a terrific boost »). Cette confiance se manifeste par sa dextérité dans l'utilisation de la radio (qui renvoie à des codes bien précis), élément essentiel du travail de patrouille, et



qui apparaît dans un premier temps si étranger pour la recrue. Par ailleurs, on sent aussi chez le tuteur le plaisir retrouvé du travail policier à travers sa mission d'encadrement.

*« Yeah, when I first started, it's quite excited, isn't it? Because it's new for her, it's new for me, and I remember... I still have a lot of enthusiasm for the job, I still love going out there and arrested people, catching people; and she was very sort of with me, she was on the same level, she wanted to do the same things. And within 15mn, we chased somebody, we had a good drugs find, we had a little fight as well, she dealt with a whole incident, and that was done in 15mn, so I think that give her confidence a terrific boost (...) I'm confident now that she could do it on her own. I don't even listen some other time, if I'm being talked by someone else. And if I tell her something, generally, I tell her once, I don't need to keep telling myself! (...) For instance the use of the radio, if they call on a call sign, "Aircar for 4/3", I would say something like you know, you just say that they're called "Aircar 4/3" she would say "Aircar for 4/3, London Street, Broad Street", she would tell that in a short space of time, a lot of information, where she is, what she's doing, so it's maybe "4/3 Broad street, and talk to members of the public, go ahead!", so she's telling a lot of things, she's condensing her language. I think a lot of it is confidence building, you've got to tell her, even she's a little bit shaky, "you can do it", and that gives that extra push ! If she thinks "I can do it", they don't worry so much »*

Tutor E, Reading PS, Thames valley police

### *124 Des étapes progressives*

Bien sûr, comme on l'a vu, le «probationer» est vite en action, mais cela dépend des circonstances (comme une arrestation dans leur secteur immédiat) ou concerne d'abord les procédures écrites simples. Sinon dans la plupart des cas, on constate une évolution au cours des dix semaines de tutorship. L'exemple ci-dessous d'une «probationer» (dont certains passages ont été mobilisés par ailleurs) montre le schéma suivant : le «probationer» reste d'abord en retrait pour observer comment son tuteur s'y prend, puis elle commence par faire le « paperwork », donc toute la partie administrative induite par chaque intervention. Ensuite, grâce au soutien et aux efforts du tuteur pour la mettre en confiance, elle arrive à un stade où elle se sent prête à gérer seule une intervention. On sent toute l'admiration qu'elle a pour son tuteur, elle est même impressionnée au point de ne pas se sentir capable de faire par elle-même. Il est vrai que l'attente vis-à-vis des «probationers» pendant leur tutorship est bien plus

grande que pour les élèves gardiens<sup>487</sup>, en tout cas en termes de mise à l'épreuve concrète des tâches policières. Il est intéressant dans les deux extraits suivants (la «probationner», puis son tuteur), d'observer le retournement progressif de « leadership ». Le fait, au bout de huit semaines, qu'elle soit sortie en patrouille avec d'autres collègues a favorisé son épanouissement et son autonomie. De retour avec son tuteur à l'occasion d'une patrouille, l'objectif est alors atteint (« *I'm getting out of the car now dealing with my own jobs* »). Quant au tuteur, il insiste d'abord sur le fait de lui faire connaître son secteur, qu'elle se sente à l'aise dans son nouveau rôle et sa nouvelle tenue (notamment le nouveau regard du public sur elle), puis de diversifier les interventions progressivement, pour enfin intervenir sur tout incident quel qu'il soit. C'est lui qui décrit le mieux le tournant où les rôles s'inversent : il passe d'acteur à observateur, tandis qu'elle fait l'inverse (« *And we went from a stage of me leading to her leading, and to me eventually taking a step right back and me observing her* »).

*« Euh, no I mean the first job we went to, he did all the paperwork, but then the second job we went to, they have like a crime report that we need to fill in, and a statement to take, so I've done the crime report, and I watched him take statement, because the crime report is very easy, it's like name, address, telephone number, so it's ever the same quote to fill in, and all the instructions are on the back anyway, so I could fill on that in. And then I've watched him take a statement and listen the kind of questions he had to ask, and then I've read him afterwards. And then I think probably it was probably 2 weeks, maybe a week and a half and he just said to me « Right, you take this statement ! » and that would be my first statement taking from there, but I did like, on my first night, I did little bit of things, like I would stop cars, and he would get out with me for one or two and help me, and then he just step back and let me deal with it ! He always made it very clear that he would leave me to do what I thought I could do, so we made like that most of the time (...) I thought he dealt with everything brilliantly, and we got on very well I think. Everybody has his own way of dealing with things, and I didn't have any... I haven't dealt with anything, I had not established my own style (...) And I also think that I would never be able to do this, I just never... oh what we going to do? And he just reassures me, and reassures me and then... I tried things and I wanted to do it, cause I was scared to get it wrong, and I've being told I was wrong, but I do it; and the more he pushed me, the more I felt that I was actually getting somewhere until we were going to jobs and I was thinking « now I want to do this ! » « Let me do this, let me deal with it ! », and he would not get the job at all because I just wanted to deal with it. About 8 weeks into the tutorship, he stopped tutored me and I was going out with other people, who would watched out for me because they knew I was new, but would not give me as much support as T, and today*

---

<sup>487</sup> Même s'il est confronté à d'autres attentes, comme « se conformer », « ne pas faire de vagues », « ne pas balancer à la hiérarchie », « être solidaire en cas de coups durs », etc.

*is the first day where we really work together since that event, and it's been... I've noticed the difference, because I'm getting out of the car now dealing with my own jobs, and obviously he must have done a good job, because I know what I am doing and I think he's talking quite well »*

Probationer C, Milton Keynes, Thames valley police

*“Yeah, I mean, what I try to do is the first few times we went out on duty together was for C to learn the area that we'll be working in, to just settle her down, so to make sure she was comfortable with what was going on, and then slowly we would actually pick and choose what incident we went to, I wanted to slowly get her used to talking to people, and get used to being spoken to as a police officer by members of the public, because how the members of the public perceived you when you're in uniform can be quite a shock to some people, so it was a matter of getting her use to people looking at her as a police officer. And then slowly, out of the first couple of weeks, we went to more different types of incidents so she could learn all the different forms we have to use and things like that. And then, just gradually over a period of time, putting it up, and then in the last few weeks, we would just go to virtually anything that you possibly could go to. And we went from a stage of me leading to her leading, and to me eventually taking a step right back and me observing her, and once she dealt with an incident, just pick it up on a couple of little points, just to make her aware of not even what does she needs to change, but you know just make her aware of she may have said something that might not be appropriate, that people don't have to worry about it, so yeah just sort of little things like that”*

Tutor T, Milton Keynes, Thames valley police

Parmi l'ensemble des témoignages recueillis (entretiens formels ou les nombreuses discussions informelles au cours de nos observations), il semble que les trois premières semaines soit la période pendant laquelle le tuteur mène plus les interventions et prend les initiatives, pendant que le «probationer» occupe un «second rôle» (pendant lequel il engrange de la confiance). Ensuite c'est progressivement le «probationer» qui prend la relève, tout en bénéficiant encore des conseils du tuteur évidemment, notamment en raison de l'extrême diversité des missions de police.

*« I think probably for about the first... about three weeks you know, you don't really want to do too much. In the first three weeks, you're building up your confidence about things, and then, after that, you start... you know... sort of... you knocked on the door first, you know like when you go to a house, you talked to... When you say we have to do this report, I mean you have to take this statement, and... you know you're just sort of... asking for advices, and then the last sort of couple of weeks, you try to do as much on your own as you can, obviously you still need to ask people, and I still need to ask people now, you know, because within the police force, there's so many different jobs that you have to deal with, that you can't know everything about everything, so... »*

### 13 La relation singulière probationer/ tuteur

#### 131 Sincérité et transparence de la relation, humilité du tuteur

Le maître-mot entre tuteur et «probationer» est le dialogue. On a vu que le couple se rencontrait en amont de la « tutoring period » ; l'extrait ci-dessous raconte d'une part la première rencontre où l'important est de faire connaissance, de bien renseigner le «probationer» sur ce que le tuteur attend de lui, et de donner au «probationer» l'opportunité de poser toutes questions. Et d'autre part, le tuteur explique qu'à l'occasion d'une intervention où ils ont tous les deux montré des signes de stress, ils se sont tous les deux excusés l'un envers l'autre pour avoir été peut-être un peu « dur » (« harsh »). Il est remarquable que le tuteur s'excuse tout autant que l'élève, faisant preuve d'humilité. Ce type de relation, emprunt de sincérité et de transparence, est différente de celle observée en France entre l'élève gardien et les titulaires (l'élève est beaucoup plus subordonné, effacé, et le titulaire ne s'excuserait pas si spontanément).

*« Yeah. Well firstly, we've sat down, because I don't know Tracey, and she doesn't know me, so what we have to do was... I've told her really what I'm like, I gave her a chance to ask me any questions, I told her what I expected because when I first came to Reading, I didn't know really what they expected from me, and I didn't want that to happen to her. You know I told her I expect her to work hard, I told her it will be hard, there will be time there where she'll be quite frustrated, or angry, even at me. And I think it's a bit of a counter shock (contre choc) as well because being a policeman or a policewomen, sometimes you know you're angry, you come to work with problems sometimes maybe, or you're quite stressed out, you've got a lot of tension. Some of other time with Tracey... but she's been good, we can be hopeful that she is my tutee for the first one, but I think the third time, we both showed signs of stress, but we both said to each other after that we apologise if we've been a bit harsh of with each other. I think you know Tracey is fighting hard with the long hours at the moment, but that's something you get really used to, you get tired, you feel tired, and some days you feel great, that's the part of it. But yeah generally it's good, she's very hard working, we have a good relationship I think »*

Tutor E, Reading PS, Thames valley police

L'humilité du tuteur s'exprimait dans ce premier extrait par le fait de s'excuser auprès de son «probationer» quand il a été un peu dur avec elle. Dans le passage suivant, l'humilité s'exprime par le fait de déclarer simplement qu'il ne sait pas quelque chose, et que c'est une erreur de prétendre tout savoir face au «probationer». Cette attitude est assez différente aussi de nos données françaises où le titulaire cherche plus à en imposer face à l'élève et à ne pas perdre la face en avouant qu'il ne sait pas quelque chose.

*« If I don't know, I'll say « I don't know ! », it's as simple as that! I mean at the end of the day, there's no point in tutoring if you going to do that, because all you're doing is you're giving your bad skills or your lack of knowledge to that person. If I don't know something, then I'll say « I don't know ! », and we'll go and find out, you know either in the Law books or in the computer, or ask somebody else ! I mean I haven't got a problem with that, you know you going to speak to another colleague and say « Look, I haven't done one of this for a long time », or « I don't know this part of the Law », because you can't know everything you know. Sometimes in this job, you may deal with one job, one particular job, and you won't deal with another one of the same for maybe a year or 2 years, you may be off, and when you come back, you can't recall how to do it. So, you can't do that. There's no point in saying the «probationer» "Well, don't worry, just do it like that, that'll be ok", because that is then instantly given them a bad start »*

Tutor A, Biggleswade, Bedfordshire police

La transparence, la sincérité et l'humilité du tuteur n'ont pas seulement été saisies dans les discours en entretien des tuteurs (on pourrait ainsi soupçonner un discours « diplomatique » et une pratique différente). Ces aspects ont également été observés *in situ*. Cet extrait du carnet d'observation concerne un « debriefing » juste après une intervention sur un accident de circulation entre un véhicule et une cycliste. Ce moment de mise à plat de ce qui s'est passé est d'autant plus utile que chacun des deux policiers s'est occupé d'un protagoniste de l'accident, à bonne distance l'un de l'autre. La «probationer» s'est ainsi occupée de la cycliste en autonomie, hors du « contrôle » de son tuteur. On note ici le caractère bienveillant des interventions du tuteur, et surtout son humilité d'avouer son erreur et d'en assumer l'entière responsabilité.

*“Une discussion intéressante s'engage dans la voiture, ils font ce qu'ils appellent un « debriefing » de l'intervention. La tutor A fait ses commentaires, et donne des conseils à J : « Il vaut mieux d'abord faire un contrôle d'alcoolémie, ce que nous avons fait n'est pas le bon exemple, enfin pas ce que tu as fait, mais ce que j'ai fait ! Ne le prends pas comme exemple, j'aurais du d'abord mesurer son alcoolémie ». La*

*«probationer» J, quant à elle, explique qu'elle a consolé la cycliste, qui était très choquée, et qu'elle l'a même prise dans ses bras, elle se demande si elle a bien fait, et par là même sollicite l'avis de son tuteur. Andy lui dit « Non, c'est bien. Je l'aurais fait aussi ! Enfin, femme-femme, c'est ok, moi peut-être pas... ».*

Carnet d'observation, Biggleswade, Bedfordshire police, 4 mai 2000

### *132 Une présence bienveillante et encourageante*

On a vu précédemment l'importance de la confiance accumulée au travers de l'implication du «probationer» comme «acteur». Ici, il est encore question de cette confiance, mais plus par le biais de la relation avec le tuteur, des encouragements que ce dernier lui manifeste. Le premier extrait témoigne de la préoccupation pédagogique du tuteur afin de mettre la «probationer» en confiance et tirer ainsi le meilleur d'elle-même. Il insiste sur l'importance d'équilibrer le jugement en insistant aussi sur les points positifs. Le second extrait concerne précisément sa «probationer», ce qui permet de compléter le propos, et montre bien en quoi les «retours» positifs de son tuteur («positive feedback») et les évaluations écrites (on reviendra sur les évaluations) positives également ont gonflé sa confiance en elle («his assessments on her boosted her confidence»).

*« Communication skills are so important (...) And like I, as a tutor, when you speak to a «probationer», it's the same thing, you know the way that you debrief an incident, if you just say all the negative points, then the «probationer» will walk away, thinking "I can't do it anymore, I'm terrible", you know, and they won't probably go on with the job, whether as if you point out the good things you know, what they've done well, and then things that probably need further development, do a balanced review of it, then at least they can say "Yes, they've done something that are very good, and things that aren't quite good that need development", so you need to balance. Through that kind of things and how to talk to people, and how to give the best out of people, how to explain to somebody who's never done, who's never been to a particular job before, how they should conduct themselves, what they should do, how to fill in the paperwork »*

Tutor A, Biggleswade, Bedfordshire police

*« I would say really it took a good... when I say three weeks that sounds quite a long time, but that would only be 12 shifts, you see. But as I got more positive feedback from him that I was doing things right, and I was saying the right things, and I was being normal really, because you try I think so hard to be somebody... in authority, you've got this uniform on, and you're going to... they don't know whether you're new*

*or not, when they call the police, they don't think 'oh you know we've got a new person here, so...' you know you have to come across as being a police officer, and I think that may have been a wrong way, I think I should have gone in there exactly as me, dealt with it as me as a person would anyway, and just use my uniform and my... power if you like when I needed to. When I'd learnt that bit, and got that bit right, I felt much better, I'd say a bit more confident (...) Yeah, everyday day I came in, I felt... perhaps a little bit more confident, and as I say the more positive feed-back I got from him, and I read the things he's written about me, because obviously they're assessing all the time, you know I felt better, yeah... It's been... The time has gone very quickly these ten weeks, so... »*

Probationer J, Biggleswade, Bedfordshire police

Notons que si nous n'avons quasiment jamais observé ce type de relation dans la police française, c'est aussi parce qu'aucun espace social ne lui est réservé dans le cas de l'élève. Ce dernier n'a pas de tuteur avec lui sur le terrain et est dans le service pour un temps très court (ce qui contribue à décourager les titulaires à s'investir dans cette tâche). Même le titulaire qui le ferait devrait outrepasser une forme diffuse de contrainte sociale, puisque son comportement dévierait de la norme<sup>488</sup>. La situation anglaise offre un espace social (configuration temps, lieu, personne) à cette relation pédagogique : le temps du tutorship, le lieu souvent matérialisé par le véhicule après chaque intervention, et le tuteur). Nos observations anglaises ont également saisi de nombreuses situations où le tuteur encourageait ou félicitait son «probationer». En voici juste deux exemples ci-dessous.

*« La patrouille cherche ensuite à se rendre chez une famille dont le fils a raté l'école en Février, et a été se faire remarquer dans une autre école. Le «probationer» C prend l'affaire en mains, dialogue avec la famille, prend rendez-vous pour le lendemain, au commissariat, etc. Le tuteur n'intervient pas. De retour dans la voiture, Tony se dit « impressed », la félicite « well done ! », « just enough information ! »*

Carnet d'observation, Milton Keynes, Thames valley police, 1<sup>er</sup> juin 2000

*« Après l'interrogatoire de J avec cet homme assez « spécial » (qui fait référence à une affaire entamée avec son premier tuteur), dans la voiture, « debrief » de l'expérience que vient de vivre Jane. Andy demande à Jane si elle est satisfaite de ce qu'elle a fait, et n'attend pas sa réponse : « Pour moi, c'était très bien ! Tu as les éléments importants, et tu as fait plus que ce qui était nécessaire ! Et puis, c'était un cas délicat ! » (« That was a tricky one ! »)*

Carnet d'observation Biggleswade, Bedfordshire, 4 mai 2000

---

<sup>488</sup> Comme notre recherche le montre par ailleurs, cela ne signifie pas que l'élève n'est pas évalué, mais cette évaluation prend d'autres formes.

Les entretiens avec les policiers qui ont un rôle d'organisation ou de management, qui ne sont pourtant pas directement sur le terrain, ne font que confirmer ce rôle de figure rassurante et encourageante, un « guide » ou un « oncle » (premier extrait). Si bien qu'à Reading par exemple, ils affectent ensuite (après la tutorship) le « probationer » dans la même section que le « tutor », afin qu'il ait ce « point de contact » issu de cette relation particulière. Pour ce sergent responsable de la formation au commissariat de Reading, le « probationer » et le tuteur tendent à devenir amis (« they tend to become friends »).

*« (...) the tutor is very kind, and very friendly, as a rule, yes! That's what we would encourage! The tutor should, wherever possible, be seen as a guide, helping-hand someone to go to if you've got problems, you become an uncle and aunt a lot, sometimes it's very useful »*

Probationer Liaison officer, Maidstone police station, Kent

*« They get quite close! You know tutors get quite protective, we haven't had one yet where there has been a personality clash, so we don't know how we'd handle that, whether we have to split them up, we haven't had a « probationer » complain that their tutor isn't doing a good job for them. Certainly we know tutors and « probationers » who have become good friends later on. We tend to try and put the « probationer » onto the same shift where the tutor comes from, because what happens is that when we know that the « probationers » are coming to the unit, we then ask the shift to provide tutor, so the tutors actually come from the core policing, for 10 weeks. At the end of the 10 weeks, the tutor goes back to street policing, and we try to send the « probationers » to that shift as well if we can, so they have a point of contact and a friend on that, and they tend to become friends »*

Sergeant, area training manager, Reading police station, TVP

### 133 Un rapport hiérarchique subtil

Une de nos plus grandes surprises en passant d'un terrain à l'autre a été le style d'interaction entre la recrue et les collègues de patrouille (en France) ou le tuteur (en Angleterre). Là où on observait des rapports distants et silencieux, voire méprisants (scénario pessimiste) ou paternalistes (scénario optimiste) en France, il nous est apparu que le « probationer » traitait quasiment d'égal à égal avec son tuteur. Si dans un certain nombre de situations, on voyait clairement qui transmettait un savoir et une expérience, et qui les



recevait, dans beaucoup d'autres c'était beaucoup moins évident. Quatre exemples nous permettent d'apprécier cette dimension.

D'abord une discussion avec un tuteur prolongeant l'entretien enregistré : j'essaie de le faire parler sur d'éventuels tests ou rites de passage subis par les «probationers», en vain. Je lui demande alors s'il n'est pas parfois un peu « dur » avec elle d'une manière ou d'une autre. Il me répond (on suppose en plaisantant) que c'est elle qui est « dure » avec lui, qu'ils se charrient mutuellement, et que « si je lui demande de faire le café, elle sait qu'elle peut aussi me le demander » (issu d'une discussion non enregistrée avec le tutor E, 8 août 2000, Reading police station).

Les trois autres exemples sont issus de mes carnets d'observation, et évoquent des discussions d'égal à égal sur des questions incertaines. Le tuteur s'avoue souvent décontenancé, et son statut ne lui fait pas prendre de décision pour autant. L'avis du «probationer» apparaît comme aussi « valable », ainsi même que le nôtre dans certaines situations (!). On touche à un thème intéressant de la comparaison : la police anglaise recrute des candidats plus mûrs ayant des compétences communicationnelles et des expériences antérieures plus riches, ce qui leur permet de se sentir plus légitimes dans l'échange avec leurs tuteurs, et à ceux-ci d'attendre davantage de leurs «probationers». On obtient ainsi des interactions bien spécifiques comparées à la France, où les deux statuts (débutant et « formateur ») se brouillent, on n'est pas dans le schéma le tuteur « qui sait » et le «probationer» « qui ne sait rien » (parce qu'il débiterait). Le troisième extrait montre une transmission inversée du fait des fines connaissances juridiques du «probationer». Ce schéma existe potentiellement en France (la recrue connaissant mieux les codes, règlements, etc. que certains anciens), mais il se garde d'outrepasser un code informel en reprenant un ancien.

*« Ils discutent de l'affaire, et de cet homme qu'ils ont interrogé et qu'ils trouvent étrange. Andy sollicite l'avis de Jane, ainsi que le mien ! Ils en discutent tous les deux sans qu'on ne sente aucune « hiérarchie ». C'est une concertation en apparence d'égal à égal. On sent que ce n'est parce qu'on est débutant (J) ou même extérieur à la police (dans mon cas) qu'on ne peut pas avoir un avis sur la question, voire une « compétence » quelconque »*

Biggleswade, Bedfordshire police, 4 mai 2000

*« Puis on passe dans un certain nombre de bureaux (dans le commissariat), dont l'un où ils demandent des renseignements sur l'affaire de harcèlement. Dans la discussion, le tutor T pose un certain nombre de questions en vrac à ses collègues, et C («probationer») répond à certaines d'entre elles. Elle clarifie certains points qui*

*n'étaient pas clairs dans l'esprit de Tony (elle a fait un Law degree). Déjà, il est surprenant qu'elle reprenne son tuteur de la sorte, d'autant plus que celui-ci « reçoive » aussi bien ces remarques, de manière constructive, positive »*

Carnet d'observation, Milton Keynes, TVP, 1<sup>er</sup> juin 2000

*« L'affaire suivante traitée par le binôme relève d'une « indecent exposure » (exhibitionnisme, atteinte à la pudeur ?). Un homme s'est exhibé auprès d'une femme, les versions divergent. J'assiste à l'entretien informel (« informal interview »), enregistré, de 15 mn environ (après que l'accord de la personne en question ait été obtenu). Il m'explique une procédure rapide, le « fast crack system » (2/3/4 days), témoignages devant la Cour, puis réponse rapide. Le « probationer » N lit la « convention », et demande ensuite qu'il raconte sa version. Il n'est pas d'accord avec les faits tels qu'ils lui sont présentés ! Après l'entretien, N et son tuteur W échangent leurs avis, ils semblent décontenancés, N lâche « Je ne crois plus personne ! », W réfléchit : « Il a quand même beaucoup plus à perdre », même si elle s'avoue un peu perdue. N téléphone pour conseil au « File Quality Unit ». On lui répond de faire le dossier comme pour l'incident de ce matin, mais que cela n'ira sûrement pas très loin, faute de témoin (c'est une voix contre une autre) »*

Carnet d'observation, Bletchley, Bedfordshire police, 2<sup>nd</sup> June 2000

Nous prolongerons ce point sur le « rapport hiérarchique subtil » par la question de la différence d'âge entre tuteur et « probationer ». Bien sûr, il est courant que le « probationer » soit le plus jeune, mais nous voulons parler ici du cas contraire : lorsque la recrue est plus âgée, parfois significativement (puisque l'on rappelle qu'il n'y a pas de limite d'âge à l'entrée dans la police anglaise). L'extrait ci-dessous concerne un policier entré à 40 ans, et dont le tuteur avait 32 ans. Il raconte que du fait de son apparence plus âgée, les citoyens avaient tendance à s'adresser à lui directement plutôt qu'au tuteur, ce dernier en a profité pour le laisser gérer les interventions et l'observer. Le deuxième passage répond à la question « Est-ce que cette situation peut être problématique entre le tuteur et le « probationer » ? » Il estime que non, à partir du moment où les rôles sont bien définis.

*« I personally had difficulties, because when I joined, I was 40 years old, therefore my tutor was a lot younger than me! He was 32! So when we went to a call, they didn't ask him anything, they assume because I was the older one that I knew everything, and all he did was stand back and say get on with it! And he watched me, and he guided me, he was very good! He made my life very interesting, as you can imagine! »*

*« No... Providing you approach him correctly, you just have to understand that the officer that you're dealing with, that the officer that is your tutor, much younger than you, has far more police experience than you have, therefore you listen!... »*

Probationer Liaison officer, Maidstone PS, KCC

La norme est d'attribuer un seul et unique tuteur à chaque «probationer». L'idée est que le tuteur pourra ainsi mieux accompagner le tuteur dans ses découvertes et ses apprentissages. Cependant, pour diverses raisons, ce n'est pas toujours le cas. Il se peut qu'un «probationer» doive se passer de son tuteur pour quelques jours, pour cause de vacances du tuteur par exemple (extrait n°1, on a laissé nos interventions entre parenthèses) ou un cumul de raisons, qui explique une « tutoring period » avec plusieurs tuteurs différents (extrait n°2, on a laissé nos interventions entre parenthèses). L'extrait 3 (idem) concerne un tuteur qui a suivi un régime différent quelques années auparavant (le stage se découpait en deux périodes de 5 semaines, entrecoupées d'une phase en école), le fait qu'il ait connu deux tuteurs est donc « normal ». Cependant, il est tout aussi intéressant si l'on s'intéresse aux différents « styles » ou manières de travailler de chaque tuteur. Chaque extrait montre pour chaque tuteur une manière personnelle de gérer les interventions, ou des préférences et spécialisations sur tel ou tel aspect du travail policier, cette variété apparaissant comme une richesse pour leur apprentissage.

*"Yeah, for about 4 days I've worked with different people on my shift because W was on holiday" (" - Ok, and how did you find the experience?") It was a nice change, but... yeah it was good, but they're very good in my shift anyway, they're very experienced" (" - And have you noticed some difference from the different people you've been on shift with? Could you tell me about that?") "They just work differently, they're sort of... I think all look for the same things, vehicle stuff and this sort of things, but it's just... I think different people have different ways, I cannot pick up one particular point now, but different people have different ways of dealing with things. I mean I'm sure I think I'm working differently from other people as well because you're an individual you know, discretion and all that sort of things"*

Probationer N, Bletchley Police Station, TVP

*« I had four tutors ! Yes, because my first tutor was off sick, and then on annual leave as well, so that made it up at four different tutors, but that was good, because then you can see four people's ways of doing it, because one person... they think that they're doing it right but it's their way, you know, that somebody else could do the same job and get the same result at the end, but just go valid differently, so it's good to see all different people, and then you can take the good and bad out of all of them you know... so... » (« - And out of the four tutor you've experienced, did you have sometimes, a bit of a conflict, or not the same opinion on something ? ») « Yeah, sometimes a bit of a conflict... because I've been with other people, you know, I could be more like an other*

*officer, and because I was a «probationer», they would want me to do everything like them, you know but I'd been taken some from the other officers, they couldn't understand why I was doing what I was doing... but apart from that, you know it was ok » (« - And to have four different tutors, is it not a bit complicated to fill all the training forms ? ») « No, it was ok, because what I did was any job that I did with certain persons you know, I just got them to sign it, but you know the end report, I got my main tutor to fill up the end report » (« - How long time did you stay with this one? ») « Out of the ten weeks, about seven »*

Probationer A, Biggleswade, Bedfordshire police

*(« - So you had a tutor for your 5 weeks in the city centre, and then another tutor for the other 5 weeks? ») « Yeah, I had a different tutor, and that was good because you saw how two different people achieve the same result but in a different way, and then the personal came across as well, so I think I've probably picked up a bit of personality of both » (« - And do you remember in more details to what extent both tutors were different? ») « Yeah I mean... I think a lot of it was what they're interested in the job you know carrier wise. My first tutor is now on CID, she was very crime orientated, she wanted to deal with burglaries, robberies, things that needed some investigation to prove things. My second tutor, he was an LBO, Local Beat Officer, he was more sort of working with the community, the Council, different agencies, etc. just working in a small area, and everybody knew him, everybody's got friendly with him, they're going to see him for problems, they identify him, and I can see the value of both really, and I think that helped me »*

Tutor E, Reading PS, TVP

### *135 « Healthy disagreement » et tensions*

On l'a souligné : le «probationer» est plus âgé que l'élève gardien, il a plus de vécu et de maturité, et a été recruté en fonction de ses qualités relationnelles et communicationnelles. Des aspects culturels propres à l'organisation policière anglaise intéressent ici également notre argumentation (ils seront davantage développés par ailleurs). L'importance de la « discrétion » de chaque policier (en quelque sorte son autonomie de décision sur le terrain), renforcée par la finalité de l'apprentissage à la symbolique forte : la patrouille indépendante (qui n'existe pas dans la police française). On a aussi vu que les interactions «probationer» / tuteurs étaient beaucoup plus souvent qu'en France sur un mode « égal à égal », et la communication était quasi-constante entre eux. Tout ceci participe à former les conditions de désaccords potentiels au sein de ce couple policier.

Nous verrons d'abord un premier type de désaccord, le plus courant : ce que j'ai appelé les « healthy disagreement »<sup>489</sup> (désaccord « sain » ou « courtois ») : c'est à dire un désaccord « qui se passe bien », « sans conséquence particulière » et sans même de petite déception ou irritation apparente. Chacun explique son point de vue, et respecte celui de l'autre, aussi parce que la « discrétion » est un thème abordé largement au cours de la formation. Il est donc acquis et partagé de tous que chaque individu gère une intervention à sa manière, et que cette manière est susceptible d'être différente de celle du collègue. L'extrait ci-dessous se rapporte à l'arrestation d'une adolescente pour vol dans un magasin de vêtement. La patrouille a été occupée par cette affaire plusieurs heures. D'abord au magasin : rencontre avec les vigils et responsables, visionnage des bandes vidéo, interactions avec l'adolescente et sa copine, etc. Puis au commissariat : garde-à-vue, contacter les parents, les recevoir, saisir les témoignages, etc.). Or, une fois toute l'histoire réglée, nous avons assisté à des discussions entre le «probationer» T et son tuteur E au cours desquelles un désaccord sur l'attitude vis-à-vis de l'adolescente est apparu. Le tuteur estime qu'elle s'est montrée un peu dure avec l'adolescente, ce qu'elle conteste. Il est intéressant de noter qu'elle campe sur ses positions, et assume pleinement le désaccord. Elle estime que son tuteur s'est montré trop complaisant avec l'adolescente, ayant une attitude quasi de réconfort plutôt que de réprimande. Elle l'explique par les relations de genre (une jeune fille apeurée, triste, etc. va davantage toucher un homme qu'une femme). Malgré le désaccord, chacun respecte la position de l'autre. L'observation de cette affaire montre effectivement deux « rôles » distincts, mais qui ne nous avaient pas forcément marqués dans un premier temps. Nous sommes revenus sur cet épisode au cours des entretiens. Comparé à la majorité des élèves français, on est marqué (dans le deuxième morceau) par son assurance, son recul, et son esprit critique vis-à-vis de la pratique professionnelle (renvoit à la discrétionnarité), et à l'échange d'égal à égal avec son tuteur (désaccord assumé et argumenté). Il faut dire que la recrue française prendrait beaucoup plus de risques à se comporter ainsi, un certain nombre n'osant même pas se confier en entretien. Elle explique ensuite son parcours qui permet de comprendre ses prises de position : «probationer» très mature, qui apporte son vécu, son

---

<sup>489</sup> Tout simplement parce que c'est la formule la plus heureuse que nous ayons trouvée, français et anglais confondus.

expérience, dans sa nouvelle activité<sup>490</sup>, qui sont mobilisés comme « compétence policière »<sup>491</sup>.

« - Have you, at some point, been in disagreement with your tutor? »

« We actually had a slight disagreement over the girl that you came into the interview with, that was a shoplifter, E felt I was too harsh on her... and I don't think I was ! There was a reason that I was not overly friendly to her, and I stand by that reason. Fortunately for her, she cried a lot, she was pretty, she had big eyes, and E was so kind with her, like with his girl ! And she acted like a little girl acts... But, with all due respect, that's about being male, and she knows how men work. You can see it ! She was petrified by her mother coming down; her dad was in there about 30 seconds, he was hugging her, there's no way had her mother come in, there's no way she would have been being hugged 30 seconds ! »

(further in the interview, on debrief and feed-back)

« I find his judgement well balanced, well... apart from that one girl... We had a disagreement about it ! I still disagree with him ! But, that was fine, because ultimately, it's a "judgement call", it's really down to you. What he wanted me to do is to justify the reasons for me speaking to her like that. I personally believe she'd have been male, he wouldn't have even questioned the fact that I've been as harsh, and I was not really overly harsh with her, I was not just overly friendly to her, and I was quite formal. And the reality is quite formal, this is serious, this is not a jolly day out for her, she has to recognize that if she's going to steal from shops, there're consequences to that, whereas a 14 years old kid who has heroin problem, who habitually steals, no matter how formal I am with him, there's not going to make a blind bit of difference, because he's addicted, I can't have any impact on whatsoever, so I wouldn't have dealt with him in the same way as I dealt with her, because there's no point »

« (...) I think, it possibly helped because I've worked in the Criminal justice system before I've come here, it's not a case that I've never worked with people that have offended. And I've done quite a lot of studying on why people offend, so it's not an area that I'm coming into completely new. I know that kind of person, so it's not... You're obviously... I mean I come into the police service at 27, it's not like I'm a 20 years old «probationer», who's going to going to bring in life experience with you. When I don't have the experience to put back on, I'll take a back seat. This was somewhere I did have some experience, I could put back on, so I would stand my ground »

---

<sup>490</sup> On ne peut s'empêcher ici de faire le lien avec le système de recrutement différencié entre la France et l'Angleterre (notamment le recrutement unique à la base en Angleterre). Ce type de recrue (ayant travaillé dans le milieu juridique, et ayant l'équivalent d'une maîtrise de droit) ne postulerait probablement pas au concours de gardien de la paix en France, mais à celui d'officier ou de commissaire.

<sup>491</sup> Alors qu'en France, on est plus dans un schéma "on oublie tout ce qu'on a fait avant, parce qu'on entre dans un nouveau monde".

La deuxième variante des « désaccords et tensions » renvoie à un sentiment plus délicat (« I hated him ! »). Il s'agit d'une tutrice dont la « tutoring period » (en tant que « probationer ») remonte à quatre ans auparavant, et qui en garde un très mauvais souvenir. Il est remarquable que ce tuteur n'ait jamais été maladroit ou blessant avec elle, mais il était tellement performant qu'elle se sentait « inadaptée » (« inadequate »), pas à sa place en quelque sorte (souffrant à l'évidence d'un grand déficit de confiance). Il n'y a jamais eu de désaccord à proprement parler entre eux, la tutrice ici interviewée gardant pour elle ce ressenti. Elle en retire cependant des enseignements sur sa manière d'être tutrice à son tour (à savoir ne pas faire comme son tuteur avait fait avec elle).

*« - And for example, as far as your tutoring period is concerned, so 4 years ago, do you still remember quite clearly? And do you still have some relationships with your old tutor? »*

*« I mean my old tutor who is my husband's best friend, so I still see him a lot. But at the time, I hated him ! »*

*« - Why is that? »*

*« Euh... He's an amazing police officer, and he made me feel extremely inadequate, and stupid... But I've got to know him as a person now... »*

*« - Because he was doing a lot of jokes or... »*

*« No, not jokes ! I mean he is very strict, he was very professional, but he was... I mean I always say he's the only person that can see a tax disc from 200 metres, which sounds very stupid, but that's how he was, he's so on the board, he knew everyone, and he saw everything, and he's a brilliant officer, and he'll go a long way ! But, because he was so good and because I was so new, he made me feel so inadequate, and like... not undermined (amoindrir) me, he was never horrible, but just I thought I could never be that good... so... »*

*« (...) - And would you say that you've worked the way he was also working, and now you can still feel the tracks of his tutorials ? »*

*« Yeah... I still feel inadequate !! (laugh), yeah I do... He would obviously be my major influence, because he's the one that taught me how to do things, but yeah, I still look after him and try to do what he does but... wait and see ! »*

*« - And because you see him regularly, do you still ask him for some advices about you and the tutee now? »*

*« Although I haven't seen him that often, I have only seen him socially in the last couple of months, so I haven't been spoken about work, but I don't think... you know because he is a brilliant officer, but I don't think he made a brilliant tutor, but I was his first tutee, so I mean I'm hoping that with Gordon, I won't tutor him the way he*

*tutored me, but... I don't know...he's not how I want to be a tutor, I don't think he got it quite right on the first one, I mean I can't say how he did on the next, but we never really talked about it anyway »*

Tutor M, Reading PS, TVP

Enfin, le dernier type de conflit envisagé est le plus sévère, puisqu'il pose le problème de l'incompatibilité des personnalités et de la nécessité de trouver un autre tuteur. Nous n'avons pas rencontré cette situation dans nos enquêtes de terrain, mais nous l'avons évoquée dans un entretien avec une personne bien placée : le responsable des «probationers» au commissariat de Maidstone, une des principales villes du Kent. Il explique qu'en cas de « clash » sérieux entre le «probationer» et le tuteur, il peut être amené à changer le binôme, ce qu'il a fait une fois depuis trois ans (« the clash was such, that it was best to separate »). Et lorsque les objectifs d'apprentissage ne sont pas atteints au bout des dix semaines, la période de « tutorship » est étendue, souvent de cinq semaines, avec un nouveau tuteur, pour avoir un double avis (on verra ce point un peu plus loin en traitant de l'évaluation du «probationer»). Dans la deuxième partie de l'entretien, il développe un exemple intéressant. Celui d'un jeune homme imposant physiquement (« a young very big man ») s'accommodant mal d'avoir pour tutrice une jeune femme menue (« a tiny lady »). Ils n'ont pas été séparés, mais la « tutorship » a été prolongée de cinq semaines avec un nouveau tuteur (« un homme, qui sera probablement plus dur avec toi, et pour qui tu auras peut-être plus de respect »).

*« - Ok, and have you already experienced some kind of conflict between the probationer and his tutor? »*

*« Yes! And if that's the case, then we would change the tutor! It really is, if there's a personality clash, and there can be ! If two people do not like each other, then there's no point in forcing them to work together. If they do not like each other, and they cannot work together, then we would look at changing them. Changing the situation, moving the person being tutored to another section, giving them another tutor (...) I've only known of 1 case, in the last 3 years, where the clash was such, that it was best to separate ! If someone doesn't do well enough in their first 10 weeks, then we can extend their tutoring period. If we extend their tutoring period, we would put them with another tutor, so that we get two views (...) »*

*(...) We have a recent case going, a male officer was being tutored by a female officer. He's a young very big man. The lady that is tutoring him is tiny; I think he has a little difficulty coming to terms with the fact that he's tutored by a female officer, I think, I don't know. To that end, we've said "You cannot go out on independent patrol, there're certain criteria that you haven't met yet". Therefore, for the next 5 weeks, you're going to be tutored by someone else, who's going to be a male officer, who would probably be a lot harder on you, and for whom you'll probably have more respect, probably, we don't know! But these are things that happen in all walks of life.*



*People don't necessarily have to get on well together, but it helps if they do! And you know, I mean we've got a case that's going through, one with the lad is not up to it, so he's going to have to come back, and go out with another tutor for another 5 weeks. Their incentive is to be fit for independent patrol after 10 weeks, because at that time, as soon as they're allowed independent... so it's best to be good at it! »*

Probationer Liaison officer, Maidstone PS, KCC

#### **14 La “tutoring unit” à Reading: Un idéal-type de l'apprentissage sur le tas?**

##### *141 Le discours des encadrants : Les bienfaits de la formule*

Au regard de notre questionnement sur l'apprentissage du métier de policier, nos investigations empiriques au commissariat de Reading (TVP) ont constitué une forme d'aboutissement par la découverte de la “tutoring unit”. Nous ferons une remarque préalable : cette initiative locale est un exemple de l'autonomie dont jouit chaque entité de police (que ce soit au niveau de la force, ou ici d'un commissariat), et de l'esprit décentralisé de l'organisation policière anglaise. A la connaissance des responsables de cette unité, ce service était le seul présent dans la Thames valley police. Or, comme chaque force a tendance à vivre sur elle-même, en « ignorant » ce qui se passe ailleurs (dans les 42 autres forces), et qu'il n'y avait pas de services de ce type dans les deux autres forces étudiées, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit d'un cas unique, mais en tout cas rare et original. Quand nous sommes allés observer ce service et réaliser quelques entretiens, en août 2000, le service fonctionnait depuis un an et demi environ. De quoi s'agit-il ? Il s'agit d'un service spécialement destiné aux « probationers » et à leurs tuteurs. Les tuteurs sont « prélevés » des sections normales (shifts) pendant les dix semaines de la « tutorship », et rejoignent la « tutoring unit » en compagnie de leurs « probationers ». Le responsable de la formation au commissariat de Reading explique qu'il fallait créer un environnement moins stressant pour le binôme, pour que le « probationer » se « développe » mieux, notamment en ayant plus de temps pour gérer la grande quantité de « paperwork ».

*« Because they have time to develop the probationer, they're not under stress to go and get the jobs done, so yeah... We're actually writing up, I haven't done it yet, a paper to promote our best practices on the force, and we're convinced it's the right way! So far the feed-back from the shift sergeant is that the probationers are coming*

*out of the unit better prepared, and therefore that their paperwork..., the paperwork is a big issue here! We have had a number of probationers who have been failing, some have left and resigned, others with dispense with their services, because they cannot, they haven't been performing. And when you actually look back why they haven't performing, it is because to a degree, they were snowed under (submergé par) paperwork, because the files... They deal with so much that it generates so much paper, and at times, they don't get the time to concentrate on their paperwork, and they get in all sort of difficulties ! And a lot of them don't know how to do it properly and efficiently, so again difficulties! Difficulties that lead to stress and all sort of things. (...) So when they leave the unit, their interviewing skills, their prisoner handling, their paperwork are as good as we can get it! So perhaps more resilient to the pressure of street policing »*

Sergeant NS, area training manager, Reading PS (TVP)

Le sergent responsable de cette unité est également prolix sur les avantages d'une telle formule : prendre le temps de travailler au rythme du «probationer» (« *some might learn quicker than others, and you've to be able to adapt to that, the tutor needs to be able to work to their speed and that's why they need to be given their own time* ») ; prendre le temps de comprendre comment travailler « correctement » (« *understand how things should be done properly* »). Il gère également le recrutement des tuteurs (qu'il faut tout de même « enlever » de leur service pour dix semaines), et organise les rencontres préalables tuteurs / «probationer» à l'école de police locale. Apprentissage vraiment individualiste! (rationalisé?)

*« This tutor unit is fairly new still in the form that it is now. The basic difference that we have now is that for the first 10 weeks, for the Probationer tutors they've worked away from shift. The basic principle in fact is that they've been given the time to do the job that they've get sent to. If They get sent to a shop lifter, a robbery or a missing person, they have the time to spend, to make sure that it's done properly ! The reason for that is that I want them to understand how things should be done properly, instead of if they were on shift, they sometimes get pushed to do things as quick as possible, and that's when things can go wrong. So what we ask them for, is for them to come on probation unit, the tutors to come off shift ten weeks, and to work one to one with a probationer. What I do is for instance the next course start in October, and I have already sent a message to all the Inspectors saying I am requesting a tutor from your shift for 10 weeks, to start on October the 2<sup>nd</sup>, and I want to know who they are. So when I know who's the tutor was going to be, we meet together on the week before the Probationers are going to start, and then we go to Sulhamstead to meet the Probationers, it's like an ice-breaking session, you know, just sort of meet them, and that's when the Probationers are in their last 2 weeks in Sulhamstead. And during that time, that's when we start to sort of grow up the relationship, because like I would explain to them what I want, we call it our needs and expectations; for example, what I expect from them, and that's the advantage of this unit, is that they get more time to show the Probationers what they're doing, what they want from them, they can work at the speed of the Probationers, some Probationers are very quick, they learn very*

*quickly, some join in their twenties like me I was 20, some join in their thirties, they all come from all different backgrounds, all different jobs and professions, so some might learn quicker than others, and you've to be able to adapt to that, the tutor needs to be able to work to their speed and that's why they need to be given their own time. If they were on shift, they don't always get that, they have to straight away hit the ground and running, do you know what I mean? When they start on shift, the shift sergeant would say, "well, this morning, there're only 10 officers started on duty, I want you to do that!" Straight away, they have no many choice, they have to do that, but here we get the choice ! »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

Nous avons coupé l'extrait d'entretien pour plus de lisibilité. Le passage suivant est encore plus clair sur la priorité donnée à l'apprentissage. Et le contraste en devient d'autant plus fort avec la situation de l'élève gardien français. L'idée développée est d'assurer une certaine flexibilité par rapport à la nature imprévisible de l'activité d'une patrouille de police. Lorsque le « probationer » a besoin d'effectuer telle ou telle intervention (pour valider les « compétences » du PDP), la « control room » (qui gère les appels du public) en est informée par le sergent, ce qui a pour conséquence d'envoyer spécialement un binôme tuteur / « probationer » sur une intervention afin que ce dernier puisse être mis à l'épreuve. L'accent est mis à nouveau sur le fait de travailler en respectant toutes les prescriptions (*"by the book"*) et éviter les « raccourcis » (« *short ways* ») parfois utilisés par les policiers expérimentés. L'important, selon lui, quand on débute, est d'apprendre « correctement » comment bien faire les choses (« *I expect the tutors to be professional, to show them how to deal everything properly* »). Et vers le milieu de la « tutorship », il conseille aux tuteurs de mettre un peu plus la pression, de travailler un peu plus vite et de laisser plus le « leadership » à l'élève. On voit l'insistance sur ce point par les répétitions à divers passages de l'entretien. Ici, on retrouve la préoccupation des formateurs d'école de police en France (à Roubaix notamment) par rapport aux mauvaises habitudes de travail des anciens et au décalage par rapport aux procédures enseignées à l'école.

*« (...) In their ten weeks, they can look at this (the PDP), and I know you've seen this already, they can look at this, and if after 3 or 4 weeks, they haven't the core tasks here... well I wasn't going to refer to any particular page, but if after 2 or 3 weeks they haven't completed a core task, then I can go to the Control room saying we need to deal with that particular core task, and so if they were on shift, they might not get that chance, they just have to wait for that happen to come, so that's one of the advantage. And what I tell them is that I expect them to be professional, to show them how to deal everything properly, exactly what we call "by the book", do you know what I mean? We all know that you can take short ways to do things, or do things*

*quicker on your own, but when you show an officer how to do it first time, you must show them exactly the right way to do it, and then when they're on their own, they can find their own opinions to carry on how they want to do it. So that's the main principle of what the tutor unit is about, give them the time to show them how to deal something properly (...) And after they've done 4 or 5 weeks, then I told the tutors to put more pressure on them, to do things a little bit quicker, to do on their own, without asking questions, how might I do this? What do I need for that? What forms do I need? They should know how to do it. And to make sure that they start to learn to do things on their own, if they go into somebody's house, they walk in first, and so make the introduction and say how things are going to be done »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

Le passage suivant compare la situation de cette unité spéciale avec le « shift » normal et montre que dans ce dernier, les « probationers » n'auraient pas le temps nécessaire pour bien faire les choses du fait de l'enchaînement des interventions et des appels d'urgence. Il cite l'exemple d'un cambriolage qui suppose normalement de remplir les déclarations du voisinage (« door to door enquiries »), ce qui n'est pas toujours fait en fonction de l'activité. Or, la « tutoring unit » y remédie en donnant le temps nécessaire pour réaliser chaque démarche « prescrite ».

*« As you probably now realize here at Reading, as many places in the Thames Valley, Police were short of police officers. And when you're short, that mean that you're under pressure. When you have 20 officers doing 20 jobs from the control room, then that's easier than if you have 10 officers doing 20 jobs. So when you have 10 officers say doing 30 or 40 jobs in one day, you can see that the pressure is there, and the patrol sergeant doesn't also have the time to say to the officer "Well, you haven't done one of these, you can do that", he doesn't have that choice, he just has to get them to go to jobs as they can, so yeah. And if the Probationer and tutor were under pressure to do 3 or 4 jobs, and the probationer is obviously not going to get given the time while to do it properly, that's sometimes I mean... It didn't mean that they always failed, it just meant that sometimes they didn't have time to do it properly. For example, if you go to a burglary, and you know that you have to do a statement from the person about what has been stolen, or you have to do what we call "door to door" enquiries, you know you go around the area to see things, and you can make further enquiries. But if you're under pressure when you go to that burglary, to go to another job, another burglary as well, you might not do things so properly, you try to do things as quickly as possible, and that's how things go wrong, and how the statements are made »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

De la même manière que les responsables de la formation du commissariat de Reading, le sentiment des premiers concernés par ce dispositif sont largement enthousiastes. La «probationer» interviewée ci-dessous raconte comment le fait de rencontrer le tuteur à l'avance, ainsi que le sergent (plusieurs fois) avant de débiter le « stage 4 » l'a mise en confiance. La seconde réponse est intéressante : afin de leur donner une idée du service général (« shift »), ils y passent deux ou trois jours pendant leurs dix semaines ; elle se rend mieux compte du décalage : dans le service général, « tu n'es pas là pour apprendre, tu es là pour travailler comme un policier ! » (« *you're not there to learn, you're there to work as a Police officer* »). Les circonstances de l'intervention (elle évoque ici plutôt une intervention sérieuse où plusieurs patrouilles se retrouvent sur les lieux) font que chaque titulaire s'occupe spontanément d'une tâche et que le probation est plus susceptible d'occuper une place en retrait (« *a back seat* »), puisqu'il ne sera pas encore à un stade où il peut intervenir. Tandis que la « tutoring unit » les envoie uniquement sur des interventions dont ils peuvent s'occuper en fonction de l'avancement de leur apprentissage ; l'unité spéciale « maximise l'utilité des probationers » (« *The Unit basically maximises your usefulness while your're here* »).

(« - *Ok. And how do they prepare you to the tutoring period during stage 3?* »)

« *Well, we talked how to use the PDP, you meet your tutor before you come. I actually met E (her tutor) on the Thursday, and starts on Monday. We get told what the idea of the 10 weeks is. We've met sergeant E (who runs the unit) before we went to Ryton and then after we went to Ryton he came to see us when we were at Sulhamstead. Reading is different, they have a Probationer Training Unit, the other stations you just go straight on to your shifts, then you have a tutor's Constable. Whereas we're lucky here, because it's such a big station, we have got a dedicated unit just for probationers, we can work separately, manage our own workload* »

(« - *What do you think of this system?* »)

« *Very good. Much better than going on to shift, certainly, I worked on the shift yesterday, and I am on the shift tomorrow, and you're not there to learn, you're there to work as a Police officer. Your tutor, and you can't go behind and you'll do as much as you can do, but because it's actual jobs that you're going to, they haven't got the time to allow you to take your time to go through it, when you're doing on the shift. Whereas with the Unit, you can pick and choose the jobs that you want to go to, and you know that if you go to a job, that's all you going to have to do all the afternoon, so you can dedicated your all afternoon to same job through from beginning to end, whereas the job you know we went to yesterday, one person does one thing, another person does the other, we handed over the statement to somebody else. We went down doing interviewing, it's a lot more kind of... just not so structured. And Probationers*

*that aren't on Unit, they're having to go to jobs that they're obviously not capable of dealing with yet, so they have to take a back seat, whereas we're only get sent to things that we kind of operate, so the first 3 weeks, you're going to shop lifters, or you do some burglaries. They obviously wouldn't send us to interview rape victims, because we've a special Unit to do it, a very complicated aggravated burglary, they wouldn't send us to deal with a murder, we wouldn't be certain out to deal with, because after 3 weeks, they can't let you do it, so if you want to attend, you're just be there as an observer anyway. The Unit basically maximises your usefulness while you're here. And it means that your training is that much more controlled »*

Probationer T, Reading PS, TVP

Du côté des tuteurs, on retrouve le même objectif : tout pour la formation du «probationer» ! Il n'y a pas d'intérêt à aller sur une intervention bien spécifique (dans l'exemple ci-dessous, une 'mort subite') si vous en avez déjà effectué plusieurs, « car il y a tellement d'autres choses à couvrir » (« *If you've done 2 sudden death, so there's no point in going to another one, because there're so many other things you've got to cover* »). Dans le second extrait, un autre tuteur explique qu'il doit essayer de ne pas faire ce qu'il a envie (le type d'intervention qu'il affectionne : drogue, infractions), mais se concentrer sur les « besoins de T ».

*« It's good in the fact that they have so many tasks that they have to complete, I think it's 160 something or 180.. So on this unit, it gives you the time, you can pick and choose what you want to go to, whether it's a sudden death or a road traffic accident, you can you know.. If you've done 2 sudden death, so there's no point in going to another one, because there're so many other things you've got to cover. So for that reason, this unit is good, because you can pick and choose what you're going to, and you've got the time to do the paperwork, the PDP, and even files and things »*

Tutor M, Reading PS, TVP

*“I mean personally I think I'm quite crime orientated myself, I like dealing with drugs, offences, but because of the tutoring aspect, I've got to try to do not what I want to do, but what Tracey needs, you know like the traffic... I'm quite interested in traffic as well, so these things that I can pick up, then it's really a case of trying to cover as many things as we can, with interest's just gone through the plan, most of it is going very well, just need to sort of look at areas that she's not covering”*

Tutor E, Reading PS, TVP

Peut-on trouver des bémols à ce concert de louanges ? Le système a-t-il ses limites ? Le principal inconvénient souligné est le décalage entre le rythme de travail au sein de la « tutoring unit » et le service de section normal. En quelque sorte, c'est l'inconvénient de ses avantages : on peut travailler à son rythme (ou plutôt au rythme du « probationer »), mais on risque de s'habituer à un rythme de travail lent, loin des réalités des sections. Or, il s'agit bien de préparer le « probationer », dès la sortie de ces dix semaines, à intégrer une section. Pour essayer d'atténuer la « rupture » annoncée, une initiative récente permet aux « probationers » de passer deux ou trois jours dans une section (d'ailleurs celle où ils seront ensuite affectés) pour se faire une idée du rythme de travail « normal ».

*« But I don't try and pretend to be honest that these 10 weeks prepares the Probationer for the work on the shift at 100%. What I mean is I show them how everything should be done properly, but it doesn't prepare them for the pressure and the speed. We tell them that it will happen and it will occur but they just have to be aware that once we've shown how to do it properly, they won't have experience of the pressure so much. The one thing that we've done this course and the last course is now although I've said that we have 10 weeks away from shift, that at the start of the 10 weeks they know which shift they're going to work with, so throughout the 10 weeks, we said that you must work with the shift or alongside the shift for 3 days, 2 or 3 days as a resource, as an available resource, but I would still be the sergeant controller, although I don't work on the shift, if they have a problem they would come and see me. So it gives them an idea of what it would be like when they will work on shift »*

Sergeant PE, runs the tutoring unit, Reading PS, TVP

Ce tuteur « injecte un peu de vitesse » (« inject a little bit of pace ») et met plus de pression (« I'm putting more pressure on ») pour mieux préparer sa « probationer ». Aussi, il explique que les quelques jours passés par le « probationer » dans sa future section permettent de faire connaissance avec ses futurs collègues et de se faire connaître et reconnaître par ses derniers. Le « reconnaître » n'est pas anodin : il est important, dans le travail policier, de gagner la confiance de ses collègues. Ces derniers cherchent à s'assurer qu'ils peuvent compter sur la recrue pour partager les risques inhérents aux interventions de police. Van

Maanen parle de la « *disposition de la recrue à se placer en situation précaire pour assister un collègue policier. Dans le monde policier, une telle attitude est absolument nécessaire* »<sup>492</sup>.

*« It's nice, you can do your work in your own time. But I have to inject a little bit of pace into it, to make sure that she's doing things fairly quickly. (...) And I'm putting more pressure on because... I'm terrible ! (humour, common laugh) Quite a lot of pressure because there's a difference between what she's like now and what it will be like on the shifts, because she'll be expected to do a number of tasks while on her own, unsupervised. I'm confident she'll do that, but again that's the confidence, I do enough work... so yes she's doing a lot now, and yes it's a lot of pressure, but when she's to become independent, she'll find it... 'well actually this is not bad'. I would hate for her to work a bit quite slow pace, and then she would find it really hard when she goes on shift work. That is sort of taking over after week 5, we do approach shifts and say, well we'll work with you for 3 or 4 days in a week, so she gets used to do it that way, and also it's important cause she's working with a lot of people that she knows, you know she sees all the people that she works with, and she's been helpful to them, and they're recognising her, so that's quite important as well that she knows all the people that she's going to be working with »*

Tutor E, Reading PS, TVP

Un autre aspect « critique » de cette tutorig unit » émane d'une tutrice mais ne concerne pas l'apprentissage du « probationer » comme la critique précédente. Ici, elle nuance l'expérience du point de vue du tuteur, ces passages de dix semaines dans la « tutoring unit » l'éloignent de sa section, du « vrai » travail policier. Et ils l'éloignent surtout de ses collègues. On retrouve ici la « camaraderie » importante au sein des sections de police : on tend à devenir amis avec ses collègues tellement l'expérience de policier de patrouille suscite le rapprochement (accumulation d'expériences communes, partage des risques, longues heures de discussions en voiture, un certain isolement social par rapport au reste de la société<sup>493</sup>, etc.). Or ses collègues de section lui manquent, elle ne retrouve pas cette dimension de camaraderie dans la « tutoring unit » : une moitié sont nouveaux (les « probationers »), l'autre (les tuteurs) viennent de toutes les sections. Sur ce point, Fielding montre que la sociabilité des recrues se construit progressivement autour des collègues de section<sup>494</sup>.

---

<sup>492</sup> Van Maanen, op. cit., 2003, p.147.

<sup>493</sup> Une partie ultérieure de la thèse reviendra sur ce thème (quand il sera question de la culture professionnelle).

<sup>494</sup> Fielding (N), op. cit., 1988, p.36.



*« It's something that's rolling (qui roule), I mean we've got a lot of probationers coming through now, so it's something that in theory I can do, you know every ten weeks. I could be on the tutor unit but it's not something... it's too remote (éloigné, lointain...) from actual police work for me, it's something I wouldn't mind doing a few times a year, yeah perhaps twice a year, because 10 weeks is a long time, but it's not how... I still think it's quite remote from actually being a police officer, specially in the early weeks*

*(« - Would you say that you miss the police job? »)*

*« Yes, I miss my friends on shift, I miss the relationships that you have, you know the camaraderie and this sort of understanding and knowing people on shift, which you don't get in the tutor unit because they're all from different shifts. I know everyone in there, but they're not close friends, I would say. They could be at the end of the 10 weeks, but it's still you know each time you start in the tutor unit, you're starting again with a brand new person, and you've got to get to know them, and for a while they're going to be withdrawn ("en retrait") and try to prove themselves to you and the personality doesn't come out. So when you're on shift, obviously you know... you know everyone's personality and you've got your best mates, and the people that perhaps you stay away from, but that's what I miss »*

Tutor M, Reading PS, TVP

En dépit de ce dernier point, l'apprentissage sur le tas du «probationer» anglais de manière générale, et dans cette « tutoring unit » en particulier, place la recrue au cœur du dispositif. Reste à aborder les questions de l'évaluation, et la suite du parcours du «probationer». On approfondira également des aspects liés au tuteur (recrutement, formation, etc.).

## *2 L'évaluation du « probationer »*

### **21 Le « Professional Development Portfolio » (PDP)**

#### *211 Un outil qui formalise et évalue l'apprentissage*

Le « Professional Development Portfolio » est la bible du « probationer ». Cet énorme classeur (dont on trouvera quelques pages en annexe) comprend six parties : une introduction au régime des deux années du statut de « probationer », et à l'ensemble du système de suivi et d'évaluation. On y apprend que les cinq « compétences policières fondamentales » (« core

skills of policing ») sont les standards éthiques et professionnels (« professional and ethical standards »), la communication (« communication »), la prise de décision (« decision-making »), la motivation (« self-motivation »), et la créativité et l'innovation (« creativity and innovation »)<sup>495</sup>. Ces cinq grandes compétences seront évaluées à travers les 162 « tâches centrales de police » (« core tasks of policing », voir annexes, « units 1 to 6 ») au cours de la « tutoring period » de dix semaines. Cette partie introductive du PDP présente aussi la structure des étapes (« stages »), vue précédemment.

La seconde section du PDP renvoie à l'apprentissage en « police training center » (PTC), c'est-à-dire les centres régionaux de formation (au nombre de cinq en Angleterre) où se déroule le « stage 2 ». La troisième partie couvre la période de « tutorship » (« stage 4 »). C'est celle qui nous intéresse le plus ici, elle détaille les 162 « core tasks » dont 80% doit être validé pour être autorisé à patrouiller indépendamment. Dans le cas contraire, la « tutoring period » est prolongée de cinq, voire dix semaines. Les deux sections suivantes comprennent tous les feuillets pour saisir ses « performances » qui permettent ensuite de valider les nombreuses « tâches » ou « compétences », ainsi que les documents de « plan d'action » (« action planning ») pour accompagner les progrès que le « probationer » a besoin de réaliser sur un plan individuel (en fonction des insuffisances relevées en cours de processus). La dernière section concerne la période de patrouille indépendante (après le « stage 5 ») jusqu'à la fin des deux années et sa titularisation (« confirmation »). Pour cela, le « probationer » doit valider à nouveau les 162 « core tasks of policing », mais cette fois-ci à hauteur de 100%, ainsi que 60 tâches supplémentaires (« units 7 to 11 », voir annexes).

A la lecture de ce PDP, on est frappé par l'extraordinaire formalisation de l'apprentissage. Le tuteur est chargé de piloter cet apprentissage, avec le PDP comme support. Le but est de pouvoir prouver (« to give evidence ») les compétences du « probationer » de manière la plus objective et transparente possible, en gardant des traces écrites.

*« I think a lot of it is self-assessment because you want to know yourself what you're doing right and sort of keep on top of it yourself, but I think you have to have everything's evidence, everything has to be written down, so that they can see ! You can't just say 'yeah I feel very good at this now, I can deal with this, this and this...' , they're going to say 'well ... show us!... how... you know... what can you show us that means that you are competent, arresting for a theft you know, show us what you do,*

---

<sup>495</sup> Pour plus de détails, voir annexes.

*and you have to then give evidence, pocket note book, you know, and then PDP examples, case examples... that who you have arrested, then interviewed, and etc. »*

Probationer J, Biggleswade, Bedfordshire police

Une formatrice du Kent qui intervient à la fois dans la formation des « probationers » et dans le stage pour tuteurs nous parle longuement du PDP et aborde plusieurs caractéristiques importantes. Dans l'extrait d'entretien, elle se place plutôt dans la perspective de la formation des tuteurs et ses conseils, remarques, etc. s'adressent donc plus aux tuteurs. Pour elle, le PDP permet une évaluation équilibrée : validation des compétences pour l'évaluation positive, et « development points » et « action planning » pour le « négatif » (il s'agit d'identifier les « faiblesses » pour chercher à y remédier, exemple du menottage, voir deuxième partie de l'entretien) ; il sert aussi de support d'évaluation commun au tuteur et au « probationer » (plutôt qu'une situation où le tuteur ne saurait pas trop à qui en référer). De plus, elle insiste sur la nécessité de le tenir à jour le plus régulièrement possible (de rendre compte des interventions au plus vite tant que c'est frais à l'esprit), et surtout sur son rôle central dans l'administration de la preuve de la compétence.

*« (...) Right! The next part is the incident's assessment and action planning is this one! The assessment is just a way to make them go through it, so that they try to get it into their head, that it's just a way to go through it, to make sure that it does produce the right sort of evidence. It's just words that we've put together to try to make it a standard way, because it's very difficult for the tutor. If you've never done any sort of assessment, certain persons find it very difficult to write assessment on people, and that helps quite a lot to be able to go through it and think 'Well I've got to be balanced about it', 'I have got to try and make positive points as well as development points'. It's got to be balanced ! There was another thing that people quite often don't do, they don't know who to address it to, they say 'Well should I go and say 'well PC.. he did this, and the other..' or 'John, you were very good when you did this', so it just covers that, but it should be addressed to the person, and it should be accurate as well, which obviously goes without saying. But it should be done and addressed to that person if you're writing to them as opposed to writing to the senior management team. But the time scale of it is that it should be done very quickly, so we're not leaving it to... we're not talking about writing an incident sheet two weeks after the event. We try to encourage them to encourage their probationers to do it you know as soon after the event as they possibly can, so it's all fresh in their mind, so it can't be better. The fact that they need to be honest, that people need to be looking at themselves, at what they do and then identify the good points as well as the bad points, because it's something that comes out either way. For all of us, it's very easy to pick up your bad points, and it's not so easy to say how good you are, and things. And they have to do that, though out their PDP, otherwise, you know they're not going to claim the competencies, so they're not ticking the tutorship objectives off. The main thing is that we spend a lot of*

*time on there is the fact that it needs to be evidenced, because that's what their main concerns are, what sort of things do they have to be looking at as evidence, and how do they actually do it! You know it's no good just saying 'you showed good communication skills'. You've got to say 'you showed good communication skills because when you spoke to that man in that manner, he responded to you', or 'you showed bad communication skills because when you shouted at that person, you made them look stupid, and they just didn't do what you wanted them to do' and those sort of things ... And the fact that it should be developmental is you know if you tell somebody he's done something wrong, you've got to give him a way out of it, and say 'you've done this wrong, it wasn't as good as it should have been, but if you did this, then we can get it better, and a way to make it better, so that's what that was about »*

*(...) « Action planning is what tends to come out of the assessment, if they've done any incident, if they've dealt with an incident, and they haven't done quite as brilliantly as they would have done, and the end result hasn't been as good as they wanted it to be, that's when the action plan comes out which says 'this is what I did wrong, and this is how I'm going to improve it, and that's what this is about'. It needs to be specific - you need to be able to measure it, you need to be able to say 'how will I achieve this action plan? because I know I've done this, and it's something as simple as that you know, did I handcuffed that man properly? or didn't I handcuff that person properly when I was arresting her? because I was too.. you know I had my handcuff in my pocket upside down or something, it's as simple as that! It needs to be something that you can say 'I know I've achieved it because..' So you need to be able to measure it! It needs to be achievable, it doesn't need to be sort of too wild that they can't ever get them, there're too difficult to achieve! Again it needs to be realistic, and again there need to be a time scale on it! To set the probationer a time scale, so that we'll review this within a couple of weeks, so we spend that afternoon going through that, talking about how to write action plans, and assessments »*

WPC P, tutor's course trainer, KCC

Après les explications d'une formatrice, voyons dans l'extrait suivant le récit d'un « probationer » qui décrit comment il utilise le PDP (on renvoie également le lecteur aux annexes). On note par exemple le fait qu'avant d'être validée, une tâche doit être effectuée (et consignée) plusieurs fois, et que ce « probationer » passe en moyenne 45 mn / jour sur le PDP (c'est beaucoup plus qu'en France sur le carnet de suivi). Intéressant également le postulat selon lequel la tutrice « doit être sévère » (« she's got to be strict »), alors que la posture est inverse en France (« on ne va pas enfoncer un collègue »).

*« This one only covers the core skills... Stage 4! It's every relevant job, you've got to take details of the incident, location of evidence, C&C (which is the Command and Control), which is the database where we get all the jobs on, pocket note book, files, PNC (Police National Computer), and the custody record, which is a good one, that was an arrest I did. You then have to note down the knowledge played in the incident for instance a theft, caution, custody, and search and procedures. You then have core tasks which are 156... 160 in total... And we have to complete 80% competencies by*

*the end of the 10 weeks on the area. There're all divided into units, 1.1 up until 6.2, and there're different.. 1.1 « Beat planning » have 6, 6.2 « Gaoler » have 9 different separate subunits inside. And basically we note down the number that we want to claim for, the tutor would then look at that, and I think if he thinks you're competent on that, you would then sign off on that specific area... (...) And the smaller ones, for instance use of a police radio, to give you a quick example, you know 1.2 « Beat patrolling », something that I've just checked. 1.21 I had to check the radio, 1.22 is proper use of the radio, 1.23 is ensure a good communication, and 1.24 is report location. And then, the one you've used the most, so I think after about 4-5 attempts, M (tutor) signed that off to say that, you know, she could have signed that off after one because I used it 3 years before, but they'd like to see a good few attempts before the tutor actually signs it off. And there're other ones where you can see you have claimed already on week 3, for approximately 3/4 of the competencies, and I'm actually keeping the running total myself. The ones circled, no more claims, and the ones in bold I've been given a tick. And M is quite happy with those ones, but you have to do 80% of these by the end of the 10 weeks, and because some of them, like yesterday in the front office, I've got to claim over those ones for yesterday! And I'll do it again later on, and we'll be able to claim over after that »*

*(...) (« - How long time a day do you spend on the PDP? »)*

*« Approximately about 45 minutes if possible, sometimes it's quicker you know like yesterday, quite filled days, very busy »*

*(« - And do you think sometimes Michele is a bit strict because she wants you to experience it several times before being signed off? »)*

*« Very few times for that reason, but she has to be strict because of the guidelines that we've been given by the sergeant and the Inspector. Because some tutors don't even sign anything off before week 5, you know you don't get any competencies signed off, you know I've got 20 signed off at the moment, because I've done them so often, but some tutors that won't sign before week 5. And it's only because, personally I think we could have them signed more often, as you can see (il me montre son PDP au cours de cette discussion) "not yet", "not yet", "not yet" ... But she's got to be strict because of the guidelines given by you know the PDP guidelines and the tutoring department... »*

*Probationer G, Reading PS, TVP*

Nous avons observé à de nombreuses reprises des « probationers » remplir leur PDP, parfois seuls, parfois en compagnie et avec les conseils de leur tuteur. Plusieurs des tuteurs observés l'étaient pour la première fois, donc tâtonnaient autant que le « probationer ». Les observations (dont nous présentons un exemple ci-dessous), n'ont pas été très instructives sur le PDP, en tout cas sur la manière dont il était rempli puisque nous disposions de relativement peu de temps pour pouvoir s'y pencher en profondeur. Par ailleurs, nous représentions plutôt une gêne si nous posions beaucoup de questions pendant qu'ils le remplissaient. Ces observations ont confirmé l'entretien du « probationer » G : la validation est très progressive

(avec des « not yet » fréquents) ce qui tend à donner du crédit à l'évaluation, considérée comme « rationnelle » et justifiée.

*« Ils me montrent le PDP, avec tout ce qui a été vu et les commentaires. Il y a beaucoup de 'not yet' dans la colonne « competence indication », soit 'yes', soit 'not yet'. Je discute aussi avec M (tutrice) du PDP. La partie rose est « l'independant patrol » qui comprend encore une évaluation, celle du sergent, c'est la même que pour la tutoring period + a few more. Elle m'explique que comparé à l'ancien système, c'est 'more measurable!' 'much better now'. Avant, le probationer écrivait ce qu'il pensait de lui-même (self evaluation), puis le tuteur remettait une évaluation, 'and that was it!' (...) Je constate qu'ils passent beaucoup de temps avec le 'paperwork' et que c'est une tâche assez ennuyeuse pour tout le monde »*

Reading PS, tutoring unit, TVP, 2 août 2000

## 212 Le PDP, un cadeau empoisonné ?

Si le PDP est d'une certaine manière la bible du « probationer », il peut très bien tourner au cauchemar pour les « probationers » (et par ricochet les tuteurs) qui ont sous-estimé le travail supplémentaire et quasi constant qu'il engendrait, et / ou ceux que ce type de travail « administratif » rebute et qui ont ainsi tendance à le remettre au lendemain. Commençons cependant par un extrait d'entretien d'un « probationer » pour qui cela se passe plutôt bien : le PDP est rempli régulièrement. On retrouve la nécessité de répéter plusieurs fois une « tâche » pour la valider.

*« So some things were easy, and some things, you would do 3 or 4 times. That doesn't mean you were not unsuccessful, but like an interview, you would do something right but you would perhaps forget to do things, so if I was to get my interview "ticked off" and competent, then I would perhaps do 3 or 4 interviews before it was ticked off (...) As far as the paperwork is concerned, I've done my PDP continually, through the ten weeks, we would perhaps do a job, so if I arrested someone and took them back and interviewed them, then afterwards I would sit down and go through, I would stick to it, and my tutor would say if I was competent or not, so mine was sort of continually throughout the ten weeks »*

Probationer R, Bedfordshire police

Ce témoignage de « bon élève » qui remplit ses devoirs quotidiens ne peut être considéré comme la norme. On a observé et entendu dans les entretiens davantage de cas de « probationers » (et de tuteurs d'ailleurs) se plaignant du côté trop exigeant du PDP. Dans

l'extrait ci-dessous, le PDP demande au « probationer » de travailler le week-end pour le mettre à jour. Dans le second extrait, le « probationer » fait état du « paperwork » comme de son principal souci (« main concern »).

*(« - And what about the tutoring period, and the PDP? »)*

*« PDP... my favourite... (ironic tone, laugh) »*

*(« - You're up to date with it now ? »)*

*« No, I am 1 week behind again because I thought last week-end I had an opportunity to do it but... »*

*(« - You prefer to keep it for the Week-end? »)*

*« Well, we have not any chance to. Last night, we finished at 12.30 in the evening, and I was back here at 9.30 this morning, so I had 9 hours between my shift to eat, sleep, do anything that I had to do, so writing my PDP was not my number one priority when I got in last night, as opposed to I spoke to 2 people on the phone, and had 2 slices of toast and it was 2.30 before I got to bed, and then back here for 9.30, so at the moment, it's very manic ! And you get to the end of the shift, you're knackered, you know you've been running around all day, you're constantly doing new things, your head is tired, you're not going to sit down and write the PDP »*

*(« - Would you say that the PDP is too much paperwork? »)*

*« Yes ! I can see why we have to have them, but I think it should be just a list given to your tutor, and they can tick off as they think you've done the competencies rather than you know to do daily stuff... Tutors can work through it each day, as we do it, far quicker, than go through each of the different things that we've done, and then breaking down what are the core tasks we've done when we've gone to those incidents, what evidences we've got on the fact that we've done it. If your tutor is with you, they know whether you've done it or not, so it would save you an awful lot of time, they just tick through it, rather than making us write everything out in that much more detail, because it took me 6 hours on Saturday to catch up on 2 weeks. It then took me and E (her tutor) just over an hour to work back through it, to see what everything meant, and where I've done it... 7 and a half hours work, it's a bit of a pain ! »*

Probationer T, Reading PS, TVP

*« Paperwork is a big concern ! Both the PDP and the paperwork of the job, the files, the crime reports, the enquiries, because you can submit I think, at the moment on week 3, I probably got approximately 9 or 10 jobs right at the one time, maybe slightly less, I've done the same I'm sure, I should check it out, and then you've got the PDP to keep up date as well, because it's a constant check by the tutor, and team sergeant as well, but yeah that's my main concern if you like, always there !... »*

Probationer G, Reading PS, TVP

Nos observations confirment ces extraits d'entretien. Le suivant fait état d'une « probationer » très peu motivée pour le PDP, qui prend exemple sur celui d'un collègue pour avancer le sien ! Le tuteur montre ensuite également son manque d'enthousiasme pour ce qui s'avère ici être surtout une contrainte. L'observation est suivie d'un extrait de l'entretien avec ce même tuteur, qui confirme le propos : un PDP gourmand en temps et qui va trop dans le détail, même s'il reconnaît également son intérêt (dans le suivi de ce qui a été fait ou pas, et donc de ce qu'il reste à faire). Il note aussi l'inflation exponentielle des « compétences » à valider par rapport à quelques années auparavant (quand il était « probationer ») : de 36 à 162 ! Alors que pourtant, beaucoup sont « évidentes » pour lui (utiliser la radio, avoir une tenue correcte, etc.). Il avoue enfin qu'il avait sous-estimé l'ampleur de la tâche et qu'il va attribuer à T plus de temps pour remplir le PDP.

*« T (probationer) remplit son PDP, avec l'aide de... celui de G ! (autre probationer). Elle semble 'bored', apparemment c'est une des toutes premières fois qu'elle le remplit (pourtant au bout de plus d'une semaine de tutoring) (...) Plus tard dans la journée, E (tutor) et T (probationer) sont occupés par du paperwork divers, T remplit son PDP pour lequel elle est très en retard, elle questionne E sur certains points, on sent qu'ils ne font pas ça de gaité de cœur, E me lâche : « je préférerais être dehors ! »*

Carnet d'observation, Reading PS, 3 août 2000

*« It's a lot of work for the probationer I think, it is a lot! But it's their responsibility to do it. It's hard to try to find the balance between going out doing all the different things that she needs to do, and all the time to fill out the PDP. And when I joined, it was 36 skills or competencies, I don't remember what they were called, now they have 162 competencies!... And actually looking at some of them, most of it is quite easy to achieve, she's achieved some on day 1 and 2. But you've always got to be aware of the target she'd tried to achieve. I'm sure it will all come easier, but for me it's fairly unfamiliar. I think that I'm learning all the time as well, and I've learnt that I need to give to T a little bit more time to do it ! (...) I did not think it was that bad ! T took it over at the week-end and did it on her own time; I did not expect that, I would have given her the time yesterday to do it, but I think from now on, it's a case of she needs to have time to do that if that's what they want, but I think it's a lot of work personally »*

*(“- Do you think it's worth?”)*

*« Yeah, it's good, in terms of the areas that she's... the competencies that she's hitting (atteindre). But it's also telling me well she's quite good at this area, but we haven't really got through this area, so for me, I would look at the list and say well tomorrow we need to try and look at motor offence, and things like that. But yeah, it is hard for the probationer ! For me, yeah it takes a little bit of time, but my responsibility is looking at what they think they've scored, and say yes you've done it, or no you*



*haven't. Week 4, 5, I think it's 5, I have to write a report on what I think she's done so far, and then we need to say 'but this is what you need to do to achieve your objectives'. She must get 80% of those 162 competencies, that's 120 something like that, so I think the problem is the number, the amount... some of the things in there, well... checking your equipment, Tracey is dealing everyday with a radio, a new battery, with a CS spray, with a baton, she has a smart uniform, I mean to me that's expected ! We shouldn't have to prove that she's done it. If she turned up you know without her CS, with an old battery, I would personally say something, you know make sure she understood ! When you're on duty you're on duty ! You may go straight out like we did yesterday, run across Reading straight to the station, we won't send her away, she knows that, but none of our probationers from this course or the last course have done that. So I think in some ways, some of the competencies that are there... are a little bit silly, in the sense that it's expected ! I think really we should have little areas where you write on your report at the end, like she's always turned up, with this, there's no problem, or write down if there's a problem you know, why give you more work if you don't need to »*

Tutor E, Reading PS, TVP

### *213 Le contrôle hiérarchique sur le PDP*

Suivant les commissariats, le contrôle hiérarchique sur le PDP est plus ou moins effectif et confié à une personne plus ou moins spécialisée dans la formation. Dans les petites structures comme le commissariat de Bletchley (proximité de Milton Keynes, TVP) ou de Biggleswade (Bedfordshire police), c'est le sergent, responsable de la section de patrouilles qui avait la responsabilité de contrôler la bonne tenue du PDP et de veiller au bon déroulement de l'apprentissage, en lien avec le tuteur. Dans ce cas, la supervision n'est pas beaucoup plus développée que dans le cas de l'élève gardien français, sauf bien sûr que le « probationer » est encadré par un tuteur sur le terrain, différence de taille on en conviendra. Un entretien de milieu de « tutorship » est prévu pour faire le point (« midway review »), mais nous n'avons malheureusement pas eu l'opportunité d'assister à l'un d'eux. Pour les plus grosses structures comme le commissariat de Milton Keynes (TVP), ou Maidstone (KCC), un « probationer liaison officer » (PLO) est, comme son nom l'indique, chargé du suivi de l'apprentissage des « probationers », en liaison étroite avec le tuteur évidemment. La situation du commissariat de Reading est spéciale : une section à part du service général regroupe tous les binômes « probationer » / tuteurs : la « tutoring unit ». Le sergent qui la gère est donc directement responsable de l'apprentissage des « probationers » sur le terrain. Nous avons eu la chance d'observer cette unité pendant quelques jours et d'effectuer plusieurs entretiens, dont l'un avec ce sergent. Il nous explique son rôle d'encadrement par rapport au PDP, la

tenue de la « mid-way review » pour recitifier le tir si besoin est (même si, en côtoyant les binômes tous les jours, il est tenu au courant régulièrement des problèmes éventuels), et en fin de « tutorship » la validation ou non du « stage 4 ».

(« - And what about your role in regard to the PDP? How often do you check the PDP ? »)

« I check them, well... I ask the officers to have them on their desk each day, so I can look at them at any time. When they first come around on the first day, I read through them, because they would obviously... they explain how they got on at the National Training School, so I read that, see if they had any problems. But if they had any major problems, you would be told earlier, you would normally know. And then I just look at them from time to time, to make sure that they're not having any problems, although obviously D just came in and E is coming to see me, and I see them normally on a day-to-day basis just to say how things are going, and normally if there's a problem, they would tell me. So, this, officially, would be looked at in Week 5, and it's called a mid-way review ! I don't know if I can show you (he searches for one), ah yeah, here we go, "mid-way review", you see? And they just basically say how they're doing on each of the subjects, Professional and ethnical standards, Communication, Self-motivation, we write that, and I would have a talk with them for 5 or 10 minutes about how they think they're doing, and what more I expect of them to do. When I get to the end of their 10 weeks, about the beginning of the 10<sup>th</sup> week, then I do the final stage and I tell them whether they're going to be good enough on what »

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS, TVP

Au-delà des discours, nous avons observé une scène du « contrôle » au niveau du PDP par ce même sergent. Plusieurs points sont confirmés : la véritable supervision du sergent (qui s'explique aussi par l'originalité de la « tutoring unit ») ; l'aspect plutôt informel des interactions (moins hiérarchiques qu'en France) : quand le sergent demande à voir le PDP pour le contrôler, on est loin de l'ordre (d'ailleurs le « probationer » « négocie » facilement un report du contrôle). Il semble qu'indirectement, en regardant le « paperwork » qu'ils sont en train de faire, il fait passer le message : « Attention à bien le tenir à jour ! Je suis là pour vérifier ! ». Notons que sa supervision est aussi un contrôle du travail du tuteur.

« E (tutor) explique le paperwork à T (probationer). Le sergent arrive, demande comment se passe le 'training', il se propose de jeter un coup d'œil sur leur PDP pour voir où ça en est. Il demande 'comment va le paperwork ?' G (autre probationer) et T, un peu gênés, expliquent qu'ils n'ont pas mis l'accent dessus pour l'instant, T suggère plutôt un contrôle la semaine prochaine. Elle me raconte qu'elle a fait un 'first writing' de 9 pages hier ! Le sergent évoque l'importance de tenir à jour régulièrement le PDP, et conseille d'y passer un temps chaque jour, 'mieux vaut 30mn par jour...' Le sergent regarde le paperwork que le probationer est en train de faire. Il fait remarquer que c'est à la 1<sup>ère</sup> personne, au lieu d'être à la 3<sup>ème</sup> ! Il manque

*des détails concernant la voiture. E (tutor) : « We will rewrite », T : « Okydoky ! » Elle en plaisante, l'air blasé : « nice try ! » Poursuite du paperwork, ils corrigent le doc lu par le sergent »*

Carnet d'observation, Reading PS, 3 août 2000

#### 214 Les cas de non-validation de la « tutoring period »

La « tutoring period » se termine par une « final review » avec le sergent, qui est préparée préalablement par le binôme. Le « probationer » écrit un rapport d'auto-évaluation (sur la base de son PDP dans lequel sera consigné ses « compétences » validées) et le tuteur en fait de même. Une mise en commun est ensuite faite avant de présenter au sergent ce que sera en quelque sorte l'état de l'apprentissage du « probationer ». Dans une grande majorité des cas, le binôme s'accorde sur un consensus et en discute ensuite avec le sergent qui vérifie les « preuves » (« evidences ») du PDP pour valider la « tutoring period ».

*« Right. Before we do the final review, the Probationer and the tutor have to do their own review. The probationer does a review of himself, the tutor constable does a review of the Probationer. Before, they talked to each other, saying "right, what have you done, how do you think you've done, and they write it down on paper and make a sort of agreement basically about what they've done. And even if they have a disagreement, they would still put it on paper, so they have a talk together, write their own reports, I read them, as well for their evidence, and obviously towards the work they've been doing here, read this and make my opinion on how they've done, which is formed from the reviews, but obviously speaking to them as well »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS, TVP

Le scénario de validation de la « tutorship » est de loin le plus courant. Cependant, bien que nous n'ayons pas côtoyé de « probationers » dans cette situation, nous avons recueilli plusieurs témoignages de cas où l'encadrement et le tuteur ont décidé de prolonger le « stage 4 » car les compétences atteintes étaient insuffisantes, en nombre et / ou en qualité. Le premier extrait est en fait la suite du passage précédent. En un an, sur 20 « probationers », un seul a vu sa période prolongée, en plein accord avec le tuteur, sans que cela ne soit véritablement une surprise pour le « probationer » tenu au courant de ses performances par l'intermédiaire des « debrief » quotidiens. Le problème était effectivement plus « qualitatif » que « quantitatif » (même si les deux sont liés : si vous n'êtes pas à la hauteur des attentes

dans certains domaines, forcément le nombre de « compétences » validées sera réduit) : Il est intéressant de noter que l'insuffisance constatée touche le domaine de la communication, la manière de parler au public (« *when he was speaking to people, he wasn't speaking to the right level (...) and he wasn't able to adapt to the right level* »). C'est effectivement un aspect très important dans la police anglaise, qui la différencie largement de la police en France. La seconde raison invoquée renvoie à un critère d'évaluation informelle de la recrue policière : l'enthousiasme, qui est lié à la motivation et l'intérêt pour le travail policier (« *Also he didn't seem very enthusiastic, he seemed a bit flat, like he wasn't very interested* »). Chan relève aussi cet aspect (entre autres) chez les policiers australiens : « *Our interviews with FTOs<sup>496</sup> confirmed that these were precisely the qualities regarded as desirable in a probationary constable. FTOs liked probationers to be keen, interested, thorough, and willing to listen and follow instructions* »<sup>497</sup>.

(« - *And usually, what is the result, is it always good or...* »)

« *So far I think I have had 20 officers this year, we've taken 20 officers and only to one officer I've said "I have to keep you again for another 5 weeks". So he technically failed the 10 weeks, but after 5 weeks then it was ok. He just needed an extra 5 weeks to reach the required standard* »

« - *And was it also the opinion of his tutor?* »

« *Yes, yes, most certainly !* »

« - *And what was the reaction of the Probationer?* »

« *Well he knew, he had an idea, because part of this is progressive, you know each day obviously... he really has the officer's speak. They sort of have a debrief about what they've done each day. And if ever any of the tutors think they've got a problem, they would discuss that, and that's the thing you should do, we say if you have a problem with somebody, you should tell them straight away, you mustn't leave it, because if you don't tell them they can't do anything about it. And the Probationers are aware that they would be told all the time if they're not doing very well, if they're doing something wrong, so he knew, he knew that he was not going to pass, that time, he knew why, and what we do is that we set a target of the things that he has to achieve... the areas that you have to improve !* »

(...) (« - *Hum. And, I think that after the 10 weeks, they need 80% of these 162, and when you told earlier about the one who had to do an extra 5 weeks, does it mean that he didn't have 80% ?* »)

---

<sup>496</sup> Field training officer (donc l'équivalent des tuteurs).

<sup>497</sup> Chan (J), op. cit. 2003, p.160. On peut traduire les qualités évoquées ici par "enthousiaste, intéressé, minutieux, et à l'écoute des instructions.

*« Correct, he didn't have 80%. It wasn't just that he didn't have 80%, but it was that some of the jobs that he was doing, he wasn't doing well enough, he was forgetting or sometimes when he was speaking to people, he wasn't speaking to the right level, do you see what I mean? For example if you speak to... well you speak to different people at different levels, yes? According to who they are, and he wasn't able to adapt to the right level, and the tutor identify that, and come up with several examples of where he could do that. Also he didn't seem very enthusiastic, he seemed a bit flat, like he wasn't very interested. And we discussed that, we discussed that at the mid-way review, I told him that, I said you know you must improve in these areas, but he didn't. So then obviously at the end of the 10 weeks, we said again "you must improve in these areas, or you'll be out of the police", and so that's what happens, we told him you know you must improve and he did. So we identify a specific area for him to improve »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS, TVP

Les extraits suivants nous informent sur d'autres points : d'abord que lorsque le « probationer » doit prolonger, l'encadrement s'efforce de l'organiser après le « stage 5 » (deux semaines dans l'école de police locale juste après la « tutorship »), afin qu'il reste avec sa promotion (et peut-être ainsi ne pas lui ajouter un « stigmaté »). La question du changement de tuteur en cas de prolongation est aussi abordée, mais ce n'est pas envisagé ici dans l'optique de « double vérification » (des insuffisances) mais plutôt au cas où la personnalité et les manières de faire du tuteur ne s'accorderaient pas avec le « probationer ». Le second extrait fait état d'un cas rarissime qui remonte à quelques années : un « probationer » qui a été prolongé quatre (ou cinq) fois

*« We've had a couple of cases where people have come to the end of their 10 weeks, but have not covered sufficient, for a host of reasons, to be able to turn round and say "Yes, you can go out on independent patrol". Then, they have changed tutors, they have changed sections, they've done a further 5 weeks, and they've done all that is required of them. They've reached the standards as necessary »*

*(« - But when you do a longer tutoring period, does it mean that, for the stage 5 for example, you go back to training centre with all the people ? »)*

*« We try to keep them on track, so that they remain with their peer group all the way through. The intention to keep them on track, all it means is that they spend a further 5 weeks being tutored »*

*(« - So they can do the 5 more weeks tutoring after the stage 5, that's what you mean? »)*

*« Yeah, that happens! »*

*(« - Ok. And when it's the case, you always change the tutor? »)*

*« It's always a good idea to do that, because it gives someone else the chance to look at the way they have been tutored. It may be that a tutor has a particular way of doing things that doesn't fit with the other person's personality. And when you change tutors, it's put into effect straight away »*

Probationer Liaison officer, Maidstone PS, KCC

*« I haven't heard of any conflict between the 2, not at Reading anyway. But there have been people that have had their tutorship extended (...) There was a person that joined 5 weeks before I did, and he's got tutored 4 or 5 times ! They had a lot of problems, and the management tried actually to get them to leave, but they kept saying 'no', and wanted to keep trying, so they kept trying, and he was tutored about 4 or 5 times*

*(« - And who said that you have to go on? »)*

*« I don't know.. I think it's you know way above me. They make the decision whether people kept on or are fired (renvoyé), and I think it's so difficult to actually fire them that they just keep tutoring and tutoring, trying to give them every chance to bring them up to the required standard. if obviously they can't move on, they can't get off being tutored until they prove that they can you know reach the required standard... »*

Tutor M, Reading PS, TVP

### *215 Le PDP, un outil pour le futur*

Bien que cela dépasse quelque peu le cadre de l'évaluation de la « tutoring period », notons que le PDP, qui couvre également « l'après » (jusqu'à la « confirmation »), constitue aussi un outil de déroulement de carrière. Ainsi, un « probationer » qui souhaiterait par la suite s'orienter, par exemple, vers une « *crime unit* » (service d'investigation) pourrait justifier d'une pratique et d'une compétence dans ce domaine grâce à son PDP. En ce sens, il reste un outil pour « évaluer » le policier.

*« It's just for the subject themselves, the probationers can use it to go back or forwards, they can refer to the PDP if they need to. If they have expressed the desire to go into one specific line of work, for instance investigative, then if they express that at an early stage, and they keep the PDP, and they have good work reports on the investigative side in the PDP, then they go forward, and then say "I want to go on CID", the Criminal Investigation Department, they can say "Look, this is what I've done before, these are the notes, this is why I'm staying on good at it, or good for it", and that's how it goes through »*

PC JH, Probationer Liaison officer, Maidstone PS, KCC

## 22 L'évaluation au quotidien : le « debrief »

Alors que le PDP représente une évaluation formelle, une autre forme d'évaluation, certes liée à la première (en ce sens qu'elle nourrit le PDP), est davantage informelle, déjà parce qu'elle est orale : les « debriefing ». Ils consistent à faire une sorte de compte-rendu de mission à chaque fois qu'on termine avec une intervention. Il se passe très souvent dans le véhicule de police. C'est un véritable moment d'évaluation quasi-simultanée de l'action du « probationer », un temps d'apprentissage, un temps de transmission de savoirs et d'expérience fort.

*« Yeah, everything has gone very well with Wendy, that's because if I'm doing something wrong, I'm quite happy for her to tell me, so I can develop and not do it wrong the next time, if you see what I mean? So, whenever we deal with an incident, she would debrief me on how that's gone, and then thinks that I haven't done so well that time, she would tell me about it, and the next time I know what to do »*

Probationer N, Bletchley PS, TVP

Nous avons observé une multitude de « debrief » en accompagnant les binômes en patrouille. Les explications qui en sont données par le tuteur ci-dessous résument bien le contenu (« comment s'est passé l'intervention ? ») et l'esprit du « debriefing » : laisser le « probationer » s'exprimer d'abord, puis le tuteur donne son avis, en soignant la forme. Mettre les formes, c'est une discussion constructive sur les « points à améliorer » (« *any points that I found they could improve upon* ») et surtout terminer sur une note positive (« *It's always important to leave them positive at the end of it* ») pour se sentir bien à l'intervention suivante (« *to make her, when she went away at the end of it, feeling good about it, so the next job we went to, she was still motivated, she was still encouraged, still keen to go in and do it* »). Le dernier morceau d'entretien montre la dimension d'introspection personnelle du « debrief » du tuteur, qui cherche à identifier ses propres erreurs afin de ne pas les reproduire.

*“(...) And once she's dealt with an incident, just pick up on a couple of little points, just to make her aware that if she may have said something that might not be appropriate, that people don't have to worry about it, so yeah just sort of things like that”*

*(« - And the kind of debrief that you can have with her, after each incident, is it something that you just do in the car or after you have a more formal discussion? »)*

*« Euh, I like to debrief things as they happen. So once we've finished in a job, we go and get the car, my first words will be something like "how does she think that went?", and let the tutee tell me how they felt it went, whether they felt they did something wrong, whether they felt that they missed something out, and also to tell me how they actually felt, they feel comfortable in what they're doing, were they nervous? You know things like that. And then give them my opinion, you know tell them how I thought they dealt with it, any points that I found they could improve upon, and always finishing with any point that I felt they did particularly well on, because I feel it's important that when you give something a feedback, you debrief something that has happened, it's always important to leave them positive at the end of it. It's no good saying "oh yeah you did really really well on this, but you were awful when it came to this, this and this". She's going to go away, feeling low about it. The idea is to tell her where she needs to improve, what she needed to change, but to make her, when she went away at the end of it feeling good about it, so the next job we went to, she was still motivated, she was still encouraged, still keen to go in and do it, and not to dwell on (s'apesantir sur) the problems from the past incident »*

*« (... If they have an experience really where you start with an incident, so you go to "what happened?", "What happened next?", and you come back to the experience again, to see how to improve it and things like that, so it's something that I used for myself anyway you know, if I make a mistake you know, just stop and look at it and say "Well why did I make a mistake? Was it because I was just stupid? Was it a stupid mistake? Was it because I didn't know something? In which case do I now know it? so I won't do it again next time, was it because I missed something that somebody said to me, in which case I would listen better next time, something like that »*

Tutor T, Milton Keynes PS, TVP

Cette évaluation informelle que représente le « debriefing » n'est pas si informelle que cela dans la mesure où cette pratique est généralisée, quotidienne, et enseignée dans les stages de formation pour tuteurs, comme nous allons le voir un peu plus loin.



### 3 Les tuteurs

#### 31 Le recrutement des tuteurs

311 « *We struggle* »<sup>498</sup>

L'ensemble des responsables de formation (en commissariat) rencontrés ont les mêmes difficultés pour recruter des tuteurs. Les raisons invoquées sont d'abord l'absence d'incitations (extraits 1 et 3), ce que certains retournent d'ailleurs en avantage : il n'y a que ceux qui le veulent vraiment qui le font, ce qui serait un gage de qualité (extrait 1). D'autres raisons seraient le manque de publicité (extrait 2), le turn-over important dans les sections avec des départs vers les départements spécialisés (les tuteurs formés ne sont ainsi pas disponibles très longtemps, extrait 3), et les réticences des sections à libérer leurs policiers pour être formés et être affectés en « tutoring unit » par périodes de dix semaines (extrait 3, deuxième partie).

Pour inciter les candidats, le responsable de la « tutoring unit » de Reading évoque précisément la création de cette unité en ce qu'elle offre plus de visibilité à ce rôle, et qu'elle développe des formes de reconnaissance (lettre d'un haut responsable policier, « *chief superintendent* » ; et une appréciation dans leur PDR « performance and development review », extrait 2). Le responsable de la formation à Reading explique que pour motiver les sections à libérer des policiers d'une part, et que ces policiers soient « bons » d'autre part, le « probationer » une fois formé sera affecté dans cette section. Incitation en termes d'effectifs : un policier quitte la section dix semaines, et deux en reviennent ; et incitation en termes qualitatifs : si le policier est reconnu comme un bon élément capable d'accompagner l'apprentissage du « probationer », on suppose que la qualité de ce dernier en sera d'autant meilleure. Le repérage des tuteurs potentiels s'effectue donc au niveau des sergents et « inspectors » des sections (extrait 3, deuxième partie)<sup>499</sup>. Les responsables de formation doivent « réclamer » ces tuteurs potentiels avec plus ou moins d'insistance en fonction des

---

<sup>498</sup> « On lutte ».

<sup>499</sup> Au moment de l'enquête, il était question d'un projet d'examen pour sélectionner les tuteurs, et de prolonger le stage de formation de une à deux semaines. Projet initié par le NPT (« National Police Training »).

sections (extrait 3, deuxième partie). Chan évoque dans son étude australienne un recrutement informel où beaucoup sont également démarchés par leur hiérarchie locale<sup>500</sup>.

*« It's difficult! Yeah! We sometimes have to persuade people to become a tutor, not everybody wants to do it. There's no incentive, there's no extra-pay, there's no nothing, they have just got want to do it. And because they want to do it, they're very good. If you want to do something, you've got to do it well, it's when you've been tasked with things you don't want to do that it can be a problem »*

PC JH, Probationer Liaison officer, Maidstone PS (KCC)

*« Well, yes we do struggle, but that's more our own fault that we don't keep advertising it, and don't keep asking for officers. I think that's one of the reason why I wanted to have this Unit, so that officers... the last few that I've had, like D, who's done it before, he asked to come back again. They ask to come back again now, while before it was seen as a bit of a "you have to do it", you were not a volunteer, you were told you're going to do it, it was like a pressure on you. And you didn't get any reward for it, but now they gain recognition, they get a letter from the Chief Superintendent, and it gets put in their personal file that they've done this, and it's recognised you know that it is hard work, and plus you know obviously each officer has his own PDP. Every 6 months, they should have a review, and now if they come here for 10 weeks, then I personally add to their personal file the fact that they've been here as a tutor Constable if they've done it very well, or not. So it's what we call the performance and development review, and that's what the officer starts with, which is the PDP, and that's the PDR, and that's what every officer has after 2 years »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

*« It's voluntary to be a tutor constable, and no rewards for being a tutor, there's no monetary reward, there's no promotion, there's nothing really... But it's a very important job! (...) We're going to struggle a little bit, where we've got these 2 courses coming in together, so where we then have 8 probationers overlapping on one time, that mean we've got 8 tutors, and that's 8 officers that come off the street policing ! So we're looking that we need to build our tutors number up. Because the other thing with the police force is of course that there're a lot of movement, they don't stay on shift for that long, they're going to other departments, there're going to criminal investigations or into the control room, or somewhere else, and having paid for them, got them trained, we loose them! So it's a vicious circle ! »*

*“(...) It will start with the sergeant and the inspector on their shift to see if they recommend them to be tutors, then normally you know that they've got the right ethical and moral values, and policing skills, then we're fine on that, because I don't really know them! Because often if you think about it, a sergeant and an inspector recommend a tutor, who then comes through, and is a successful tutor, the probationers that he tutored, they're likely to get back on their shift, so there's a self*

---

<sup>500</sup> Chan (J), op. cit., 2003, p.148.

*interest as well, yeah? So if they gave us a bad tutor, or 1. if they were a poor tutor, they would not come back and tutor again, we wouldn't have them, and 2. the probationer that that tutor had, they'll have back on the shift, and if he hasn't tutored properly, the sergeant and the inspector are going to get for problems (...) We have 4 probationers who'll be here on the 15th of May, right? Team 1, "you didn't provide a tutor last time, I'd like a tutor from yourself please!", team 3, "I'd like 2 tutors please, because you haven't provide a tutor for the last number of courses", team 4 "a tutor please!", and that's done by the inspector, higher manager level! Because what it is, they're actually taking an experienced officer from the shift, for a period of 10 weeks, and that's a bit of a drain (saignée), but the good thing is all the shifts have now bought in that they approve the system they support it cause they're getting good officers back, that's the problem! »*

Sergeant NS, area training manager, Reading PS (TVP)

### 312 Les qualités recherchées

Bien que les responsables de la formation sur le tas peinent à recruter les tuteurs, et ne peuvent donc se permettre d'être trop exigeants, un certain nombre de qualités spécifiques sont nécessaires pour assurer ce rôle de tuteur. Les qualités requises les plus citées sont la patience et des qualités relationnelles et communicationnelles, le fait d'être abordable (extrait 1) et tolérant. La patience est bien exprimée dans le contexte d'une journée de travail qui déborde sur la soirée, le binôme est fatigué, n'a pas mangé, etc. Il est alors « tentant » pour le tuteur de prendre les choses en main pour accélérer le rythme et en finir rapidement, mais il juge que cela ne servirait pas les intérêts de son « probationer » (extrait 2). On peut parler ici de qualités personnelles plutôt que policières *stricto sensu* (sauf qu'en Angleterre, on verra plus loin que la communication est une dimension essentielle du travail policier). Le tuteur critique par exemple un autre commissariat qui recrute ses tuteurs par un examen écrit de connaissances des lois et procédures policières. Il estime que tout le monde peut s'en sortir sur ce type de test, alors que l'important réside dans les qualités personnelles (extrait 2, deuxième partie).

*« Communication, approachability, and... the ability to put knowledge across. If you can communicate with everybody around you, then it's easy. If you're approachable, and you have no hang-ups, if you have no specific problems, an overall ability to deal with people, these are very good points »*

PC JH, Probationer Liaison officer, Maidstone PS (KCC)

*« Patience is one. You need patience because there are times when you just want to do it for them, because you know like the other day we were late off, again, and were both tired, we haven't eaten anything, and you've got home to think of as well, you've got a home life to consider. And when T (probationer) asks me a question, if I think it's something she should know, or I know she should know, I need to ask her a question. Example, she would say 'what is the unit reference member?' but she's done it 7/8 times, so instead of saying it's that one, I have to say 'where can we find it?', 'where do you think we look for it?', so she answered the question herself, it's only that way she will learn, but you know in the 3 weeks, well 2 and a half weeks we've been together, she's actually picked up a lot from that »*

*« (...) It's difficult because in Slough for example, you have an exam to do it, all that is tested on your Law knowledge. It doesn't say what you're like as a person. It doesn't say if you're rude or anything like that, or you're lazy or you know. I think a sergeant or somebody who's responsible for the training will say that you have got enough motivation to do the job, you've got enough knowledge, and a lot of it is how you behave, your relationships with people, are you quite relaxed, are you interested in your work, motivated you know, and somebody needs to look at that. A test, anybody can learn for himself questions, I think that even if your Law knowledge wasn't that good, as long as you know enough to get by (s'en sortir), which you should do really, but I think your personal qualities are important »*

Tutor E, Reading PS, TVP

D'autres qualités considérées seraient plus directement professionnelles. D'une part, l'expérience du travail policier. Pour le sergent qui gère la « tutoring unit », elle est primordiale, car en plus de pouvoir gérer une intervention quelconque, il faut pouvoir montrer à un débutant comment faire. Pour cela, la patience est à nouveau citée, ainsi que le fait d'être « professionnel » pour enseigner la « bonne manière de faire », sous-entendue « dans les règles » (deuxième partie de l'extrait 1). Il est vrai que ce sont les propos du responsable de l'unité, donc celui qui devra répondre à sa hiérarchie en cas de problème. D'autre part, et c'est lié, une parfaite connaissance de comment « fonctionne le commissariat » : qui fait quoi ? Où ? Quel document pour quelle procédure ? etc (extrait 2).

*« The main qualities of the tutors? That's a good question, a very good question. Obviously, you have to be experienced, you've got to be experienced in all types of police work. Because as you know, with the 162 tasks that they do, they need to be able to show immediately the officers how to do it, what to do, because it's a challenge, when you go outside, on the street, you're going to meet anything, and you must be prepared to deal with it, so as well as being prepared to deal with it yourself, you must be prepared to show another officer how to deal with it. So you must be experienced, I think that is the most important thing. The next thing is very difficult to*

*sort of explain, but you must show that you have the time and the patience to show somebody else what you're doing, the time that you're going to be able to sit down and explain what they do and how to do it (...) So the main thing is experience, also you need to show a quality to be able to demonstrate to other officers how to do the work properly.*

*I think you also need to be professional because as you would understand, some officers don't work as well as others, and the officers that don't work as others show a lack of interest, or a lack of care, so you must want to explain to somebody how to do it properly, for example how to say the caution properly to someone, or if you're going to arrest, you don't do it violently, you do it properly, you know just 2 examples, but you must want to show somebody how to do it properly or professionally. So you've got to be professional, experienced and motivated I think »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

*« Another quality of the tutor, you really need to be an understanding of how the station works, who does what, where does it go, and also I think the paperwork side is quite important. I think you need to know what file to do what, how to do it »*

Tutor E, Reading PS, TVP

Enfin, dans ce témoignage de « probationer », on découvre une dimension supplémentaire : l'enthousiasme, le sens de l'humour, qui permet de gérer la pression du travail policier.

*« Patience... an interest in the job, you have to be enthusiastic about what you're doing ! Yeah enthusiastic about job ! What else... Basic... interpersonal skills you know, being approachable, being friendly, not to make the pressure or feel stupid if they do something wrong, and being able to have a bit of a laugh, you know it can all get very serious with lots of time, so it's quite nice to have somebody that you can just have a laugh with... »*

*(« - Do you find all that in your tutor? »)*

*« Yeah, Elton is very good. I think it helps with very similar ages, and he's very laid back (décontracté), he's very enthusiastic about the job, he's approachable, I like that, I much prefer it than somebody who's sort of all serious all the time. And especially on this job, you've got to be able to relax, yeah he's good »*

Probationer T, Reading PS, TVP

Un formateur du stage pour tuteurs du Kent nous a expliqué qu'un stagiaire avait quitté la formation peu après qu'elle ait débuté, pour défaut de motivation (avec le consentement des formateurs). Ce fait rejoint des éléments développés précédemment : ce policier avait été désigné par son sergent (puisque'il y a une certaine pression sur les sections pour fournir des tuteurs) alors qu'il n'en avait pas émis le souhait, et qu'il n'en avait à l'évidence pas envie. On comprend sans peine que la motivation est un pré-requis important. Et donc, quels facteurs de motivation pour les autres ? Ce formateur évoque l'altruisme qui consiste à aider une personne à se développer, et une autre raison plus opportuniste : impulser son déroulement de carrière. On trouve aussi cette raison dans le second extrait pour ceux qui voudraient devenir formateur ou pour être promu sergent. Ce qui fait dire au sergent responsable de la formation au commissariat de Reading que « ce sont généralement les plus ambitieux qui postulent » (*« so it's usually the more ambitious ones who apply »*).

*« We find out what their motivations are for being on the course, and make sure they're all volunteers, because if they don't want to be here, then we'll send them home because it's important that they want to actually tutor the other people, we have actually send people home in the past, not very often, in fact I can only think of one person in the last year or so, but one person said he didn't want to be here, he was only here because the sergeant has sent him, and we had a chat with him, other trainers had a chat with him, and he didn't want to be here, so we would send him home, because the last think we want is you know... if you're a probationer you know and the tutor doesn't want to tutor you, then you know that's not acceptable ! So we make sure they're volunteers for the right reasons, we find out why they want to be there »*

*(« - What are their motivations usually? »)*

*« Generally, it's a case of people who want to help other people develop, it's also regarded as you know development for themselves, and their carrier move, you know if you can shown you can tutor other people, it's good on your CV when you go for promotion and specialisation. So all sort of things really »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

*« Oh yeah! When you've been a tutor, it shows you can impart (transmettre) knowledge. If you can impart knowledge, then it's possible that you may want to become a trainer, an instructor, so that's certainly one way of looking at it. Not every tutor become a trainer. What it may be is that you want to take responsibility for training someone else, so that they become effective policeman. So that if you've got someone coming onto your section, you know that there're going to be up to doing the job*

*(« And would you say that it can help to become a sergeant? »)*

*« Yes! Yeah. If you have been a tutor, then you understand the problems that the probationers have. When you're a sergeant, you have to assess people, and you have to assess their ability. If you've been a tutor, then it would be a greater assistance because you will understand better how people go through the system, and how you can assess them accordingly. Yes, I would say it does help! »*

PC JH, Probationer Liaison officer, Maidstone PS (KCC)

Ensuite, trois tuteurs évoquent d'autres raisons (peut-être parce qu'il est moins avouable d'avancer des mobiles opportunistes d'évolution de carrière au chercheur). Le premier évoque une expérience enrichissante qui lui permet de vérifier ses connaissances (« *a bit of a knowledge check, to see how much I know and how much I don't know !* » extrait 1). Le second, dans la discussion qui suivait l'entretien enregistré, nous expliquait que l'expérience de tuteur lui permettait de retirer une reconnaissance interne (« *to gain internal recognition* »), une sorte de respect (« *a kind of respect* ») et qu'il en serait fier. En effet, si le « probationer » se fait ensuite remarquer par sa qualité, une partie du « mérite » en reviendrait symboliquement à celui qui l'a formé<sup>501</sup>. Le troisième tuteur (extrait 2) estime que la formation des « probationers » est un des aspects les plus importants de leur organisation. L'idée est que si on n'apporte pas les bonnes bases (« *the right groundings* ») aux recrues, « on échoue nous-mêmes » (« *we fail ourselves* »).

Dans son étude de l'apprentissage des policiers australiens, Chan montre aussi une pluralité de raisons chez les tuteurs, parmi lesquelles une motivation et une satisfaction professionnelle à travailler avec des « probationers » enthousiastes, un réel intérêt à transmettre, une contribution pour élever le « standard des pratiques » (« *could contribute to raising the standards of practice* »). D'autres encore évoquent leur grand souvenir de leur propre tuteur qui leur a permis de « bien apprendre »<sup>502</sup>.

*« I think really more so for the experience. And also a bit of a knowledge check for me as well, to see how much I know, and how much I don't know! Because sometimes, you can just carry on day in and day out, you can go to jobs, and sometimes you may be doing that job not quite right, but you get away with it, for some reasons, because there's no check ups on you, or you just don't know you're doing it wrong! It's only now, with the probationer, you have to make sure everything is 100% right all the*

---

<sup>501</sup> Propos issus d'une discussion informelle hors enregistrement avec le tutor E (Reading PS, TVP).

<sup>502</sup> Chan (J), op. cit., p.148.

*time! And it makes you think, you have to really think about what you're doing! And then you have to explain why you're doing it as well! But when you're doing it yourself, you just do it! And when you sit down and say "We've just done that, and this is why it was done, from a Law point of view, from probably procedure point of view, court policy, it was very difficult to sit down sometimes and explain exactly why you've done that for »*

Tutor A, Biggleswade PS, Bedfordshire police

*« I think how we train new officers is one of the most important thing that we actually do, within our own organisation, within our own staff. If we don't give new officers the right grounding (connaissances de base), the right opportunities to learn how to be police officers properly, then I think we fail ourselves really, so I mean I felt that I can do it, and I felt that I had something to offer by doing it. And also, I do actually enjoy working with people closely that way »*

Tutor T, Milton Keynes PS, TVP

### 314 De très « jeunes » tuteurs

On entend ici par jeune non pas l'âge, mais le vécu policier. De manière un peu contradictoire avec l'argument de l'expérience avancé comme qualité du tuteur (bien qu'il ne s'agissait pas d'un consensus), nous avons recueilli plusieurs témoignages plaidant pour la « jeunesse » des tuteurs. Le tuteur E (4 ans d'expérience, extrait<sup>1</sup>) nous explique qu'on lui a proposé d'être tuteur après seulement deux années de service (donc après ces deux années de « probation »), mais qu'il a attendu finalement quatre ans, choix dont il se satisfait. Au vu d'une carrière et des spécificités du travail policier (en termes d'incertitudes et de diversité des situations), quatre années ne paraissent pas une si longue expérience. Mais il convient selon lui de ramener l'expérience au lieu de travail, or Reading est apparemment un secteur très chargé où l'on accumule vite de l'expérience. L'extrait montre aussi qu'un tuteur qui a dix ou quinze ans d'expérience aura été formé dans un système très différent, qu'il ne sera pas sensibilisé à une approche plus pédagogique.

*« I think you know, they thought that I was good enough to do it 2 years ago, but I'm glad I've left it till now, because I've got better experience of things, I've changed a lot and I know when to do things, and when not to, or I've got better ideas of when to do things. So, it is difficult sometimes, but I think after 2 years, I hadn't got enough experience to do, I think you do need a bit more. But then again, it is a busy station, and you deal with so many different things, but if you were somewhere else in a*



*quieter station, you know... there're some police officers that haven't done some of the things that T (his tutee) has done at Reading you know, so you've got to judge everything on its merits basically »*

*(« - But imagine a tutor who has 10 or 15 years of experience, is it not better?)*

*« Well, I think the main difference is it depends how good that tutor is. If you've got somebody who's got 10 or 15 years, you know they would have been trained in a completely different system, and they may not for example understand learning styles or differences. I mean even 4 years ago, the way I was treated as a probationer is different of how they're treated now. You know, it was a case of 'you're the new boy, you do everything', I didn't have a problem with that, but if I'd try to say something to T the way it was said to me, it would not be acceptable by today's standards. So you need to think before you speak basically »*

Tutor T, Milton Keynes PS, TVP

Les extraits suivants confirment d'abord la « jeunesse professionnelle » des tuteurs (deux ans d'expérience pour l'extrait1, trois pour l'extrait2), ainsi que l'idée que tout policier ne peut être tuteur : il faut des talents d'enseignant (« *you need to have a skill as a teacher* ») puisqu'on peut très bien être capable de faire quelque chose soi-même, mais montrer à quelqu'un d'autre comment bien le faire n'est pas chose facile (« *you might be able to do it yourself very well, but to show somebody else how to do it very well, it's not so easy* »). Ainsi, mieux vaut être peu expérimenté mais avec les qualités nécessaires (extrait1). On s'éloigne sensiblement du modèle dominant dans la police française de l'apprentissage au contact des « anciens » (développé plus loin dans ce travail). Le tuteur W ne peut mieux l'illustrer en soutenant qu'un jeune de 25 ans peut très bien apprendre le métier à une personne de 40 ans (évidemment ce schéma est rendu possible par l'absence de limite d'âge à l'entrée dans la police). L'idée forte qui se dégage ici est que le métier s'apprend de manière formelle, rationnelle, et non prioritairement par l'accumulation d'expérience. Une longue expérience étant par ailleurs parfois synonyme de manque d'enthousiasme (extrait2).

*« I became a tutor myself after I think 2 or 3 years, and then I tutored some officers myself. That would seem quite soon, but it's fairly common, fairly common to do that »*

*(« - Yeah? I was a bit surprised first, because I would think that they would choose some very experienced people... »)*

*« Yeah you're right. I think in the ideal world, you would have an officer who had done 4 or 5 years, but in Reading, things happen very quickly, it's a very busy place, and I think 2 years at Reading could be 4 or 5 at a quieter station, not all places, but you know nice places, so yes in the ideal world... but you don't automatically become a tutor, you have to ask, you have to volunteer you know, and then the Sergeant would have to decide if you're suitable to do it, not everybody is, not everybody wants to do*

*it, because it's hard work to show somebody else how to do something, because you need to have a skill as a teacher to show somebody how you should do something. You might be able to do it yourself very well, but to show somebody else how to do it very well, it's not so easy »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

*« I was 22 when I joined, and I'm 25 now (...) but I think they look at you know whether you're competent to do the job, and also you know whether you can give the probationer a balanced view of police work*

*(« - Don't you fear that for example next time, I don't know for example next year, you'll be tutoring someone who's perhaps 35 or 40 years old. Do you have strange feelings about that? »)*

*« Euh I think it's something that we cover in the course, and it's always going... maybe I might feel a little bit awkward, but at the end of the day, you know, you've got somebody who doesn't know how to do the job, they know the law and some procedures, but they come to you and they don't know how to do it, and regardless whether they're 40 or 20, you know they're still in the same position, aren't they? And I think it's just the way that... well for me... the way that I handle myself and the way that they just sort of got on with them, I mean I get on with people at work that are twice my age, so I think that's just the same really »*

*(“- Would you say that experience is very important in the fact that someone is very good in the job? Do you need a lot of experience in the job?”)*

*« Yeah, I think sometimes you do. I would say most of the time experience is good, definitely, I mean I have just been in for 3 years, so I'm not experienced, but the people that have been in for a lot longer, then yeah, but then sometimes with that comes the fact that they've been a police officer for a long time, and they are not so keen, and not so enthusiastic, and you know they want perhaps to move on and do something else, so it's sort of weighs up, and it's a difficult balance, isn't it? Sometimes experience is brilliant, another time it just brings boredom and you know »*

Tutor W, Milton Keynes PS, TVP

Du côté des formateurs du stage pour tuteurs (qui sera développé plus loin), on constate la « jeunesse professionnelle » des stagiaires (en raison du turn-over et du départ vers les unités spécialisées, mouvement qui serait particulièrement important dans le Kent, partiel de l'extrait). De manière surprenante, certains policiers deviennent tuteurs alors qu'ils n'en ont pas encore terminé avec leur période de deux ans de « probation », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore « confirmés » (on verra plus loin cette étape du parcours policier). La formatrice du Kent en a eu trois récemment dans son stage, elle en parle comme des personnes assez « exceptionnelles » (partie2 de l'extrait). Est également abordée la question de cas particuliers comme une jeune tutrice formant un homme bien plus âgé. Pour elle,

l'expérience policière étant du côté de la tutrice, les seuls problèmes éventuels relèvent plus d'un clash de personnalités que de différences d'âge ou de sexe (partie 3 de l'extrait)<sup>503</sup>.

*« There're probably quite a few, because of the turn-over, people are leaving out of the section, people are leaving from normal policing, to go into small units, after 3 or 4 years, (...) small teams that are responsible for investigating crime, and teams that are responsible for community policing, so people finish their probation, spend another year on their section, on the front line policing, response policing, and move on to the other small units to get their experience. And people do that a lot more in Kent probably than they do in a lot of other forces, which is why these people here that have got 3 years in the police service have just only finished their probation, and now already on the verge of tutoring »*

*« (...) There're advantages to people being young in service, because their knowledge of legislation is good still, you know they've just finished their training, so their Law knowledge is good, and they understand the paper work involved in it. (...) On the course we had last week, there were 3 people on it that won't even be out their probation! They were still in their 2 years probation. And actually they have tutored people this week from this course, and next week from that course. (...) They're fairly exceptional, because they're very bright people, and already one of the girl that is not out of the probation also passes the sergeant's exam, so she's you know fairly exceptional! The other girl who will be tutoring worked for a lawyer, she worked in a legal practice before, so she's very good on her knowledge, and.. it's very unusual still, but the people that are here, the majority of them have got 3 years, not even out of their probation »*

*« - And we've already spoken about the age of the people who are here, but could it be a problem that for example one of them who is quite young has a probationer who is older than him, do they have some expectations about that, some fears?.. »)*

*« Yeah.. It's something when we do the needs, fears and expectations exercises that we do with people on this course, and we also do with the probationers when they first come up, and that probably isn't something that I have raised as a concern from students, from probationers, but probably from tutors, particularly from you know from a woman point of view, that if you're a young woman and you're tutoring a sort of older man, you know where's the support, what people expect, you know expect to have the knowledge, but it tends not to create problem because of the experience of the police officers that are doing the tutoring. And even if they've only got 3 years in, they've still got 3 years of policing experience that the probationer doesn't have! It might cause problems, but it's always going to be some sort of personality clash, and I think that would be more the problem than that differences in their age or things like that »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

---

<sup>503</sup> On a tout de même vu précédemment que ce schéma jeune tutrice / « probationer » homme pouvait poser problème. Ce qu'on met derrière le « clash de personnalités » n'est en fait pas étranger aux interactions de genre et aux différences d'âge, précisément deux facteurs de personnalité.

## 32 La formation des tuteurs

Il est difficile de savoir la proportion de tuteurs formés et ceux qui ne le sont pas. Par contre, il est clair que la part des tuteurs formés est grandissante depuis une quinzaine d'années. Certaines forces se sont dotées d'une formation plus ou moins tôt, et le contenu sera variable également, c'est le lot d'un système aussi décentralisé. Certains policiers peuvent très bien être tuteurs pour répondre à des besoins pressants, et suivre le stage par la suite. Comme le prétend ce responsable de formation, certains « sont naturellement bons comme mentors », ils peuvent donc très bien remplir ce rôle sans le stage.

*(« - Because I've been told that some tutors, they haven't been trained before being a tutor... »)*

*« Some of them don't, some people are naturally good as mentors, and you would use them and then perhaps send them on a training course, if they needed it. It could be that somebody's naturally very good at tutoring and they wouldn't need a training course, so that can happen as well »*

PC JH, Probationer Liaison officer, Maidstone PS (KCC)

### 321 Un programme de stage pour tuteurs

Il nous a semblé important ici de nous attarder sur le programme de stage pour tuteurs que nous avons eu l'opportunité d'observer en partie à l'école de police de Maidstone (CLIS, KCC), complété de deux entretiens avec des formateurs du Kent et de la Thames valley police. Ce stage existe depuis « aussi longtemps que je m'en souviens » (formateur TVP, qui l'a suivi lui-même il y a une dizaine d'années), donc depuis une quinzaine d'années peut-être. Bien sûr, dans le cadre de notre comparaison, les éléments développés ici sur la formation des tuteurs sont spécifiques à l'Angleterre, puisque la figure du tuteur de terrain n'existe pas dans la police nationale en France, *a fortiori* sa formation non plus. Dans ce premier point, nous allons décrire un certain nombre de thèmes de ce stage pour tuteurs à travers des extraits d'entretien des formateurs principalement (l'un de Sulhamstead, l'autre de l'école de police de Maidstone dans le Kent), et on renvoie le lecteur à l'annexe de l'observation du stage.

a) « *Needs, concerns and expectations* » (« Besoins, inquiétudes et attentes »)

Ce tryptique « *needs, concerns (or fears) and expectations* » constitue dans beaucoup de formations policières anglaises la séance d'ouverture (y compris pour les « probationers »). Il s'agit souvent de discussions animées par le formateur visant dans un premier temps à faire connaissance les uns avec les autres (et de détendre ainsi un peu l'atmosphère), de discuter de leurs besoins en tant que futurs tuteurs, de leurs craintes et de leurs attentes par rapport à cette formation, ce qu'ils souhaitent qu'elle leur apporte. On note parfois un décalage par rapport à des attentes de remise à niveau en droit, ce qui n'est pas le but de la formation. D'autres préoccupations (comment évaluer, se familiariser avec le PDP ?, que faire avec un mauvais « probationer » ?, etc.) entrent par contre bien dans le cadre de la formation.

*« The first thing is the opening exercise, what we're doing for that is just getting people... because these people are all coming from different areas, it's just introducing each other and we do a little exercise asking questions and introducing each other to the course, so they're a little bit more relax in each other's company. The second « needs, concerns and expectations » is asking students what they're expecting from this course really, it's to say to them 'you know, what are you expecting to achieve?' And we write it down! (elle me montre les affiches). If you want, you can probably take them out there, if you want to keep them, then you're more than welcome about what their concerns are, what they expect to get from the course you know, what they are worried about as far as being a tutor is concerned, what their expectations and also how to fill in them. Because sometimes they come up here on tutor's course, expecting of delivering Law inputs, to be updating their legal knowledge, which we obviously can't do in a week, because everybody would have different areas so we can't, so we submit that from the start. And also what their concerns are about tutoring, so hopefully we can address it through the program, and normally the concerns that we have up there, we've covered in the program, so.. Because it's normally concerns like they don't know how to do assessments, they don't understand the PDP, what do we do if we get a bad probationer, and those concerns normally come out, so we can link them to the program, it normally works like that, which is quite handy ! »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

b) « *General knowledge check* » (contrôle de connaissances générales policières)

Le stage commence à Sulhamstead par un contrôle de connaissances policières, essentiellement juridiques parce que « vous avez besoin de connaître la loi ». D'après le formateur, cet exercice de départ réserve quelques surprises à des policiers qui ont oublié quelques bases, ils sont alors encouragés à ré-ouvrir leurs livres de droit pour se remettre à niveau (ce qu'ils appellent faire un « *action plan* »).

*« We give them exam on the first morning to check their general knowledge, it's part of the assessment as they go through, because if they're going to be training, tutoring junior officers, they need to know the law, and that's quite a chock sometimes that people realise they've forgotten all the law, and if they don't do well in the exam, it doesn't mean they'll fail the course, we'll have a chat with them and say "look, you need to get back into your books and you've obviously forgotten what a traffic accident is, let's have a look you know.." and encourage them to go back and study on their own, to have an action plan to rectify »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

c) Une réflexion / discussion sur les qualités nécessaires d'un tuteur, et ses propres qualités

Ce point encourage la réflexivité, à prendre conscience de ses forces et faiblesses par rapport au rôle de tuteur. Ici le formateur identifie les qualités suivantes : bon communicant, être capable d'écouter, tolérant, patient (pour pouvoir laisser faire le « probationer » à son rythme).

*« The first afternoon, we do some sort of.. we look at what the qualities of a tutor are, we get them to think what is required, things like the fact that they need to be prepared to listen, good at communicative, tolerant, and those sort of issues, the sort of things that they think they need to have as tutors, cause if you're not patient as a tutor, then it's going to be difficult to do the job, because obviously the people you're tutoring can't do things as quickly as you, so if you can't be bothered to wait for him doing himself, the tutee won't going to learn, so we discuss some of those things.*

*(« - Usually, are they aware about that, before coming, or do they learn from the course? »)*

*« I think they learn from the course cause I think there're a lot of other things, if you get people looking at their strengths and weaknesses, it's a difficult thing to do, not many people conscientiously do that, so that's something we get them to think. You*

*know we get them to think... 'what do you think the qualities of a tutor are ?' And then do you think you have these qualities? And we get them to encourage if there're qualities they don't have, we look at you know how they could develop them... And if there're bad qualities that they do have, look at those and how could you know reduce them... Encourage them to look at themselves really ! »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

d) « *Equal opportunity, fairness, ethical standards* »<sup>504</sup>

On aborde ici un thème très présent dans la police anglaise, les discriminations, les préjugés, etc. (comme on l'a vu pour la formation initiale) principalement sous l'angle du sexisme et du racisme. Il est surtout question de faire prendre conscience aux tuteurs de leurs responsabilités vis-à-vis du « probationer », à la fois dans la manière d'interagir avec ce dernier, mais aussi au regard de ce qu'il transmet en termes de pratiques vis-à-vis du public.

*« We then have a session on equal opportunities and issues like that, because a lot of the probationers you know they are quite impressionable and they look up to (avoir du respect, "regarder en haut") their tutors, so it's important that the tutors aren't... you know we look at issues of fairness and racism, sexism, those sort of issues and the consequences of those particularly in the role of the tutor, and how he looks upon (considérer), you know if you look at how the tutor treats the probationers, or the women, or a racist or whatever.. The probationer has to be morally strong to tend to say 'well, that might not be ok' So we look at the importance of them having a high professional ethical standard »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

Nous avons observé une séance intéressante sur ce thème, appelée « Honesty session » (séance « honnêteté »). La formatrice avait placé quatre étiquettes au sol :

« Non prejudice - non discriminator » (pas de préjugé – pratique non discriminante) ;

« Prejudice – non discriminator » (préjugé - pratique non discriminante) ;

« Prejudice – discriminator » (préjugé – pratique discriminante) ;

« non prejudice – discriminator » (pas de préjugé – pratique discriminante).

---

<sup>504</sup> « Egalité des chances, équité et éthique » pourrait être une traduction possible. Ces termes, notamment « equal opportunity », renvoient aux éventuelles discriminations envers les minorités, les plus couramment considérées étant les femmes et les « minorités ethniques ».

L'idée est de se placer sur l'étiquette qui correspond à chacun, en fonction du thème abordé (pendant l'exercice : les témoins de Jéhovah, les Irlandais, les gens du voyage, l'IRA, les prostituées). Le message de la formatrice est le suivant : « On a tous des préjugés sur certaines personnes, l'important est de ne pas mettre ses préjugés en action (on arriverait alors à de la discrimination). Pour les cas où vous êtes « Non prejudice - non discriminator », tant mieux ! Et quand vous êtes « Prejudice – non discriminator », c'est acceptable car vous ne mettez pas les préjugés en action. Et enfin, attention à bien avoir à l'esprit que le « probationer » viendra aussi avec ses préjugés qu'il faudra gérer »<sup>505</sup>.

e) La première rencontre avec le « probationer »

La relation qui va s'instaurer entre le tuteur et le « probationer » est très importante professionnellement, mais c'est la dimension personnelle qui est évoquée ici. Pour la première rencontre, le rôle du tuteur est de mettre le « probationer » à l'aise (il est souvent un peu angoissant pour le « probationer » de rencontrer son tuteur avec lequel il va passer la majeure partie de son temps au cours des dix semaines suivantes). Il est important qu'il mette le « probationer » en confiance et qu'une relation sincère et honnête s'instaure (notamment dans l'optique des futures évaluations de type « debrief », et « feed-back »).

*“The second day, we sort of consider the first meeting, you know when they meet, the tutor meets the tutee, what are the sort of things they need to discuss, making sure that they put each other at ease. Because it's both sides, people have been worried about because they're going to spend 10 weeks together, you know you see more of the tutee, and the tutee see more of each other really than the husband, wife, or girlfriend or whatever, so it's a really important relationship, professional relationship, so it's important they get the best offer. It's important the first meeting that they get to know each other and they set some ground also that they're going to be honest with each other, and they're going to give honest feed-back and you know if the tutor doesn't think his tutee is not doing very well, then in a constructive fashion, it's important that they actually tell them. And it's important that they set us ground also that how they're going to work, and they're going to be honest with other”*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

---

<sup>505</sup> Propos issus de notre observation du stage de formateurs, p.5-7, voir annexe.



*« What we talk about then are theories and models, Maslow.. which is all about introducing and letting people feel comfortable, and it's a bit.. I suppose it's psychology, isn't it, that we talk about, and just draw people's attention to things that probably they're doing a lot of the time anyway, and talk about why people wouldn't be comfortable (...) It's all about self-esteem and feeling welcome, feeling part of a group, and leading up to sort of self-esteem, (...) and feeling that you're part of a team, feeling that you're confident in what you're doing, and it's really sort of.. little things that they can do as a tutor constable to make people feel you know like getting their uniform ready for the night, stuff like that, little things to make people feel welcome.. »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

f) « Debriefing » et « Feed back »<sup>506</sup>

Ici, on aborde une dimension essentielle du rôle du tuteur : l'évaluation du « probationer ». On l'a vu précédemment, l'évaluation, au quotidien, prend la forme de « debriefing » après chaque intervention : celle-ci est discutée, ce qui s'est bien passé et moins bien passé, et donne lieu à un « feed-back » de la part du tuteur vers le « probationer », il lui transmet en quelque sorte son expérience et oriente ses futures interventions.

Un thème important du stage est donc d'aider les tuteurs à développer cet « art » du debriefing. Il commence avant l'intervention (on parle alors de « briefing ») en se projetant sur l'intervention dès qu'on a reçu l'appel radio : il faut préparer le « probationer » à intervenir : que connaît-il de ce type d'incident ? De quelle information aura-t-il besoin ? (extrait1, partie1). Le deuxième volet, le « debriefing » a lieu après l'incident : Que s'est-il passé ? Comment peut-on s'améliorer ? Qu'est-ce qui s'est bien passé ? Et pourquoi ? A l'inverse, qu'est-ce qui ne s'est pas bien passé ? Que peut-on faire pour que cela ne se reproduise pas ? L'idée est d'apprendre par l'expérience (extrait1, partie2). Ces éléments correspondent bien à nos observations de terrain.

*“Before they go to a job you know, over the radio you intend (projeter) this domestic dispute, and you intend this theft or whatever, the tutors are discussed about the fact that they brought sort of briefing the probationers before they go, so you know what*

---

<sup>506</sup> Encore une expression anglaise courante (et très présente dans notre travail) difficile à traduire synthétiquement. Littéralement “donner en retour”, “nourrir en retour”; il s'agit de ce que le tuteur apporte au « probationer » après une intervention, en termes de critiques (positives et négatives) et de conseils.

*their level of knowledge, what do they see, and what sort of things that they think they're going to do, what's important to check out, what's sort of information that we're going to need here, what are our considerations, so they'll discuss it on the way so the probationers got some ideas of how they going to deal with it, and also discuss whose going to do what"*

*« (...) So, they do that before, and then after they dealt with the incident, they sort of talk about it as a session of debriefing. So after the incident, let's debrief that, let's see what happened? and let's see how we can do better the next time you know, what went well? Why did it go well so that we could do that again the next time ? What didn't go so well? Why didn't it go so well? And if it didn't go so well, you know what we're going to do to make sure that we don't make that mistake the next time. So each incident you know we encourage them to do so that they can learn from that experience, and that's part of the general overview of the course, we're not talking about... it's not a law course, it's some of the interactions, and the interpersonal skills, so they can get the most of that relationship with the probationers, so they talk to, you know, provide feed-back »*

*« (...) We then look at giving feed-back, how we give feed-back you know with a view to developing performances, and it should be positive, balanced, and constructive, and we spent time on that cause feed-back is a difficult skill, we talk about giving well-balanced feed-back, and the probationer have also similar things on their courses, they're encouraged to give and receive feed-back »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

La dernière partie de l'extrait ci-dessus insiste sur le fait d'équilibrer le « feed-back » et de le rendre constructif ; l'attention des tuteurs est attirée sur les risques de conséquences négatives sur la confiance du « probationer » si le « debriefing » / « feed-back » n'est pas bien mené (extrait ci-dessous).

*« (...) to try and get them up to practise really on the assessment side of things, which is going to be a major part of their play. And you know how to debrief people, and to sort of.. you know the exercise and stuff we've done today, try to get that side of things.. because so they realise how damaging they can be, if they don't do it properly.. You know for probationers it's a lot confidence concerned.. And a little bit of training »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

g) « Action plan »

La suite logique de l'évaluation est l'« action plan » (plan d'action) qui consiste à remédier aux insuffisances constatées. L'exercice proposé sur ce thème est assez caractéristique d'une préoccupation récurrente de la police anglaise : les discriminations. On propose aux futurs tuteurs de regarder une vidéo d'une série policière connue outre-manche.

L'épisode en question montre un policier au comportement reprochable : il intervient auprès d'un squatter victime ; or, après vérifications radio, l'individu est connu pour avoir agressé un policier, ce qui modifie le comportement du policier à son égard. Un lien évident est établi avec le thème des préjugés. L'exercice permet également, en petits groupes, une évaluation réciproque des plans d'action rédigés, ce qui leur donne une opportunité de s'exercer à la démarche de rendre compte à quelqu'un de ce qu'il a fait de bien et de moins bien (c'est-à-dire ce qu'ils devront faire quotidiennement avec le « probationer »).

*« (...) A soap opera thing, you know about life of the police officers! It's quite realistic! I'll get you a copy of it and you can have a look at it if you like! The one that we actually use to do this, because it shows an incident, and it shows the police officer being quite rude and abrupt and so we ask them to make an assessment on that police officer and to action plan for him so you know.. to show his prejudices. Because what it's basically about, it's about a new age traveller, a squatter who's been in the premises (locaux), and then he's been assaulted, but when they check on him, they do check on the computer and things like that, he's actually known to have assaulted a police officer, it just sort of his attitudes and behaviours towards the victim of that crime, so it's quite a good one. They go off and do an assessment and an action plan on that, and then they do some feedback to each other, so it's the first opportunity we get to sort of split them into group and say 'You look at that person's action plan, and then tell them what they've done good about it, what they've done bad about it, cause that's what most of the course is about, it's actually getting them to the point where they can tell somebody 'you've done that well or you've done that badly', and just how they can do that, and how they can deal with that really, because it's quite a difficult thing to do if you've never had to do it! So.. that's what we do with that one! »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

h) « Learning exchange »<sup>507</sup>

Cet exercice consiste à mesurer la difficulté d'apprendre quelque chose à quelqu'un. Chaque stagiaire choisit une tâche ou activité quelconque (faire ses lacets, skier, etc.), et doit expliquer comment on fait à ses collègues. On a ici des considérations pédagogiques sur les manières de transmettre. Là aussi, on comprend le lien évident avec la future mission du tuteur.

---

<sup>507</sup> Nouveau cas de traduction délicat! Au vu des explications, on pourrait parler de "relation d'apprentissage".

*« In line with the briefing and debriefing, we have a little practical session which we entitled "learning exchange" where we discuss how... We look at how difficult it is sometimes to explain things to people, and we set them the task, we say you can decide on the task, it might be to teach people how to.. you know they can teach people how to do shoe lace, they can teach people how to go skiing, teach people how to do weight lifting, they just have to actually do that, and explain to other people ! And they realise sometimes it's difficult even simple things, you know how to do it, somebody else doesn't, how even to explain to them how they do it, you know that's the idea of that, we discuss sometimes you know, it depends how much time you've got, it depends whether you've got equipment to show other people, it depends of your communication style, things like that. So a session on that, so they get to develop their communication style in terms of explaining things to other people »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

*i) La cerise sur le gâteau : rencontrer les « probationers » pendant la formation !*

En fin de stage de formation, il est prévu à Sulhamstead une session commune avec des « probationers » du « stage 3 » (donc précisément juste avant leur « tutorship ») qui sont en formation au même moment au sein de la même structure (concours de circonstances voulues). Quelle meilleure simulation qu'avec de véritables « probationers » ? L'intérêt est également évident pour les « probationers », et certains rencontrent d'ailleurs à cette occasion leur futur tuteur (extrait1). En ce qui concerne le Kent, en fonction des circonstances, les formateurs mettent à la connaissance des futurs tuteurs les « *needs, concerns and expectations* » (généralement réalisés sous forme d'affiches) des « probationers » de « stage 1 » (qui viennent de rejoindre l'organisation), même si l'intérêt est moins évident que dans le premier cas (extrait2).

*« And then on the Thursday afternoon, they're going to do some practical sessions with the probationers, and they're going to write those afterwards into the PDP, so they sit down with the probationers and they actually look at the practicality of doing that on the Thursday afternoon »*

*(« - But where do they find the probationers? »)*

*« What we do, we make sure the tutor's course coincide with the stage 3 course which is the probationers who are just about to go out, the following week they're actually going to go out, be tutored, so they're just at the right level of service. They don't role act at all, they just do what they would do you know, they haven't had to pretend they've got more knowledge, or less knowledge than they've got, they've got a certain amount of knowledge, they deal with an incident, and the tutors are supposed to lead them through, it's an ideal situation, the tutors and the stage 3 students, they both get something out of it, and occasionally we've got you know, some of the stage 3 students*

*meet the tutors that are actually going to tutor the following week, so that works very well »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

*« And what we sometimes do then is if we've just had a stage 1 course on, which is just the new people, we'll bring in their needs, concerns and expectations and put them up, so they can see what probationer's concerns and expectations are, because tutors don't necessarily know about that, you know the probationers concerns are 'will I have a good tutor? Will I get on with my tutor? How will I deal with it if I don't like my tutor?' and things like that! So we bring them in, so that they can see as well that they have concerns along the same sort of lines, which normally works quite well »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

Notons pour terminer que cette formation se conclut (dans la TVP) par une évaluation des candidats, et qu'il arrive, certes dans une petite minorité de cas, qu'un stagiaire n'obtienne pas le stage.

*« It's a pass-fail course, it's one of the few pass-fail course that we've got. They are judged on the exam results, they're judged on how they do at the assessment stations, and they're judged on how they do in the practicals, as to whether you know... based on the theory, are they briefing their probationers before they deal with an incident? Are they letting the probationers deal with it? Are they debriefing them afterwards? And potentially, if they don't do well in those things as they can, we will fail them. And, you know, get them to sort of come back on the course. But it's not generally, we'll pick up and we'll tell people you know you've not done too well, let's have a look how we can do that, give them another chance. It's unusual to fail, not many people do fail that, you know, less than 5% or something »*

Sergeant K, tutor's course trainer, Sulhamstead police school, TVP

### 322 *Ce qu'en disent les tuteurs*

La présentation que nous venons de faire de la formation des tuteurs n'est évidemment pas exhaustive, mais elle apporte quelques repères intéressants sur des acteurs clés de l'apprentissage policier en Angleterre. Elle confirme aussi la place prépondérante accordée à la communication (l'importance du debrief), et la dimension bienveillante vis-à-vis du « probationer » (le mettre en confiance, équilibrer les jugements, etc.). Nos observations *in situ* ne peuvent contredire ces éléments. Voyons maintenant quelques sentiments, largement

positifs, de tuteurs ayant suivi ce stage. Le tuteur E a surtout retenu et apprécié la simulation (extrait1). La tutrice W est apparemment celle qui en a retenu le plus : le PDP, la manière d'évaluer (« feed-back »), le fait de bien accueillir le « probationer » et de l'intégrer au collectif, l'égalité des chances, les différents styles d'apprentissage et l'adaptation au style de son « probationer » (extrait3).

*« Yeah, it is a 5 days course at Sulhamstead. It was a good course, very good tutors, Gavin and his fellow, both really good... It was good that we actually did a mock (simulation), that you pretend that you're already a tutor out on the street, and what they do is you get somebody that hasn't been out on the street yet, like T (his tutee), you go to an incident that they set up for you, like a domestic incident or somebody who refuse to leave the pub, and you let them deal with, but they watch how you treat your tutee. That was probably the best part of the week ! »*

Tutor E, Reading PS, TVP

*« Yeah it was useful, I mean, it's obviously a very responsible job, and it's only a week course, and it used to be a two weeks course I think, and they say that it could easily be a month, so they teach you the basics really, the feed-back and debriefing, and you know first meeting, it's really all very basic stuff, so it could be more in depth, but.. it's adequate I suppose »*

Tutor M, Reading PS, TVP

*“It was just a week's course, just at Milton Keynes, and Lisa and Kate run that course. And they just looked into what your values are as a police officer, and what you think makes a good police officer, and what you like about the job and what you don't like. And then it moved on to obviously how the new PDR system, and the whole training system works, and looks into all the different tasks and everything that the probationer has to complete, and we spent quite a long time looking at sort of feed-back, giving feed-back, and dealing with perhaps sensitive issues like the probationers are not paid very much money, how you're going to approach the subject if all the shift is going to go out for a drink, and they feel they can't come, and how to make the probationer feel welcome in the shift, and all that sort of things. And also how to deal with equal opportunities and all that sort of behaviour (...) And we also look at the different ways people learn, whether you learn by doing things, whether you learn by reading things, whether you learn about thinking about things, and it looks at all the different sort of types of people. And I know what I am, and how I learn, and how I do things, it was just a case of finding out how N (her tutee) did it, so how we fitted in together. And I was what we call an activist, which means that I sort of do a lot of things, out there, busy busy. So if N was not like that, and he perhaps thought about things a bit more, it would mean that he thought that I was rushing out, and then I think he's lazy, because he was thinking about things, so it's just being aware of how each other is, and how he works, then you could accommodate each other a bit more, so it worked out ok, because Nathan seems to be quite active as well, so...*

*(“- And did you have the impression that the course brought you a lot of things, and you learnt a lot?”)*

*“Yeah, I did. I learnt a lot about how people learn, and what they learn, and also, while they go to deal with an incident, I learnt to brief people on what we’re going to, and how we going to deal with it, and afterwards you learn how to assess what happened and how that person performed, so you learn how to sort of bring things out of people, so that N could then reflect on what you did well, or perhaps what you didn’t do so well, and then look forward to next time, and see how they can change it for the next time. So, yeah it was good!”*

Tutor W, Milton Keynes PS, TVP

### 33 Sur l’expérience d’être tuteur

Nous avons sélectionné ici quelques témoignages de tuteurs qui nous parlent de leur expérience. La particularité est que ces entretiens ont été réalisés alors qu’ils vivaient leur première expérience de tutorat. Même s’ils en sont tous satisfaits, le premier constat fait par les tuteurs est l’exigence et la difficulté du rôle : « un travail difficile, un cauchemar avec le travail de paperasserie » (« *It’s been hard work* », « *paperwork is a bit of a nightmare* », extrait1), « C’est dur au début car il faut aller doucement » (« *it’s hard at first, because everything needs to be quite slow* », extrait2), « Pendant les premiers jours, j’étais bien stressée, dur ! Essayez de faire le travail de police en même temps qu’un travail d’enseignant et de guide, c’est difficile ! » (« *During the very first days of N (her tutee) here, I was stressed, yes!... Hard!* », « *try to do police work as well as teaching, or tutoring or guiding, so it’s difficult* », extrait3).

Ces difficultés sont plutôt vécues sous un angle positif, comme quelque chose d’enrichissant, et sont largement compensées par des satisfactions. Le tutor M (extrait1) évoque une satisfaction future : la reconnaissance de la compétence de son « probationer » au sein de sa section d’origine, lorsque ce dernier la rejoindra à l’issue de la « tutoring » (« *I’m going to get the most reward when people come up and hopefully, say “oh he’s really good”* »). Pour le tuteur E (extrait2), la satisfaction provient de la réflexivité par rapport à son propre travail que lui procure l’expérience de « tutoring » (« *and I have to think why I am doing things, because I have to explain it* »).

Enfin, le tuteur W (extrait3) remarque l’omniprésence de la communication avec le « probationer » (« *you find that you talk so much, that you sort of talking on the way to things, and you talk on the way back, you talk when you get there, and you know, that’s quite hard,*

*talking, talking and talking* »). On notera pour terminer un point intéressant, approfondi par ailleurs : le « test » du « probationer » (« qui ne s'enseigne pas ») : s'assurer qu'il assume les situations dangereuses et qu'on peut compter sur lui. On est ici tout à fait dans ce que Van Maanen décrit quand il évoque le « test sur la propension de la recrue à partager les risques accompagnant le travail de la police »<sup>508</sup>.

*« This is only the second day of the third week, so it's still early days, but I've enjoyed it. It's been hard work, which I knew it was going to be, but he's been very good, I mean, he picks things up quickly, he's not afraid of conflict, which is always a worry, cause it's one thing teaching people paperwork, you can always teach anyone paperwork, but you can't teach people to sort of protect themselves and yourself as well, because obviously you know we do go to dangerous situations and we've already been to a few, and you know they have to prove that they can look after themselves, so I've enjoyed it, it has been enjoyable... Paperwork is a bit of a nightmare but... »*

*(« - What would you say are the main things that you bring to the probationer? »)*

*« It's got to be knowledge of the job really; I mean that's the one thing that we're here for, you know we're here to teach them how to be police officers, so that the one main thing that we need to bring! »*

*(« - And what do you most enjoy in being a tutor? »)*

*« I don't know... I think it's early days, I think when Gordon's going to come into the shift I work on, so you know I'm going to get the most reward when people come up and hopefully, say "oh he's really good", you know. I know that 80% it's him, but there's still going to be a little bit that I've taught him to do, which you know for a while he will still remember »*

Tutor M, Reading PS, TVP

*« Yeah, and also we've got another 8 weeks to go, but yeah it's hard at first, because everything needs to be quite slow, it's a change of pace to shift work. Shift work is very quick, you do as many jobs as you can »*

*« It's good for me, in that it stops me, and I have to think why I am doing things, because I have to explain it. T (his tutee) may say "why do we do this?", and sometimes because you just do so much of it, you forget why you're doing this ! (...) Such as files, you know the forms, there're little phrases I was using, didn't know what are the exact implications (...) when she asks me, I really have to think what does it mean? Because I do it so often, so I'd have to stop and actually read it up (étudier), why do we do it and explain it to her, so yeah that's quite interesting ! »*

Tutor E, Reading PS, TVP

---

<sup>508</sup> Voir Van Maanen, op. cit., 2003, p.146-147.



*« During the very first days of N (her tutee) here, I was stressed, yes!... Hard! (...) It's difficult because you used to be working with somebody who knows what they're doing, and all of the sudden, you get somebody who doesn't know what he's doing, so he follows you everywhere. Like I was going to the toilet, and he was behind me you know, because he obviously didn't know what to do or where to go, so he was like...*

*(« - Was it true or is it a joke? »)*

*« No, it's true ! I was going to the loo, and he was there, or go and put my cup in the sink, and he was there ! And after a few days, you know, he drove me a bit mad, but... Well he was alright after a while, because you know he was ok. He found his feet, and he got a few things to deal with, so he was ok, he settled down a lot. But if you've never had that before, it's quite difficult and you find that you talk so much, that you sort of talking on the way to things, and you talk on the way back, you talk when you get there, and you know, that's quite hard, talking, talking and talking »*

*(« - Do you think it's more demanding than your regular job? »)*

*« It's different! It's just very different. Because you have to do the regular job as well, as showing somebody how to do it, and talking to him about it, so you try and do 2 jobs at once I suppose, try to do police work as well as teaching, or tutoring or guiding, so it's difficult ! »*

Tutor W, Milton Keynes PS, TVP

#### *4 Le chemin vers la « confirmation »<sup>509</sup>*

##### **41 « 104 weeks » : Une vue d'ensemble**

*411 73 autres semaines de terrain avant la confirmation*

A l'issue de la « tutorship » (stage 4), le « probationer » va repartir deux semaines en « stage 5 » dans l'école de police locale (de la force) pour un programme axé sur les « besoins locaux » (« *meeting your local needs* », voir annexe « stage structure »), et les spécificités en termes de procédure. Après ces quinze jours d'école, le « probationer » revient dans son commissariat (là où il a fait sa « tutoring ») en « independant patrol » (« patrouille

---

<sup>509</sup> Nous disposons malheureusement de relativement peu de données sur ces phases avancées du parcours du « probationer », nos investigations ayant concerné la phase de «tutorship» (ainsi que des observations en école de police).

indépendante<sup>510</sup> », c'est-à-dire en autonomie) pendant 73 semaines<sup>511</sup>. Ce vocable d'« independant patrol » est entouré d'une symbolique forte (voir point suivant) : c'est la finalité de l'apprentissage, et marque par ailleurs un contraste très fort avec la police française. D'une part parce que la patrouille indépendante n'existe pas dans la police nationale, un policier n'est jamais seul (situation jugée trop dangereuse et très peu opérationnelle), et d'autre part parce que l'apprentissage du gardien de la paix, nous l'avons vu, est très peu rationalisé et formalisé, il n'y a donc pas véritablement de finalité définie, d'objectif précis à atteindre en vue de la titularisation.

Le PDP continue à fonctionner pour cette période d'« independant patrol », mais le « probationer » est autonome pour le remplir, il n'a plus de tuteur avec lui. Un contrôle régulier est prévu à plusieurs échéances (45<sup>ème</sup> semaine pour la première par exemple, soit après 11 semaines de patrouille indépendante), et la confirmation s'effectuera sur cette base également.

*« You could see after the green section (in the PDP), the green is the 10 weeks, yes? After, you could see "Ability for independent patrol", this is the yellow. And in terms of review, the next review is after 45 weeks, the 10 weeks is equivalent to the 31<sup>st</sup> week of their policing, so 14 weeks later, their Sergeant will have a look at that, then at 66 weeks, and that goes through continuously until you get to their final confirmation at 2 years, so 104 weeks »*

Sergeant PE, runs the tutor unit, Reading PS (TVP)

#### 412 Les « attachements » (« attachments »)

Au cours de leurs 73 semaines de patrouille indépendante, les « probationers » découvrent quelques unités spécialisées à travers les « attachements ». Le PDP prévoit des objectifs et des formulaires pour saisir des preuves (« evidences ») d'apprentissage au sein de

---

<sup>510</sup> Précisons que cela ne signifie pas que le probationer n'effectue que des patrouilles seul, mais qu'il est autorisé à le faire (comme cela arrive régulièrement en Angleterre, en tant qu'ilotier, ou plus rarement en véhicule). La majorité du temps, il sera accompagné d'un (ou plus rarement plusieurs) collègue(s).

<sup>511</sup> 2 semaines (stage 1) + 15 semaines (stage 2) + 2 semaines (stage 3) + 10 semaines (stage 4) + 2 semaines (stage 5) = 31 semaines. Il reste donc ensuite 73 semaines avant la confirmation.

ces services spécialisés, qui permettent au « probationer » de justifier ses compétences lors des « revues » (« review »). On note dans le second extrait le caractère « facultatif » de ces stages, et surtout l'auto-évaluation du « probationer » qui doit être en mesure de justifier son apprentissage (« *the idea is that at the end of the 2 years, they would be able to evidence their development and suitability for the role* », extrait2).

*« There are some things that as a probationer you get attached to for a certain amount of period during the probation, to give you an idea of what happen with that unit, there're short, 3 or 4 weeks attachment through out the 2 years »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

*« They have objectives in the PDP related to these attachments. Each attachment that they do have a list of objectives that have been set by the force, to say that these are the objectives that we expect the probationers to have achieved during their attachment. And then, they also have assessment sheets which they themselves complete from now, and the colleagues complete on them as well, to actually provide the evidence that they've the objectives that have been set »*

*(« So, at the end of the 2 years, if you want to be confirmed, do you really need to have done all the attachments? »)*

*« You should do, it's not an absolute requirement! The theory is yes, you should! That's the ideal! It has been designed as a process that has allowed development at certain stages, and it's specifically designed that everyone of them would have that same opportunity, and the same development. It doesn't always work that way, the idea is that at the end of the 2 years, they would be able to evidence their development and suitability for the role, because it's a period of continual assessment, that they're assessed against the Kent County Matrix, which we've spoken earlier today, they're assessed against that, and providing that there's evidence that they've achieved the required level of achievements and competencies that now we confirm! Whether they've done the attachment or not, but the ideal is to give evidence on the attachments as well... »*

Sergeant P, trainer, CLIS, Maidstone, KCC

## 42 Une étape décisive de l'apprentissage : L'« *independent patrol* »

### 421 Une reconnaissance symbolique forte : « *a big step* »<sup>512</sup>

Le fait d'être reconnu « prêt » (« fit ») pour la patrouille indépendante est certainement l'étape formelle la plus importante du processus de reconnaissance. Le fait de ne plus être accompagné d'un tuteur donne le sentiment que « ça y est, j'y suis arrivé ! ». La satisfaction et la symbolique sont d'autant plus fortes que ce n'est pas automatique, comme on l'a déjà vu, le « probationer » doit prouver qu'il en est capable.

*« And some people, at the end of their 10 weeks tutorship period are still not fit for independent patrol. There's some concerns about things that they have and haven't done, and sometimes then there will be tutored by somebody different to check that there isn't a problem between the tutor and the probationer. (...) Generally they've maybe another 2 weeks sometimes, or sometimes even 5 weeks, if they had problems and they haven't been signed up for independent, they've not reached all the competencies, they haven't got the 80% ! Because it's quite a big step you know after 10 weeks to say 'right! You're off on your own now!'. And technically that's what they say, 'you're independent!' but quite often there's somebody around, they're very rarely out on their own, there's always somebody keeping an eye, although they're not technically tutoring »*

WPC P, tutor's course trainer, CLIS, Maidstone, KCC

### 422 Avoir suffisamment de confiance pour y prétendre?...

On n'a pas de mal à comprendre que la question de la patrouille indépendante soit imbriquée à celle de la confiance. Ce tuteur estime qu'un « probationer » est prêt lorsqu'il a suffisamment de confiance en lui pour être autonome, ou pour pouvoir soutenir un collègue.

*(« - What would you say are the main things that the probationer has to have completed during his tutorial, apart from the 162 core tasks ? »)*

*« The main things?...They have to be confident that they can go out whether on their own on foot or with another police officer that's probably got 18 months, 2 years in, so not very experienced, and be able to support that person, be able to look after*

---

<sup>512</sup> « Une étape importante ».

*themselves, and be happy that they can complete the paperwork, and be sort of a whole police officer rather than somebody that's training »*

Tutor M, Reading PS, TVP

423 ...ou la confiance est-elle engendrée par la "patrouille indépendante"?...

De manière intéressante, un autre tuteur envisage le schéma inverse (mais pas forcément paradoxal): la patrouille indépendante comme génératrice de confiance. Si bien que son service (ironiquement le même que le tuteur précédent d'ailleurs) va prioritairement affecter les débutants en patrouille pédestre seul, en centre ville, pour gagner en confiance.

*« If they've got a lot of people on, they would generally put the newest members, in the town centre, walking. And that is quite good for confidence, you know when you go out and you deal with things on your own, and that's probably one of the first time that you do stuff on your own, then you've got the confidence, you've been arrested and you know you're going to do it, and you haven't been able to check with, so that's quite a good time »*

Tutor E, Reading PS, TVP

424 *Appréhension, excitation : bis repetita*

De la même manière, nous l'avons vu, que le « probationer » appréhende sa « tutoring period », il éprouve généralement le même sentiment à l'égard de la période d'« independant patrol » toute proche. Ce « probationer » a prévenu son tuteur et son sergent que de retour du « stage5 » (donc pour ce qui est normalement l'« independant patrol »), il souhaitait encore avoir quelqu'un avec lui, notamment dans le cas d'une arrestation.

*« I've still got a lot to learn... it seems that the ten weeks that you have with the tutor, it doesn't seem very long at all, so I have spoken to my tutor and my sergeant, and ask that when I go back, and go out on my own, I would still like, if I was to go and arrest somebody, I'd still like to go to Bedford with somebody else to help me through everything, put the paperwork together, just say that I am sure... »*

Probationer R, Bedfordshire police

L'entretien suivant a été réalisé avec une « probationer » au premier jour de son retour après le « stage5 », c'est-à-dire pour son premier jour d'« independant patrol ». On perçoit le mélange satisfaction, excitation, appréhension. Satisfaction et excitation d'être arrivée à cette étape (« *it is quite a good feeling you know to get to this point* »), et appréhension de pouvoir être subitement confrontée à n'importe quelle situation (« *but it's also quite worrying the fact that I could come across anything* »).

*« Today was my first day on my own, and... I haven't done very much, I went out the last couple of hours for a walk round... »*

*(« - You went alone? »)*

*« Yeah, and I just... I did a couple of, you know, tax disc things that have expired, and spoke to somebody, gave him an opportunity to put his tax disc back in his car, rather than just report him, and you know... yeah, I mean, it is quite a good feeling you know to get to this point I can actually overload me as well to go out on my own, but it's also quite worrying the fact that I could come across anything, and anybody can come up to me and say 'you know... I got whatever...' and then I've got to deal with it on my own, but it's also good, because then this is the point you want to get to »*

*(« - So, now, you will always be on your own? »)*

*« As jobs for myself, yes ! But, going out... We go out in twos really on nights and late, because I can't drive panda cars, until I'll pass my driving test, which might be until December, well taking in December, that's not even passing, so until I can actually drive the car on my own, then most of the time I'll be with other people »*

Probationer J, Biggleswade, Bedfordshire police



#### 425 Jamais vraiment seul

On l'a déjà signalé, l'expression « independant patrol » n'est pas à prendre au sens premier et strict. Il s'agit plus d'une responsabilisation et d'une autonomie opérationnelle en termes de suivi de ses propres affaires, de son indépendance de décision (discrétion), même si on a vu que ces dimensions étaient déjà observées en partie pendant la « tutoring ».

Au matin du premier jour de sa 32<sup>ème</sup> semaine (si tout s'est bien passé jusque là), le « probationer » n'est pas complètement lâché dans la nature. Les collègues de sa section sont autant de ressources disponibles pour le « probationer », et l'autonomisation se fait progressivement. Le fait aussi que le « probationer » n'ait pas, dans un premier temps, passé

le stage lui permettant de conduire les véhicules de police, limite les possibilités de patrouille seul.

*« When the probationers go out for the first time on independent patrol, when they're on their own, I think the training up to that point is adequate, and at the end of the day, they're not on their own, they're on their own from the sense that they're allowed to go out and should be able to go out and work on their own, with the minimum amount of supervision, but there're other officers on the section, so you know, they'll always help out with each other, so you know it's not too bad really! There's always someone they can ask advice from, and if they don't know, we can find out somewhere or another officer, so it's not too much of a problem »*

Tutor A, Biggleswade, Bedfordshire police

### 43 Confirmation formelle et informelle

#### 431 La fierté du tuteur

Pour le tuteur, la phase d'« independant patrol » est en quelque sorte l'envol du « fils spirituel ». La reconnaissance informelle peut venir de n'importe quel collègue de terrain<sup>513</sup>, mais il est vrai que la position du tuteur est singulière. Selon le comportement du « probationer », et son appréciation par le collectif de la section, le tuteur, dans un scénario optimiste (c'est le cas de l'extrait ci-dessous), éprouvera une satisfaction et une fierté professionnelles. Ce tuteur s'exprime alors qu'il est sorti en patrouille pour la première fois avec la « probationer » qu'il a récemment formée.

*(« - And today was the first day you went back with her, what did you think about her? »)*

*« I was impressed with her actually. I was very pleased with her. I felt that she's developing very well. She's developed a very strong character, which is good for her. She's not frightened to speak to people, she's not frightened to go in and deal with something, which is good. But she's also not frightened to ask for advice, when she feels it's necessary. 2 or 3 times today, she said to me "oh, do you think I should do this?", so she's not saying "What should I do?", she's saying "I think I should do this, do you agree with me?", she's just seeking a little bit of encouragement, and if I*

---

<sup>513</sup> On approfondira plus loin dans la thèse les dimensions de socialisation et d'intégration de la recrue au groupe.

*would say "no, do this", then you know I'm sure she would listen, but as it was today, it was "yes, that's fine, carry on »*

Tutor T, Milton Keynes PS, TVP

#### *432 La boucle est bouclée : La confirmation*

La « confirmation » est l'aboutissement des deux années de « probationer » (104 semaines), il n'est plus « à l'essai » (« *on probation* ») et devient alors un « *police constable* » (PC), associé à une sécurité de l'emploi plus évidente. C'est donc l'équivalent de la titularisation du gardien de la paix stagiaire français, également au bout de deux ans. La symbolique est ici renforcée par le passage devant le « chief constable » (qui n'est cependant peut-être pas la norme dans toutes les forces, c'est le cas de la Bedfordshire police).

*« You've got two years probation, two years of like being on probation basically... so getting to that point of being a regular officer you know it's quite a big thing ! Because of the two years, which are quite hard work, you then go to the Chief Constable, and he basically you know sits you down if this is right, basically 'now literally you're out there', and also you've been out for quite a while on your own, it's called confirmation, and then, literally, you are responsible for your own action !*

*(« - So, except the fact that you have to go in front of the Chief Constable, what is the difference between your job now and after two years? »)*

*« It's the time where you're proving yourself and I think that if they're going to get rid of you, at any time, you know because they didn't think you were up to the job, they would do it in the first two years, and they give you a month notice and off you go ; after two years, you'd have to make a serious mistake for them to get rid of you »*

Probationer J, Biggleswade, Bedfordshire police



## Chapitre 6 : « cop culture »

Ce dernier chapitre se différencie des précédents en ce sens qu'il n'est pas une étape supplémentaire du parcours des recrues policières en France et en Angleterre. Au cours de la thèse, nous avons découvert une littérature foisonnante sur le concept de culture professionnelle et ce chapitre se propose d'en ressortir quelques contributions dans une première partie, et de discuter quelques similitudes et surtout différences saisies par notre enquête sur les cultures policières française et anglaise dans une deuxième partie.

### *1 Quelques contributions de la littérature du 'policing'*

Dans la première partie de ce chapitre, nous souhaitons aborder quelques contributions majeures au concept de culture professionnelle policière. La littérature sociologique anglo-saxonne sur la police est particulièrement riche<sup>514</sup>, et l'un des thèmes les plus féconds de cette littérature est sans aucun doute celui de la culture des policiers. L'objet de ce chapitre est de donner un aperçu de cette richesse bibliographique en abordant quelques grandes contributions qui nous semblent pertinentes. Notre point de départ sera la « personnalité policière » de Skolnick, et nous présenterons ensuite la critique qu'en a faite Monjardet par rapport à la police française. Ensuite, nous mobiliserons Ianni sur la distinction « police cop culture » et « management cop culture », et Holdaway sous l'angle des relations « interethniques ». Enfin, une perspective récente qui se distingue d'une constante de beaucoup de travaux qui présentaient la culture des policiers sous un angle négatif (Waddington). Bien sûr, ce chapitre ne prétend pas à l'exhaustivité, il a fallu faire des choix dans un corpus énorme. Ainsi Chan mériterait aussi probablement un développement dans

---

<sup>514</sup> Pour Monjardet et Brodeur, « il existe maintenant une littérature de recherche sur la police qui est sans doute plus élaborée que celle qui porte sur aucune autre profession ». Voir Brodeur (J.P), Monjardet (D), « Connaître la police », Les Cahiers de la sécurité intérieure, hors-série 2003 « Connaître la police. Grands textes de la recherche anglo-saxonne », p.9-21.

une version plus longue de la thèse. Nous verrons que le vocable est varié, il va de « police culture », « rank and file occupational culture » (Holdaway), « cop culture » (Reiner), « Street cop culture » (Ianni), « police canteen sub-culture » (Waddington), etc. Dès que cela nous apparaît pertinent, nous commentons ces apports à la lumière de notre enquête de terrain.

## 11 Quand Monjardet critique la personnalité des policiers

### 111 La « personnalité policière » de Skolnick

Bien qu'on puisse remonter encore plus loin pour trouver trace de réflexions sur la culture des policiers<sup>515</sup>, la contribution la plus souvent présentée comme fondatrice sur cette question est bien celle de Skolnick et son paradigme de la « working personality »<sup>516</sup>. Cette « personnalité » est déterminée selon lui en réponse à une combinaison de trois aspects de la situation de travail et du rôle policier : deux variables essentielles, faire face à un danger et construire une relation d'autorité avec leur public, associées au souci constant d'apparaître efficace dans leur travail (« *two principales variables, danger and authority, which should be interpreted in the light of a « constant » pressure to appear efficient* »<sup>517</sup>).

Cette personnalité est marquée par un certain nombre de traits : l'omniprésence du soupçon dans la relation à autrui, le sentiment d'un isolement social que va tenter de compenser une très forte solidarité interne, et la valorisation d'un pragmatisme de principe dont découlent conservatisme intellectuel, politique et social, le machisme, la généralité des préjugés ethniques, etc. Englobant l'ensemble de la police dans un premier temps, des successeurs de Skolnick ont affiné l'analyse par la suite, notamment en distinguant la culture du patrouilleur et celle de l'encadrement. Nous reviendrons plus en détail sur cette distinction avec la contribution de Ianni et Ianni.

---

<sup>515</sup> Les précurseurs, respectivement américain et anglais : Westley (W), 1970, *Violence and the Police*, Cambridge, Mass. : MIT Press (son étude date en fait de 1950), et Banton (M), 1964, *The policeman in the community*, London : Tavistock.

<sup>516</sup> Skolnick (J), *Justice without Trial*, Wiley, New-York, 1966.

<sup>517</sup> Skolnick (J), 1966, p.44.

Monjardet propose une intéressante critique de ce paradigme. D'abord une critique empirique : la « personnalité policière » serait ethnocentrique puisqu'elle est construite à partir du modèle policier anglo-saxon : un recrutement commun et un début de carrière lui aussi commun à tous (quelques années de voie publique en uniforme), mais inadapté à l'organisation française (diversité des recrutements). Il considère plutôt que la diversité des missions (qui va de la police secours à la police judiciaire en passant par la police des frontières, le renseignement ou le maintien de l'ordre) produit plus de méconnaissance voire de concurrence que de « culture commune »<sup>518</sup>. Ensuite il énonce une critique de fond sur la rhétorique qui explique la construction des traits communs de la « personnalité de travail ». Par exemple, la situation de travail n'est pas marquée par l'omniprésence du danger (certains y font face quotidiennement, d'autres quasiment jamais), mais la situation de travail est définie par l'acteur de manière différenciée en fonction de ses perceptions (du danger, de la relation d'autorité, etc.) et de ses attentes à l'égard du métier de policier. Le souci d'efficacité pose également problème si l'on interroge ses critères, qui font l'objet de fortes divergences au sein même de l'institution.

### 113 « Interface » où l'hétérogénéité culturelle policière

La grande enquête Interface de 1982 (près de 70.000 questionnaires retournés sur les 110.000 policiers de l'époque) apporte de l'eau au moulin de Monjardet en mettant en évidence trois facteurs qui « décrivent » l'ensemble de la population policière (tous grades confondus)<sup>519</sup>. En fait, ce ne sont pas des dimensions partagées par l'ensemble des policiers, mais des « dimensions communes sur lesquelles ils se partagent » : un premier facteur de « satisfaction - insatisfaction », non spécifique à la police, et deux autres facteurs qui nous

---

<sup>518</sup> Monjardet (D.), *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*, Paris, La découverte, 1996, p.157.

<sup>519</sup> Voir Hauser (G), Masingue (B), Tiévant (S), 67451 policiers. *Sociographie des personnels de la police nationale*, Interface, Paris, 1985 ; cité dans Monjardet (1996).

intéressent davantage : un facteur « d'ouverture - repli » et un facteur « réglementarisme - négociation ».

Le premier sépare les policiers qui reconnaissent l'utilité de la formation, l'intérêt des sciences humaines, et ressentent le besoin et l'envie de communiquer davantage avec l'extérieur (« ouverture »), et ceux qui au contraire expriment une méfiance vis-à-vis des sciences humaines, de la formation, et des autres en général (« repli »). Le second facteur oppose ceux qui privilégient les actions de contrôle et d'autorité (« réglementarisme ») aux policiers qui préfèrent la concertation et les contacts humains (« négociation »).

Monjardet s'inspire en fait de cette perspective pour analyser la recherche longitudinale qu'il mène depuis 1992 sur une promotion de gardiens de la paix<sup>520</sup>. Les premières étapes de la « carrière » policière (jusqu'à la titularisation) seraient marquées par l'adhésion à quelques « stéréotypes » : l'incompréhension réciproque police / médias et police / public, la préoccupation à l'égard d'une efficacité difficilement mesurable, et l'affichage d'une exigence minimale d'honnêteté.<sup>521</sup> Et surtout par un positionnement progressif des recrues autour de deux « rapports », le rapport à la loi et le rapport à l'autre (qui font respectivement échos au facteur « réglementarisme - négociation » et « ouverture - repli ») de l'étude Interface.

#### *114 Le rapport à la loi et le rapport à l'autre*

Le rapport à la loi prend deux dimensions, relativement indépendantes l'une de l'autre : le légalisme et la compréhension de la loi. Le légalisme mesure un « degré de soumission à la règle de droit » ; postulé élevé, il fluctue en fait selon qu'il s'agit de règles « internes » (par exemple, 44% estiment qu'avant de sanctionner un collègue pour une faute grave, il faut la cacher au public) ou de règles « générales » (26% jugent le travail au noir compréhensible et sans caractère d'infraction et 17% approuvent le non port de la ceinture de

---

<sup>520</sup> Goergon (C), Monjardet (D), « Description de la 121<sup>e</sup> promotion des élèves gardiens de la paix de la police nationale », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°12, 1993, p.115-122.

<sup>521</sup> Monjardet (D.), 1996, p.161. Après avoir dégagé ces trois traits « communs », il insiste en fait davantage sur le faible nombre de questions sur lesquelles se forme une convergence des opinions.

sécurité). L'auteur soutient donc l'idée d'un partage du groupe en fonction des indicateurs de l'adhésion à la règle. En ce qui concerne la « compréhension » de la loi, trois modalités sont distinguées, partageant la population étudiée : la loi vue comme une *contrainte*, obstacle à l'efficacité (d'où l'intérêt de s'en affranchir à condition qu'il n'ait pas de risque de sanctions) ; la loi considérée comme un *cadre* nécessaire, et donc impératif, dans toute société ; et la loi comprise comme un *contrat*, c'est-à-dire exprimant les valeurs d'une société. Certains policiers interrogés n'ayant qu'une vision incertaine de la loi, oscillent selon les cas entre les trois acceptions.

De la même manière que pour le rapport du policier à la loi, deux dimensions organisent le rapport à l'autre. La première renvoie au facteur « ouverture - repli » de l'enquête interface et présente une multitude d'indicateurs : positionnement, par exemple, autour de la question du monopole (en référence aux polices municipales et à la sécurité privée), autour de la question de l'ouverture au partenariat avec les élus locaux, les enseignants, les services sociaux, etc. Ou encore position sur la question de la transparence ou du secret assigné aux opérations et au fonctionnement policiers. Or, sur ce critère, on constate une nette tendance au repli après un an de scolarité (missions de police définies de manière plus restrictive, qualités de contact plus rarement valorisées, plus grande défiance à l'égard du non policier) ce qui revient à se rapprocher des positions saisies par la grande enquête de 1982 pour l'ensemble de la profession<sup>522</sup>. La seconde dimension du « rapport à l'autre » divise la population étudiée sur *l'instance externe qui est ou devrait être la référence légitime* ; trois références s'opposent : *l'Etat*, le *crime* ou la *société*. La référence à l'Etat cautionne la sécurité comme une prérogative régaliennne (opposition croissante à l'égard des polices municipales et de la sécurité privée par exemple). A l'opposée de cette vision, la référence à la société, où la police devient plus un « service public » *commandée par la demande sociale de sécurité et de secours d'urgence* plutôt que par le prince. Enfin, les préférences en termes d'affectation à la sortie de l'école (les brigades anti-criminalité, BAC) laissent à supposer une troisième référence : le crime. Ici, la référence n'est ni prescrite (l'Etat), ni revendiquée (la société), mais plutôt suggérée par une « culture » professionnelle qui « valorise » la lutte contre la criminalité<sup>523</sup>. L'intérêt de cette troisième référence est d'apparaître comme plus

---

<sup>522</sup> Hauser (G.), Masingue (B.), « Etude auprès des personnels de la police nationale », in ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation : *Les policiers, leurs métiers, leur formation*, La Documentation française, Paris, 1983.

<sup>523</sup> Monjardet, 1996, p. 165.

consensuelle et plus « neutre », elle permet ainsi la revendication d'une autonomie professionnelle.

A partir de l'ensemble de ces « critères culturels » l'auteur dégage une *typologie des cultures professionnelles*, en croisant trois dimensions du rapport à la loi (les « illégalistes » qui voient la loi comme une contrainte, les légalistes qui comprennent la loi comme un *cadre*, et ceux qui se la représentent comme un *contrat*) et deux dimensions du rapport à l'autre (« ouvert » ou « fermé » désignent les policiers favorables ou non à la concertation entre la police et d'autres instances). Cette typologie donne lieu à une répartition statistique de la population (qui ne concerne que 60% de l'effectif, c'est-à-dire ceux s'identifiant clairement aux critères retenus).

#### 115 Typologie des cultures professionnelles<sup>524</sup>

| Rapport à l'autre / Rapport à la loi | <i>Contrainte</i><br>(arbitraire) | <i>Contrat</i><br>(négociable) | <i>Cadre</i><br>(impératif) | Total % |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------|
| - ouvert                             | 18% (I)                           | 33% (II)                       | 17% (III)                   | 68%     |
| - fermé                              | 12% (IV)                          | 12% (V)                        | 8% (VI)                     | 32%     |
| Total %                              | 30%                               | 45%                            | 25%                         | 100%    |

Après une description de chaque type, l'auteur concède que toute typologie force les différences, et que celle-ci permet juste de dégager les *lignes de force de la culture professionnelle*, de manière d'ailleurs plus complexe que ne le suggèrent les deux dimensions retenues. Ainsi pour les types III, IV et VI (37% du total), la *culture professionnelle* articule une conception de la police, de ses missions et de ses rapports à la société (donc une idéologie) très différente d'un type à l'autre :

---

<sup>524</sup> Monjardet, 1996, P.166. Nous avons ajouté la colonne et la ligne « total » par rapport au tableau original.

- Une police « communautaire » (type III), centrée sur l'intensité et la qualité des rapports avec la population, et établissant une relation de service encadrée par des normes strictes ;

- Une police d'ordre (type VI) dont la priorité est l'imposition de la loi, et donc le maintien à distance de la population ;

- Une police « coup de poing » (type IV) dont l'ambition est la lutte contre la délinquance, et qui, par souci d'efficacité, tend à s'émanciper des contraintes de la loi.

On a bien ici affaire à des *idéologies*, puisque ces trois conceptions expriment un choix de société et prennent position sur les valeurs que la police doit ou devrait servir. Les types II et V sont de ce point de vue différents, et proposent davantage une *conception du métier policier* (celui de gardien de la paix), centrée sur l'identité professionnelle, plutôt qu'une vision de la police (centrée sur sa fonction sociale). Cette identité est conçue soit *par relation* (type II) soit *par distinction* (type V). Quant aux policiers du type I, ils développent une culture du retrait critique (et insistent de ce fait essentiellement sur la sécurité de l'emploi et les perspectives de carrière).

Bien que ne concernant que les plus jeunes des gardiens de la paix, Monjardet considère que cette typologie traverse aisément l'ensemble des trois corps policiers français. Il y voit un progrès par rapport « au postulat d'une *personnalité policière* identifiable par des traits universellement partagés »<sup>525</sup>.

Finalement, son paradigme du pluralisme de la culture professionnelle policier distribue la population selon trois enjeux propres : l'investissement (ou le retrait) par rapport au métier, les formes et les critères du professionnalisme policier (qui ont à voir avec la place accordée à « l'autre », intégré ou tenu à distance), et la fonction de la police (instrumentalisée ou non).

Nous terminerons la présentation de la contribution de Monjardet par quelques remarques. Son paradigme de l'hétérogénéité policière présente des aspects séduisants et convaincants. Nous souscrivons à ses analyses qui envisagent la police française dans sa diversité plutôt que dans son uniformité. Monjardet déconstruit ainsi ce qu'il appelle le

---

<sup>525</sup> Monjardet, 1996, p.172.

« paradigme skolnickien », et nous l'avons vu, émiette la population étudiée. Cependant, la typologie proposée est intéressante mais n'englobe finalement que 60% de la population. De même, lorsqu'il oppose trois idéologies (type III, IV et VI), seuls 22% de la population totale est concernée<sup>526</sup>. Ainsi, la notion de culture policière semble vide de sens.

Il est certain que notre perspective comparative brouille ses cartes. Par exemple, 68% (des 60% de la population « classable », donc 41% de la population totale) seraient « ouverts » aux autres contre 32% (19% du total). Ces chiffres me semblent entretenir une illusion, celle d'une police volontiers « ouverte » au partenariat et à la population, autrement dit l'illusion d'une police 'communautaire'. Notre travail empirique comparatif montre la police française sous une lumière nouvelle, et le produit de cette lumière l'éloigne largement d'une police « ouverte aux autres ». Tout est question de perspective. Nous présentons en fin de chapitre quelques données empiriques pour illustrer ce propos.

## 12 Plusieurs cultures policières

Cette partie conforte Monjardet en ce sens qu'elle montre l'hétérogénéité de la police, en même temps qu'elle nous aide à mieux cerner le segment policier qui nous intéresse particulièrement dans cette thèse. Ce faisant, elle prend aussi le contre-pied de Monjardet en reconnaissant un substrat culturel commun aux patrouilleurs policiers. Dans cette partie, nous souhaitons rendre compte d'une contribution très intéressante de la littérature du 'policing' : celle de Ianni (E.R) et Ianni (F.A.J)<sup>527</sup>.

### *121 Introduction au travail de Ianni et Ianni*

Plusieurs idées introduisent leur recherche : D'abord l'acquis des recherches que ce n'est pas l'organisation dans son ensemble, mais plutôt le « groupe de pairs immédiats »

---

<sup>526</sup> 10%, 7% et 5% (17, 12 et 8% de 60%).

<sup>527</sup> Ianni (E.R), Ianni (F.A.J), « Street cops and management cops : The two cultures of policing », in M.Munch (ed.), *Control in the police organization*, Cambridge, MA : MIT Press, 1983 (pp.251-274). Cette partie est un résumé de l'article.



(« the immediate work or peer group ») qui motive et contrôle le comportement de l'individu<sup>528</sup>. Ensuite, le constat est régulièrement fait du décalage entre les politiques visant à rendre certains départements plus efficaces, performants et réceptifs (« efficient, effective and responsive ») et les résultats décevants obtenus. Leur approche est de voir le « quartier policier » (« police precinct ») comme un système social « clair et distinctif » (« distinctive and distinct »), « inventé » par une culture professionnelle particulière, organisée et contrôlée à travers ses propres règles et procédures. Ils supposent que les groupes sociaux qui durent dans le temps ont des comportements appris ou établis par des personnes cherchant à maximiser des valeurs partagées. On a une institutionnalisation d'un code de règles (« a code of rules ») orientant l'action sociale et définissant un type de comportements qui permettent de maximiser les gains individuels et sociaux.

L'enquête de terrain des auteurs se déroulent en 1976 auprès de 2 quartiers policiers (« police precincts ») de 'New York city police' (respectivement pendant 12 et 6 mois). De leurs observations, ils retiennent une théorie de la police de NYC caractérisée par deux cultures concurrentes et de plus en plus conflictuelles. L'éthos des « jours heureux » (« good old days ») organise la culture du policier de base (« street cop culture », SCC), qui oriente la pratique quotidienne du « policing ». A l'époque des « jours heureux », le public valorisait et respectait le policier (« cop »), on pouvait compter sur les collègues, et les supérieurs ou « patrons » faisaient partie intégrante de la famille policière. Etre un policier voulait dire plus que le respect du public, les policiers étaient traités comme des professionnels qui connaissaient leur travail et comment le faire. Bien sûr, cette nostalgie de ce qu'étaient ces jours heureux n'est peut-être pas une interprétation juste du passé, mais cela représente la manière dont les policiers de terrain (« street cops ») pensent que leur travail devrait être organisé aujourd'hui<sup>529</sup>. Ils estiment que des forces politiques et sociales ont affaibli l'efficacité du travail policier, et que par conséquent la fonction policière est menacée. Calomnie et mépris (« calumny and contempt ») plutôt que respect et obéissance sont l'expérience quotidienne dans la communauté et les médias<sup>530</sup>. Par ailleurs, des mises en cause fréquentes pour brutalité ou corruption ont conduit à la méfiance et la suspicion au sein

---

<sup>528</sup> Les auteurs renvoient vers Manning (1977), Punch (1979), et Westley (1970).

<sup>529</sup> Nous avons beaucoup d'extraits d'entretien dans nos propres matériaux (surtout du côté français, du fait d'avoir interrogé plus d'anciens) sur cette nostalgie du 'passé'.

<sup>530</sup> Pour repère, page 299.

des strates hiérarchiques de la police<sup>531</sup>. Les responsables policiers (et leurs alliés politiques) « lient les mains » (« tie the hands ») de leurs policiers. Tout cela combiné donne le sentiment aux policiers de base de NYC qu'existe une « management cop culture » (MCC) au niveau des quartiers généraux « juxtaposée » à la SCC du quartier.

Ce qui était une famille est maintenant une usine : Pas seulement les valeurs, disent les policiers de base, mais aussi les « réelles loyautés » (« real loyalties ») des patrons ne sont plus envers les hommes mais envers les réseaux sociaux et politiques (« social and political networks ») qui fabriquent cette culture. Ces deux cultures sont en conflit, ce qui amène une désaffection, une réaction de mécontentement et de stress, qui renforce la résistance de la culture de base (SCC) aux tentatives du management d'introduire du changement organisationnel.

### *122 Deux cultures policières : un « dilemme organisationnel »*

On a une coexistence de l'organisation formelle émanant des QG et de la culture de la rue, plutôt qu'une situation où la première « englobe » (« contains ») la seconde. D'après les policiers interrogés dans cette recherche, cela n'a pas toujours été le cas, « avant » (il faut entendre ici 'avant la commission Knapp'), à l'époque des « jours heureux », le département était une organisation soudée, avec un éthos commun partagé (la « street cop culture »). Cet éthos unifiait le département à tous les niveaux à travers un « code » de compréhensions et de comportements communs (« shared understandings and conventions of behavior ») qui était attaché à tous les policiers du plus haut niveau jusqu'aux recrues. En plus de la commission Knapp, d'autres raisons expliquent l'affaiblissement de cet ancien éthos commun : des salaires plus importants ont permis aux policiers de s'acheter des propriétés en dehors de la ville, réduisant les sociabilités entre policiers aux stricts horaires de travail. De plus, un programme gouvernemental a permis une augmentation du niveau de qualification des policiers, ce qui a eu pour conséquence d'ouvrir des perspectives de carrière en dehors de la

---

<sup>531</sup> Il est important ici de donner quelques précisions sur la commission Knapp de 1972 (voir note p.313 de l'article), mise en place pour enquêter sur des suspicions de corruption policière dans le département de police de NYC. Beaucoup de policiers ont été reconnus coupables de corruption et renvoyés. Le département a, dans la foulée, initié des changements structurels et procéduraux dans toute l'organisation.

police, diminuant le besoin de solidarité puisque les carrières dans leur ensemble n'étaient plus systématiquement liées à la police. Par ailleurs, le département est devenu plus hétérogène au niveau 'genre' et 'ethnique', ce qui a aussi distendu les liens, plus forts entre personnes au profil et passé similaire (« similar socioeconomic, cultural, religious, or ethnic background »).

Dans le même temps, un éthos concurrent s'est développé récemment (au niveau du management) qui trouve son origine, non pas dans les traditions du métier de base (« traditions of the job ») mais dans les théories et pratiques du management et de l'administration publique. Cet éthos cherche à maximiser l'organisation bureaucratique (« seeks to maximize those bureaucratic benefits that come from efficient organization »), la prise de décision rationnelle, la rentabilité<sup>532</sup>, et la responsabilité à tous les niveaux policiers. Cette culture en finirait avec les liens informels comme base d'organisation et de management, et établirait un système de règles. Et le fonctionnement du département consisterait en l'application de ces règles aux cas particuliers. Le département serait hiérarchiquement organisé, de manière à ce que chaque entité de base soit sous le contrôle et la supervision d'une entité placée au-dessus. L'avancement serait basé sur le mérite, et non sur des caractéristiques personnelles, relationnelles, de cooptation ou d'échanges de services.

Puisque la MCC (« management cop culture ») s'ancre dans le secteur industriel et commercial, il n'est pas surprenant que la structure du département ressemble de plus en plus à une structure de management classique. Ainsi, ces deux groupes ont des cultures distinctes, de plus en plus en concurrence et en conflit. Les auteurs expliquent que même si ces deux cultures poursuivent la même mission générale, « combattre le crime et assurer la sécurité de la ville » (« to combat crime and ensure a safe and secure city »), elles s'opposent sur la définition de ces concepts, sur les aspects opérationnels plus concrets, et sur les moyens par lesquels ces buts peuvent être atteints.

La SCC (« Street cop culture ») estime que la flexibilité et la « réponse locale » sont plus importantes que les solutions planifiées et toutes préparées (« preplanned and 'packaged' solutions ») qui pourraient très bien ne pas s'appliquer au quotidien policier. La référence du policier de base (« the street cop's standard ») est le 'professional cop', qui met l'accent sur

---

<sup>532</sup> Une discussion au cours de notre propre terrain avec un policier anglais de la SCC (Maidstone, 22th June 2000) confirmait cette vision, exemple à l'appui. Il nous lâche « *The hierarchy is doing business, not policing (...)* It's all about budget, where they can get money from... » (faute de place, nous passerons sur les exemples).

l'expérience du métier (« on the job experience ») et un « sens de la rue » (« a street sense ») qui lui permet de repérer les personnes et les situations « à problèmes » (« dirty »). La planification n'est pas niée, mais il est plus question de la compétence fondamentale de reconnaître, d'identifier et de réagir sur le terrain plutôt que l'intériorisation d'une série de règles et de procédures standardisées qui caractérise le « bon » travail policier. La prise de décision prend place à un niveau individuel et immédiat, et les relations entre policiers sont basées sur un soutien mutuel : les intérêts communs apportent une fraternité (« brotherhood ») et une cohésion qui personnalisent les relations sociales.

La MCC, de l'autre côté, est préoccupée par le problème de la criminalité à l'échelle du « système » ou de la ville plutôt qu'au niveau local. Ils sont dans la position de devoir allouer des ressources dans tout le système sur la base de priorités (tenant compte de contraintes politiques, sociales, économiques et policières), où tout doit être justifié. Les observations des auteurs montrent que ce sont les valeurs de la SCC qui déterminent le style et les pratiques policières, et que le niveau du quartier (« precinct level response ») use de stratagèmes pour s'approprier, voire annihiler, les prises de décision au niveau du quartier général.

### *123 L'organisation sociale et les mécanismes de contrôle<sup>533</sup>*

Les auteurs analysent l'organisation sociale informelle du « precinct » (niveau qui intéresse le plus notre thèse) en distinguant quatre domaines structurels majeurs qui structurent les relations sociales. Chacune de ces structures organise un univers distinct de « socialisation au système » (« enculturation » : « learning the system »), d'apprentissage des règles du jeu (« socialization » : « learning the rules of the game ») à la fois pour les règles formelles et informelles qui orientent le comportement individuel et collectif.

1. La structure « socialisation » organise le système à travers lequel un policier apprend des autres au sein du quartier en quoi consiste le job dans l'unité (« what the job is all about in that command »). Il apprend par exemple comment sont les 'superviseurs' et comment travailler avec eux, et quels sont les comportements acceptables et inacceptables. En

---

<sup>533</sup> Voir p.303 et suivantes.

plus d'apprendre les valeurs culturelles et les méthodes pour mener à bien son travail, il est socialisé à des comportements qui renvoient à « l'apprentissage du système ». Il apprend aussi à évaluer ses collègues dans le cadre des « définitions » établies par ces valeurs. L'usage traditionnel qui veut qu'un policier senior guide la recrue assure une continuité aux règles informelles en dépit du curriculum de l'école de police.

2. La structure du pouvoir / de l'autorité organise l'autorité et le pouvoir des divers niveaux administratifs, à travers la chaîne de commandement, du « quartier général » au « quartier ». Une distinction importante est la différence entre d'une part l'autorité et le pouvoir hiérarchiques issus des grades ou de la structure du système, et d'autre part le pouvoir et l'autorité qu'un individu peut détenir (indépendamment de son grade) du fait d'être « au bon endroit au bon moment » ou du fait « d'être connecté » (« being connected »). Concrètement, cela signifie qu'il y a plusieurs systèmes ou réseaux de pouvoir / d'autorité, souvent concurrents, qui peuvent être mobilisés dans la prise de décision, le contrôle et la responsabilité / le fait de rendre compte (« accountability »).

3. La structure du groupe des pairs concerne « l'intégration culturelle » (« enculturation »)<sup>534</sup> de règles ou de maximes socialement acceptables et sanctionnées culturellement (« culturally sanctioned »). Elles sont médiatisées par les pairs dans les quartiers, et peuvent varier en fonction des grades et unités.

4. La structure inter-groupe (« cross-group »), renvoie aux interrelations entre groupes et comprend « l'intégration culturelle » de codes de comportements (« behavior codes ») relatifs aux interactions entre le quartier et les autres niveaux de l'organisation. La socialisation, dans ce domaine, définit comment les supérieurs hiérarchiques s'adressent aux hommes, et comment ceux-ci en retour s'adressent aux différents niveaux d'autorité hiérarchiques, ainsi que les droits et responsabilités de chacun. Le rôle du sergent comme superviseur de première ligne est ici central. Aussi important, mais souvent ignoré est le processus de médiation entre les deux réseaux. Ces médiateurs peuvent être formels (représentant syndical par exemple) ou informels (par ex. un lien entre un haut placé aux HQ et un policier de base qui ont travaillé un temps ensemble).

---

<sup>534</sup> Cet exemple dénote les difficultés de traduction, nous n'avons trouvé ce mot dans aucun de nos dictionnaires.

Les auteurs ont observé un processus avec une telle régularité et une telle persistance qu'ils le considèrent comme à la base de l'organisation des interactions sociales au sein et entre les quatre structures du quartier. Ce processus est le tri (« sorting »), au cours duquel les individus se classent eux-mêmes et les uns les autres selon une série de labels définis culturellement. Alors que les labels spécifiques peuvent varier quelque peu d'un quartier à un autre, le processus de tri est fondamental à tous les niveaux du quartier, en définissant les types de relations sociales et de travail. Les policiers se classent les uns les autres, et sont classés par leurs superviseurs. Nous avons effectivement saisi ce type de comportements au cours de nos propres observations, en France particulièrement (probablement parce que l'apprentissage est beaucoup moins organisé, il faut donc être davantage attentif et se faire son idée sur l'un ou l'autre). Voici des extraits de notre terrain (voir encadré, puis reprise de la pensée des auteurs) :

*« Ouais mais ça je veux dire que tu sois gardien ou peu importe, t'es toujours testé, on veut voir ce que tu vaux quoi, voir ce que tu es capable de faire ! C'est comme en arrivant ici, je sais très bien que ben, en plus je suis encore élève jusqu'au 31 décembre, ensuite je vais seulement être stagiaire, donc t'es encore dans une période où... et puis même t'es constamment évalué, et puis c'est normal ! (...) Donc, c'est sûr qu'une fois que t'es plus ancien, qu'on te connaît, on sait déjà dans quelle tranche tu te situes ! »*

*(...) « Dans mon cursus ADS, je suis tombé avec un très, très bon gardien avec qui j'ai pas mal appris le boulot de flic quoi. Donc on faisait du travail intéressant ! Tout ce qui tourne autour du travail de flic, ben le flic qui est constamment sur le terrain quoi ! Donc au niveau de traiter les interventions, c'est un collègue qui est parti en retraite maintenant, bon il était vachement professionnel, donc c'est là où j'ai commencé à véritablement prendre goût au boulot, et donc après je n'ai plus eu ce problème d'être jugé ! Puisque ben, avec lui, j'avais fait mes preuves, j'avais appris ! Et à partir de là, les autres collègues... tout se sait quoi ! La police, c'est une petite maison, ça va vite, donc après... »*

*Gardien stagiaire, Sapin vert, Wattrelos*

*« Ouais ! Mais ça, t'as même pas besoin de le tester en fait ! Tu fais ton boulot, enfin je pense hein, tu fais ton boulot, et en fonction de ce que tu fais, tu vois tout de suite le comportement du jeune, s'il est... pas sûr de lui, mais s'il est confiant, s'il se déplace correctement, s'il cherche un petit peu, ça tu le vois et tu le testes sans le tester en fait ! Tu vois son comportement, et tu sais si tu peux... si tu penses pouvoir lui faire confiance ou si tu crois qu'il vaut mieux le surveiller ! »*

*Gardien stagiaire.4, Central Roubaix*

Ianni et Ianni estiment que les divergences entre le classement établi par la SCC et celui relevant de la MCC est au cœur de certaines des tensions et conflits entre ces deux cultures. Par exemple, un policier qui s'occupe d'une affaire personnelle pendant les heures de service peut être vu comme prenant une sorte de revanche sur le système par ses pairs, mais il est en violation des règles et réglementations du département selon le management. De la même manière, le Commandant du quartier qui accepte de manière informelle ce type de comportements de la part de policiers 'qui font le boulot' peut être considéré comme un bon chef par ses hommes, mais un mauvais superviseur par ses supérieurs.

Au-delà de ce système de 'tri' différent, il y a certaines raisons pragmatiques et historiques qui expliquent les conflits entre ces deux cultures. Dans l'ancien système, idéalisé par la SCC, la police du quartier (« precinct police ») avait une relative autonomie et sa direction locale jouissait d'une discrétion considérable. Le poste de police avait à faire avec les habitants des alentours, et tant qu'il n'y avait pas de problèmes majeurs qui attireraient l'attention sur la police du quartier, on les laissait plutôt en paix. Et comme il y avait moins de mobilité entre quartiers, il y avait un sentiment que c'était en quelque sorte « leur » territoire. Dans le nouveau système, la prise de décision est davantage centralisée au niveau de la MCC. Ainsi, du point de vue de la SCC, la MCC leur enlève une grande partie de leur pouvoir de décision (ou « discrétionnarité »), à l'interface entre le poste de quartier et sa « communauté ». De plus, le nombre d'activités pour lesquelles à la fois le policier individuel et le quartier étaient responsables a augmenté à travers la mise en place de systèmes standardisés visant à rendre compte. En quelque sorte, la MCC représente donc une perte d'autonomie locale pour la SCC, en imposant un contrôle externe plus étroit sur plus de domaines d'activité. En outre, l'idée que la « familiarité amène la corruption » a accéléré le *turn over* à la fois des responsables de postes de police et des policiers de base.

#### *124 Un code du policier de patrouille*

Le processus de fabrication de la règle, ou le fait d'enfreindre la règle participe aussi à organiser les comportements au sein et entre les quatre structures évoquées précédemment. Il y a une prolifération de règles, mais différentes manières de les appliquer. Les différences

peuvent traverser les catégories, comme superviseurs et policiers de base, suivant le temps et le lieu également.

Collectivement, les processus qui orientent et façonnent les comportements (au sein des 4 structures) sont exprimés sous forme d'attentes et de conventions de comportements (« expectations and conventions ») : le « code du policier » (« cop's code »). Par ce code, on entend une charte pour l'action, une série de « compréhensions communes » (« shared understandings »). Ni écrit, ni codifié, il est compris par tous les policiers du quartier, et limite le degré de variabilité de comportement autorisé aux individus. Une telle contrainte est le prix à payer pour l'appartenance au groupe. C'est cette charte qui constitue ce qui est la plupart du temps considéré comme le système informel de l'organisation sociale du quartier.

Un policier expérimenté, par exemple, va accorder un certain degré de liberté au comportement du jeune collègue avant d'invoquer la charte pour décrire (et sanctionner) le comportement attendu dans la structure de socialisation ou la structure de pouvoir / autorité, ou les deux. De la même manière, un responsable va accepter une variabilité dans le comportement d'un policier jusqu'à ce que la variation n'excède les limites définies par le code du comportement policier ou avant qu'il ne s'en réfère aux sanctions. La référence au code est d'ailleurs aussi utilisée par un policier de base envers un supérieur hiérarchique, comme moyen de rectifier certains écarts par rapport à ce code.

Les auteurs observent que les supérieurs font peu référence aux règles et régulations officielles, et qu'ainsi le quotidien du poste de police procède de compréhensions partagées du code plutôt que de règles spécifiques. Il est très intéressant de réaliser que l'évocation du code en vient à devenir le principal mécanisme de contrôle social au sein du quartier.

Le code du policier, généralement décrit dans la littérature comme informel<sup>535</sup> (parce qu'il n'est pas écrit), est aussi formel, en ce sens qu'il est compris par tous. Il lie les structures formelles et informelles en autorisant une marge de liberté dans laquelle les policiers jouissent

---

<sup>535</sup> Westley (1970) insiste par exemple sur « l'interdiction » faite au policier d'informer contre les collègues (code du secret). Skolnick (1966), rapidement évoqué plus tôt, suggère que le danger et la relation d'autorité entretenus par les policiers avec les civils contribuent à un sentiment de solidarité qui les isole et les rend dépendants les uns des autres. Cette interdépendance fournit les bases d'un code caractérisé par la suspicion, l'esprit de clan (« clannishness ») et le secret. Manning (1977) estime qu'en raison de la discrétion, le code est fait de règles spécifiques suivant le lieu. Il parle d'un cynisme global par rapport aux règles qui viennent des supérieurs, et insiste sur l'importance de la « protection de ses arrières » (« the 'cover your ass' perspective »).



d'une discrétion. En ce sens, l'aspect formel du code correspond à la structure « pouvoir / autorité » de la MCC, mais la structure « groupe de pairs » (SCC) sanctionne également (par la critique sociale et les sanctions imposées par les pairs) parce que « tu ne comportes pas comme l'un des nôtres ». Le « cop's code » façonne le comportement, mais distingue aussi le « bon policier » du « mauvais policier ». La recherche de terrain des auteurs (observation *in situ* et entretiens) a permis d'extraire une série de maximes ou injonctions qui forme un tel code. Elles sont classées en deux deux catégories : l'une qui régule les relations entre les pairs, l'autre (grandissante du fait des tensions entre les deux cultures) renvoie aux relations entre les policiers de base et les superviseurs. Voici la première :

### **The cop's code**

Ianni et Ianni distinguent 12 maximes relevant du code du policier et de la SCC qui définissent les relations avec les autres policiers.

1. **Faire attention à son partenaire d'abord et ensuite aux autres policiers intervenant avec vous** (« watch out for your partner first and then the rest of the guys working that tour »<sup>536</sup>) : fondamental, exprime le très fort sens de dépendance et aussi le « classement » qui s'opère même entre pairs.
2. **Ne pas abandonner / laisser tomber un collègue** (« don't give up another cop ») est une injonction au secret basé sur des liens forts, et peut inclure 'et puis il ne te laissera pas tomber'. Cela s'applique quelque soit le sérieux et la légalité de la situation.
3. **Montrer qu'on en a** (« show balls »). Faire face à toutes situations et ne pas reculer, surtout face à des civils.
4. **Etre agressif lorsque nécessaire mais ne pas être trop 'impatient'** (« Be aggressive when you have to, but don't be too eager »). Les anciens vont dire aux nouveaux, quand une situation le demande : « allez y ! » Mais ne soyez pas trop pressé et ne cherchez pas le conflit.
5. **Ne te mêle pas de ce qui est en dehors de ton secteur** (« Don't get involved in anything in another guy's sector »), signifie qu'il ne faut pas interférer dans l'espace de travail d'un autre homme, car il est responsable et va devoir assumer les conséquences.

---

<sup>536</sup> C'est nous qui traduisons (comme chaque traduction d'articles en langue anglaise).

6. **Tiens le coup jusqu'au bout** (« hold up your end of the work »), signifie que si on se relâche trop fréquemment et de manière déraisonnable, quelqu'un d'autre va devoir compenser nos défaillances. Permet d'appeler tout le monde à la « vigilance ».

7. **Si tu te fais prendre en dehors de la ligne, n'implique personne d'autre** (« If you get caught off base, don't implicate anybody else »), prolonge la maxime « ne laisse pas tomber un collègue ». Le fait de se faire prendre (qui peut aller de se retrouver en dehors de son secteur, à des activités plus 'sérieuses' ou illégales), est susceptible d'attirer l'attention (et les ennuis) à l'ensemble du groupe. Toute personne qui se fait prendre doit assumer sa punition, et ne pas impliquer les autres.

8. **Faites savoir aux collègues si un collègue est dangereux ou « fou »** (« Make sure the other guys know if another cop is dangerous or 'crazy' »). Même si vous ne le balancez pas aux patrons, vous devez vous assurer que les collègues susceptibles de travailler avec lui (et donc « dépendre de lui ») soient bien au courant et sachent à quoi s'attendre.

9. **Ne fais pas confiance à un nouveau avant de l'avoir « contrôlé » / « vérifié »** (« Don't trust a new guy until you've checked him out »). Parce que les liens sociaux sont si forts, et en raison de la suspicion grandissante par rapport aux collègues de terrain (renvoie à la Knapp commission qui infiltre des policiers « espions » pour lutter contre la corruption). Il est nécessaire de se rendre compte du type de personne à qui on a affaire, et jusqu'à quel point on peut faire confiance au nouvel arrivant<sup>537</sup>.

Nous souhaitons ici insérer deux extraits de notre terrain, l'un français, l'autre anglais, qui renvoie au point précédent (et dans une certaine mesure au 8.) ainsi qu'au processus de 'tri' évoqué précédemment. Le premier (d'un gardien stagiaire) évoque la confiance des anciens envers un jeune une fois qu'ils se sont assurés qu'il ne répétait pas ce qui se passait au sein de la patrouille, notamment les pauses 'apéro' chez les copains. Donc, couvrir les « écarts » en quelque sorte. Le second (un tuteur anglais) explique la dynamique de la confiance dans le travail, quand on ne connaît pas son partenaire ou qu'il débute.

---

<sup>537</sup> Cet aspect du code est en partie influencé par l'histoire récente de ce service de police (affaires de corruption, et politique interne de lutte). Idem pour le point suivant.

### Test de confiance : deux exemples de nos enquêtes de terrain

*« Ben c'est sûr que si dès la 1<sup>ère</sup> soirée, bon admettons on va faire, je prends un truc au hasard hein, bon passer chez un copain parce qu'il faut qu'il aille le voir pour lui prêter sa perceuse, il faut qu'il passe ce soir parce que demain, il n'a pas le temps ! Il passe, bon on va... admettons on va boire un petit coup, il est 8h, vite fait on va boire un p'tit verre. On sort, le lendemain, je vais en parler à leur chef de section, ou de brigade, je vais leur dire « ouais hier, ils ont bu un coup, c'est pas normal, blabla », c'est sûr que là bon faut pas espérer avoir leur confiance !... Donc euh... quand ils voient au bout de 2 semaines que ça se passe bien... ça va ils ont confiance !*

*- Hum, et c'est ça, ils prenaient souvent des pauses tout ça, et le fait que t'es jamais rien dit, ça les met en confiance ?..*

*Ah ouais, ouais ! Ben ouais, c'est sûr ! Si tu les plantes, ils vont demander à ce que tu ne tournes plus avec eux !! ça c'est logique ! »*

Gardien stagiaire.2, central de Roubaix

*« I suppose, to be honest, yeah you did have in the back of your mind a little bit, because I suppose when you're with regular officers that have served a few years, we've all been involved in violent situations, unexpected situations, and to some extent we know how each will react, and I guess you grow up a trust, you know. I know if I'm going out with one of my colleagues that has been in the job for a few years, I know that they'll know how to react to an incident 9 times out of 10, and you just take it for granted that they do, and it doesn't mean empty mind, you know if you go with another colleague, and well "how is he doing?", and you just deal with the job, but I suppose when you go out with a probationer, then you don't know how they work, because you've not worked with them for very long, they don't know how you work, and they haven't experienced things yet you know, and the probationer I am with at the moment hasn't experienced a violent situation, a violent arrest or a violent offence towards a police officer. So I mean we can get a call now on the way down to a violent incident, and I don't know how she'll react (...) So it's difficult! I mean I would trust than no less than anybody else! I think the issue more is how they would react? they may react very well, you just don't know. Everyone is different, aren't they? »*

Tutor Andy, Bedfordshire police

10. **Ne dis rien de plus que ce qu'une personne doit savoir, cela peut se retourner contre eux** (« Don't tell anybody else more than they have to know, it could be bad for them ») signifie de ne pas donner spontanément des informations car tu pourrais impliquer des gens qui ne le souhaiteraient pas. C'est aussi symptomatique de la rupture générale de confiance et de « fiabilité » (« reliability »).

11. **Ne parle pas trop ou trop peu** (« Don't talk too much or too little ») signifie que suivre la norme est important. Quelqu'un qui parle trop est connu comme une « grande gueule », et peut s'en servir comme d'une couverture, et quelqu'un qui ne parle pas assez pourrait être vu comme ayant peur de s'impliquer, ou il se pourrait qu'il regarde les autres pour les coincer sur quelque chose (encore référence au contexte particulier...). Les deux extrêmes sont suspects.

12. **Ne remets pas le travail à la prochaine vacation** (« Don't leave work for the next tour ») va de ne pas remettre de l'essence dans le véhicule, à ne pas rédiger un rapport de plainte, ou tout autre chose qui nécessite une mise en ordre à la vacation suivante.

Les auteurs précisent qu'il y a d'autres maximes moins prégnantes comme par exemple de toujours essayer de prendre les mêmes jours de congés que ton partenaire, pour éviter qu'il se retrouve coincé à devoir faire équipe avec quelqu'un dont personne ne veut. Il y a aussi des maximes spécifiques à des situations de travail, mais les douze développées ont été 'validées' dans les deux services de police enquêtés par les auteurs.

Parallèlement à ce premier code, il y en a un autre relatif aux relations avec la MCC à travers la structure de pouvoir :

I) **Assures tes arrières** (« Protect your ass »), hypothèse implicite que s'ils veulent t'avoir, ils t'auront. Indicateur de l'individualisme et de l'isolement ressentis par les policiers de terrain<sup>538</sup>. Les entretiens révèlent aux auteurs que lorsque le département était unifié par une culture unique, le système protégeait l'individu, maintenant c'est chacun pour soi.

II) **Ne fais pas de vagues** (« Don't make waves ») pour ne pas attirer l'attention de la hiérarchie, bien sûr sur lui-même, mais aussi sur l'ensemble de ses collègues. Même le fait de poser trop de questions sur les procédures ou suggérer des améliorations au système attirent aussi trop l'attention de la hiérarchie.

III) **Ne leur donne pas trop d'activité** (« Don't give them too much activity »). Si un policier augmente sa productivité un certain mois, il va apporter une pression et une attention non nécessaires sur ses collègues. Le mois suivant, ils attendront encore davantage de lui, et surtout ils se demanderont pourquoi les autres ne produisent pas autant... Le sentiment est que cela ne sert à rien de faire des efforts, il n'y a aucun avantage personnel à en tirer.

---

<sup>538</sup> On sent bien ici l'influence du contexte policier étudié (ambiance de chasse aux sorcières). Cela donne l'occasion de noter que toute recherche s'inscrit dans (et est influencé par) un contexte bien précis.

**« Plus t'en fais, plus t'as d'emmerdes ! »**

Dans cet extrait tiré de notre enquête en France, on retrouve l'esprit des trois points précédents.

« Ben j'ai entendu là, plus t'en fais, au plus tu te fais remarquer, au plus t'as d'emmerdes ! ça, à mon avis, ça ne devrait pas exister ! Parce qu'au plus t'en fais, au plus donc évidemment tu dois rendre de comptes, au plus tu vas écrire des procédures, donc plus on va lire ce que tu écris, et plus on risque de trouver des choses qui ne vont pas ! Alors que c'est vrai que celui qui ne fait rien, ben il ne risque pas ! »

Gardien stagiaire.4, central de Roubaix

**IV) Reste à l'écart des responsables extérieurs à ton service** (« Keep out of the way of any boss from outside your command »). Dans le travail quotidien du quartier, il y a un compromis entre le policier de base et leur responsable sur ce qu'il attend d'eux et ce qui est toléré. Il connaît les limites qu'on pose sur son comportement. Or, s'il a affaire à un responsable qu'il ne connaît pas (une « autorité inconnue »), le « compromis » n'est plus valable et il va devoir répondre de la structure d'autorité du département et ses règles et procédures formelles.

**V) Ne cherche pas les avantages à titre personnel** (« Don't seek favors just for yourself »). Encore, la solidarité entre pairs doit primer dans la relation avec la hiérarchie. Surtout ne pas lécher les bottes du boss ! Par contre, contenter le chef de poste (« Desk Lieutenant ») et les sergents patrouilleurs, qui sont directement liés aux conditions du travail en cours, cela évitera « de les avoir sur le dos » pour la vacation.

**VI) Ne t'attaque pas seul à ton sergent** (« Don't take on the patrol sergeant by yourself »). Vu la proximité dans le travail avec le sergent, les relations de travail avec lui donnent le ton de la vacation. Mettre la pression sur lui (suite à une vengeance ou des erreurs perçues) ne peut aboutir que si tous les pairs s'associent.

**VII) Connais tes 'boss'** (« Know your bosses »). Une des premières questions d'un policier quand il arrive pour prendre son poste est « qui travaille ? » et « qui est au bureau ? » Connaître le boss signifie pourvoir s'adapter à ses attentes pendant cette vacation.

**VIII) Ne fais pas confiance à un 'boss' pour défendre tes intérêts** (« Don't trust a boss to look out for your interest »). C'est la vision du policier de base de 'la vie en haut'. La MCC

trouve aussi opportun et nécessaire de protéger ses arrières par rapport à ses supérieurs que ne le fait la SCC. Une fois qu'un policier grimpe à l'échelle, il s'y cramponne, surtout au-dessus du grade de capitaine (où les promotions se font par nomination).

### *125 Les implications organisationnelles de ces deux cultures*

Dans le cas de NYCPD, la transition entre l'ancien et le nouveau jeu n'est pas terminée. On a donc un chevauchement entre deux systèmes, deux cultures qui se confrontent l'une l'autre dans le département : une SCC des 'bons vieux jours', « d'origine et de tempérament classe ouvrière », dont les membres se voient comme des *cops* pour le reste de leur carrière, et une MCC, « plus classe moyenne », dont l'éducation et la mobilité leur ouvrent des perspectives de carrière en dehors de la police, ce qui les rend moins dépendant et moins loyal envers la SCC.

La MCC considère que l'ancien système est terminé pour diverses raisons (pressions sociales, réalités économiques, visibilité plus grande, recrutement de minorités, et augmentation en taille qui s'accordent mal avec la gestion informelle de l'ancien système), et qu'ils vont entrer au premier palier de quelque chose de nouveau. Ils ne voient pas, à l'instar de la SCC, les '*community relations*' comme '*Mickey Mouse bullshit*' (« une connerie de merde »), mais comme quelque chose qui doit être fait pour des raisons politiquement opportunes, sinon pour des raisons de 'policing'.

La MCC est sensible à la politique et à l'opinion publique, et ne soutiendra pas, par exemple, un policier au comportement déviant (source d'embarras potentiel pour le département). Les *cops* qui font encore les choses à l'ancienne sont perturbés, et furieux contre le changement apparent de règles du système. Donc ils se battent de la seule manière dont ils disposent : en traînant les pieds, en faisant preuve d'absentéisme, et d'autres techniques d'autodéfense similaires. Mais rien ne changera dans l'immédiat, et l'ancien et le nouveau vont coexister parce que leurs valeurs n'ont pas changé avec les changements de procédures et de politiques du département, et donc les comportements ne changeront pas non plus. Les deux cultures ne partagent plus le même vocabulaire, ni un socle d'expériences professionnelles communes, et ont des objectifs de plus en plus différents.

La morale qui voulait que le département prenne soin des siens est maintenant réinterprétée en « les patrons s'occupent d'eux-mêmes ». Du coup, les comportements ont changé au sein de la SCC. D'un côté, les policiers du quartier privilégient de plus en plus des fins individuelles plutôt qu'organisationnelles ou même du groupe de référence. Une des conséquences de la perte d'une culture unifiante est la présence de plus en plus évidente d'un stress professionnel affectant les comportements individuels. Le travail policier a toujours été considéré comme un travail stressant, avec des facteurs comme le danger, la violence, et des horaires particuliers provoquant des soucis physiques et mentaux. L'ancien ethos considérait que les problèmes de stress, l'alcoolisme, les problèmes conjugaux, devaient être gardés à l'intérieur, et le policier devait être protégé en obtenant des tâches en dehors du service actif jusqu'à ce qu'il aille mieux ou parte en retraite. Aujourd'hui, les policiers disent que ces postes sont tenus par des civils, et que la MCC est plus intéressée à identifier et exclure les policiers potentiellement 'déviant' que de protéger l'un d'eux.

Bien sûr, il faut garder à l'esprit le contexte de cette recherche : une commission d'enquête suite à des affaires de corruption qui entraîne un durcissement des 'règles du jeu' de la part de la MCC. Cependant, nous lui reconnaissons une grande pertinence, et rien dans nos terrains ne nous permet de démentir les auteurs. Nous avons saisi des éléments qui correspondent à leurs analyses, probablement de manière plus prégnante en France (du fait de nos populations respectives interrogées et de l'existence de différents corps policiers). Cette intéressante contribution permet au moins de valider l'existence de plusieurs cultures policières en ce qui concerne la position hiérarchique.

### **13 Culture professionnelle et « relations interethniques »**

4

#### *131 La perspective originale d'Holdaway*

Une autre contribution nous intéresse ici, plutôt 'originale' si on l'a regardé d'un point de vue français où ces questions sont beaucoup moins débattues (et surtout depuis beaucoup moins longtemps). Par ailleurs, cette partie permet de faire échos à d'autres moments de la thèse (une partie du recrutement, une autre sur la formation initiale). Les travaux du



sociologue anglais Simon Holdaway présentent l'originalité d'envisager la notion de culture professionnelle en la confrontant avec la question 'ethnique'. Il « interroge » en quelque sorte la force de la culture professionnelle policière, ici nommée « *the rank-and-file occupational culture* », ou plus simplement « *the rank and file* »<sup>539</sup>, en étudiant l'intégration (difficile) des policiers ethniques dans les polices anglaises.

Ses recherches sur le recrutement 'ethnique' policier montrent que si les responsables policiers étaient conscients de l'importance des relations entre les policiers et les membres des minorités ethniques, ils ne l'étaient pas vraiment en ce qui concerne les relations 'interethniques' à l'interne<sup>540</sup>. Il montre que l'« ethnicité » (*race*) est une source constante de commentaires parmi les « policiers blancs » (« *the white rank and file* »), qui vient peser sur la vie professionnelle de leurs collègues policiers ethniques. Il caractérise la '*rank and file occupational culture*' à la lumière de son objet spécifique (l'intégration des policiers 'ethniques') :

1. **Une tendance à « catégoriser péjorativement »** les personnes issues de minorités ethniques, mais pas uniquement celles-là.

*« Non, ils ne m'ont pas traité différemment, pas nécessairement parce que j'étais noir, le truc c'est plus en rapport avec les manières de penser en fait... Ce n'était pas seulement sur les noirs, c'était sur les femmes battues, c'était sur les femmes violées habillées avec des habits voyants pourrait-on dire, c'était sur les irlandais, c'était juste sur tout le monde. Et je ne... je ne partageais vraiment pas ces idées, vraiment »*<sup>541</sup>

Holdaway parle de « culture d'opposition » qui constitue un cadre dans lequel les policiers construisent et maintiennent des frontières qui définissent, entre autres, le statut « ethnicisé » des groupes majoritaires et minoritaires. En fait, cette socialisation est telle que les policiers ethniques eux-mêmes intériorisent cette dimension.

---

<sup>539</sup> C'est l'équivalent de la « cop culture » de Ianni et Ianni (la culture professionnelle du patrouilleur).

<sup>540</sup> Holdaway (S), 1991, *op cit.*

<sup>541</sup> Extrait d'entretien dans Holdaway (S), « Constructing and sustaining 'race' within the police force », *British Journal of Sociology*, Vol 48, n°1, March 1997, p22. C'est nous qui traduisons, comme pour chaque citation d'Holdaway.

« Oui, malheureusement, certains de ses aspects ne sont pas très recommandables, mais ça a tendance à vous endoctriner, 'à vous bourrer le crâne'. Parce que la culture policière, ça s'appliquait aussi à moi. Je me retrouvais à la régurgiter chez moi, c'était comme si j'étais une troisième personne. Je pouvais en fait me rendre compte de ces remarques, je me disais : « Ce n'est pas normal ! » Je me suis retrouvé dans cette situation ! Je veux dire que je commençais à prendre les gens, et les mettre dans des petits compartiments. Je me disais que ce n'était pas vraiment normal et que, venant moi-même d'une minorité ethnique et ayant connu des expériences dans un premier temps, je devrais peut-être savoir mieux, mais je me suis retrouvé à faire ça ! »<sup>542</sup>

**2. La nature du travail policier nécessite, d'une certaine manière, un recours systématique à la « simplification », à la « caractérisation » ('typification')** dans la mesure où il s'agit de « résumer » des situations complexes et ambiguës dans un laps de temps très court pour pouvoir agir. Les « caractérisations » sont donc une sorte d'outil du métier policier (l'auteur précise que la frontière avec les stéréotypes est étroite, la « caractérisation » peut très vite devenir un stéréotype). Et cette « pensée stéréotypée » ('*stereotypical thinking*'), caractéristique du travail policier, est entretenue par le contexte professionnel où les conséquences d'une action inappropriée ou abusive peuvent être désastreuses. De plus, particulièrement rigides et ancrées dans la « pensée de l'organisation », il est difficile de lutter contre celles-ci.

Au sein de cette culture professionnelle, la pensée stéréotypée amène à des processus qui facilitent l'articulation et l'amplification du préjugé racial, et éventuellement de la discrimination. Pour Holdaway, il n'y a pas d'aspect séparé de la culture professionnelle spécifique à ce qui concerne la 'race', elle est imbriquée et articulée aux 'caractérisations' les plus banales.

**3. « L'appartenance à une équipe »** est un aspect primordial car chacun a besoin d'être sûr qu'il puisse compter sur ses collègues. Mais pour l'auteur, cela va bien au-delà, l'appartenance à une équipe implique l'acceptation de la définition 'interne' (ou implicite) du travail policier ('*the rank-and-file definition*'). Et les modalités de sa mise en application et les valeurs qui lui sont liées incluent les stéréotypes à caractère 'ethnique'. De la même manière que la pensée stéréotypée, l'appartenance à un groupe de travail implique une

---

<sup>542</sup> Holdaway (S), 1997, *op. cit.*, p.23.

acceptation minimale de la culture professionnelle, incluant ces éléments ‘racialisés’, ce qui rend difficile l’intégration des policiers ethniques.

On peut notamment observer la force de la culture professionnelle lorsqu’elle est surmontée par un policier. Holdaway cite le cas d’un policier noir qui a réussi à s’intégrer plus facilement en faisant la démonstration de son courage et de son habilité à faire face dans des circonstances délicates, et ici précisément en venant en aide à un collègue en usant de la force physique. En quelque sorte, son intégration (ou « acceptation ») renvoie à une caractéristique valorisée par la culture professionnelle, qu’il a dû développer plus que les autres pour compenser son « handicap ethnique ». L’ironie de cette ‘transition’ est que son intégration dans l’équipe est facilitée par une re-classification d’un stéréotype à un autre. Il était dans un premier temps perçu comme un « noir », et donc sujet à une ‘exclusion’, puis, une fois intégré, il devient le policier qui peut faire face en cas de coup dur ou de nécessité par l’utilisation de la force physique. Ici, la pensée stéréotypée et l’appartenance à une équipe sont très liées<sup>543</sup>.

**4. La sociabilité avec les collègues**, c’est-à-dire par exemple le fait d’aller partager un verre après une journée de travail<sup>544</sup>. On touche encore à la notion d’esprit d’équipe, mais on est au-delà de la journée de travail, on est dans l’attente implicite de la culture professionnelle que les policiers vont se retrouver pour ‘boire un coup’. Ce genre d’invitation est un signe qu’une socialisation plus forte au groupe est offerte. Mais le problème, pour un certain nombre de policiers ‘ethniques’ (on pense par exemple aux pakistanais, nombreux en Angleterre), c’est qu’ils ne consomment bien souvent pas d’alcool pour des considérations culturelles ou religieuses<sup>545</sup>. L’appartenance au groupe est bien un aspect de la culture professionnelle, et Holdaway montre que les policiers ‘ethniques’ sont des membres du groupe dans une certaine mesure, mais aussi que leur appartenance est « limitée » ou « partielle ». Cette différenciation est un facteur qui contribue à ce qu’Holdaway nomme la « racialization » du personnel policier.

---

<sup>543</sup> Voir Holdaway (S), *op. cit.*, 1997, p.26.

<sup>544</sup> Notons que ce genre d’habitudes est, d’après nos observations de la société anglaise, beaucoup plus courant qu’en France.

<sup>545</sup> Pour un développement de ce point, voir Holdaway, 1997, p.27.

5. **La « confiance »**. Elle est centrale au sein du collectif de travail policier : lorsqu'un policier traite une situation délicate et violente et qu'il a besoin d'aide, il veut être sûr d'obtenir le soutien de ses collègues. Les collègues ethniques peuvent évidemment être dignes de confiance et assumer la confiance porter en eux, cependant, l'auteur estime qu'ils ne peuvent être assurés d'une égale sincérité et estime de la part des autres collègues. Exacerbés par la culture professionnelle (fortement à l'œuvre quand il est question d'appartenance à une équipe), l'incertitude et le malaise peuvent pénétrer les relations au sein de l'équipe entre la « majorité ethnique » et les policiers minoritaires. Quand vous savez que les gens parlent sur votre dos dans des termes désobligeants, il est difficile d'être complètement détendu en leur présence. Leur environnement professionnel est souvent inconfortable et ils ne peuvent assumer le « niveau maximum » de confiance envers leurs collègues.

*« Je trouvais que je m'entendais bien avec mes collègues, mais je ne pouvais pas leur faire confiance. Je savais ce qu'ils pensaient derrière mon dos, sur les asiatiques, sur le racisme de manière générale, et des gens de couleur qui vivaient dans ce pays. Je me disais 'pourquoi en serait-il différent envers moi ?' Je fais le même travail qu'eux, mais je suis tout de même une de ces personnes auxquelles ils en ont (...) Ils disaient 'on n'est pas raciste, mais...', ce que je pense c'est qu'ils étaient racistes mais qu'ils ne voulaient pas réfléchir à cela. On ne peut pas changer l'opinion des gens, si c'est la manière dont ils voient les choses durant toute leur vie, il n'y a pas grand chose à faire. Cela me donne l'impression d'être en insécurité »<sup>546</sup>*

6. **« L'humour et les taquineries »** (« *jokes and banter* », littéralement « blagues et plaisanteries ») constituent des caractéristiques de base de la culture professionnelle<sup>547</sup>. La culture professionnelle « vit » à travers les blagues et le récit d'histoires. Par exemple, les policiers qui sont trop gros, trop petits, croyants, ou autre caractéristique déviante de ce qui est considéré comme la norme policière sont l'objet de plaisanteries. Les blagues sont également « pertinentes » lorsqu'elles sont « *racialized* »<sup>548</sup> parce qu'elles font échos aux pratiques qui excluent les policiers ethniques d'une participation pleine à l'organisation. Plus de 75% des démissionnaires interrogés ('blancs et ethniques') ont entendu des plaisanteries « racistes » ou « *racialized* », et considèrent qu'elles étaient courantes, mais les

---

<sup>546</sup> Holdaway (S), 1997, p.26.

<sup>547</sup> Holdaway (S), 1989, « Discovering structure : Studies of the British Police occupational culture », in Weatheritt (M), ed, *Police research : Some future prospects*. Aldershot : Avebury.

<sup>548</sup> Il est compliqué de trouver des traductions françaises à ce type de mots. Bien sûr, on comprend que ce sont des blagues faisant référence à l'appartenance à une MEV.

démisionnaires blancs, par contre, sous-estiment largement les effets de ce type de langage sur leurs collègues 'ethniques'. Par exemple, cet extrait d'un entretien avec un démissionnaire 'blanc' qui présente une version extrême du scénario « ça fait partie du métier » (« it's all part of the job »).

« -Etiez-vous conscients que certain langage pouvait être offensant pour eux ?

-Oui, tout le temps

-Est-ce que vous discutiez de cela avec eux ?

-Non non, ça se passait tellement dans un environnement multi-culturel. (...) C'était une habitude, les bobbies parlaient en patois antillais, ou faisaient référence aux 'négres' et aux 'pakis'<sup>549</sup>

-Ils faisaient cela devant les policiers ethniques ?

-Oui, mais c'était sans problème parce qu'il était asiatique, en fait il était blanc. C'était un type bien parce que... je veux dire, je sais qu'il a une peau foncée, mais il est vraiment comme le reste d'entre nous, voilà ce qu'était l'attitude générale

-Et comment les policiers issus de minorités ethniques ont-ils réagi à cela ?

-Tout simplement ils l'encaissaient. Ils savaient qu'ils allaient rencontrer cela, quand ils sont entrés dans la police, ils savaient quelle situation ils trouveraient. Ils ont probablement eu cela toute leur vie, à l'école et ailleurs. Il n'y avait donc pas de grande différence pour eux quand ils sont arrivés là, vous savez. Mais cela n'a jamais été ressenti par les collègues ethniques, le préjudice racial ou autre n'a jamais été quelque chose d'important pour eux »<sup>550</sup>

Le propos de l'auteur est de dire que les blagues et plaisanteries attribuent une signification à la structure des relations au sein de la culture professionnelle. Ils contribuent à maintenir une hiérarchie de relations au sein du personnel policier et, dans le cas des policiers ethniques, « racialize » (« racialisent ») ces relations. Cependant, l'humour n'est pas un phénomène introduit dans la culture professionnelle dans le seul et unique but de « racialization », les plaisanteries et 'taquineries' couvrent un vaste champ de sujets. Le propos est que dans la mesure où il s'agit d'une caractéristique de base (« stock feature ») de

---

<sup>549</sup> « niggers and pakis ».

<sup>550</sup> Holdaway (S), *op. cit.*, 1997, p.30.

la culture professionnelle, ils fournissent des formes existantes qui mènent facilement à la « racialization » des relations au sein du personnel.

Bien sûr, considérant son fil rouge (les relations interethniques au sein de la police), les différents éléments développés ne sont pas nécessairement exhaustifs de ce que recouvre la culture professionnelle du policier de base. Cependant, son grand mérite est de montrer que l'« ethnicité » demeure une caractéristique centrale de la culture policière, c'est-à-dire que les policiers qui s'inscrivent à l'inverse de la tendance doivent « justifier » leur position. On a donc une idée d'« imposition » d'une culture professionnelle, une dimension contraignante, qui nous semble pertinente.

Un autre intérêt de cette contribution (que nous n'avons pas encore évoquée) relève de la distinction entre deux « cultures professionnelles ». En effet, il développe le fait que la place de l'« ethnicité » n'est pas la même pour la culture policière de base (*the rank and file*) qu'elle ne l'est pour la hiérarchie<sup>551</sup>. En ce qui concerne cette dernière, les recherches d'Holdaway ont montré que beaucoup de responsables policiers, s'ils considèrent avec sérieux la question du recrutement ethnique (et donc des relations de la police avec les « communautés ethniques »), ils ne faisaient pas le lien ou n'avaient pas conscience de l'enjeu de la question des relations interethniques au sein de leur *force*. L'auteur montre comment les policiers de différents grades construisent et maintiennent un « monde social particulier » (*particular social world*), et parle de « partenariat muet » entre ces deux mondes en ce qui concerne les « relations ethniques » au sein des forces<sup>552</sup>.

Holdaway place le travail routinier et la culture professionnelle au cœur de ses analyses. Son argument principal est que dans ce qui est habituellement décrit comme un large cadre social d'égalités 'raciales' ou 'ethniques', les caractéristiques quelconques et banales de la culture professionnelle policière, eux-mêmes inhérents aux exigences du travail policier, forment des processus de « racialization » au sein de la police. L'expérience

---

<sup>551</sup> Evidemment, cette distinction n'est pas sans rappeler la contribution développée précédemment.

<sup>552</sup> L'auteur dénonce la « myopie » des managers, c'est-à-dire leur erreur de ne pas envisager les « actions positives » en faveur du recrutement ethnique comme base d'une politique globale sur les relations interethniques, ce qui permet à la culture *rank and file* de « créer » un contexte de travail au sein duquel les collègues ethniques sont victimes de « préjugés » (*prejudice*) et à l'occasion, de discrimination.

professionnelle des policiers 'ethniques' s'en trouve « racialisée » par leurs collègues 'blancs' à travers des processus incrustés dans la culture professionnelle.

### 132 Un cas d'école

Notre terrain français nous a offert un cas d'école qui illustre parfaitement les discriminations décrites par Holdaway. Il s'agit d'une élève gardien de l'ENP de Roubaix évoquant son stage de terrain dans l'agglomération lilloise. Le stage s'est très mal passé et la mise en récit de cette expérience ne laisse planer aucun doute sur la 'racialization' de son expérience. Cette élève cumulait en fait plusieurs stigmates : le statut d'élève (dont on a bien vu qu'il était largement déconsidéré), le sexe (la littérature ne fait pas mystère d'une dimension machiste et sexiste de la culture des policiers), et enfin sa couleur de peau. En cela, elle sort trois fois de la norme à laquelle Holdaway fait référence. Le franc-parler de l'élève en question (plutôt qu'une attitude de repli) face à deux titulaires clairement racistes<sup>553</sup> a fait le reste : On obtient un choc frontal relativement 'violent' dont l'élève ne peut sortir vainqueur. Les forces en présence (statut, pouvoir, etc.) sont trop déséquilibrées. En début de thèse, dans la partie sur la méthodologie, nous avons présenté un extrait d'entretien d'élève gardien (une collègue de l'élève concernée par ces discriminations) qui ne condamnait pas véritablement les titulaires auteurs de discriminations. Au contraire, elle mettait en cause l'attitude de sa collègue élève, ce qui montre la force de ces mécanismes discriminatoires.

*« - Et alors les stages maintenant...*

*- Alors vous êtes une femme, vous êtes bronzée, vous avez peau mâte, ah non ! ça ne passe pas !... Je sais pas ! Je ne comprends pas !*

*- Et le 1<sup>er</sup> stage, c'était que du roulement ?*

*- Que du roulement de jour, ouais ! Enfin il y avait de la prox, ça me fait rigoler, mais... J'étais mieux avec les 'proximiens' qu'avec la brigade de roulement ! ça peut paraître con ! Au moins, j'étais accueillie, parce qu'il y avait des ADS ! Donc ça allait ! Sinon, roulement de jour, j'ai eu des problèmes... au niveau de ma couleur en fait ! Puisque beaucoup sont... facho !*

*- Et comment ça se manifestait ? Il y avait des choses qui étaient dites, ou c'était au contraire...*

---

<sup>553</sup> Nous pensons que le terme n'est pas trop fort dans cette situation.

*Ah non hein ! Ils ne sont pas fous, ils ne vont pas le dire comme ça ! Ils savent très bien que s'ils disent un mot de travers, et que moi, je fais un rapport par-dessus, ils sont mal barrés ! Parce que l'administration dit 'Non, il ne faut pas !' Non, en fait, déjà quand j'étais en roulement avec eux dans la voiture, déjà quand ils parlaient sur les individus, « les bicots » ou je ne sais pas quoi ! Du genre 'on devrait les brûler !' Enfin bon des choses... Enfin moi déjà j'ai une tête de maghrébine, donc déjà par respect de la personne, on ne devrait pas me parler comme ça ! « Sale arabe », « sale noir ! » « Je lui mettrais bien une balle dans la tête ! » Je veux dire des choses comme ça...*

*- Ils disaient ça entre eux ou devant les jeunes concernés ?*

*Entre eux ! Non ! Sinon après c'est l'émeute ! Vous imaginez ! Ah non, mais ils ont peur ! C'est ça le pire ! C'est que eux, ils ne vont pas le dire devant ! Ils sont là entre eux ! Enfin, je désigne 2 particulièrement ! 2, Eux, franchement, c'est grave !*

*- C'est des gardiens ?*

*Gardiens, ouais ! Titulaires ! Ils sont pfff...*

*- Et ils ont quel âge à peu près ?*

*Oh il y en a qui doit avoir, allez, on va dire 30 ans, l'autre pas loin aussi...*

*(...) - Et pendant le 1<sup>er</sup> stage, si je me souviens bien, tu racontais que même parfois, tu étais restée en salle de pause...*

*Pendant des heures et des heures...*

*- Et ils étaient partis, ils ne faisaient même pas attention à toi quoi !*

*Des fois, je restais même à l'accueil, pour pouvoir les capter tout de suite ! Ils partaient tellement vite ! Ils me regardaient, 'phhit...' ils partaient ! Alors moi des fois, j'étais soit obligé de courir après, ça me saoulait, et à la fin, ben pff...*

*- Les autres élèves, qu'est-ce qu'ils disaient ?*

*Il y en a aussi je crois... Ouais, mais c'est pas pareil ! (...) Ouais, les autres élèves, ils ont connu ça aussi ! Ne rien pouvoir faire ! En fait, si vous voulez, les anciens, ils ne supportent pas qu'il y ait...*

*- Et ils te défendaient quand il y avait vraiment des moments délicats ?*

*'Défendaient'... Ils étaient d'accord avec moi, mais défendre, allez voir le chef, non ! »*

La fin de cet extrait renvoie surtout au stigmaté de l'élève, tous plus ou moins « zappés ». Plus loin dans l'entretien, elle poursuit le récit de ses mauvaises expériences au cours de son second stage, et ses réactions contre ce 'traitement' qui provoque l'engrenage de la sanction informelle. Elle est confiné à l'accueil plutôt que de sortir en patrouille, avant qu'en fin de journée, une patrouille l'emmène « s'aérer (...) comme un chien ».



« (...) D'ailleurs, je les ai revus là, ben là, je ne me suis pas laissée faire ! Enfin, pendant le stage non plus d'ailleurs ! Parce que là en fait, j'ai voulu jouer avec eux, j'ai mis des gants, et puis j'étais au poste. Ils se foutent de ma gueule, 'pourquoi tu mets des gants', 'tu mets des gants en pleine chaleur...' « Ouais, c'est pour éviter de vous salir les mains ! », il fait 'Comment ça ?' Je fais « Ouais, pour éviter que je vous salisse les mains ! » Il ne l'a pas mal pris hein ! Il l'a pris du genre... Vous voyez ! Je veux dire, moi, quelqu'un qui me sort ça, déjà je ne comprends pas ! Quelque part, je n'étais pas raciste, donc j'aurais fait « Ben, je ne comprends pas, à quoi tu joues là ? » Je ne me serais pas énervé, mais je dirais « N'importe quoi !... » Lui, il l'a bien pris ! Logique ! Super je me dis ! Et puis, j'ai eu un problème ! Je ne sais pas pourquoi, c'est ma grande gueule aussi... La couleur et la gueule ! En fait, au départ, quand on arrive en service, nous les élèves gardiens, on demande dans quelle PS on est, dans quel véhicule et avec qui ! Donc il y a PS 20, PS 21, et PS 22. Donc on arrive, et le chef de poste, il me dit 'Ben ben ça t'intéresse d'aller où ?' Tu veux aller avec qui ?' Moi, je le regarde, je fais 'écoutez, moi, peu importe ! Je ne suis pas difficile ! Vous me mettez avec n'importe qui, c'est pas grave !' Il me fait « Bon ben, je te mets en PS 20 avec untel et untel ! » Je fais 'Bon ben d'accord ! Pas de problème ! J'étais même contente ! Parce que PS 20, ce sont les 1ers à aller faire les interventions en fait !' Alors j'étais contente ! Je me disais je vais avoir du boulot, c'est cool ! Alors, j'étais contente, machin... Mon collègue, lui, on l'avait mis en PS 21, il n'en restait plus qu'un ! Et, il était là 'Et moi qu'est-ce que je fais ?' Et le chef de poste, il fait 'Attends, toi, on va voir, attends 2 minutes, peut-être tu seras avec la 22, je ne sais pas encore, on verra !' Bon j'étais là, moi j'étais contente ! En fait, ils ne supportent pas que je sois contente ! Moi, j'étais là, 'Ouais je suis contente, je suis en PS 20, je vais pouvoir intervenir, tout ça !' Et le chef de poste, il me regarde, il regarde son copain, il fait « Non ! Toi, je vais te laisser au poste toute la journée ! Avec ton collègue ! » Je l'ai regardé, et puis il m'a regardé avec son regard vicieux, il m'a regardé l'air de dire 'Je t'ai eu !' J'étais là, 'quoi ?' Je fais 'Mais vous me mettez en PS 20, maintenant, vous me changez !?!' Il me fait 'Ouais ! Et t'as rien à dire !!' Ok...

- C'était un gardien ?

Non non, c'était un brigadier chef je crois, ou brigadier, je ne sais plus ! Vous voyez l'intérêt que je lui portais... Alors là, j'étais hors de moi !

- C'était le 2<sup>ème</sup> stage, ça ?

2<sup>ème</sup> stage, ouais ! Mais au 1<sup>er</sup> stage, il m'avait embêté aussi ! C'est pas cool hein ! Je peux vous assurer que... C'est le jour où il faisait au moins 30 degrés dehors ! Je n'ai rien dit ! Si, j'ai dit, j'étais énervé, j'étais comme ça, je dis 'Bon, ben si c'est comme ça, je suis là, je ne fais rien ! Comme ça ! Parce que logiquement, on est là en tant qu'observateur, à la base hein ! Donc je suis resté avec l'autre, à lunettes, mon collègue, alors lui, il s'est foutu de ma gueule, mais quelque chose de bien ! Il est doué pour ça hein ! Il rigolait, il me regardait, il ricanait... Alors, à un moment, le chef de poste, il vient me voir, il fait 'Tu vas faire la prise de service !' Là, je fais 'Je ne sais pas la faire !' Comme ça ! J'étais en colère !

- La prise de service, c'est-à-dire ? Enregistrer tous ceux qui sont là ?

Présents, absents, ceux qui sont en congés, tout ça ! Et l'autre, il me fait, 'Ben tu vas apprendre !' Je fais 'ok', je savais la faire en tant qu'ADS, en tant que gardien, on n'avait pas trop bien appris ! C'était pas encore bien... Alors, comme ils se foutaient de ma gueule, je me foutais de leur gueule aussi, j'étais là « Alors, qu'est-ce que je

*fais ? » 'Ben t'appuies-là !' « Après ? »... Enfin je me suis foutue de leur gueule, et à la fin, je commence à la finir ! Et l'autre, il me dit 'Ah ben, dis donc pour quelqu'un qui ne savait pas faire la prise de service, tu te démerdes bien hein !' Je fais 'Ben ouais !' Après l'autre, il fait 'Tu ne te fous pas de ma gueule par hasard ?' Je le regarde, je fais 'C'est vous qui vous foutez de ma gueule depuis tout à l'heure !' Non, c'est pas ça, il me dit 'Tu ne te fous pas de ma gueule par hasard ?' Je le regarde, je fais 'Je ne me fous pas de votre gueule, c'est que j'étais ADS avant !' Donc il n'a rien dit. Donc ils ricanent, ils étaient en train de parler sur moi, ils étaient là, ils se foutaient de ma gueule et tout, j'en pouvais plus ! Surtout que moi, je suis quelqu'un d'assez 'vouu...' Il faut que je bouge ! Je ne peux pas rester dans un bureau ! C'est pour ça que je suis dans la police moi...*

*(...) donc après, comment dire, donc après je lui fais 'Vous avez un délit de sale gueule ou quoi ?? Vous n'aimez pas ma gueule ??' Comme ça, parce que ce n'est pas la 1<sup>ère</sup> fois quoi ! Moi j'étais énervée, j'étais hors de moi ! Et puis, il me fait 'Pourquoi, vous dites que je suis raciste ?' Après je fais 'Je n'ai pas dit que vous étiez raciste ! Je vous ai demandé si vous aimiez ma gueule ou pas, je ne vous ai pas demandé si vous étiez raciste !' ça n'a rien à voir ! Entre délit de sale gueule et raciste ! Après il fait 'Non, pas du tout !' Et puis après, il commence à me dire, 'à l'époque, on aurait parlé comme ça à un chef, c'était un coup de pied au cul !' Il expliquait qu'à l'époque, si moi j'avais parlé comme ça à un chef, c'était le coup de pied au cul ! Après, je l'ai regardé, je fais 'Ouais mais vous vous foutez de ma gueule depuis tout à l'heure, je suis désolée mais il y a des limites quand même ! Je suis un être humain !' Donc, après ça a commencé à chauffer, mes collègues, ils ont fait 'houh !!... baisses la tension', sinon ça va mal se passer !' Donc, je me suis calmée ! Je suis restée au poste, donc voilà ! Donc, après, un peu plus tard, le chef, 5-6h après, il y a la PS 22 qui arrive en fait, parce qu'apparemment, ils avaient un match de foot, donc ils n'allaient sortir qu'une petite heure à peu près... (...) 'Bon, allez les gars, vous pouvez l'amener, l'aérer !' (rires) Moi, j'ai pas 10 ans ! Mais j'ai été quand même parce que je n'en pouvais plus ! J'ai tourné, on va dire, 1/2h, 3/4h, pas plus, 3/4h maximum ! Et après, quand je suis revenue, il fait 'ça y est, vous l'avez aérer ?' Comme un chien, vous savez ? Et les autres, ils ont fait 'Ouais, c'est bon, elle a pris son bol d'air ! C'est bon !' Comme une merde ! »*

Dans le dernier extrait de l'entretien ci-dessous, nous évoquons le recours hiérarchique. Or, elle en avait déjà fait la (mauvaise) expérience en tant qu'ADS en région parisienne. Cet extrait renvoie à un aspect du code de Ianni : « Ne pas abandonner / laisser tomber un collègue » (« don't give up another cop »), qui est une injonction au secret basé sur des liens forts. En « dénonçant » des collègues, le code est nettement bafoué. Par ailleurs, on pense aussi à deux maximes à tenir par rapport à la hiérarchie : « Ne fais pas confiance à un 'boss' pour défendre tes intérêts » et « Ne fais pas de vagues » (« Don't make waves ») pour ne pas attirer l'attention de la hiérarchie sur l'ensemble de ses collègues. Il est remarquable dans l'extrait qu'elle anticipe déjà le fait que lors de son affectation, « ça se passera mal au début ». Sous cet angle, on conçoit aisément que beaucoup de membres des MEV puissent se

décourager à entrer dans la police. Précisons toutefois que cet exemple développé dans cette partie nous semble relativement exceptionnel, pas au niveau de « l'esprit » (nous considérons que l'expérience du policier issue de MEV se rapproche de ce qu'Holdaway décrit), mais plutôt de l'ampleur et des proportions prises ici (liées aussi à la personnalité de l'élève). Ainsi, un second exemple au poste de police de Moulins montrait aussi un élève victime de ce type de discrimination, mais celui-ci y « répondait » avec soumission, et il ne souhaitait pas nous en parler.

*« - Est-ce que t'as essayé d'aller voir un officier, au-dessus du brigadier avec qui ça posait problème ?*

*Le problème, c'est que j'avais déjà fait ça à Colombes, pour une affaire... qui est retombée sur moi ! ça veut dire qu'en fait, c'était à moi à fermer ma gueule, et à acquiescer !*

*- C'était quoi le problème à Colombes, en 2 mots ?*

*En 2 mots, ils ne me respectaient pas ! Ils voyaient en moi la bonne femme, bonne qu'à faire le ménage, qu'à « montrer son cul », en gros quoi !*

*- C'est du sexisme ?*

*Ouais ! Et moi, j'en pouvais plus ! J'ai carrément été voir le capitaine ! Il a convoqué tout le monde ! Et c'est retombé sur moi ! En gros, ils m'ont dit, 'Vous fermez votre gueule ! Et voilà, vous acquiescez quoi !'*

*- Et ça ne t'a pas passé l'envie de rentrer dans la police !?*

*(...) Pff... ben moi je changeais tout le temps de collègues quand j'étais ADS ! J'avais des collègues, c'était impeccable ! Impeccable ! A part, bon là... Mais bon, j'ai vite mis les points sur les 'i', et après ça s'est très bien passé ! Voilà ! Malheureusement...*

*- Et donc, par exemple, là où tu seras affecté après l'école, tu penses qu'il y aura peut-être une petite période où il y aura...*

*ça se passera mal de toute façon...*

*- Ouais... Et ensuite...*

*Ben disons que quand ils vont voir que j'ai une grande gueule, et que moi, je ne suis pas une pétasse à rouler mon cul dans la police, que je suis là pour faire mon boulot, ben on verra bien hein ! Mais moi il ne faut pas m'emmerder hein ! Excusez moi l'expression ! Mais moi il ne faut pas m'emmerder ! Je suis là pour faire mon boulot, je le fais bien, je ne sais pas si je le fais bien, mais j'essaye de le faire de mon mieux ! Donc il ne faut pas me casser la tête hein ! Les propos racistes... ceux qui n'aiment pas les femmes, etc. Je ne veux pas le savoir moi ! Je suis là, c'est tout ! J'ai réussi mon concours, j'ai en bavé... enfin j'ai toujours espéré d'avoir mon concours, c'est pas des petits cons qui vont me... »*

Elève gardien.4 (femme), ENP Roubaix

## 2 Les traits négatifs de la 'cop culture' et leur analyse par Waddington<sup>554</sup>

### 21 La 'canteen culture' n'est pas un moteur de l'action

La perspective de Waddington est critique, elle consiste à prendre le contre-pied d'une vision jugée 'négative' de la « sous culture policière » (« police subculture »)<sup>555</sup>. Cette culture a souvent été vue comme ayant une influence néfaste sur le comportement du policier (« *a pervasive, malign and potent influence on the behaviour of officers* »). L'article de Waddington passe en revue la littérature sur la 'police subculture' et conclut que ce qui se passe dans la cantine (lieu magnifié de cette culture) est un discours qui permet de donner un but et du sens aux problèmes de l'expérience professionnelle du policier (« *expressive talk designed to give purpose and meaning to inherently problematic occupational experience* »). La cantine est une arène séparée de la rue en ce sens qu'elle se joue face à une audience de pairs.

---

<sup>554</sup> Cette partie s'inspire de l'article suivant : Waddington (P.A.J.), « Police (canteen) subculture. An appreciation », *British journal of criminology*, vol 39 n°2, spring 1999, pp.287-309. Nous suivons plus ou moins le fil de l'article en reprenant quelques titres de l'auteur (d'autres sont de notre initiative), et la majorité des références citées sont celles de l'auteur.

<sup>555</sup> Nous avons finalement très peu présenté ces caractéristiques jusqu'ici, privilégiant des contributions plus originales. Ces traits 'négatifs' seront en fait débattus ici par l'auteur. Le lecteur trouvera des développements complets chez Foster (J), « Police cultures » in Newburn (T), *Handbook of policing*, Devon, Willan Publishing, pp.196-227 (chapter 9), dans le chapitre « cop culture » de Reiner (R), *The politics of the police*, Third Edition, Oxford university Press (first published 2000), pp.58-107 ; ou encore dans la contribution de Bowling (B), Foster (J), « Policing and the police » (27), in Maguire (M), Morgan (R) and Reiner (R), *Handbook of Criminology*, Third Edition, Oxford : Oxford University Press, 1246p. Par exemple, dans ce dernier article (inspiré par les travaux de Reiner), il est question d'un sens de la mission, une « soif pour l'action », un cynisme et un pessimisme, des « préjugés raciaux », une suspicion, un pragmatisme, une forme d'isolement et de solidarité, un conservatisme, et un machisme.

La notion de ‘police subculture’ dérive de la découverte que le travail policier est rarement guidée par des préceptes légaux, mais au contraire que les policiers exercent une discrétion importante (« extensive discretion ») dans la manière dont ils appliquent la loi. Cette discrétion et d’autres pratiques routinières sont supposées reposer sur les croyances et valeurs ‘prises pour argent comptant’ (« taken for granted ») particulièrement par les policiers de base (plus susceptibles de rencontres avec le public dans des conditions de faible visibilité). Cependant ces valeurs et croyances sont vues d’une part comme ayant une influence maligne sur le système judiciaire (elles sont données pour responsable des nombreuses injustices contre des personnes vulnérables perpétrées de manière routinière), et d’autre part comme une résistance des policiers de base au changement progressiste.

La thèse de l’auteur est de proposer une conception alternative (plus « appréciative ») de la ‘police subculture’ (« *appreciative rather than condemnatory* »).

En fait, pour l’auteur, ce qui a suscité autant d’écrits, c’est « ce que la police dit » (« *what the police say* »), la culture orale en quelque sorte. Les discussions de cantine deviennent l’explication de l’action de la police. Waddington déconstruit ce lien entre discours et pratiques, et s’appuie notamment sur les recherches de Black : alors qu’il a relevé des expressions claires de racisme dans la cantine ou les véhicules de police, il n’a relevé aucune discrimination raciale dans la manière dont ils intervenaient avec le public<sup>556</sup>. Des recherches ultérieures ont confirmé que la gravité de l’infraction était le facteur déterminant sur le fait que la police arrête la personne ou pas, et non les « idées » (« attitudes ») des policiers<sup>557</sup>. Il s’appuie aussi sur les premiers écrits d’Holdaway qui évoque l’exagération qui accompagne souvent les récits d’histoires policières, et donc l’écart entre les discussions de cantine (« *canteen chatter* ») et la réalité<sup>558</sup>. En fait, le fossé entre les discussions de cantine et l’action dans la rue vient de la bouche même des policiers quand ils « nient » beaucoup de leurs interventions (considérées comme « rubbish ») ainsi que l’aspect routinier du travail. Pour l’auteur, il s’agit là en quelque sorte d’une négation de leur culture policière.

---

<sup>556</sup> Black (D.J), 1970, « The production of crime rates », *American sociological review*, 35 : 733-48 ; et Black (D.J), 1971, « The social organization of arrest », *Stanford law review*, 23 : 1087-111.

<sup>557</sup> Exemple, Worden (R.E.), « Situational and attitudinal explanations of police behaviour. A theoretical reappraisal and empirical reassessment », *Law and society*, 23/4 : 667-711.

<sup>558</sup> Holdaway (S), 1979, ed, *The British Police*. London : Edward Arnold.

Waddington explique que c'est maintenant un lieu commun de dire que la 'police subculture' n'est ni homogène ni monolithique : culture de force<sup>559</sup>, police urbaine ou rurale<sup>560</sup>, hiérarchique (Ianni), même entre policiers de base : patrouilles et « community constables »<sup>561</sup>, autre services spécialisés (déetectives<sup>562</sup>, groupes d'intervention<sup>563</sup>, sans doute « traffic officers », dog handlers and others). Des différences émergent aussi entre policiers de sexes différents<sup>564</sup> et de « races »<sup>565</sup>, ou de la combinaison des deux<sup>566</sup>. Par ailleurs, Fielding suggère aussi dans son étude sur la socialisation professionnelle des policiers que les individus sélectionnent parmi les divers aspects de la culture les éléments qu'ils jugent acceptables<sup>567</sup>.

Toutes ces distinctions font presque disparaître l'idée d'une culture partagée. Et c'est encore plus complexe quand on considère que le modèle causal est remplacé par un processus beaucoup plus dynamique dans lequel l'action et la culture s'influencent mutuellement. Il mobilise Holdaway pour appuyer son argumentation : le racisme est incrusté dans des pratiques routinières comme les blagues ou les moments de sociabilité 'alcoolisés' après le travail, qui ne sont pas intrinsèquement racistes mais qui finissent par exclure les policiers issus de minorités ethniques et renforcent les stéréotypes raciaux. L'auteur trouve un autre argument en faveur de la vision de processus : chez Shearing et Ericson, la culture est véhiculée de manière métaphorique à travers les histoires, mythes et anecdotes qui n'indiquent pas vraiment de manières d'agir dans une situation donnée, mais qui leur

---

<sup>559</sup> Il cite l'exemple de l'affaire Rodney King à Los Angeles, voir Skolnick (J.H) and Fyfe (J.J), 1993, *Above the law : Police and the excessive use of force*, New York : Free Press.

<sup>560</sup> Cain (M), 1973, *Society and the policeman's role*, London, Routledge and Kegan Paul.

<sup>561</sup> Fielding (N), 1995, *Community policing*, Oxford : Clarendon.

<sup>562</sup> Hobbs (D), 1988, *Doing the business : Entrepreneurship, the working class and detectives in the East End of London*, Oxford : Clarendon.

<sup>563</sup> Kraska (P.B), and Paulsen (D.J), 1997, « Grounded research into US paramilitary policing : Forging the iron fist inside the velvet glove », *Policing and society*, 7/4 : 253-70.

<sup>564</sup> Fielding (N), 1994, « Cop cantine culture », in T.Newburn and E.Stanko, eds., *Just boys doing business : Men, masculinity and crime*, London, Routledge.

<sup>565</sup> Holdaway, 1996, *The raciliasation of British police* », Basingstoke, Macmillan, et Holdaway, 1997.

<sup>566</sup> Martin (S.E), 1995, « The interactive effects of race and sex on women police officers », in Price (B.R) and Sokoloff (N.J), eds., *The criminal justice system and women : Offenders, victims and workers*, 2<sup>nd</sup> edn, New York : Mac Graw-Hill.

<sup>567</sup> Fielding (N), 1988, *op. cit.*

permettent d'apparaître compétents auprès des pairs. Cela permet de dépasser la vision de la culture policière comme machiste, raciste, et sexiste.

Pour dépasser la vision de la 'police subculture' comme principale guide de l'action, il la dédouble en une 'canteen culture' qui génère des comportements propres à cet espace, et une culture opérationnelle (« operational culture ») qui guide l'action dans la rue.

## 22 Prendre garde aux surinterprétations

L'auteur nous prévient du danger de surinterprétation : juste parce qu'un groupe comme la police exhibe un trait commun, on l'interpréterait comme une caractéristique « distinctive » attribuée à cette culture, particulièrement quand le projecteur est mis exclusivement sur ce groupe isolé. Par exemple, le sexisme parmi les policiers est souvent présenté comme une expression de la 'culture macho', alors qu'il est clair que le sexisme n'est pas réduit à la police, et que sur ce point, la police est probablement influencée par les « croyances patriarcales » incrustées dans la culture plus large (« wider culture ») et partagées par beaucoup de professions. Le propos de l'auteur n'est pas d'excuser le sexisme policier, mais de dire que ce que la police partage avec une bonne partie de la population ne peut être expliqué par des formes sociales (« social forms ») qui seraient distinctives (« *purportedly distinctive to them* »).

Cette tentation d'attribuer des traits communs, mais pas forcément distinctifs, à la 'police subculture' est exacerbée par les difficultés méthodologiques à mener de l'ethnographie comparative. Quand un ethnographe décrit la 'police subculture', par exemple, comme raciste, par rapport à quelle référence s'appuie-t-il ? Un idéal de « racisme zéro » ? Ce serait peu pertinent puisque chaque 'subculture' professionnelle aurait alors ce trait, et il serait donc attribué « par erreur » à la police. Alternativement, la comparaison se fait peut-être par rapport à des 'subcultures' familières aux chercheurs (par exemple celle du milieu académique), mais cela serait aussi trompeur, à tel point qu'il est possible que la littérature sur les 'police subcultures' nous en disent plus sur les particularités de la vie académique que sur celles de la police. Si l'on comparait statistiquement la police avec d'autres professions et avec la 'norme' de la population globale, le portrait dressé du policier conservateur, raciste, cynique, et autoritaire deviendrait plus dur à soutenir.

Alors, si le concept de ‘police subculture’ explique si peu, Waddington se demande pourquoi les chercheurs du champ policier adhèrent autant à ce concept ? Pour Chan, « la culture policière est devenue un ‘label’ pratique pour une série de valeurs, attitudes, et normes pratiques négatives parmi les policiers »<sup>568</sup>. Mais dans quel but ? Waddington estime que son côté pratique tient dans son potentiel de ‘condamnation’ : la police est à blâmer pour les injustices perpétrées par le système judiciaire : par exemple Holdaway (1983) ou Young (1991) condamnent la ‘subculture’ de leurs anciens collègues, et les observateurs extérieurs trouvent la ‘police subculture’ clairement désagréable, pour ne pas dire plus. Le but de la recherche n’a pas seulement été de décrire et d’analyser, mais de réformer ; Holdaway : « *If I desire anything for this book, it is that it may make a small contribution to our research for a more loving and just society and therefor a more loving and just police* »<sup>569</sup>. Or, c’est cette orientation réformiste qui justifie qu’on détermine certains éléments comme centraux (« core ») et qu’on en exclut d’autres. Par exemple, pourquoi accorder plus d’importance à l’aspect « culte de la masculinité » plutôt que la préoccupation des policiers à éviter les ennuis (« *avoiding trouble* »).

### 23 « Apprécier » la ‘police subculture’

L’auteur rappelle que la grande contribution de la criminologie et de la sociologie à notre compréhension de la déviance a été de regarder au-delà de la condamnation normative et de chercher à apprécier même les comportements ‘offensifs’. Les discussions de cantine des policiers peuvent être contraires aux valeurs libérales<sup>570</sup>, mais Waddington estime que le ‘challenge intellectuel’ est de chercher à comprendre pourquoi les policiers expriment de telles vues. Ce qui est important de comprendre ici, ce n’est pas l’influence supposée des discussions de cantine sur le comportement policier (il semble que ce soit très restreint) mais les discussions elles-mêmes. En d’autres termes, si les discours n’informent pas sur les pratiques, pourquoi les policiers investissent-ils autant d’efforts à parler de leur travail ? Si le

---

<sup>568</sup> Chan, 1996, *op. cit.* p.110.

<sup>569</sup> Holdaway (S), 1983 : vi.

<sup>570</sup> Quand les français parlent de valeurs « républicaines », les anglais évoquent leurs valeurs « libérales » (terme connoté positivement).



travail policier est banal et ennuyeux, pourquoi passent-ils autant de temps à essayer de se convaincre mutuellement que ça bouge beaucoup (« action-packed ») ? Si les policiers femmes remplissent leur rôle de policier autant que les hommes, pourquoi leurs collègues masculins insistent sur le fait que ce n'est pas le cas ?

On en vient au cœur de la démarche de l'auteur : comprendre cette 'subculture' comme une réponse aux contingences structurelles auxquelles les policiers font face.

### 231 La 'subculture' comme rhétorique

Simplement, la 'subculture' est une rhétorique qui donne du sens à l'expérience et soutient « l'estime du soi professionnel » (« *It is a rhetoric that gives meaning to experience and sustains occupational self-esteem* »). Il faut donner du sens à l'action policière car elle est très spécifique en fonction du contexte<sup>571</sup>, elle doit donc être « justifiée en fonction de la situation » (« *situationally justified* »)<sup>572</sup>. Et parmi les audiences auxquelles la justification (de ce que Fielding appelle la « compétence »<sup>573</sup>) doit être offerte : son groupe de pairs, et la scène pour cette présentation est la cantine. Même s'il s'agit des coulisses de l'activité policière, cela ne veut pas dire que des représentations ne s'y jouent pas ! Au contraire la cantine est une des rares opportunités pour les policiers, dont les actions dans la rue sont normalement « invisibles », de se produire devant les collègues (« *to engage in displays before their colleagues* »). Ils détaillent leurs versions des événements qui appuient leur vision du monde : la cantine est le magasin de réparation de la police et les blagues et anecdotes sont les outils » (« *the canteen is the « repair shop » of policing and joked, banter* »).

---

<sup>571</sup> Bittner (E), 1967, « Police discretion in emergency apprehension of mentally ill persons », *Social problems*, 14 : 279-92 ; et Bittner (E), 1967b, « The police on skid-row : A study of peace keeping », *American sociological review*, 32/5 : 699-715.

<sup>572</sup> Manning (P.K) and Van Maanen (J), 1977, « Rules, colleagues and situationally justified actions », in Manning (P.K), ed., *Policing : A view from the street*, New York : Random House.

<sup>573</sup> Fielding (N), 1984, « Police socialization and police competence », *British journal of sociology*, 35/4 : 568-90.

*and anecdotes the tools* »)<sup>574</sup>. C'est une sorte de palliatif plutôt qu'un guide pour l'action future.

### 232 *L'universalité et la ténacité de la 'police subculture'*

Contrairement à la mode intellectuelle perçue par l'auteur qui consiste à relativiser les 'police sub-cultures', Waddington maintient qu'il y a une 'police subculture' dont les traits centraux se retrouvent à travers un éventail très large de discours policiers, et dans une large variété de juridictions. Il cite les Etats-Unis (en dépit des diversités internes), le Royaume-Uni (même le cas particulier de l'Irlande du Nord<sup>575</sup>), l'ancien empire britannique (en dépit de son histoire distincte de police coloniale : Canada<sup>576</sup>, Australie<sup>577</sup>, et même en Inde malgré ses traditions et sa structure sociale si particulière<sup>578</sup>). L'auteur étend sa remarque à l'Europe continentale, même s'il avoue que la connaissance en est restreinte, il ne cite que Punch concernant Amsterdam<sup>579</sup>, et même au Japon<sup>580</sup>. Bien sûr on a affaire à des contextes sociaux, économiques, politiques et économiques différents, mais l'attention se porte sur le consensus autour du « sens de la mission », le « machisme », l'opposition « nous / eux », et le « cynisme ».

Il note également la permanence et la ténacité (« tenacity ») dans le temps de la police 'subculture'<sup>581</sup>, mais surtout le fait qu'elle englobe également les groupes dont on pense qu'ils

---

<sup>574</sup> Pour repère, Waddington (1999), op. cit. p.295.

<sup>575</sup> Brewer (J.D), 1990, *Inside the RUC*, Oxford : Clarendon.

<sup>576</sup> Ericson (R.V), 1982, *Reproducing order*, Toronto, University of Toronto press.

<sup>577</sup> White (R) and Alder (C), eds., 1994, *The police and young people in Australia*, Cambridge : Cambridge university press.

<sup>578</sup> Bayley (D.H), 1969, *The police and political development in India*, Princeton : Princeton university press.

<sup>579</sup> Punch (M), 1979, *Policing the inner city*, London, Macmillan.

<sup>580</sup> Bayley (D.H), 1991, *Forces of order : Police behaviour in Japan and the United states*, 2<sup>nd</sup> ed., Berkeley : University of California press.

<sup>581</sup> Holdaway (1983) souligne qu'en dépit de la complète réorganisation du travail de patrouille entre temps, sa recherche montre plus de similarités que de différences avec celle de Cain et Chatterton. Voir aussi sur ce thème Brogden (M.E), 1991, *On the Mersey beat*, Oxford : Oxford university press.

en souffrent, particulièrement les minorités ethniques<sup>582</sup> et les femmes<sup>583</sup>. Cela suggère que la source de ce discours policier tient dans les bases du travail policier lui-même.

### 233 *Danger et autorité*

Skolnick a insisté sur deux éléments essentiels de la personnalité policière : autorité et danger. En fait, le policier confronte un danger dans l'exercice de son travail précisément parce qu'il exerce une autorité. De plus, cette autorité policière est coercitive : « la police détient le monopole de la force au sein de la société civile » (« *Police are monopolists of force in civil society* »)<sup>584</sup>. Or, plusieurs traits de la 'subculture' renvoient plus ou moins directement à leur position autoritaire. Le plus évident est leur autoritarisme, on peut quasiment en dire autant du conservatisme (puisque le maintien de l'ordre est en soi une fonction conservatrice). Le travail policier a donc une vocation autoritaire et conservatrice, et c'est sans surprise que les policiers le regardent comme quelque chose de nécessaire.

### 234 *Glorification de l'action*

D'autres caractéristiques de la 'police subculture' reflètent moins les réalités de la profession. Un exemple notable est la glorification de l'action et de l'excitation : Alors que beaucoup de recherches montrent la dimension ennuyeuse du travail<sup>585</sup> et le peu d'occasions

---

<sup>582</sup> Holdaway (S), 1997, « Construction and sustaining « race » within the police workforce », *British journal of sociology*, 48/1 : 18-34.

<sup>583</sup> Heidensohn (F), 1992, *Women in control : The role of women in Law enforcement*, Oxford, Oxford university press.

<sup>584</sup> Bittner (E), 1970, *The functions of the police in a modern society*, Washington, DC : US Government printing office.

<sup>585</sup> Nous avons montré en début de thèse dans la partie méthodologique la dimension ennuyeuse du travail de patrouille.

d'utilisation de la force<sup>586</sup>, il reste qu'invariablement, l'intervention policière dans la vie des autres est « autoritaire » (« *authoritative* »), une autorité soutenue par la force.

Donc quand la police raconte des histoires exagérées qui semblent glorifier la violence, elle fait ce que d'autres professions font : célébrer ce que la plupart des observateurs (et eux-mêmes) reconnaissent comme leur « vrai job »<sup>587</sup>. Comme le fait de se montrer courageux face au danger est quelque chose de largement valorisé, il n'est pas étonnant que les policiers s'étendent sur ces événements. La police « célèbre » d'autres attributs et talents, mais le cœur de la tradition orale policière tient dans la glorification de la violence dont ils jouissent du « monopole légitime ». Il n'est donc pas plus surprenant que cette célébration soit généralisée en un culte de la masculinité, puisque traditionnellement ce sont les « vrai mecs » qui 'sont prêts à se battre'. D'ailleurs, même si on a vu que les femmes ne remettaient pas en cause les aspects masculins du rôle policier, cependant, si la police devait largement se féminiser, cela pourrait remettre en cause « ce qui compte vraiment » dans le travail policier<sup>588</sup>. En ce sens, le policier femme représente une menace pour la notion de « policing », et il est prévisible que les policiers hommes résistent à cette menace.

---

<sup>586</sup> Par exemple Skogan (W.G), 1994, *Contacts between police and public : Findings from the 1992 British crime survey*, Home office research study n° 134, London : HMSO.

<sup>587</sup> Manning (P.K), 1980, « Violence and the police role », *Annals of the American Academy of political and social science*, 346 : 88-98.

<sup>588</sup> Walklate (S), 1995, *Equal opportunities and the future of policing* », in Leishman (F), Loveday (B) and Savage (S.P), eds, *Core issues in policing*, London, Longman.

### **Appel d'urgence : Excitation, montée d'adrénaline et estime de soi du policier**

Nous avons inséré ici un extrait de notre investigation empirique décrivant un appel d'urgence (un homme poignardé dans un quartier pauvre 'renommé' de Roubaix). Quand surgit l'appel d'urgence pour une situation violente et dangereuse, le sens du métier prend alors toute sa dimension. On est bien dans le type d'intervention 'glorifiée' par les patrouilleurs. Il faut cependant noter le côté « mise en scène », accélération violente, puis freinage tout aussi brusque, alors que le conducteur sait probablement déjà qu'ils ne sortiront pas de la voiture. La situation serait alors trop risquée et dangereuse (police en infériorité numérique, qui plus est avec un stagiaire et un observateur !). D'une certaine manière, le policier aime croire que la situation est dangereuse, ou potentiellement dangereuse, cela fait partie de la construction de l'image de soi, et de l'image de son métier (qu'il façonne évidemment de manière positive).

*« Vers 0h45, je ressors avec un autre équipage (3 fonctionnaires, dont un stagiaire, tous assez jeunes). La radio annonce une rixe sanglante à l'Epeule (un homme a été poignardé). Le véhicule fonce ! Précisons que l'Epeule fait partie des quartiers à la plus mauvaise réputation sur Roubaix-Tourcoing). Tout le monde est concentré et excité dans la voiture, on sent une tension certaine s'installer. Le caractère sérieux (et criminel) de « l'événement », ainsi que le lieu et les représentations qui lui sont attachés expliquent cette tension / excitation. Arrivé rue de l'Epeule, le véhicule roule très lentement, cherchant l'adresse indiquée et les personnes concernées. La voiture stoppe devant un homme « perturbé » sur le pas de sa porte, qui explique aux policiers que son ami s'est fait « planter » (on peut voir des tâches de sang par terre), et qu'il est parti avertir sa femme. Il « accuse » un groupe de maghrébins du quartier, en indiquant la direction, vers les tours au bout de la rue, « c'est celui avec une barbe ». La voiture fonce vers les tours, l'adrénaline monte d'un cran, un mélange d'excitation et de peur. Arrivé à proximité immédiate du groupe (près d'une dizaine de jeunes hommes), le véhicule ralentit nettement sa vitesse, et on assiste alors à un moment assez 'spécial', où les deux clans s'observent » en chiens de faïence, en silence, avec un mélange de dédain et de provocation « passive ». Pour*

*autant, chaque camp reste sur ses positions, la police n'intervient pas (c'est trop risqué), même si la patrouille fait quelques commentaires comme « c'est peut-être bien celui-là le barbu ». Finalement, le véhicule de police finit par quitter les lieux »*

Carnet d'observation, Central Roubaix, section nuit, 14 janvier 2001

Si l'idée que la police exerce une autorité coercitive est largement acceptée, ceux vers qui cette force (ou la menace de cette force) est dirigée ont reçu beaucoup moins d'attention. Instituer une police amène la population à donner une licence à un groupe spécifique pour exercer une autorité sur eux, à s'introduire dans leur vie privée, interférer dans leurs conduites, et en dernier recours utiliser la force contre eux<sup>589</sup>. Le problème c'est que contrairement à l'armée qui confronte un « ennemi », la police a affaire à d'autres citoyens (« *fellow citizens* »). La position de la police est donc délicate et marginale, puisqu'elle doit exercer cette autorité coercitive tout en retenant au moins les rancunes envers ceux vers lesquels l'autorité s'exerce. C'est une marginalité dont les policiers sont conscients, ce qui explique pourquoi la police est partout aussi insulaire : les rencontres avec des amis, connaissances, voisins ou autres, non policiers sont difficiles<sup>590</sup>. Ils se sentent plus à l'aise avec leurs compagnons policiers qui partagent les mêmes « coulisses » (« backstage ») et avec lesquels il n'est donc pas nécessaire d'entretenir des apparences. En dépit de la mythologie de la police comme des « citoyens en uniforme », la réalité est qu'ils sont tenus à l'écart par l'autorité qu'ils exercent.

La routine de la police relèverait pour le citoyen de l'exceptionnel ou de l'illégal. En effet, peu d'entre nous se sentiraient légitimes d'approcher des citoyens dans un lieu public pour lui demander un récit sur eux-mêmes. Or c'est quelque chose que les policiers font souvent. De jeunes policiers intervenant sur un différend familial violent peuvent se retrouver exercer une autorité sur des adultes de l'âge de leurs parents. Même quand ils viennent en aide, par exemple pour une disparition d'enfant, ils violent la sphère privée de ceux qu'ils servent en demandant par exemple si une dispute familiale a provoqué la disparition. Pire, le

---

<sup>589</sup> Klockars (C.B), 1985, *The idea of police*, Beverly Hills : Sage.

<sup>590</sup> Cain (M), 1973, *op.cit.*

fait de surmonter une résistance par la menace de l'utilisation ou l'utilisation de la force est une atteinte fondamentale aux valeurs libérales<sup>591</sup>.

L'auteur s'appuie sur Ericson pour expliquer que les rencontres routinières de la police sont plus susceptibles de relever du sale boulot,

*« If he (the patrol officer) decided to initiate encounters, these were very often directed at the dirty work of « street cleaning », « pukers », « bikers » and other « marginal types ». Whilst this work may serve to order the population, it hardly brings personal dignity to anyone involved »<sup>592</sup>*

### **Les bas fonds de la société : Un exemple du terrain anglais**

*« On se rend ensuite pour contrôler une caravane à proximité du safeway, le lieu est vraiment miséreux. Le tuteur dialogue avec une dame et un garçon qui vivent dans la caravane dans des conditions insalubres et extrêmement précaires. Le décor est loin de la carte postale de vacances, les environs immédiats sont garnis de déchets divers. Le policier soupçonne le garçon de mentir sur son identité (« Johnny Smith » ? Félix ?), et la dame n'a pas de 'birthday'... On sent une misère pesante. Le policier évoque les deux petits chiens dans une cage, il leur dit que ce n'est pas correct, qu'il pourrait appeler la RSPCA (« The Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals »). La patrouille finit par quitter les lieux. Dans la voiture, le tuteur a l'air désabusé face à ce type de population, personne ne parle, mais je pense que chacun pense à cette misère humaine »*

Carnet d'observation, Maidstone, 22<sup>nd</sup> June 2000

Waddington explique que comme pour tout sale boulot, la police attache une attention particulière à essayer de le normaliser, et le « dignifier », et donc à normaliser et dignifier leur 'sens de la mission'. La vision d'une « *thin blue line* »<sup>593</sup> place la police dans une position des vaillants protecteurs de la société (héroïsme). Mais pas seulement. La « *thin blue line* » les

---

<sup>591</sup> Waddington (P.A.J), 1991, *The strong arm of the law*, Oxford : Clarendon.

<sup>592</sup> Ericson (R.V), 1982, *Reproducing order*, Toronto : University of Toronto press, p.206.

<sup>593</sup> Expression récurrente de la littérature du 'policing' qui renvoie à la 'fine ligne' (que représente la police) entre les 'honnêtes gens' et les 'mauvaises gens'.



place aussi du côté de ceux qui sont bien informés sur le côté sombre de la société, ceux dont la position privilégiée leur permet d'appréhender le danger qui menace (alors que le reste de la population « ne connaît rien », et ne peut donc pas légitimement évaluer la contribution de la police), ce qui engendre le cynisme.

### 237 *Dire ce que ce n'est pas : la lutte contre le crime*

L'image que la police a d'elle-même d'une instance qui lutte contre le crime (« *crime-fighters* ») n'est pas seulement une distorsion par rapport à ce qu'ils font. C'est même pratiquement une illusion collective puisque beaucoup de recherches ont montré que la police avait peu d'impact sur les taux de criminalité, qu'elle découvre peu de crimes, délits, et de criminels, et passe relativement peu de temps à des tâches liées au crime<sup>594</sup>. Il serait en fait autant exact de dire que la police apporte aide et assistance<sup>595</sup>, mais c'est un aspect rejeté par les policiers comme « rubbish », une distraction par rapport au « vrai job ». Pourquoi cette illusion dans autant de juridictions ?

La conception de la police comme luttant contre la délinquance (« *crime-fighters* ») sert à légitimer l'action de la police auprès des audiences externes<sup>596</sup>. Mais la question du rôle de cette mythologie pour soutenir l'estime de soi des policiers eux-mêmes n'a pas vraiment été analysée.

Le fait que la police déploie autant d'efforts rhétoriques pour affirmer ce que l'expérience quotidienne nie devrait nous alerter sur son importance idéologique. L'exercice de l'autorité coercitive sur les « collègues citoyens » représente, selon Waddington, un challenge évident pour la légitimité de la police. Historiquement, le « policing » a été transformé d'une menace potentielle pour les citoyens à une protection des citoyens (en identifiant idéologiquement la police avec la lutte contre le crime). La suppression des criminels sert et protège le reste des

---

<sup>594</sup> Morris (P) and Heal (K), 1981, *Crime control and the police : A review of research*, Home office research study n°67, London : Home office.

<sup>595</sup> Punch, 1979, « The secret social service », in Holdaway (S), eds., *The British police*, London : Edward Arnold.

<sup>596</sup> Manning (P.K), 1977, *Police work*, Cambridge, MA : MIT Press.

citoyens respectables. C'est une autre manière d'affirmer l'héroïsme de la police : l'autorité coercitive est exercée au service du plus haut idéal du droit.

### 238 « *La rhétorique de l'exclusion* »

Dans les sociétés démocratiques libérales 'de classe' ('class divided societies'), la police a historiquement exploité les divisions entre les 'mauvais' ('roughs') et les 'respectables'<sup>597</sup>. L'identification des 'classes dangereuses' ne sert pas juste à cibler la répression policière, mais simultanément rassure les classes 'respectables' et renforce l'estime de soi de la police comme protecteurs des « gens décents ordinaires ». Dans les sociétés traversées par des 'divisions ethniques', la distinction entre 'citoyens' et 'autres' est facilement exploitable par la police. La police 'dénigre' ces populations (dans les termes employés pour les définir) et se persuade elle-même que ceux contre qui s'exerce l'autorité coercitive sont méprisables, il n'y a donc pas de dilemme moral, ces populations le 'méritent'.

### 239 *Une 'solidarité défensive'*

Même si le risque existe qu'un adversaire puisse infliger une blessure, voire la mort, le métier de policier n'est pas un métier particulièrement dangereux. Le danger omniprésent est le mauvais comportement ('*to behave improperly*'), car la police est une « bureaucratie centrée sur la punition » ('*a punishment-centred bureaucracy*') qui est une conséquence du fait qu'ils 'policient' les citoyens. L'utilisation de la force est un bon exemple (« la police est autorisée à utiliser '*as much force as is 'reasonable in the circumstances'*' ») mais la difficulté est que « raisonnable pour les circonstances » ne peut être jugé qu'*a posteriori*. Les policiers, conscients de cette difficulté, évitent '*in the job trouble*'. Ils développent une « solidarité défensive » entre pairs, puisqu'ils perçoivent chaque action qu'ils entreprennent comme étant

---

<sup>597</sup> Voir Brogden, 1982, p.190-191.

pleine de danger et donc adoptent une posture cynique ('*cynical posture*') de '*lay low and don't make waves*'<sup>598</sup> (« restes calme et ne fais pas de vagues »).

### **La force de la solidarité : Un exemple de notre terrain français**

L'exemple ci-dessous nous apparaît particulièrement significatif puisqu'il s'agit de la même élève qui a subi des discriminations importantes au cours de son stage (extrait mobilisé pour les analyses d'Holdaway). En dépit de la manière dont elle a été accueillie et traitée en commissariat, un autre passage de son entretien insiste sur la solidarité entre collègues comme qualité d'un bon policier<sup>599</sup>, ce qui montre l'importance de cette dimension. Sa dernière phrase laisse entendre que c'est une 'obligation' du « code informel »<sup>600</sup>. On peut deviner tout de même le lien avec ce qu'elle a subi par le premier élément répondu (le respect).

**« - Pour terminer, quelles seraient pour toi les qualités principales que devraient avoir un bon policier ?**

(...) Pff... Le respect ! Je le dis tout le temps, même encore là, respecter ! Il faut respecter ! On respecte la personne, la personne, elle nous respecte ! C'est vrai ! Déjà ça ! Euh comment dire, je ne dis pas qu'il ne faut pas avoir peur, parce que des fois sur des interventions, j'ai peur, je l'avoue, je ne suis pas non plus 'wonder woman', mais je veux dire, quand il faut intervenir, il faut intervenir quoi ! Il faut y aller ! Et s'il y a un collègue en danger, il faut y aller ! Il faut le défendre ! Il ne faut pas rester là... 'Qu'est-ce que je fais ?' Il faut être sûr de soi, il faut y aller... Parce que si on arrive comme ça... vous voyez ce que je veux dire ?...

**- Hum hum. Et quand tu dis, si un collègue est en difficulté, il ne faut pas hésiter, etc. Est-ce que tu ne penses pas que les problèmes dans une équipe comme ceux que tu as déjà décrit, ça peut être embêtant sur la solidarité au sein de l'équipe ?**

Ben oui, mais il suffit qu'un collègue est en danger, et que l'autre, il ne bouge pas, ça va retomber sur lui hein ! C'est clair ! »

EGP.4 (femme), ENP Roubaix

---

<sup>598</sup> Van Maanen, 1973, 1974, 1975.

<sup>599</sup> Notons que l'exemple n'illustre pas exactement le type de solidarité décrite par Waddington (une solidarité 'défensive' qui suppose de 'ne pas faire de vagues'). Ici, la solidarité renvoie d'une part à ce que Waddington décrit par ailleurs comme la « glorification de l'action » et d'autre part à la représentation du danger du travail policier.

<sup>600</sup> On pense aussi aux deux premières 'règles' du code de Ianni (faire attention à son partenaire et ne pas le laisser tomber).

## 24 Waddington conclue : Comprendre les circonstances du 'policing'

En identifiant la caractéristique qui définit la police (l'exercice de l'autorité coercitive) et en la plaçant au cœur des analyses, on comprend mieux les aspects même les plus 'désagréables' de la culture policière. Par exemple, le « culte de la masculinité » (*'cult of masculinity'*) est la célébration de l'aspect central du rôle (la 'capacité' d'utiliser la force). Le sens de la mission (*'lutte contre le crime'*) fournit une justification idéologique de l'autorité utilisée contre les citoyens. Le dénigrement, ou même le racisme par rapport à la 'propriété policière' (*'police property'*<sup>601</sup>) est le moyen par lequel les dilemmes moraux sont quotidiennement neutralisés. Et la solidarité défensive des policiers de patrouille est la reconnaissance de la précarité de leur position.

Ce que cette analyse de la 'subculture' policière montre est la fragilité de ce qui apparaît à première vue comme une puissante institution sociale. La police travaille dur à affirmer ce que son expérience nie parce qu'elle occupe une position marginale dans n'importe quelle société qui a des prétentions démocratiques et « libérales ».

Ce que les policiers font dans une arène (la cantine) n'est pas nécessairement reproduit dans une autre arène (la rue). Par exemple, les motivations comme « éviter les problèmes » (dans la rue) ne sont pas reconnus à la cantine. Si nous voulons expliquer (et pas seulement condamner) le comportement policier dans la rue, nous ne devons pas juste écouter ce qui se dit à la cantine, mais regarder les circonstances dans lesquelles ils agissent.

---

<sup>601</sup> C'est le nom donné dans la littérature à ce que certains policiers français appellent les 'bons clients', c'est-à-dire la frange de la population qui a régulièrement affaire à la police, au point qu'elle prend le nom de « propriété policière ».

### *3 Des différences significatives de notre comparaison : Quelques éléments*

Que penser de cette littérature ? Nous considérons la posture de départ de Skolnick (une relation d'autorité, faire face à un danger, et un souci d'apparaître efficace) comme un point de départ pertinent en ce qui concerne la 'cop culture', c'est-à-dire le segment policier que nous délimitons au patrouilleur qui répond aux sollicitations du public. En cela, Ianni et Ianni balisent le champ d'analyse. Les analyses d'Holdaway sur la question des « relations interethniques » ont aussi trouvé un écho au cours de nos recherches.

De plus, les caractéristiques retenues par Waddington comme faisant consensus (le sens de la mission, le machisme, la dichotomie eux / nous et le cynisme) ont effectivement été observé au cours de notre enquête, ainsi que la « glorification de l'action et de l'excitation » en décalage avec les réalités observées, et la « solidarité défensive » (une attitude de retrait pour éviter les sanctions).

La contribution de Monjardet, nous l'avons vue, est pertinente par rapport à son ambition : qualifier l'éventuelle culture des policiers français (il conclut à la diversité plutôt qu'à l'uniformité). Mais là n'est pas tout à fait la nôtre. Une différence essentielle de notre travail est d'une part qu'il se limite au patrouilleur policier, et d'autre part qu'il s'inscrit dans la perspective comparative, nous avons donc « interrogé » ces cultures respectives l'une par rapport à l'autre.

Avant de mettre le doigt sur quelques variantes, il nous faut préciser que cette littérature corrobore plutôt bien notre travail d'observation. Nous l'avons d'ailleurs déjà illustré avec quelques données empiriques propres. Aucun aspect discuté ne nous semble 'absent' dans un pays ou dans l'autre. Même si ces recherches ont toutes pour terrain de jeu le monde anglo-saxon (principalement Grande-Bretagne et Etats-Unis), le patrouilleur français ne nous est pas apparu si différent : Il s'inscrit dans une relation d'autorité avec le public, fait face à une situation de danger potentiel (du fait de son autorité et du monopole de la violence légitime) et a le souci d'apparaître efficace. Ces aspects développent une relation de soupçon, un isolement social et un 'pragmatisme' fait de conservatisme, de machisme et de préjugés raciaux (Skolnick). Par ailleurs, un code du gardien de la paix de patrouille ressemblerait de près au « cop's code » de Ianni (y compris le second volet sur les relations avec la hiérarchie),

et le titulaire s'assure toujours qu'il peut compter sur une nouvelle recrue et « classe » ses collègues ('sorting').

Le gardien de la paix a aussi tendance à 'catégoriser négativement', à se moquer de tout ce qui sort de la 'norme' (y compris ses collègues), et à beaucoup socialiser avec ses collègues (c'est surtout vrai à Paris et en région parisienne, comme pour le point suivant d'ailleurs). Il a le sentiment prégnant d'appartenir à un groupe et la confiance mutuelle dans les membres de ce groupe (Holdaway). Enfin, le gardien français a bien aussi un sens de la mission et une soif pour l'action (Waddington). En allant vite, on serait tenté de dire que les patrouilleurs français et anglais présentent un profil similaire.

Cependant, à l'instar de différences remarquables dans le processus de recrutement, la formation initiale, et l'apprentissage sur le tas des policiers de base, nous avons constaté quelques différences essentielles au niveau des cultures professionnelles respectives. Les paragraphes qui suivent développent quelques spécificités qu'il faut lire comme des tendances s'inscrivant dans la perspective comparative qui est la nôtre (et sujet donc à un certain relativisme). Les exemples ont été choisis pour leur valeur illustrative, et ne rendent pas exactement compte de la norme quotidienne, mais nous permettent de saisir une tendance, un esprit. L'essentiel renvoie aux relations avec le public (en termes de considération, communication, etc.), ce qui ne surprendra pas le lecteur des autres chapitres de cette thèse. On abordera aussi avec profit la différence d'« accountability » (le fait pour la police de rendre des comptes, auprès de qui est-elle responsable ? etc.). Enfin, nous concluons cette partie, et donc ce chapitre, par une contribution que nous avons faite sur la réforme de la police de proximité et sa « réception » auprès des patrouilleurs observés.

### **31 Les penchants français**

#### *311 'Le danger encore plus dangereux'*

Nous avons constaté pour la France que les policiers se faisaient une idée plus 'dangereuse' de leur métier que leurs homologues anglais. Ce n'est pas l'actualité de ce début

novembre 2005 dans les « banlieues » qui fera changer d'avis aux patrouilleurs français<sup>602</sup>. Le rapport à l'arme est ici intéressant : Elle est jugée indispensable par la quasi-totalité des policiers (alors qu'ils déclarent dans le même temps, même les anciens, ne l'avoir jamais utilisée). Le deuxième extrait insiste sur la nécessité d'armer aussi les ADS (ce qui est effectivement le cas), alors qu'ils n'ont que deux mois de formation et ne sont pas des fonctionnaires titulaires (ils n'ont aucune compétence juridique par exemple), et la personne interrogée ne « comprend pas que les polices municipales ne soient pas toutes armées ». On sent bien la conception « dangereuse » du métier.

*« C'est indispensable d'en avoir une, parce que je pense que quand on va sur une intervention, avec des individus armés, si on doit passer au commissariat pour chercher une arme, et puis après retourner là-bas, c'est pas la peine ! Sinon, pour des petits trucs, genre des contrôles, tout ça, les jeunes savent très bien qu'on ne va pas l'utiliser parce qu'ils s'enfuient ! Dans certains cas, si, il faut l'arme ! Dans d'autres cas, (c'est pas utile !) Mais, si, moi je pense quand même qu'un policier doit être armé, parce qu'il est amené à intervenir sur certains trucs ! Il a besoin de l'arme ! C'est pas toujours utile, c'est ce que je veux dire ! »*

Gardien stagiaire.4, central Roubaix

*« - Qu'est-ce que tu penses du fait d'armer les ADS ?*

*C'est ce que je dis c'est que 2 mois (de formation), c'est pas assez ! Maintenant... oui les armer oui bien sûr ! A partir du moment où on a un uniforme, même la police municipale, je ne comprends pas qu'elles ne soit pas toutes armées !... Là elle commence à se réveiller mais je ne comprends pas qu'une... Un uniforme c'est... c'est pas bon quoi, c'est pas bon ! Donc on est susceptible d'être confronté à des choses, ben il faut être armé ! Des gens pourraient avoir des grenades ou... (rires) non mais c'est vrai que dehors on doit être armé !*

*- Parce que l'uniforme provoque des réactions ?*

*Ouais, ouais ! Ben regardez ce qui s'est passé hier ! L'adjoint au maire de Béziers là, il s'est fait tirer dessus ! Pourquoi ? Parce que le gars, il a vu un giro, donc il a cru que c'était un flic, et « pan » !! Il a voulu tuer des flics, et s'ils ne sont pas armés, comment ils font ? C'est ça que ça provoque, des réactions chez certaines personnes »*

EGP.6, ENP Roubaix

---

<sup>602</sup> Voir... n'importe quel quotidien français des derniers jours d'octobre et début novembre 2005.

### 312 Une conception du métier plus restreinte et plus « dure » ?

Les entretiens réalisés en France proposent souvent une conception du métier plus centrée sur l'action, l'arrestation, les « affaires », etc. (extrait 1) et plus « dure » (extrait 2). On retrouve la glorification de l'action de la littérature. Suivant la même logique, la dimension préventive du travail n'est pas très claire dans leur esprit. Notons que ces dispositions sont majoritairement présentes chez les recrues : Le vécu policier vient ensuite prendre quelques distances par rapport à cette 'soif de l'action'.

*« Ouais ! Globalement, globalement c'est ça. C'est qu'il faudrait plus de GTPI, parce que c'est le métier ! C'est ça le métier de flic ! Un flic, c'est quoi ? C'est un mec qui tourne dans sa bagnole, et qui attend qu'il y ait un flag, ou un vol, une agression, qu'il arrive sur un différend, qu'il arrive sur un accident de la route, c'est ça le terrain ! Enfin pour moi hein !*

#### **- ...Et la prévention ?**

*Ben la définition du métier de la police, c'est la prévention et la répression. La répression, c'est que tu te bats avec... La prévention, ben... pfff... la prévention... il faut en faire, il faut en faire... »*

EGP.1, ENP Roubaix

*« Il ne faut pas tout le temps être un enfant de cœur, je pense ! Il ne faut pas tout le temps être bon, il faut savoir punir ! La preuve, la loi pour faire respecter les choses, elle ne promet pas des cadeaux à ceux qui la respectent, mais plutôt des punitions à ceux qui ne la respectent pas ! Donc, ceux qui ne respectent pas, plutôt sévir, et être dur au moment des faits ! Je ne dis pas au niveau violence, mais quand on est face à quelqu'un, enfin moi le 1<sup>er</sup> jour, quand je suis arrivé en police secours, il y avait 2 violeurs de 16 ans qui étaient face à moi, donc les 2 sortent, et il y a un fonctionnaire qui dit 'ça c'est les 2 violeurs, vous serez à Loos, vous allez voir, vous allez en manger là-bas !' Bon, moi j'arrive, 1<sup>ère</sup> chose que je vois... Pour moi, c'est vraiment des criminels, quasiment des criminels absolus ! Je les ai en face de moi, c'est sûr qu'on a envie de s'énerver contre eux (...)*

*Mais, par rapport à ce que je pense, à mon avis, il faut être plus dur ! Plus... Ce n'est pas en étant gentil qu'on se fera respecter ! Il faut être dur, il faut montrer qu'on est la loi ! Enfin, peut-être que je ne le ferais pas en commissariat, enfin c'est peut-être sûr, puisque j'en aurais pas les pouvoirs ou les moyens, mais à mon avis, la police idéale serait quelque chose d'une police qui serait dure en fait ! Pas forcément... Je ne parle pas d'un régime stalinien ou quelque chose comme ça, c'est vraiment quelque chose qui ne laisse rien passer ! »*

EGP.3, ENP Roubaix



On touche ici probablement au point central des différences entre les deux polices : La relation qu'elles entretiennent respectivement avec le public et les victimes. Pour la France, les relations avec le public sont plus distantes. Dans l'esprit du policier, « rendre service » à la population est loin d'être une priorité. Nous avons ci-dessous reproduit un extrait de carnet d'observation qui montre l'agacement des policiers face aux demandes de renseignements du public. La demande de renseignements est vue comme une perte de temps par rapport au cœur de métier : l'intervention, l'arrestation, etc.

*« Accueil du commissariat du 6<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille. Un élève répond à un appel téléphonique de demande de renseignement. Celui-ci ne sait pas vraiment renseigner cette personne. Commentaire du gardien de la paix (femme) qui se trouve à côté : « C'est pas les renseignements ici ! ». L'élève termine l'appel en disant qu'il n'a pas l'information. La gardienne de la paix se montre agacée par ce type d'appel. Elle raconte que lorsqu'elle était à Paris, et que cette situation se présentait ; à quelqu'un qui demandait un renseignement au téléphone, la réponse fusait « Et bien appelez le 12 ! », et elle raccrochait le téléphone ! »*

Carnet d'observation, Marseille 6<sup>e</sup> arrond., 7juin 2001

Le deuxième exemple mobilisé sur l'indifférence de la police face à une sollicitation du public renvoie à une observation dans le 3<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille. Alors que la patrouille se déplaçait pour un véhicule en stationnement accidenté, au moment de quitter les lieux, un homme âgé demande l'assistance de la patrouille pour un véhicule l'empêchant de sortir sa voiture devant chez lui. La patrouille ne prête pas tellement attention à cette demande, quitte rapidement les lieux sans avoir réglé quoi que ce soit, et l'un des policiers lance même (à ses collègues) une formule de politesse locale... Il est surtout remarquable que la police ne quitte pas les lieux brusquement suite à un appel d'urgence, mais pour se rendre au SGAP 'voir si on peut s'entraîner au tir', et finalement nettoyer le véhicule. Le fait que ces policiers ne s'estiment pas au service du public ne fait ici pas de doute.

*« La patrouille est sur le point de quitter les lieux quand un homme âgé du quartier sollicite la patrouille à propos d'une BMW qui gêne son entrée de garage. Les fonctionnaires l'écoutent un instant sans sortir de la voiture, le véhicule avance au bout de la rue pour jeter un œil, l'homme nous rejoint, à nouveau quelques mots sont échangés, et... la patrouille, semblant impuissante ou peu motivée à résoudre le*

*problème, 'file à l'anglaise' devant le vieil homme impuissant et quasi sans voix. L'un des policiers lance (dans la voiture, remarque destinée à ses collègues) « Va te faire encadrer ! » La patrouille se rend ensuite au SGAP « technique », le sous brigadier espérait s'entraîner au tir, ce qui finalement n'est pas possible. La patrouille profite de sa présence au SGAP pour un lavage voiture (à la main, avec produit spécial pour enlever les traces de résines d'arbre, moucherons, etc.) »*

Carnet d'observation, Marseille 3<sup>e</sup> arrond., 12 juin 2001

Le rapport au public est parfois pire que l'indifférence de l'exemple précédent, et devient moquerie voire propos déplacés et irrespectueux. La seconde partie de l'entretien évoque également une approche 'agressive' de la part des policiers. Sinon, en dehors des appels où la police est requise, les relations avec le public sont « inexistantes ».

**« - Et comment toi, dans ton stage, là, tu as trouvé le relationnel avec le public ?**

*Inexistant !... Je veux dire (...) les anciens, si, ils aiment bien se foutre de la gueule des gens ! ça ouais ! ça marche bien ! A part ça, je n'ai pas vu grand chose ! En général, les prises de contact, j'ai vu ça en proximité, ça nous a pris 20mn « ça va Monsieur, pas de problème ?... Oh là, on arrive à la fin de la vacation... je vais voir votre collègue hein ! », hop !*

**- Et par exemple, quand tu dis ils se foutent de la gueule des gens... Comment tu vivais ça ?**

*Ah ça !... Pfff c'est une horreur ! Moi, je n'aime pas ça ! ça me met mal à l'aise ! Quelque part, comme je disais tout à l'heure, les gens, ils attendent quelque chose de nous ! Quand ils nous voient arriver, c'est qu'ils nous ont demandés ! Il y a un problème ! Il y a quelque chose à faire ! Parfois, ils peuvent être en détresse, voire vraiment affectés ! Si on arrive, si on commence par rire je ne sais pas, ou soit avoir une remarque un peu désobligeante... Parce qu'un collègue qui descend, je ne sais pas, il y a une femme qui a eu un accident qui physiquement, n'est pas très agréable ou un peu forte, il arrive, il dit « Qu'est-ce qu'elle a la grosse ?! » Bon déjà, houff ! Si elle n'est pas bien ! ça va mettre à plat l'affaire hein ! Après, il va falloir gérer la situation ! Ou les situations qui s'enveniment ! On va verbaliser une personne, bon c'est vrai, elle a fait, je ne sais pas, elle a commis une infraction au code de la route, nous notre travail c'est de verbaliser ! On va sur la personne, bon je ne dis pas qu'on va le faire à chaque fois, l'impartialité, c'est un grand mot... On gère en fonction de la situation ! Mais pour des choses graves, il va falloir verbaliser ! Il va falloir faire correctement, c'est pas la peine d'en rajouter, des fois insulter les gens, forcément ça va partir... Ou alors d'une voie agressive... L'agressivité, si nous on est agressif, ça va tout de suite s'envenimer ! Il y a un miroir ! On la reprend en pleine figure, tout de suite ! Et pour gérer une intervention après, ce n'est plus la peine ! Terminé ! Et ça... »*

EGP.2, ENP Roubaix

*« On n'apprend pas à parler avec les gens ! Ils font une affaire avec rien ! On va tout de suite au conflit ! Tout de suite, ça montait en flèche ! »*

Propos d'un élève gardien lors d'un 'retour d'expérience', ENP Roubaix, 5mars 2001

Nous voudrions faire une précision pour rendre justice à notre enquête : Une petite minorité des policiers s'inscrit dans une logique de service à la population. Ainsi, à Marseille, un sous brigadier du 10<sup>ème</sup> arrondissement (évoqué précédemment sur la question des titulaires 'choisis' pour accompagner les élèves gardiens) avait tous les atouts du parfait 'proximier'<sup>603</sup>.

### *314 Et la victime ?*

Le dernier volet de nos observations sur la 'culture du patrouilleur' français concerne la victime. La différence saisie par rapport à l'Angleterre est prégnante. Bien sûr, ce point est en fait un prolongement du thème plus général des relations avec le public. Nous allons illustrer notre propos de deux éléments de notre terrain : Une observation et un extrait d'entretien<sup>604</sup>. L'observation se déroule auprès d'une patrouille de la section de nuit du central de Roubaix. La patrouille rentre au commissariat pour se prendre une pause, mais doit finalement repartir aussitôt déposer une dame victime de violences conjugales à l'hôpital. Deux remarques s'imposent : D'abord que cette mission ne suscite pas franchement l'enthousiasme de la patrouille, c'est le moins que l'on puisse dire. La mission vient les 'perturber' en reportant leur pause, mais surtout la mission ne correspond aux représentations qu'ils se font du « vrai métier du policier ». Il s'agit pour eux ici d'une simple 'course de taxi', d'une tâche peu valorisante et intéressante (le gardien stagiaire a d'ailleurs choisi de rester au commissariat). La patrouille a envie d'en finir au plus vite, et dépose simplement la

---

<sup>603</sup> Voir les observations du 10<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille et l'entretien de ce sous brigadier.

<sup>604</sup> Une autre observation avait aussi sa place ici, mais nous l'avons déjà mobilisée par ailleurs dans cette thèse (intervention dans un établissement bancaire où l'élève gardien et nous-même sommes complètement 'zappés', et où le gardien stagiaire, par contre, gère l'intervention), voir observation du 9 janvier 2002 au central de Roubaix.

victime à l'entrée de l'hôpital. Ensuite, si l'on s'arrête sur les interactions au sein du véhicule pendant le trajet, elles sont particulièrement limitées. L'observateur devait rester vigilant pour ne pas manquer les quelques mots prononcés. Il est intéressant de noter la nature des questions posées. La première est factuelle, les deux suivantes appellent une réponse extrêmement courte. Aucune ne touche à la sphère « affective » (un véritable tabou dans la police française). Elles sont même plutôt « dirigées » vers l'auteur de ces violences, rendant la victime encore plus « invisible ». Pour le policier français, écouter une victime (en dehors des demandes de précision sur l'incident) ou éprouver de l'empathie ne relève pas de son travail. On touche ici au rejet de la dimension 'sociale' du travail, pourtant évidente. De manière globale (pas nécessairement dans cet exemple), le policier français répète souvent qu'il n'est pas une « assistante sociale », mais la récurrence de ce rejet montre à notre sens le fait que le social s'impose au policier de manière quotidienne.

*« Retour au commissariat. La patrouille s'apprête à prendre une pause... Non finalement, il faut conduire une dame victime de violences conjugales à l'hôpital. Le stagiaire reste là. On sent les policiers peu enthousiastes à l'idée de remplir cette mission, et le trajet (la dame en état de choc se trouve à mes côtés à l'arrière du véhicule) se passe en silence... jusqu'à ce qu'un des gardiens finissent par lui demander quand cela s'est passé (« ce soir, mais à chaque fois qu'il boit c'est pareil ! »), où elle habite (« Juste derrière ») et comment s'appelle son conjoint. Arrivée à l'hôpital, la patrouille la dépose juste devant le SAS d'entrée, avec un 'Bon courage, au revoir' »*

Carnet d'observation, central de Roubaix, section de nuit, 14 janvier 2002

Le sous brigadier interrogé ci-dessous exprime une idée intéressante. Originaire de Roubaix et ayant toujours habité le secteur (Wattrelos touche Roubaix), il se sent « concerné » par les problèmes des habitants du secteur. Or, il regrette que cela ne soit pas le cas pour ses collègues (dont beaucoup habitent dans le Pas-de-Calais, à environ 50 kilomètres de Roubaix) qui, d'après lui, considèrent les victimes comme des « adversaires ».

*« (...) Le fait que les policiers, il habitent sur le secteur, c'est une chose, et ceux qui habitent à 40-50 kms, ils n'ont pas la même mentalité ! (...) Pour eux, le public, ils ne se sentent pas concernés ! Ils ne se sentent pas concernés sur ce problème que j'ai connu, moi j'ai toujours connu Roubaix, bon c'est vrai que ça s'est dégradé au niveau de l'économie ! Moi je natif de l'Epeule hein ! je suis né à L'épeule ! Je suis parti,*

*j'avais 6 ans, je suis parti à Wattrelos ! Moi, à l'Epeule, à mon époque, ils expulsaient les gens hein ! (...) S'ils habitent à Roubaix, les gens, c'est parce qu'ils n'ont pas les moyens d'habiter dans les communes avoisinantes ! C'est moins cher ! Comment je vais dire ça, vous allez par exemple interpellé un gars pour un vol, vous le voyez comme un adversaire ! Par contre, on vous appelle tout à l'heure pour un différend, moi j'ai déjà eu le coup, les jeunes, ils voient la personne qui nous a appelés pour un différend, ils la voient comme un adversaire aussi ! Pour moi, ils ne voient pas assez, bizarrement, la différence de type d'intervention. La 1<sup>ère</sup> fois, c'est la personne qui vous appelle pour une assistance, c'est une chose, et une 2<sup>ème</sup> fois, vous interpellez un voleur, c'est une victime qui vous a appelé ! Dans les deux cas, c'est une victime ! La 1<sup>ère</sup> victime qui nous appelait pour un différend, un truc comme ça, ils ont peur plutôt qu'autre chose ! Alors les jeunes, ils la voient comme un adversaire ! Par contre la victime qui a surpris un cambrioleur, ou à qui on a volé sa voiture, qu'elle a interpellé le voleur, là c'est une victime hein ! C'est logique ! Alors que dans les deux cas, c'est tous les deux victimes, ben on n'a pas le degré du motif de l'intervention »*

Sous brigadier, central Roubaix

### 32 Les singularités anglaises

#### 321 L'exception anglaise ?

*« The first day he landed in New-York he found himself on the traffic island at Broadway and Forty-second Street, he didn't know where he was, he just knew he wanted to go to Times Square. There was a cop directing traffic, and Barry, wanted to ask directions, stepped up behind the cop and tapped him on the shoulder. Whereupon the cop, true to the tradition of courtesy and helpfulness of New-York finest, turned around and stuck the muzzle of a gun in Barry's stomach.*

*"- I only want to ask directions to Times Square, Officer", said Barry*

*"- Izzat right" said the cop*

*"I'm a tourist, I don't know my way around", Barry explained. "I'm British"*

*"- No kiddin" said the cop without taking the gun out of Barry's stomach. So Barry gave up and said:*

*"- Officer, if you're going to shoot me, please step back so you don't kill the four hundred people behind me" »<sup>605</sup>*

---

<sup>605</sup> Hanff (Helene) "84 Charing Cross road. A true story", Warner books, London, 1999 (first published in 1976), p.198.

Cet extrait est issu d'un roman biographique (un genre nouveau dans cette thèse...) et nous a semblé tout à fait en phase avec une certaine « exception anglaise ». Le touriste britannique dont il est question ici débarque à New-York. Perdu, il demande sa route à un policier qui fait la circulation. Le touriste arrive par derrière, lui pose la main sur l'épaule, et se retrouve avec le pistolet du policier planté sur son estomac<sup>606</sup>. Le touriste britannique est abasourdi, et lui demande de se retirer de quelques mètres avant de tirer pour ne pas tuer d'autres personnes derrière lui. Cette incompréhension entre le policier new-Yorkais et le touriste britannique montre chez ce dernier des représentations intériorisées d'un modèle policier différent. Il est habitué à un 'bobby' non armé avec lequel on discute facilement (surtout dans ce genre de contexte). Puisqu'on est dans le registre des surprises du touriste, indépendamment de notre enquête empirique, nous avons personnellement été interloqué par des 'rencontres' ou interactions avec la police. Ainsi, par exemple, un policier qui nous dit 'bonjour' au moment où l'on se croise sur le trottoir d'une rue peu fréquentée. Ce genre de bref 'moment' insignifiant prend sens dans la perspective comparative puisque nous n'en avons jamais fait l'expérience en France.

### 322 *L'empathie pour les victimes : « Venez prendre un café »*

Nous profitons que ce soit encore frais dans l'esprit du lecteur pour revenir sur la relation du patrouilleur policier anglais aux victimes, en échos à la question traitée peu avant pour le policier français. Le contraste est saisissant : Ici, l'empathie s'invite dans la relation avec la victime. Par exemple, au cours d'une observation d'un cours sur les violences conjugales, la formatrice explique les réticences de la victime à porter plainte ou même à faire la démarche de venir au commissariat. Elle leur dit que leur 'mission' est de la mettre en confiance, de l'inciter à venir au commissariat, de lui offrir un thé par exemple. Même si, indépendamment de la police, les chances qu'on vous propose un thé sont globalement beaucoup plus grandes en Angleterre qu'en France, on aura compris qu'il s'agit de reconforter quelque peu la victime et de la mettre à l'aise.

---

<sup>606</sup> On comprend ensuite que le policier n'a pas pris le touriste britannique au sérieux puisqu'ils se trouvaient précisément sur Times Square.

*« La formatrice raconte une anecdote, une femme Philippine enfermée chez elle par son mari anglais, elle n'était pas sortie pendant 4 semaines 1/2, tout était sous verrou (même le téléphone). La plupart des femmes dans cette situation ne veulent pas quitter leur partenaire, elles veulent juste que la violence cesse. Le message que vous devez faire passer est : 'N'hésitez pas à venir me voir, on prend un café...' »*

Ecole de police de Reading (Thames valley police), 8<sup>th</sup> August 2000

Cette préoccupation de l'aide aux victimes est palpable dans le quotidien de la patrouille, et touche probablement plus les recrues, puisqu'on suppose que cet aspect diminue avec l'expérience. Dans l'observation ci-dessous, l'empathie de la part d'une 'probationer' envers une cycliste victime d'un accident est surprenante<sup>607</sup>. On est en plein dans le registre affectif et émotionnel. Une scène inimaginable en France où il convient de rester à bonne distance du public.

*« J (probationer) s'affaire surtout à essayer de reconforter la cycliste, qui est très choquée, en larme. Cette dernière culpabilise (« je suis désolée »). Elle explique qu'elle prend cette route tous les jours pour aller travailler, et que c'est la première fois qu'elle voit une voiture venir droit sur elle... Apparemment, elle n'aurait pas su freiner à temps pour aborder ce petit rond-point. J est très gentille avec elle, tente de la rassurer, lui demande où elle a mal, l'a fait s'asseoir à l'arrière de la voiture, et la prend même dans ses bras quand elle éclate en sanglots. Elle s'en occupe comme une mère »*

Carnet d'observation, Biggleswade 4 mai 2000

### 323 Les « jusqu'au boutistes » du dialogue

D'autres parties de la thèse ont montré l'importance de la communication pour les policiers anglais. Le dialogue avec le public est une constante, une donnée de base du métier. Il est intéressant de voir jusqu'où la patrouille anglaise va faire confiance au dialogue pour arriver à ses fins. Il apparaît clairement de l'ensemble de nos observations que les policiers anglais vont recourir à la force physique (pour emmener une personne récalcitrante par exemple) bien plus tard que la patrouille française. Nous avons plusieurs fois observé une

---

<sup>607</sup> Pour un observateur socialisé à la police française...

patrouille avec une 'probationer', et la patrouille était appelée sur une intervention alors que plusieurs véhicules s'y trouvaient déjà pour débloquer la situation par le dialogue. Le recours à une femme (et l'attente de son arrivée) était une étape supplémentaire pour retarder au maximum le recours éventuel à la force. Un de ces exemples d'observation est développé ci-dessous<sup>608</sup>.

*« On arrive à Emerson valley. Plusieurs voitures se trouvent déjà sur place. T (tutor, male) et C (probationer, female) arrivent en renfort pour une dame qui refuse d'aller en hôpital psychiatrique pour examen. Il y a déjà 4 policiers, 2 ambulanciers et 2 médecins sur place. Apparemment, ils attendaient C parce que c'est une femme ! La dame en question est étrange, son nom est inscrit partout chez elle, sur des morceaux de papiers notamment. Elle a aussi suspendu une multitude de canettes de boisson dans les arbres de son jardin. C discute avec elle pour essayer de la raisonner, avec beaucoup de gentillesse et de patience, et apparemment avec succès. C l'aide à préparer ses dernières affaires et cherche à la rassurer. La dame finit par accepter de partir »*

Carnet d'observation, Milton Keynes (TVP), 1st June 2000

L'extrait d'entretien suivant est directement lié à cette observation. La 'probationer' en question raconte la scène et confirme l'intérêt de sa venue : amener une collègue femme pour apaiser plutôt que de recourir à la force (aussi parce qu'une 'nouvelle tête' peut servir de 'déclat' alors qu'il y a blocage avec les collègues déjà sur place). Elle lui parlait « comme à un enfant »

*« I think a part of it was that the other officers were there, they were very tolerant with her, and they certainly listen to her, and she won them over slightly I think, I think that's what she thought, what she was doing. Gain the trust, and she packed her bags, and had packed already while they were there, and was refusing to go. When the ambulance arrived, I think she realised she had to go, she had no choice, she would be taken, and when I went in there, I introduced myself to her, and I was very sympathetic with her to start with, and just say is there anything I can do to help you pack, you need to pack your clothes, and by the end, I found myself speaking to her a bit like a child, so 'right, we go in there and that's it, you packed, you're not taking anymore things, there's nothing else you can take, everything else has to stay, it will all be here when you get back, it's time to leave', and... I don't know if they could have done it*

---

<sup>608</sup> L'exemple est doublement intéressant pour notre travail puisque c'est une 'probationer' qu'on attend comme la « sauveuse » (indicateur de la valorisation d'une recrue, comparée à l'expérience de l'élève gardien).



*without upsetting her, because they've been there for so long and chatting to her for so long, I think they just needed another voice to come in really »*

Probationer C, Milton Keynes, TVP

L'importance attachée à la communication est confirmée quand nous demandons aux policiers anglais « quelles sont les principales qualités d'un bon policier ? ». Nous ne citerons qu'un extrait alors que l'on trouve trace de cette 'qualité' dans une très large majorité des entretiens anglais<sup>609</sup>.

**« - What would you say are the main qualities of a policeman? »**

*Euh, I'd say... honesty, good communication skills, I think the whole bit of police work is that you have to be able to talk to people regardless of whether they're 80 years old, 2 years old, whether they're millionaires, or whether they're people on benefits, you have to be able to talk to everybody, and talk to them you know professionally, and you know in a nice manner. And I think if you can do that, and get your head around the paperwork, then I think you'll make a good police officer »*

Tutor W, Milton Keynes (TVP)

### 324 Comparaison d'« accountability »

La notion d'« accountability » est aussi difficile à traduire en français qu'elle n'est intéressante dans notre perspective comparative. Le lexique des termes de police le traduit de la manière suivante :

*« Notion anglo-saxonne de rendre compte, de la part d'un service de police, à son organisme de tutelle, aux autorités locales et aux citoyens, au moyen de rapports annuels, audits publics, etc. »<sup>610</sup>*

---

<sup>609</sup> Par contraste, les policiers français citent souvent « être volontaire, motivé », « solidaire », « qui sait s'adapter à toutes situations », « garder son sang froid », « être vigilant, sérieux, professionnel » ou encore « honnête ».

<sup>610</sup> Salomon (J.C), *Lexique des termes de police*, Etudes et Recherche, IHESI, mai 1998.

Dans notre recherche centrée sur les policiers français et anglais, nos données nous poussent à considérer une « accountability » différente dans les deux pays. Les policiers anglais sont (et se sentent) beaucoup plus « accountable » auprès du public que les policiers français. Plusieurs passages de la thèse nous le suggèrent, et notamment les derniers paragraphes. Une différence fondamentale saute aux yeux dès les premières observations : Chaque policier anglais porte sur lui (épaulette, ou plaque sur la poitrine) un numéro unique d'identifiant (à Milton Keynes, ils avaient leur nom et prénom sur la poitrine). Ainsi, par exemple ce début d'entretien :

*« Ok. My name is B W! My police number is 8850, and I'm a probationary trainer with Kent County Constabulary »*

Ce même formateur, dans la suite de l'entretien, explique le cours donné aux 'probationers' sur la « *complaint and discipline department* » qui gère les plaintes du public contre la police. C'est un sujet beaucoup plus discuté en Angleterre. L'idée que la police (et donc chaque policier) ait des comptes à rendre au public est largement admise, comparée à la police française. Il faut dire que l'acceptation anglaise de la plainte contre la police englobe jusqu'aux 'plaintes' contre une contravention de stationnement par exemple (alors qu'en France, c'est une « demande d'indulgence », les plaintes renvoyant davantage aux mauvais comportements policiers, abus de pouvoir, etc.).

L'extrait d'observation ci-dessous (formation à l'école de Bedford : notes issues de deux cours différents dans la même journée) montre effectivement cette vision de la police qui doit « rendre un service à la population » : déjà en s'adaptant aux individus (ils n'ont pas tous les mêmes besoins), et en évoquant « l'écoute vis-à-vis des consommateurs ». Le deuxième extrait évoque le choix laissé aux transsexuels de se faire fouiller par un homme ou une femme.

*Sur la communication orale, la question est 'faut-il traiter tout le monde de la même manière ?' oui mais tout le monde ne veut pas forcément être traité de la même manière ; on va passer plus de temps avec une vieille dame, lui proposer « tea ». Une approche en termes 'd'écoute vis-à-vis des consommateurs' est spécifique à l'Angleterre. Ils se demandent ce que le public attend d'eux, et comment y répondre ? considèrent qu'ils doivent s'adapter aux attentes des différentes parties de la population (même proposer le thé aux vieilles dames !!) »*

*« Il s'arrête par ex sur cette question : Qui doit fouiller une femme qui veut devenir un homme ??? Rep : « Just ask : Do you want to be searched by male or female ? », it's a challenge ; the decision is yours, but respect dignity as far as you can »*

Nous incorporons ici un extrait d'observation française lié à cette question de l'« accountability » qui montre que le policier français est beaucoup moins redevable vis-à-vis du citoyen, déjà parce qu'il n'y a aucun signe d'indentification de l'individu. La scène se passe dans une station de métro tourcquennoise (cette observation a déjà illustré un autre point de la thèse). L'interaction entre la patrouille et deux jeunes se dégrade, ces derniers souhaitent obtenir l'identité des policiers pour se plaindre, les policiers ignorent la requête. Cet exemple montre que les policiers français n'estiment pas légitime qu'un citoyen leur demande des comptes. D'ailleurs les procédures de plainte contre la police française, même si des progrès ont été réalisés ces dernières années<sup>611</sup>, sont encore opaques (il faut saisir un député ou un sénateur qui lui-même saisi la commission), et débouchent encore sur un très faible nombre de condamnations de policiers.

*« Arrêt à la station Alsace à Tourcoing. La patrouille s'y promène. La station est vide. Seul un jeune (d'apparence bourgeoise, environ 16-18 ans) attend dans la station. Le sous-brigadier s'en approche et lui indique qu'il est interdit de stationner dans la rame, qu'il faut attendre dehors. Le jeune ne comprend pas vraiment ce qu'on lui reproche et le problème posé par son attente à l'intérieur. Ses origines favorisées lui donnent un air qui peut être interprété par les policiers comme de l'arrogance, ce qui ne manque pas d'irriter le sous-brigadier. Les autres policiers s'approchent, et l'incompréhension continue. Le policier reste ferme sur le règlement, hausse le ton et décide de le contrôler, et de le fouiller.*

*Le même traitement est ensuite réservé à son ami, dès son arrivée. Sur ce dernier, il trouve une petite boîte de cigares avec du tabac, et une faible quantité de cannabis, qu'il saisit et pour laquelle il remplit des documents. Les jeunes sont visiblement énervés, l'un d'eux demande au policier s'il peut avoir son nom, ou son « numéro », un identifiant quelconque. Ce dernier « ignore » la requête et continue la procédure comme s'il n'avait rien entendu. Le jeune, très mécontent de la tournure des événements, souhaite probablement s'en plaindre. On sent le brigadier irrité par l'attitude du jeune, vue comme un manque de respect. Le sous-brigadier a trouvé là le prétexte idéal, pour 'gagner la partie' et 'régler ses comptes' »*

Carnet d'observation, brigade du métro, 21 février 2001

---

<sup>611</sup> La loi du 6 juin 2000 crée une commission indépendante, la Commission nationale de déontologie de la sécurité (CNDS).

### 33 Une expérience instructive : La réforme de la « police de proximité »

Nous souhaitons ici rendre compte d'une expérience relativement récente (fin des années 1990, début des années 2000) qui était présentée comme une réforme majeure de la police nationale française (mais qui a depuis été abandonnée suite à l'arrivée de Sarkhozy au Ministère de l'Intérieur en 2002). Cette partie est intéressante pour plusieurs raisons : D'une part, on peut la considérer comme une réforme inspirée du « modèle anglais » appliquée au « modèle français » (même si cette vision est caricaturale), notre thèse n'est donc pas 'indifférente' à cette réforme. D'autre part, la police de proximité se mettait en place au cours de nos enquêtes de terrain, le sujet s'imposait donc à nous : Le thème de la réforme de la police de proximité s'invitait à bord des véhicules de patrouille, et dans quasiment tous les entretiens<sup>612</sup>. Nous avons donc saisi un certain nombre de données sur ce point. Enfin, et c'est probablement la raison principale : notre intérêt pour la notion de « culture professionnelle » (ce chapitre en est l'illustration). Plus précisément, nous nous sommes demandés comment la culture du patrouilleur français a-t-elle « reçue » cette réforme ? Nous avons donné une communication sur ce thème au colloque « L'action publique au travail » de l'école doctorale Entreprise, Travail, Emploi à Paris les 30 et 31 octobre 2002. Le texte qui suit (« D'une réforme politique à une résistance professionnelle ») est la reprise de notre article publié dans les actes sélectifs du colloque<sup>613</sup>. Quelques très légères modifications ont été faites.

---

<sup>612</sup> Rappelons que notre approche des entretiens laisse une liberté d'expression relativement importante aux interviewés, et donc une marge de manœuvre certaine par rapport à une grille minimaliste. Nous considérons que laisser, dans une certaine mesure, les personnes interviewées déborder la grille, est instructif sur leurs préoccupations, leur vision globale, leurs besoins de s'exprimer, etc.

<sup>613</sup> Cassan (D), « La police nationale et la réforme de la police de proximité : D'une réforme politique à une résistance professionnelle », in Deroche (L.), Jeannot (G.) *L'action publique au travail*, Collection Le travail en débats, Série Entreprise, travail, emploi, Editions Octarès, 2004, pp.73-78.

## D'une réforme politique à une résistance professionnelle

On s'intéressera ici à une réforme majeure d'un service public, la réforme de la police de proximité, mise en œuvre au sein de la police nationale en France en 1999 (et depuis abandonnée). Le propos est d'insister sur les décalages entre d'une part la philosophie de cette réforme et d'autre part la culture et l'organisation policière.

### *La police nationale et la réforme de police de proximité*

La réforme de la police de proximité est une tentative ambitieuse de réponse à une relative lacune de la police dite « urbaine » en France<sup>614</sup>. Elle trouve son origine au colloque de Villepinte de 1997 et se voit généralisée lors du Conseil de Sécurité Intérieure du 27 janvier 1999. Cette réforme s'inspire du modèle traditionnel anglais, communément appelé le « *community policing* » qui tire son efficacité d'une forte légitimité du « Bobby »<sup>615</sup>. On peut considérer qu'il s'agit d'un véritable renversement des priorités et de la manière de concevoir les missions policières, puisque le modèle français s'est au contraire construit autour de la priorité accordée à l'ordre public<sup>616</sup>.

La réforme vise trois objectifs : D'abord *une police qui connaît son territoire et la population qui y vit, qui est connue et reconnue de ses habitants*. Dans cette optique, la police doit entretenir un contact permanent avec la population, développer une attitude de dialogue et d'écoute (la communication étant appréhendée comme une ressource nouvelle), tout cela rendu possible grâce à un maillage fin du territoire et un développement des postes de police dans les quartiers.

---

<sup>614</sup> Monjardet (*Ce que fait la police, sociologie de la force publique*, Paris, La Découverte, 1996) distingue schématiquement trois dimensions à l'objet « police » : la police judiciaire, la police d'ordre et la police urbaine, qui nous intéresse ici. Grossièrement, il s'agit des effectifs des commissariats et postes de police qui répondent aux diverses sollicitations (appel 17 « Police secours » principalement).

<sup>615</sup> Surnom donné aux policiers anglais. Il recouvre la figure légendaire (et, dans une certaine mesure, mythique) des premiers membres de la police moderne instaurée à Londres en 1829 par Robert Peel (« Bob » étant le diminutif de Robert). Les principes préventifs de proximité (« *policing by consent* », « avec le consentement de la population ») en étaient les éléments fondateurs.

<sup>616</sup> Gorgeon (C), « Médiation, îlotage, partenariat. Police et politique de la ville », in DUPEYRON (N) (dir.), « *Etre flic aujourd'hui* », *Revue Panoramiques*, n° 33, 2ème trimestre 1998. Par ailleurs, Mawby, en comparant la police dans une dizaine de pays, montre que la France est celui dans lequel les relations population/police sont les moins développées. Cf Mawby (R.I), *Comparative policing issues. The british and americana system in international perspective*, London, Unwin Hyman, 1990.

Ensuite, *une police qui sait anticiper et prévenir les difficultés*. On attend d'elle qu'elle s'implique dans la vie de la cité en participant au tissu associatif, en développant des partenariats avec l'Education nationale, les bailleurs sociaux, les sociétés de transport, etc.

Et enfin, *une police qui répond mieux aux attentes de la population*, en améliorant la qualité du service rendu, l'accueil notamment, et en proposant une réponse à chaque demande du public<sup>617</sup>. Sur le papier, la réforme est présentée comme une modernisation des modes d'action de la police, qui renouvelle et enrichie le métier de policier de base en développant la polyvalence, la responsabilisation et la capacité d'initiative.

Cette nouvelle police de proximité vise à mieux servir le « client citoyen » sur l'une de ses préoccupations majeures, la sécurité. On retrouve dans une large mesure l'esprit du « *community policing* » qui repose principalement sur le postulat selon lequel la police obtient de meilleurs résultats en s'appuyant sur les relations qu'elle développe avec la population<sup>618</sup>.

### *Les blocages et autres résistances*

*A priori*, la police apparaît comme l'idéal type du service public le plus instrumentalisé (au service de la loi, laquelle encadre également sa ressource spécifique, la force). Cependant, l'instrument policier est mis en œuvre au sein d'une organisation, servie par une profession. Or les dimensions professionnelles et organisationnelles de la police ont leurs dynamiques propres, qui constituent des obstacles à un fonctionnement purement instrumental<sup>619</sup>. On pense ici aux travaux de Lipsky<sup>620</sup>, à savoir que les politiques publiques émanant du sommet ne sont *in fine* que ce qu'en font les fonctionnaires de base, le gardien de la paix par exemple.

### *L'inversion hiérarchique et l'involution des buts*<sup>621</sup>

On parle d'« inversion hiérarchique » pour désigner la grande autonomie dont jouissent les policiers de base, résultant de la nécessaire disponibilité face à l'événement potentiel. Ils évitent ainsi la prescription de tâches, et la qualification de l'événement (nature, traitement envisagé) est appréhendée par les intervenants eux-mêmes. Par ailleurs, l'information, ressource essentielle de l'activité policière, est recueillie par les policiers de première ligne, et

---

<sup>617</sup> *Guide pratique de la police de proximité*, Ministère de l'Intérieur-IHESI, La Documentation française, 2000, 350 pages.

<sup>618</sup> Jankowski (B), « La police de proximité : Regard de la recherche sur un nouveau style de police », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 13, mai-juillet 1993, p.209-230.

<sup>619</sup> Monjardet (D), « Professionnalisme et médiation de l'action policière », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 33, 3<sup>e</sup> trimestre 1998, p21-49.

<sup>620</sup> Lipsky (M), *Street level bureaucracy, dilemmas of the individual in public services*, New-York, Russell Sage Foundation, 1980.

<sup>621</sup> On retrouve ces thèmes dans la littérature sociologique sur la police, voir pour la littérature française Monjardet (D.), 1996, *op. cit.*

remonte la ligne hiérarchique à travers un certain nombre de filtres. Ainsi, chaque échelon est largement dépendant de la quantité et de la qualité des informations que lui transmet l'échelon inférieur. Les responsables policiers se contentent ainsi davantage de gérer et d'enregistrer que de diriger l'action des policiers de base<sup>622</sup>.

« *Le commissaire, c'est le roi dans son bureau, moi je suis le roi de la rue* » (Sous-brigadier, Marseille, 10<sup>ème</sup> arrondissement)

Or, plus la « profession »<sup>623</sup> va disposer d'autonomie, plus elle va être susceptible de substituer ses fins propres à celles qui lui sont prescrites par la hiérarchie ou celles émanant de l'extérieur, de la population principalement la population (mécanisme d'involution des buts).

Au cours d'une observation *in situ* dans un service de police de proximité sur Marseille, deux groupes de quatre policiers (dont 4 ADS<sup>624</sup> et 2 élèves gardien) quittant le commissariat en même temps, décident finalement de rester ensemble... jusqu'à la gare St Charles, où ils ont concentré leurs efforts sur le contrôle routier (PV de stationnement, contrôle de véhicules et de leurs conducteurs, etc.). A l'évidence, ces fonctionnaires ne sont pas très orientés vers un travail de police de proximité (pourtant leur service), la volonté d'être connu et reconnu de la population et d'instaurer un dialogue et une écoute par exemple. « *Ici, on nous avait prévenu, pas de police de proximité* », concédait un élève gardien. Les missions initiales sont détournées par la profession, la proximité n'était ici effective qu'entre les huit policiers.

« *The rank and file occupational culture* »<sup>625</sup>

Quand on évoque l'involution des buts, il est question de manière sous-jacente de culture professionnelle dominante. Celle-ci véhicule une représentation de ce qu'est le « vrai travail de police » (une police réactive, qui lutte contre les crimes et délits) et donc aussi de ce qui n'en fait pas partie (un vague travail social). Ces représentations (qui ne sont pas forcément en phase avec le quotidien du policier) sont fortement ancrées chez la grande majorité des policiers rencontrés, qui accueillent ainsi relativement mal la réforme de police de proximité.

« *Je trouve triste cette notion de proximité. Les gens, ce qu'ils demandent c'est une police réactive. Pour moi, professionnel, si je vous appelle le « 17 », la police doit arriver dans les 2-3 minutes... Les pompiers de proximité, ça n'existe pas ! Vous les appelez, ils arrivent ! La police doit faire pareil. La proximité, c'est pas le lieu, c'est le temps. Moi j'imagine les commissariats comme une grosse unité avec beaucoup de monde, on appelle sur la borne du commissariat, et dans les 5 minutes il y a des*

---

<sup>622</sup> Monjardet (D), 1998, *op. cit.*, p.23.

<sup>623</sup> entendue comme la « profession » de policier de base, en patrouille. Dans la littérature anglo-saxonne, qui distingue différentes cultures policières suivant le niveau hiérarchique notamment, cette figure policière renvoie à « *the rank and file occupational culture* », c'est-à-dire la culture professionnelle des policiers de base, en patrouille et en prise directe avec le public. Voir par exemple Holdaway (S), « Culture, race and policy. Some themes of the sociology of the police », *Policing and Society*, 1995, vol 5, p.109-120.

<sup>624</sup> Adjoints de sécurité, les emplois jeunes de la police nationale, recrutés en priorité pour les missions de police de proximité.

<sup>625</sup> Voir note 10.

*gens sur place (...) On crée des spécialisations qui n'en sont pas, des mecs en civil, des mecs en mobylette, des mecs à pied, etc. Non, pour moi, la vraie police, c'est « police secours » !*  
(Brigadier chef, 52 ans, Marseille)

Notre enquête de terrain relève de surcroît l'efficacité de la « transmission » par les pairs d'éléments de la culture professionnelle auprès des recrues, si bien que les jeunes policiers dénigrent aussi très rapidement ce nouveau type de police, et rêvent souvent de brigade anti-criminalité<sup>626</sup> (ce qui renvoie aussi davantage aux représentations préalables du métier policier et à la socialisation anticipée).

*« Les anciens, il n'est pas question de les mettre en police de proximité, parce que pour eux, c'est voir les commerçants, leur dire « bonjour, comment ça va ? », ça ne les intéresse pas. Moi non plus, ça ne m'intéresse pas, c'est pour ça que quand je suis arrivé ici, j'étais content d'être en brigade de roulement pour commencer parce que c'est là que t'apprends vraiment le boulot, après j'aimerais bien un boulot plus spécialisé, style BAC »*

*(Elève gardien de la paix, Commissariat de Roubaix)*

De même, l'accueil et la communication avec le public ne font pas l'objet d'une grande attention. L'accueil, considéré comme une tâche dévalorisée et contraignante, revient souvent aux moins gradés, les ADS et les élèves gardiens principalement. Au cours d'une observation dans un commissariat marseillais, alors que plusieurs d'entre eux se plaignaient des appels de demande de renseignements, un titulaire leur raconte que lorsqu'il était en poste sur Paris, il finissait par répondre aux demandes de renseignements de la manière suivante, « *Et bien, appelez le 12 !!...* ».

*L'exception : le « militant » et le problème du recrutement en service de proximité*

L'investissement dans une proximité avec la population relève ainsi d'une « pratique militante » : le policier qui croit en la prévention serait un « croyant », un marginal, coupé de la nature profonde de la profession policière, et perçu de manière négative par les collègues des autres services. Une tension s'exerce alors sur le « proximier » (nouveau nom du policier de proximité) : intégration interne (ou professionnelle) *versus* intégration externe (auprès de la population), puisque la seconde complique la première. De plus, le manque de soutien et de coopération avec les autres services, peu convaincus de l'intérêt de se porter à l'écoute des problèmes de la population locale, risque de dégrader l'efficacité de son travail, et donc sa crédibilité et sa légitimité dans « son » quartier<sup>627</sup>. Ainsi dévalorisés, les récents services de police de proximité peinent à attirer les volontaires, et les incitations périphériques (en termes

---

<sup>626</sup> Connue sous le nom de « BAC », ce sont des brigades en civil et véhicule banalisé, spécialisé dans le flagrant délit et donc les interventions « musclées ».

<sup>627</sup> Mouhanna (C), « Les mythes de l'ilotage. La police de proximité ou les contradictions d'une police au service du public », in Dupeyron (N) (dir.), « *Etre flic aujourd'hui* », *Revue Panoramiques*, n° 33, 2e trimestre 1998, p.27-32.



d'horaires de travail attractifs, ou de passage de grade) ne permettent pas de régler le problème de la réticence culturelle et par conséquent du détournement des missions.

### *Le problème de la mesure de l'activité policière*

Alors que les points précédents insistaient sur les résistances professionnelles, la question de l'évaluation de l'activité policière renvoie davantage aux dimensions organisationnelles. La mesure et la sanction (positive ou négative) du travail de police de proximité représentent des défis de taille pour les responsables policiers, dans la mesure où ce travail entre très mal dans les cadres traditionnels de l'évaluation. La mise en place d'un dispositif d'ilotage se traduit rarement par une baisse immédiate de la délinquance, et les statistiques (mode de gestion privilégié par la hiérarchie policière, dont le chiffre préféré est le nombre d'interpellations) sont inopérantes face au travail de communication, de relations publiques et de développement de partenariats<sup>628</sup>. Ainsi cet officier précurseur de la police de proximité sur des sites pilotes de l'agglomération lilloise, reconnu implicitement pour sa compétence en la matière, n'est pourtant toujours que Lieutenant après 22 ans de police (soit son grade de départ, alors qu'à ce niveau d'ancienneté, la plupart des officiers sont déjà Capitaine ou Commandant). Par ailleurs, tout au long de l'entretien, la personne apparaissait aigrie par rapport à l'organisation, « oubliée » par les canaux de valorisation officiels.

Tant que les activités de prévention ne donneront pas lieu à une batterie d'indicateurs consensuels et utilisés par l'évaluation hiérarchique, ou tant que la lettre de félicitation du directeur et les honneurs de la presse seront réservés aux beaux « crânes » (il faut entendre les belles « prises », la résolution d'affaires criminelles importantes), la revalorisation symbolique du travail de police de proximité sera extrêmement difficile et aléatoire.

### *Une réforme vouée à l'échec<sup>629</sup>*

Ainsi, en raison de la pénibilité intrinsèque de la tâche et de sa dévalorisation interne en termes de prestige et d'efficacité supposée, la pratique d'ilotage a traditionnellement gagné le statut de tâche la plus ingrate, de telle sorte qu'elle est « évitée » ou « détournée » de sa mission de réponse aux demandes du public<sup>630</sup>.

Pour conclure, on a vu que les obstacles et formes de résistance pour faire évoluer « l'action publique » étaient nombreux, pourtant, nous ne les avons pas tous épuisés. On peut évoquer les enjeux du recrutement, qui nous semble une dimension stratégique pour toute administration qui désire opérer un tel « virage culturel ». Or, il s'agit à nouveau d'un thème qui n'incite pas à l'optimisme. La police française ne se donne pas, à l'heure actuelle, les

---

<sup>628</sup> Idem, p.31.

<sup>629</sup> Il s'avère aujourd'hui qu'elle était effectivement vouée à l'échec, mais davantage par un changement de gouvernement et un changement radical de politique avec l'arrivée de Nicolas Sarkozy au ministère de l'Intérieur en mai 2002 (note ajoutée par rapport à l'article initial).

<sup>630</sup> Par exemple par une « judiciarisation de ses pratiques. La place nous manque pour développer ce point, voir à ce sujet Mouhanna (C), « Une police de proximité judiciarisée », *Déviance et Société*, Vol 26, n°2, juin 2002.

moyens de ses ambitions, puisque le recrutement des gardiens de la paix occulte très largement les dimensions relationnelles, les qualités de communication, d'écoute, le vécu et les expériences diverses, pourtant essentiels au regard d'une police de proximité<sup>631</sup>.

---

<sup>631</sup> Cassan (D), 1999, *L'apprenti policier. Une comparaison France/Angleterre du recrutement, de la socialisation et de l'apprentissage*, mémoire de DEA, USTL-Lille1, sous la dir. de Duprez (D).

## Une conclusion : Des rapports police / population spécifiques

Il est temps de reprendre les quelques enseignements les plus significatifs de cette recherche. Le chapitre 1 (« Introduction et méthodologie ») nous a enseigné quelques repères d'une part de la socialisation des policiers et d'autre part des caractéristiques et de l'histoire des modèles policiers français et anglais. Le modèle français est plus axé sur le maintien de l'ordre public et le travail judiciaire (l'investigation) alors que le troisième segment (la police urbaine ou communautaire) est délaissé et dévalorisé par les policiers. A l'inverse, ce troisième 'type' de police prend toute sa place dans la tradition policière anglaise. Cependant, les dernières décennies ont montré des signes d'effritement du « mythe » de la police anglaise (particulièrement évident dans les relations police / minorités ethniques visibles). Que nous enseigne notre recherche sur ces modèles policiers ?

La principale leçon que nous retenons s'exprime en termes de différences plutôt que de ressemblances. Notre enquête empirique dans les deux polices (il nous semble important dans une comparaison internationale qu'une même personne enquête sur les différents terrains) montre un rapport police / public clairement distinct. L'accueil réservé à l'observateur est, de ce point de vue, significatif. Le sentiment d'intrusion et la méfiance des policiers sont beaucoup plus forts en France. En ce qui concerne le recrutement, la police anglaise cherche des « *community police officer* » en puissance, l'accent est mis sur l'expérience de la vie, la maturité, et les qualités relationnelles et de communication. La France recrute des candidats plus jeunes sans expériences préalables significatives. La sélection est plus 'scolaire' et rien ne permet de dire que la maturité et les qualités de communication soient recherchées.

L'entrée dans l'organisation (la formation initiale en école de police) prolonge le contraste : Le titre de partie « L'un marche au pas, l'autre parle » résume bien la comparaison de ce qui se joue en école de police. En France, la police nationale fait tout pour 'uniformiser' les élèves gardiens de la paix, ceux-ci sont soumis à une discipline générale stricte qui se décline au niveau de la tenue, des déplacements au pas en section rangée, du formalisme hiérarchique et d'un climat 'menaçant' (large palette de sanctions). Notre enquête montre au contraire que ces aspects sont largement absents des écoles anglaises. La relation pédagogique est sûrement un autre aspect de la formation initiale à rappeler : elle est « traditionnelle » en France (un schéma en sens unique où 'le formateur transmet aux élèves'), et plus 'interactive' en Angleterre (une place très importante est accordée aux simulations et à leur '*debriefing*'). La

volonté de former des policiers ‘réflexifs’ (s’interrogeant notamment sur leurs préjugés pour tenter de les neutraliser) et conscients de leur pouvoir discrétionnaire est prégnante. En fait, la recrue anglaise est davantage considérée en tant qu’individu ayant une personnalité propre. Cette personnalité trouve sa place pour s’exprimer<sup>632</sup>, les prises de parole et de position sont encouragées, et il est fait appel aux expériences antérieures des recrues pour enrichir les séances<sup>633</sup>. Par ailleurs, la formation initiale est bien plus ‘ouverte’ sur l’extérieur, notamment, nous l’avons vu, pour ce qui relève des relations avec les minorités ethniques visibles et les minorités sexuelles.

Les deux chapitres consacrés aux premiers pas de la recrue en commissariat offre à nouveau un contraste saisissant. L’élève gardien vit difficilement ces premières heures de policier, son statut est très bas, et son ‘encadrement’ souvent aléatoire et incertain. Par conséquent, l’apprentissage de la recrue est lui-même incertain (parce qu’il est peu évalué), flou et relatif. Il est difficile de saisir quand, comment et auprès de qui il se déroule. Notre enquête montre qu’il est en grande partie passif (son rôle de recrue est d’observer les policiers expérimentés, « se caler et attendre » dans les mots de Van Maanen<sup>634</sup>) et dépend du bon vouloir et des penchants de tel ou tel titulaire. Le caractère ‘creux’ de nos observations sur la transmission des policiers expérimentés vers les élèves tient en partie dans l’absence d’un tuteur identifié et responsabilisé<sup>635</sup>.

L’apprentissage sur le tas en Angleterre est plus clairement identifié (notamment au cours des dix semaines de ‘tutorship’), confié à un policier unique (le ‘tuteur’), et rationalisé (par le biais du PDP et des ‘debriefing’ et ‘feedback’ routiniers). On a une meilleure idée de où, quand, avec qui, et même comment la recrue engrange ses premiers apprentissages.

Il faut noter que le passage au statut de gardien stagiaire marque un tournant pour la recrue française, il passe subitement d’un statut de ‘sans’ à un statut ‘avec’ (reconnaissance,

---

<sup>632</sup> On trouve un exemple en annexe de la marge de liberté laissée aux recrues : sur la photo du défilé clôturant la formation anglaise, une recrue de confession ‘sikh’ porte le ruban traditionnel en lieu et place du casque de bobby.

<sup>633</sup> Puisqu’on considère que l’expérience de la vie est importante pour le métier policier.

<sup>634</sup> Van Maanen (J), 1973.

<sup>635</sup> Par ailleurs, il convient également de relativiser nos résultats au regard de nos terrains d’enquête. La spécificité de Paris, par exemple sur la moyenne d’âge des effectifs beaucoup plus jeune, produirait à l’évidence des résultats différents sur l’accueil et l’apprentissage des élèves gardien. Autrement dit, le vécu des élèves gardiens de l’ENP Roubaix et de l’ENP Marseille est différent de ceux de l’ENP de Paris, formés et affectés dans un contexte proche.

responsabilités, marge d'autonomie et de décision, etc.). Le fait qu'il soit élève dans un lieu, et devient stagiaire dans un autre (où il est affecté) n'est pas étranger à ces observations.

Enfin, notre dernier chapitre montre, en s'appuyant sur nos données empiriques, quelques grandes différences en termes de 'culture professionnelle' : Dans la police française, une conception plus 'dangereuse' du métier et plus centrée sur la lutte contre la criminalité (l'arme est jugée indispensable), et une certaine indifférence par rapport au public et aux victimes. Au sein de la police en Angleterre, l'accent est davantage mis sur la notion de service à la 'community', l'empathie pour les victimes est plus évidente, et la priorité est donnée au dialogue (comme moyen de résoudre les conflits). Par conséquent, le recours à la force est plus 'exceptionnel' et évité à tout prix.

Ces caractéristiques respectives du recrutement, de la phase d'école de police, et de l'apprentissage sur le tas des recrues, ainsi que les observations de 'spécificités culturelles' renvoient avec une logique remarquable (et presque surprenante) aux deux modèles policiers, et leurs penchants traditionnels pour le maintien de l'ordre en France, et la police communautaire en Angleterre.

Ce qu'il faut souligner dans notre travail, c'est bien, comme l'exprimait Banton<sup>636</sup>, que ces deux polices sont 'lues' à la lumière l'une de l'autre. Par ailleurs, si la police française semble quelques peu 'souffrir' de la comparaison, c'est bien à notre choix d'objet et de segment policier (le patrouilleur de police, c'est-à-dire la police urbaine ou communautaire) qu'il convient de le ramener. Une recherche se centrant sur le maintien de l'ordre ou la police d'investigation proposerait sans nul doute un tableau différent<sup>637</sup>.

---

<sup>636</sup> Banton, (M), 1964, *The policeman in the community*, London : Tavistock.

<sup>637</sup> On touche ici à la différence du mandat policier respectif : servir l'Etat en France, la 'community' en Angleterre.

## Bibliographie

ADLAM, R. (1981), « The Police Personality », in POPE, D., WEINER, N. (eds.), *Modern Policing*, London : Croom Helm.

ANDERSON, R., BROWN, J., CAMPBELL, E. (1993), *Aspects of Sex Discrimination Within the Policy Service in England and Wales*, London : Home Office Police Research Group.

AKOUN, A., ANSART, P. (ss. la dir.) (1999), *Dictionnaire de sociologie*, Paris: Le Robert, Seuil.

BAYLEY, D. (1969), *The police and political development in India*, Princeton : Princeton University Press.

BAYLEY, D. (1991), *Forces of order : Police behaviour in Japan and the United states* (2<sup>nd</sup> edn.), Berkeley : University of California Press.

BAYLEY, D. (1992), « Comparative Organisation of the Police in English-Speaking Countries », in TONRY, M. and MORRIS, N. (eds.), *Modern Policing*, Chicago : Chicago University Press.

BAYLEY, D. (1996), « What Do the Police Do ? », in SAULSBOURY, W., MOTT, J. and NEWBURN, T. (eds.), *Themes in Contemporary Policing*, London : Policy Studies Institute/Police Foundation.

BAYLEY, D., BITTNER, E. (1984), « Learning the Skills of Policing », *Law and Contemporary Problems*, 47, pp. 35-60 (Reprinted in REINER 1996a, ii.)

BANTON, M. (1964), *The policeman in the community*, London : Tavistock.

BEAUD, S., WEBER, F. (1998), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte, Guides Repères.

BENGUIGUI, G., CHAUVENET, A., ORLIC, F. (1993), « Les surveillants de prison : le prix de la sécurité », *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, pp. 345-366.

BENGUIGUI, G., CHAUVENET, A., ORLIC, F. (1994) *Le monde des surveillants de prison*, Paris : PUF.

BENNETT, T. (1990), *Evaluation Neighbourhood Watch*, Aldershot : Gower.

BERLIERE, J.M. (1996), *Le monde des policiers en France*, Bruxelles : Complexe.

BITTNER, E. (1967a), « Police discretion in emergency apprehension of mentally ill persons », *Social problems*, 14, pp. 279-792.

BITTNER, E. (1967b), « The Police on Skid Row : A Study in Peacekeeping », *American Sociological Review*, 32/5, pp. 699-715.

BITTNER, E. (1970), *The Functions of the Police in Modern Society*, Chevy Chase, MD : National Institute of Mental Health.

BITTNER, E. (1974), « Florence Nightingale in Pursuit of Willie Sutton : A Theory of the Police », in JACOB, H. (ed.), *The potential for Reform of Criminal Justice*, Beverly Hills : Sage Publications, pp. 17-44.

BITTNER, E. (1990), *Aspects of Police Work*, Boston : Northwestern University Press.

BLACK, D.J. (1970), « The production of crime rates », *American Sociological Review*, 35, pp. 733-748.

BLACK, D. (1971), « The Social Organization of Arrest », *Stanford Law Review*, 23, pp. 1087-1111.

BLAND, N., MUNDY, G., RUSSELL, J., TUFFIN, R. (1999), « Career Progression of Ethnic Minority Police Officers », *Police Research Series*, paper 107, Home Office.

BLONDIN, E. (2001), *Journal d'un gardien de la paix*, Paris : La Fabrique, 189 p.

BONNET, B. (1993), « L'adaptation du modèle français de police aux demandes locales de sécurité », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°13, mai-juillet.

BOUDON, R., BOURRICAUD, F. (1994), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF, (4e édition mise à jour).

BOWLING, B., FOSTER, J. (2002), « Policing and the police » (27), in MAGUIRE, M., MORGAN, R. and REINER, R. (eds.), *The Oxford Handbook of Criminology*, Third edition, Oxford : Oxford University Press, 1246 p.

BRAUD, P. (1993), *La violence dans les sociétés européennes occidentales*, Paris : L'Harmattan, Cultures et conflits.

BREWER, J.D. (1990), *Inside the RUC*, Oxford : Clarendon.

BRODEUR, J.-P. (1994) « Police et coercition », *Revue française de sociologie*, XXXV, 3, p. 457-485.

BRODEUR, J.-P. (1995), *Comparisons in Policing : An International Perspective*, Aldershot : Avebury.

BROGDEN, M. (1991), *On the Mersey beat*, Oxford : Oxford University Press.

BROGDEN, M., GRAHAM, D. (1988) « Police Education : The Hidden Curriculum », in FIELDHOUSE, R. (ed.), *The Political Education of Servants of the State*, Manchester : Manchester University Press.

BROGDEN, M., JEFFERSON, T., WANLKLATE, S. (1988), *Introducing Policework*, London: Unwin Hyman.

BROWN, L., WILLIS, A. (1985) « Authoritarianism in British Police Recruits : Importation, Socialisation and Myth ? », *Journal of occupational Psychology*, 58/1 : 97-108.

BUGNON, F. (1993), *La socialisation des jeunes gardiens de la paix*, rapport pour l'IHESI, Paris.

BUSTREEL, A., DUPREZ, D., JACOB, F. (1994), *Contribution sociologique à l'analyse des conditions de travail. Les douaniers en surveillance*, rapport pour le PIRTTEM.CNRS.

BUTLER, A.J. (1982) « An Examination of the Influence of Training and Work Experience on the Attitudes and Perceptions of Police Officers' », BRAMSHILL, MS, Hants :Police Staff College.

CAIN, M. (1973), *Society and the policeman's role*, London : Routledge and Kegan Paul



CASSAN, D. (1997), *La formation des policiers français et anglais*, Mémoire de maîtrise de sociologie, sous la direction de DUPREZ, D., USTL-Lille 1.

CASSAN, D. (1999), *L'apprenti policier. Une comparaison France/Angleterre du recrutement, de la socialisation et de l'apprentissage*, Mémoire de DEA, USTL-Lille1, sous la dir. de DUPREZ, D.

CASSAN, D. (2001), «Le recrutement ethnique policier : une vieille préoccupation anglaise », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°45 «Le temps des minorités », 3è trimestre, pp. 139-159.

CASSAN, D. (2004), « La police nationale et la réforme de la police de proximité : D'une réforme politique à une résistance professionnelle », in DEROUCHE, L., JEANNOT, G., *L'action publique au travail*, Collection « Le travail en débats », Série « Entreprise, travail, emploi », Editions Octarès, pp.73-78.

CHALOM, M. (1999), “ La police communautaire de Peel à Goldstein. Détours et détournements ”, à paraître dans *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°37.

CHAPOULIE, J.M. (1973), “ Sur l'analyse professionnelle des groupes professionnels ”, *Revue française de sociologie*, XIV, pp. 86-114.

CHAUVENET, A. (1985), “ Interroger la police ”, *Sociologie du travail*, XXVII-4.

CHAN, J. (1996) « Changing Police Culture », *British Journal of Criminology*, 36/1, pp. 109-134.

CHAN, J. (1997) *Changing Police Culture : Policing in a Multicultural Society*, Cambridge : Cambridge University Press.

CHAN, J., DEVERY, C., DORAN, S. (2003), *Fair cop: Learning the art of policing*, Toronto: University of Toronto Press, 342p.

CLARK, J.P. (1965), « Isolation of the Police : A Comparison of the British and American Situations », *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 56/3, pp. 307-319.

CRAWFORD, A. (1998), “ Partenariat et responsabilité à l'ère managériale. Retour sur l'expérience britannique ”, *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°33, 3ème trimestre.

- DEMONQUE, P. (1983), *Les policiers*, Paris : La Découverte, Collection « Repères ».
- DOWNES, D. (1966), *The delinquent solution*, London : Routledge.
- DUBAR, C. (1995), “ La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ”, *Sociologie du travail*, 2/96, pp. 179-193.
- DUBAR, C., TRIPIER P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. (1995), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DUBOURDIEU, M., TARRIN, B. (1990), “ Evaluation des politiques de formation : l'exemple de la police nationale ”, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n°2.
- DUPREZ, D. (1993), *La gestion de l'immigration irrégulière. Analyse sociologique des identités professionnelles des policiers et des douaniers*, rapport réalisé pour l'IHESI, Clersé, Lille.
- DUPREZ, D. (1994), *De l'insécurité et de ses représentations*, Doctorat de sociologie, USTL.
- DUPREZ, D. (1994), “ Douaniers et policiers : Des missions communes, des éthiques différentes ”, *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°16, 2ème trimestre.
- DUPREZ, D., PINET, M. (2001), avec la collaboration de CASSAN, D., DILLIES, V., MAGUER, A., « Policiers et médiateurs, sur le recrutement et les appartenances », rapport de recherche pour l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (IHESI), avec le soutien du Laboratoire Européen Associé (LEA) « Délinquance, politiques de sécurité et de prévention » (CNRS et Max Planck), juillet, 214p.
- DUPREZ, D., PINET, M. (2001), « La tradition, un frein à l'intégration. Le cas de la police française », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 45, 3è trimestre, pp.111-137.
- DURKHEIM, E. (1998), *De la division du travail social*, 5e édition, Paris : PUF, Quadrige, décembre, Poche, 464 p.
- EMSLEY, C. (1989), “ La légitimité de la police anglaise : une perspective historique comparée ”, *Déviance et Société*, vol.3, n°1, p 23-32.
- EMSLEY, C. (1991), *The English Police, A political and social history*, Harvester Wheatsheaf : St Martin's Press.

ERBES, J.M. (1992), *Polices d'Europe*, Paris : IHESI et l'Harmattan.

ERICSON, R.V. (1982), *Reproducing order*, Toronto : University of Toronto Press.

ERICSON, R.V., HAGGERTY, K.D. (1997), *Policing the risk society*, Oxford : Clarendon Press.

FIELDING, N. (1984), « Police Socialisation and Police Competence », *British Journal of Sociology*, 35/4 : 568-90.

FIELDING, N. (1988), *Joining Forces*, London : Routledge.

FIELDING, N. (1989), « Police Culture and Police Practice », in WEATHERITT, M. (ed.), *Police Research : Some Future Prospects*, Aldershot : Avebury.

FIELDING, N. (1994), « Cop Canteen Culture », in NEWBURN, T. and STANKO, E.A. (eds.), *Just Boys Doing Business : Men, Masculinity and Crime*, London : Routledge.

FIELDING, N., FIELDING, J. (1992), « A Comparative Minority : Female Recruits to a British Constabulary Force », *Policing and Society*, 2/3 : 205-18.

FIELDING, N. (1995), *Community policing*, Oxford : Clarendon.

FORQUIN, J.C. (1984), « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, XXV.

FOSTER, J. (1983), « Police cultures », in NEWBURN, T., *Handbook of policing*, Chapter 9, Devon: Willan Publishing, pp.196-227.

GATTI-DOMONACH, J., GLEIZAL, J.J., JOURNES, C. (1993), *La police, le cas des démocraties occidentales*, Paris, PUF.

GORGEON, C. (1998), « Médiation, îlotage, partenariat. Police et politique de la ville », in DUPEYRON, N. (dir.), « Etre flic aujourd'hui », *Revue Panoramiques*, n° 33, 2ème trimestre.

GLEIZAL, J.J. (1989), « Police d'ordre, police de sécurité », revue *Autrement*, séries *Mutations*, n°104 « Obsession sécurité », p. 109-115, février.

GLEIZAL, J.J. (1993), *La police*, Paris : PUF.

GOLDSMITH, A.(1990) « Taking Police Culture Seriously : Police Discretion and the Limits of Law », *Policing and Society*, 1/2 : 91-114 (Reprinted in Reiner 1996a, ii.)

GOLDSMITH, A. (1991), *Complaints Against the Police : The Trend to External Review*, Oxford : Oxford University Press.

GORGEON, C., MONJARDET, D. (1995), Etude longitudinale de la 121e promotion des élèves gardiens de la paix, tome 2 “ la titularisation ”, rapport réalisé pour l’IHESI.

GORGEON, C., MONJARDET, D. (1993), « 1167 recrues. Description de la 121e promotion des élèves gardiens de la paix de la police nationale », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°12, février-avril, p.115-122.

GOFFMAN, E.(1959), *The presentation of self in everyday life*, New-York : Doubleday.

GOFFMAN, E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La présentation de soi*, Paris : Les Editions de Minuit (Le Sens commun), janvier, 251 p.

GOFFMAN, E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, "Le sens commun"*, Paris: Ed. de Minuit (1ère publication 1963).

*Guide pratique de la police de proximité*, Ministère de l’Intérieur-IHESI, La Documentation française, 2000, 350 pages.

HABERFELD, M.R. (2002), *Critical issues in police training*, Prentice Hall, New Jersey : Upper Saddle River, 320 p.

HAUSER, G., MASINGUE, B., TIÉVANT, S. (1985), 67451 policiers. *Sociographie des personnels de la police nationale*, Paris : Interface.

HAUSER, G., MASINGUE, B. (1983), « Etude auprès des personnels de la police nationale », in ministère de l’Intérieur et de la Décentralisation : *Les policiers, leurs métiers, leur formation*, Paris : La Documentation française.

HEIDENSOHN, F. (1992), *Women in control : The role of women in law enforcement*, Oxford : Oxford University Press.

HOBBS, D. (1988), *Doing the business : Entrepreneurship, the working class and detectives in the East End of London*, Oxford : Clarendon

HOLDAWAY, S. (1982), « The Scarman report, some sociological aspects », *New Community*, vol IX, winter 1981-spring 1982, pp.366-370.

HOLDAWAY, S. (1989), « Discovering Structure : Studies of the British Police Occupational Culture », in WEATHERITT, M. (ed.) *Police Research : Some Future Prospects*, Aldershot : Avebury.

HOLDAWAY, S. (1991a), « Race relations and police recruitment », *British Journal of Criminology*, vol 31, n°4.

HOLDAWAY, S. (1991b), *Recruiting a Multi Ethnic Police Force*, London : HMSO.

HOLDAWAY, S. (1993), *The Resignation of Black and Asian Officers from the Police Service. A Report to the Home Office*, London : Home Office.

HOLDAWAY, S. (1995), « Culture, Race and Policy : Some Themes of the Sociology of the Police », *Policing and Society*, vol 5, n° 2, pp.109-120.

HOLDAWAY, S. (1996), *The Racialisation of the British Policing*, London : Macmillan.

HOLDAWAY, S. (1997), « Constructiong and sustaining « race » within the police workforce », *British Journal of Sociology*, vol. 48, n°1, March, pp.18-34.

HOLDAWAY, S., BARRON, A.-M. (1997), *Resigners – The Experience of Black and Asian Police Officers*, London : Macmillan.

HOLDAWAY, S. (1983), *Inside British police: A force at work*, Oxford: Basil Blackwell.

HOLDAWAY, S. (ed.) (1979), *The British Police*, London : Edward Arnold.

HOME OFFICE (1986), The National Conference of Police Recruiting Officers, 14<sup>th</sup>-15<sup>th</sup> October : Record of Proceedings, London : Home Office ; et Home Office, 1986, National Conference of Police Recruiting Officers, Letter from Mr Douglas Hogg MP. Parliamentary Secretary of State at the Home Office, to all Chief Constables. London : Home Office.

HOME OFFICE (1989), *Equal Opportunities in the Police Service*. Home Office Circular n° 87.

HOME OFFICE (1990), *Ethnic Minority Recruitment into the Police Service*. Home Office Circular n° 33.

HOME OFFICE (1999), *Dismantling barriers to reflect the Community we serve. The recruitment, Retention, and Progression of Ethnic Minority Officers. Targets*, Published by the Home Office Communication Directorate, juillet.

HOME OFFICE (1991), « Race equality-The Home Office employment targets », *Staff Targets for the Home Office, the Prison, the Police, the Fire and the Probation Services*, 28 juillet 1999, A Home Office publication under section 95 of the Criminal Justice Act.

HUGHES, E.C. (1958), *Men and their work*, Glencoe, The Free Press, 2e edition (reprinted in 1981 by Greenwood Press).

HUGHES, E.C. (1996), *Le regard sociologique*, Edts de l'EHESS, (traduction dirigée par CHAPOULIE, J.M.).

HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITY COMMISSION (HREOC) (1991), « Racist Violence », Report of the National Inquiry into Racist Violence in Australia, Canberra : AGPS.

HUSAIN, S.(1988), « Neighbourhood Watch in England and Wales : a locational analysis », *Crime Prevention Unit*, paper 12, London : Home Office.

JACOB, F. (1995), « Les douaniers français aux frontières de la sécurité intérieure », *Déviance et Société*, XIX, 4, p.339-354.

JOBARD, F. (2002), *Bavures policières? La force publique et ses usages*, Paris : La Découverte, Textes à l'appui.

JOBARD, F. (2002) « Violences policières en France. Les enjeux des débats à venir », *Hommes et libertés*, 120, Paris, décembre, p. 46-48.

IANNI, F.A.J, REUSS-IANNI, E.R. (1983), « Street cops and management cops : the two cultures of policing », in Munch, M. (ed.), « Control in the police organization », Cambridge, MA : MIT Press, p. 251-274.

IANNI, F.A.J, REUSS-IANNI, E. (2005), « Street cops and management cops : The two cultures of policing », in NEWBURN, T. (ed.), *Policing, Key Readings*, Cullompton: Willan Publishing, pp. 297-314

ISAMBERT-JAMATI, V. (1995), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan.

JANKOWSKI, B. (1993), « La police de proximité : regard de la recherche sur un nouveau style de police », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°13, mai-juillet.

JOBARD, F. (1999), *Les violences policières*, Paris, L'Harmattan.

JOBARD, F. (2002), « Bavures policières ? La force publique et ses usages », Paris, La Découverte, Textes à l'appui.

JONES, T. (2003), « The governance and accountability of policing » (chapter 24), *Handbook of policing*, edited by Tim Newburn, Devon, Willan publishing,(pp.603-627)

JOURNES, C. (1988), « Le contrôle de la police en Grande-Bretagne », communication au séminaire du GERN, Paris.

JOURNES, C. (1983), « La recherche en sciences sociales sur la police en Grande-Bretagne : Esquisse d'un bilan ».

KLOCKARS, C.B. (1985), *The idea of police*, Beverly Hills : Sage.

KRASKA, P.B., PAULSEN, D.J. (1997), « Grounded research into US paramilitary policing : Forging the iron fist inside the velvet glove », *Policing and Society*, 7/4 : 253-70.

KNAPP, W. et al. (1972), *Report of the Commission to investigate alleged police corruption*, New-York : George Braziller.

LALLEMENT M., SPURK J., sous dir. (2003), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS Editions.

LATREILLE, G. (1980), *La naissance des métiers en France 1950-1970*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LAYCOCK, G., TILLEY, N. (1995), "Policing Neighbourhood Watch : Strategic issues", Police Research Group, Crime Detection and Prevention series, paper 60.

LECONTE, J. (1993), "Mais que fait la police ?", *Sciences humaines*, n°63, juillet.

LEDOUSSAL, R. (1999), "La déontologie dans la police nationale : Quelles perspectives ?", *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°35.

LEE, J.A. (1981), « Some Structural Aspects of Police Deviance in Relations with minority groups », in SHEARING, C. (ed.), *Organizational Police Deviance*, Toronto : Butterworths, PP. 49-82.

LEINEN, S. (1984), *Black Police, White Society*, New-York : New-York University Press.

LEVY, R. (1998), "Entre insertion locale et enjeux européens", in DUPEYRON (N.) (dir.), "Etre flic aujourd'hui", *Revue Panoramiques*, n° 33, 2e trimestre.

LÉVY R., ZAUBERMAN R. (1999) « De quoi la République a-t-elle peur ?, Police, Blacks et Beurs », *Mouvements*, , 4, p. 39-46.

LHUILIER, D. (1992), "Psychologie du port de l'arme et de l'uniforme", *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 9.

LIPSKY, M. (1980), *Street level bureaucracy, dilemmas of the individuel in public services*, New-York : Russell Sage Foundation.

LLOYD, C. (1988), "The debate on police accountability in England and Wales", communication au séminaire du GERN, Paris.

LLOYD, C. (1989), " Problems of access to information on the police ", communication au séminaire du GERN, Paris.

LOUBET DEL BAYLE, J.L., ALBOUY, S. (1985), *Les rapports police-public et la formation initiale des gardiens de la paix*, Institut d'études politiques (IEP) de Toulouse, Centre d'études et de recherches sur la police (CERP).

LOUBET DEL BAYLE, J.L. (1988), *Les élèves gardiens de la paix et leur métier*, IEP de Toulouse, CERP.

LOUIS HARRIS Group (1982), *Attitudes to careers of Young Asian Men in Britain*, London : Louis Harris Group.

LUSHER REPORT (1981), *Report of the Commission of Inquiry into the New South Wales Police Administration*, Sydney : NSW Government Printer.

MACPHERSON, W. (1999), *The Stephen Lawrence Inquiry*, London : HMSO.

MACPHERSON, W. (1998), « Inquiry into the matters arising from the death of Stephen Lawrence on 22 April 1993 to date, in order particularly to identify the lessons to be learned for the investigation and prosecution of racially motivated crimes », Home Office, London (publication internet : « <http://www.homeoffice.gov.uk/ppd/oppu/slinq981.htm> »)

MAGUER, A. (2001), « Recruter des étrangers : une innovation policière allemande », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 45, 3è trimestre, p.161-180

MAGUIRE, M. (1991), *Complaints against the Police : The British Experience*, in GOLDSMITH, A., *Complaints against the Police : The Trend to External Review*, Oxford : Oxford University Press.

MANNING, P. (1989), « Occupational culture », in BAYLEY, W.G. (ed.), *The encyclopedia of Police science*, New-York and London: Garland.

MANNING, P. (1991), "Aspects of police work by Egon Bittner", reviewed in *Contemporary sociology*, an international journal of reviews, 20 (3), p. 435- 436.

MANNING, P. (1992), " Information technologies and the police ", in Tonry (M.) et Morry (N.) (eds), *Modern policing*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 51-97.



MANNING, P. (1993), "Toward a theory of police organization : polarities and change", prepared for the international conference on "social change in policy", August 3.5, Central Police University of Roc, Taipei.

MANNING, P. (1997), *Police Work* (2<sup>nd</sup> edn.), Prospect Heights, IL : Waveland Press.

MANNING, P., VAN MAANEN, J. (eds.) (1977), « Rules, colleagues and situationally justified actions », in MANNING, P. (ed.), *Policing : A view from the street*, New York : Random House.

MANNING, P., VAN MAANEN, J. (eds.) (1978), *Policing : A View from the Street*, Santa Monica, CA : Goodyear.

MANNING, P. (1980), « Violence and the police role », *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 346 : 88-98

MARK, R. (1988), Compte rendu du séminaire du GERN, Paris, mai.

MARSHALL, G. (2005), « Police accountability revisited » (36), in « Policing : key readings », edited by Tim Newburn, Willan publishing, pp. 624-635.

MARTIN, S.E. (1995), « The interactive effects of race and sex on women police officers », in PRICE, B.R., SOKOLOFF, N.J. (eds.), *The criminal justice system and women : Offenders, victims and workers*, 2<sup>nd</sup> edn, New York : Mac Graw-Hill.

MAWBY, R.I. (1990), *Comparative Policing Issues. The british and americana system in international perspective*, London : Unwin Hyman.

MAWBY, R.I. (ed.) (1999), *Policing across the World : Issues for the Twenty-first Century*, London : UCL Press.

MAWBY (R), WRIGHT (A) « The police organisation » (chapter 8), in NEWBURN, T. (ed.), *Policing, Key Readings*, Cullompton: Willan Publishing, pp.169-195.

MEYZONNIER, P. (1994), *Les forces de police dan l'union européenne*, L'Harmattan, Paris.

MONET, J.C. (1985), " Une administration face à son avenir : police et sciences sociales ", *sociologie du travail*, n° 4.

MONET, J.C. (1993), *Polices et sociétés en Europe*, Paris, Documentation française.

MONET, J.C. (1993), " Police et Société : les relations conflictuelles ", *Plein Droit*, n° 21.

MONJARDET, D. (1985), " A la recherche du travail policier ", *Sociologie du travail*, n° 4.

MONJARDET, D., GORGEON, C. (1993), " 1167 recrues, description de la 121ème promotion des élèves gardiens de la paix de la police nationale ", *Les cahiers de la sécurité intérieure*, vol 12.

MONJARDET, D., GORGEON, C. (2005), « La culture professionnelle des policiers, une analyse longitudinale », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 56, 1er trimestre 2005, pp. 291-304.

MONJARDET, D. (1993), " Le modèle français de police ", *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°13, mai-juillet.

MONJARDET, D. (1994), " La culture professionnelle des policiers ", *Revue française de sociologie*.

MONJARDET, D. (1996), *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*, Paris, La Découverte.

MONJARDET, D (1998a), " 1, 2, 3... polices ? ", in DUPEYRON (N.) (dir.), " *Etre flic aujourd'hui* ", *Revue Panoramiques*, n° 33, 2ème trimestre.

MONJARDET, D (1998b), « Professionnalisme et médiation de l'action policière », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 33, 3è trimestre 1998, pp. 21-49.

MONJARDET, D (1999), « Réinventer la police urbaine. Le travail policier à la question dans les quartiers », *Les Annales de la recherche urbaine*, 83-84, p.15-22.

MONJARDET, D (2002), "Les policiers" (27), in MUCCHIELLI, L., ROBERT, P. (dir.), *Crime et sécurité, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, Textes à l'appui, série « L'état des savoirs », pp. 265-274.

MONJARDET, D. (2005), " La culture professionnelle des policiers, une analyse longitudinale ", *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 56, p.291-304.

MOREAU DE BELLAING, C. (2002), « Former, informer, conformer. Enseigner à l'Ecole nationale de police de paris », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 48, 2<sup>e</sup> trimestre, p.57-79. ✓

MORRIS, P., HEAL, K. (1981), « Crime control and the police : A review of research », *Home office research study n° 67*, London : Home office.

MOUHANNA, C. (1991), *Etude sur l'expérience d'ilotage à Roubaix*, Paris, CAFI.

MOUHANNA, C. (1998), « Les mythes de l'ilotage. La police de proximité ou les contradictions d'une police au service du public », in DUPEYRON, N. (dir.), « Etre flic aujourd'hui », *Revue Panoramiques*, n° 33, 2<sup>e</sup> trimestre, p. 27-32.

MOUHANNA, C. (2002), « Une police de proximité judiciarisée », *Déviance et Société*, Vol. 26, n°2, juin.

MUCCHIELLI, L. (2001), « Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français », Paris, La Découverte, Sur le vif.

MUIR, K.W., Jr. (1997), *Police : Streetcorner Politicians*, Chicago : Chicago University Press.

NEW SOUTH WALES OMBUDSMAN (1991), *Annual Report*, Sydney : Office of the Ombudsman

NEWBURN, T. (2003), ed., *Handbook of policing*, Cullompton: Willan Publishing.

NEWBURN, T. (2005), ed., *Policing, Key Readings*, Cullompton: Willan Publishing.

OCQUETEAU, F. (1997), *Les défis de la sécurité privée. Protection et surveillance dans la France d'aujourd'hui*, Collection " Logiques sociales ", série Déviance, Paris, L'Harmattan.

PARIENTE, P. (1993), *Les valeurs professionnelles : une ressource pour l'encadrement de l'activité policière?*, rapport réalisé pour l'IHESI. ✓

PROBATIONER TRAINING PROGRAM (2000), « stage 5, student notes », National Police Training, Harrogate.

PUNCH, M. (1979a), « The Secret Social Service », in HOLDAWAY, S. (ed.), *The British Police*, London : Edward Arnold.

PUNCH, M. (1979b), *Policing the inner city*, London : Macmillan.

PUNCH, M. (1983), « Officers and men: Occupational culture, inter-rank antagonism, and the investigation of corruption », in PUNCH, M. (ed.), *Control in the police organization*, Cambridge, MA: MIT Press

REINER, R. (1985), *The politics of the police*, Brighton : Wheatsheaf Books Ltd.

REINER, R. (1991), *Chief Constables*, Oxford : Oxford University Press.

REINER, R. (1997), « Policing and the Police », in MAGUIRE, M., MORGAN, R., REINER, R. (eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (2<sup>nd</sup> edn.), Oxford : Oxford University Press.

REINER, R. (2000a), *The politics of the police*, Third Edition, Oxford University Press, (first published 1985).

REINER, R. (2000b), « Police Research », in KING, R., WINCUP, E. (eds.), *Doing Research on Crime and Justice*, Oxford : Oxford University Press.

REINER, R. (1993), “ Du mythe à la réalité : le modèle britannique ”, *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°13, mai-juillet.

REINER, R. (1991), *Chief Constables*, Oxford : Oxford University Press.

REINER, R. (1992), *The politics of the Police*, 2<sup>nd</sup> edn. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

REINER, R. (2000), *The politics of the Police*, 3<sup>rd</sup> edn. Oxford : Oxford University Press.

REISS, A. (1971), *The Police and the Public*, New Haven : Yale University Press.

REISS, A. (1992), “ Police organization in the twentieth century ”, in Tonry (M.) et Morry (N.) (eds), *Modern policing*, Chicago, The University of Chicago Press.

ROWE, M., GARLAND, J. (2003), « Have you been diversified yet ? Developments in police community and race relations training in England and Wales », *Policing and Society*, Vol.13, N°4, pp. 399-411.

SACKMANN, S. (1991), *Cultural knowledge in organizations*, Newbury Park, CA: Sage.

SALOMON, J.C. (1996), *Lexique des termes de police Américain / Français*, Centre de documentation, IHESI.

SANDERS, A., YOUNG, R. (2003), « Police powers » (Chapter 10), in NEWBURN, T.(eds.), *Handbook of policing*, Devon : Willan publishing, pp.228-258.

SCARMAN, Lord (1981), *The Brixton Disorders, 10-12 April*, report of an Inquiry by the Rt. Hon. the Lord Scarman OBE, London : HMSO.

SCHEIN, E., (1968), « Organizational socialization », *Industrial Management Review*, 2 : 37-45.

SCHEIN, E., (1985), *Organizational culture and leadership*, San Francisco : Jossey Bass.

SCHNAPPER, D. (1999), *La compréhension sociologique, Démarche de l'analyse typologique*, Paris : PUF (Le lien social).

SELECT COMMITTEE ON HOME AFFAIR (1999), *Fourth Report, « Police training and recruitment »*, Session 1998-1999 (<http://www.publications.parliament.uk>).

SHAPLAND, J., HOBBS, D. (1989), « Policing on the Ground », in MORGAN, R., SMITH, D. (eds.), *Coming to Terms with Policing*, London : Routledge.

SHEARING, C., ERICSON, R. (1991), « Culture As Figurative Action », *British Journal of Sociology*, 42/4 : 481-506.

SHEARING, C.D., ERICSON, R.V. (1991), « Culture as figurative action », *British Journal of Sociology*, 42: 481-506.

SKOGAN, W.G. (1994), « Contacts between police and public : Findings from the 1992 British crime survey », *Home office research study n° 134*, London : HMSO.

SKOGAN, W.G.(1990), *The Police and Public in England and Wales : A British Crime Survey Report*, London : HMSO.

SKOLNICK, J. (1966), *Justice without Trial*, New York : Wiley.

SKOLNICK, J., FYFE, J.J. (1993), *Above the law : Police and the excessive use of force*, New York : Free Press

SOUTHGATE, P. (1982), *Police Probationer Training in Race Relations*, London : Home Office Research Unit.

SMITH, D., GRAY, J. (1985), *Police and People in London*, Aldershot : Gower.

STODARD, E.R. (1968), « The informal code of Police deviancy : A group approach to blue coat crime », *Journal of Criminal Law, Criminology, and Police science*, 59 (2).

STROOBANTS, M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles.

TIÉVANT, S. (2000), « Caractérisation des savoir-faire spécifiques en police de proximité et examen des moyens de leur acquisition », Etude réalisée pour l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure, septembre 2000, *Etudes d'Ethnologie appliquée*, Toulouse, 76 p.

VAN MAANEN, J. (1972), *Pledging the police : a study of selected aspects of recruit socialization in a large urban police department*, PhD Dissertation, University of California.

VAN MAANEN, J. (1973), « Observations on the Making of Policeman », *Human Organisation*, 32.

VAN MAANEN, J. (1976), « Breaking in : Sozialisation to work », in DUBIN R., ed., *Handbook of Work, Organization and Society*. Chicago : Rand McNally.

VAN MAANEN, J. (1988), *Tales of the field, on writing ethnography*, Chicago : The university of Chicago Press.

VAN MAANEN, J. (1993), « Comment devient-on policier ? », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°11.

VAN MAANEN, J. (2005), « The asshole » (18), in « Policing, key readings », edited by Tim Newburn, Devon, Willan Publishing, p. 280-296 (first published : VAN MAANEN, J., « The asshole », in VAN MAANEN, J. and MANNING, P. (eds), *Policing : a view from the streets*, New York : Random House, 1978, p. 302-328.

VAN MAANEN, J., SCHEIN, E. (1979), « Toward a theory of organizational socialization », *Research in Organizational Behavior* 1 : 209-64.

WACQUANT, L. (1992), « Toward a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology », in BOURDIEU, P. and WACQUANT, L., *An invitation to reflexive sociology*, Cambridge: Polity Press.

WADDINGTON, P.A.J. (1991), *The Strong Arm of the Law. Armed and Public Order Policing*, Oxford : Clarendon Press.

WADDINGTON, P.A.J. (1996), « Police (Canteen). Sub-Culture : An Appreciation », *British Journal of Criminology*, 39/2 : 286-308.

WADDINGTON, P.A.J. (1999), « Police (canteen) sub-culture. An appreciation », *British Journal of Criminology*, vol 39 n°2, Spring, pp.287-309.

WALKLATE, S. (1995), « Equal opportunities and the future of policing », in LEISHMAN, F., LOVEDAY, B., SAVAGE, S.P. (eds.), *Core issues in policing*, London : Longman.

WEINBERGER, B. (1995), *The best police in the world. An oral history of english policing from the 1930s to the 1960s*, Scolar Press, Aldershot.

WESTLEY, W. (1951), *The Police : a sociological study of law, custom and mortality*, PhD Dissertation, University of Chicago, Chicago, Illinois.

WESTLEY, W. (1970), *Violence and the Police*, Cambridge, MA : MIT Press.

WHITE, R., ALDER, C. (eds.) (1994), *The police and young people in Australia*, Cambridge : Cambridge University Press.

WHYTE, W.F. (1996), *Street corner society. La structure sociale d'un quartier italo-américain*, Paris : La Découverte, collection "Textes à l'appui", série "Sociologie", (1ère publication 1943), 399p.

WIEVIORKA, M. et al. (1991), *La France raciste*, Paris : Le Seuil.

WILSON, J.Q, KELLING, G.L. (1994), « Vitres cassées », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 14, p.163-180 (traduit du texte américain de 1982).

WILSON, D., HOLDAWAY, S., SPENCER, C. (1984), *Black Police in the United Kingdom*, Policing, 1/1, p.20-30.

WORDEN, R.E. (1990), « Situational and attitudinal explanations of police behaviour. A theoretical reappraisal and empirical reassessment », *Law and Society*, 23/4 : 667-711

YOUNG, M. (1991), *An Inside Job : Policing and Police Culture in Britain*, Oxford : Oxford University Press.



# Table des matières

|   |          |
|---|----------|
| Remerciements.....  | 4        |
| Préambule.....  | 5        |
| Sommaire.....   | 6        |
| Glossaire.....  | 7        |
| <b>Chapitre 1 : Introduction et méthodologie .....</b>                                | <b>8</b> |
| 1 Introduction.....   | 8        |
| 11 L'histoire d'une recherche .....   | 8        |
| 12 La socialisation professionnelle du patrouilleur .....                             | 10       |
| 121 La recrue de « Union city » .....   | 11       |
| 122 Les 'probationers' du Derbyshire (UK).....  | 13       |
| 123 La socialisation dans un contexte de changement dans le « New South Wales » ..... | 15       |
| 124 La cohorte d'élèves gardien de la paix .....                                      | 17       |
| 13 La comparaison internationale : Deux histoires, deux modèles .....                 | 18       |
| 131 Les origines de la police en Angleterre : un idéal type de décentralisation ..... | 19       |
| 132 Une date de naissance en Angleterre : 1829.....                                   | 20       |
| 133 Une opposition de longue date : la « peur libérale » anglaise.....                | 22       |
| 134 Un peu d'histoire française.....  | 22       |
| 135 Le modèle français : Police d'Etat, police centralisée et police politique.....   | 24       |
| 136 Un modèle remis en cause.....   | 25       |
| 137 Le modèle anglais : un mythe ?.....   | 27       |
| 14 Perspective et organisation de notre travail .....                                 | 31       |
| 141 Une problématique à deux étages .....   | 31       |
| 142 Démarche inductive, « objet muet » et population interrogée .....                 | 33       |
| 143 Organisation de la thèse.....   | 34       |
| 2 Enquête de terrain et considérations méthodologiques.....                           | 37       |
| 21 Quelle enquête de terrain ?.....   | 37       |
| 211 L'avant thèse : L'enquête de terrain de Maîtrise et de DEA.....                   | 37       |
| 212 L'enquête de thèse .....  | 40       |
| 22 L'observation <i>in situ</i> dans la police.....                                   | 43       |
| 221 L'intérêt d'une telle approche .....  | 43       |
| 222 L'étiquette en Angleterre : « an external observer » .....                        | 48       |
| 223 L'observateur en France : un flic en civil ?.....                                 | 50       |
| 224 L'affect de l'observateur .....   | 52       |
| 23 La police française : Un accueil frisqué.....                                      | 54       |
| 231 Un cheveu sur la soupe.....   | 54       |
| 232 La méfiance lors des entretiens .....   | 57       |
| 233 Overdose de terrain ? le coup de grâce du « belge » .....                         | 60       |
| 24 Autres aléas de l'enquête .....  | 62       |
| 241 Ennui et fatigue au menu de l'observateur.....                                    | 62       |
| 242 Nécessités de service ou bâtons dans les roues ?.....                             | 63       |
| 243 L'observateur et l'élève dans le même panier.....                                 | 64       |

|  |    |
|--|----|
| 25 Quelques parades.....   | 66 |
| 251 Des alliés à l'interne .....   | 66 |
| 252 Chercher à « s'intégrer » .....  | 67 |
| 253 Des atouts variés : L'expérience de PA, le football et « the Frenchness »..... | 69 |
| 254 Contre mauvaise fortune bon coeur.....   | 72 |
| 255 Derniers 'trucs'.....  | 72 |

## **Chapitre 2. Le recrutement des policiers de base..... 74**

|   |     |
|---|-----|
| 1 Le recrutement policier comparé.....  | 74  |
| 11 Des territorialisations différentes.....   | 74  |
| 111 La police nationale versus 43 « forces ».....   | 74  |
| 112 L'appréhension de Paris .....   | 75  |
| 113 « I'd never apply to work in Birmingham » .....   | 77  |
| 114 Les effets pervers de la territorialisation française .....                               | 78  |
| 115 Du rapport territorial aux rapports humains .....   | 81  |
| 12 Le processus de sélection : Le gardien de la paix.....                                     | 82  |
| 13 L'Angleterre : Le recrutement de « <i>community police officer</i> » en puissance .....    | 85  |
| 131 Les conditions préalables et le dossier de candidature .....                              | 86  |
| 132 Le PIRE test et les épreuves des « forces » .....   | 89  |
| 14 Quelles recrues ?.....   | 94  |
| 141 Féminisation et renouvellement des générations nombreuses .....                           | 94  |
| 142 Quel niveau de diplôme et quelles incidences ?.....                                       | 96  |
| 143 La question de l'âge et de la maturité des élèves.....                                    | 99  |
| 15 Motivations, dispositions, déceptions .....  | 105 |
| 151 Les diverses motivations au métier de gardien de la paix .....                            | 105 |
| 152 Fils de policier ?.....   | 110 |
| 153 Les motivations anglaises.....  | 111 |
| 154 Quelques dispositions... Et des déceptions ?.....   | 114 |
| 2 Un approfondissement : Le recrutement des MEV dans la police en Angleterre .....            | 121 |
| 21 La profondeur historique de la « question des MEV » .....                                  | 122 |
| 211 Une question ancienne.....  | 122 |
| 212 Une étape décisive: Le « Scarman report » .....   | 123 |
| 213 La décennie 1980 : Une pression politique à l'épreuve de l'autonomie des « forces » ..... | 124 |
| 22 «L'action positive», singularité anglaise.....   | 126 |
| 221 Un dispositif semé d'embûches .....   | 127 |
| 222 La dernière décennie : L'affaire Stephen Lawrence ou le bégayement de l'histoire .....    | 129 |
| 223 Un nouveau pas franchi par le Home Office : Les « targets » .....                         | 131 |
| 224 Quelques exemples de l'actualité des actions positives .....                              | 135 |
| 23 Quelques hypothèses sur l'insuccès du « recrutement ethnique ».....                        | 138 |
| 231 Des scandales médiatiques .....   | 138 |
| 232 Un « racisme institutionnel » ?.....  | 139 |
| 233 La culture professionnelle en cause ? .....   | 140 |
| 24 Au-delà du recrutement, la fidélisation et la progression de carrière.....                 | 142 |
| 241 La fidélisation... ..   | 142 |
| 242 ...passe par le déroulement de carrière.....  | 143 |



|   |            |
|---|------------|
| 243 Des objectifs de fidélisation et de progression de carrière .....                               | 145        |
| 244 L'imbrication du tryptique recrutement-fidélisation-progression.....                            | 147        |
| <b>Chapitre 3. La formation initiale .....</b>  | <b>150</b> |
| 1 L'école de police : Quelques éléments .....   | 150        |
| 11 Une introduction .....   | 151        |
| 111 L'apprentissage du métier : Le rôle que joue l'école, et celui qu'elle ne joue pas.....         | 151        |
| 112 Une socialisation pré-scolaire ? .....  | 155        |
| 12 Vue générale de la formation initiale du gardien de la paix et du « police constable ».....      | 157        |
| 121 La formation initiale du gardien de la paix : Des efforts depuis 1982 .....                     | 157        |
| 122 Un point commun : La formation en alternance .....  | 160        |
| 123 L'alternance et ses approximations.....   | 164        |
| 2 L'un marche au pas, l'autre parle.....  | 167        |
| 21 Discipline, hiérarchie et uniformité au menu du gardien de la paix.....                          | 167        |
| 211 Un idéal-type de la discipline et des relations hiérarchiques contraignantes .....              | 167        |
| 212 L'élève gardien : « se tenir à carreau ».....   | 173        |
| 213 Uniformiser .....   | 178        |
| 214 « Recadrage », Assouplissement et effet de structure .....                                      | 179        |
| 215 Une conséquence : « se serrer les coudes » .....  | 182        |
| 22 Le contraste anglais .....   | 183        |
| 221 « Tous dans le même bateau », mais sur une mer plus calme.....                                  | 183        |
| 222 Une différence fondamentale : Le style pédagogique .....  | 186        |
| 223 'reflexive probationer' et 'discretion' .....   | 192        |
| 223 Le « stage 1 » : « Welcome to the Kent police » .....   | 194        |
| 3 Evaluation, simulation et « relations ethniques » .....   | 205        |
| 31 L'évaluation .....   | 205        |
| 311 « Obsession » contre « knowledge check ».....   | 205        |
| 312 Notation, classement final : la 'compétition' ou un effet pervers du système d'affectation..... | 207        |
| 32 Curriculum, simulation, ouverture et infrastructures .....                                       | 212        |
| 321 Introduction sur le curriculum.....   | 212        |
| 322 La simulation dans les écoles de police.....  | 215        |
| 323 De l'ouverture vers l'extérieur .....   | 218        |
| 33 Une spécificité anglaise : Le « community and race relations training » .....                    | 220        |
| 331 Une formation prioritaire.....  | 220        |
| 332 Observation in situ de la formation « community and race relations ».....                       | 223        |
| 34 D'une conclusion : la transition école / terrain .....   | 236        |
| <b>Chapitre 4. De l'élève gardien au gardien de la paix .....</b>                                   | <b>239</b> |
| 1 Les stages de l'élève gardien de la paix : une galère ! .....                                     | 239        |
| 11 L'accueil... Quel accueil ?.....   | 241        |
| 111 En guise de bienvenu au commissariat : « Vous êtes des burnes ! » .....                         | 241        |
| 112 Mais ils sont où ? L'élève « zappé ».....   | 242        |
| 113 « Et moi je suis où ? » : « À l'accueil ! » .....   | 243        |
| 12 L'élève en patrouille.....   | 245        |
| 121 Dans le véhicule de police : un « sac de sable »... ..  | 245        |
| 122 En intervention : « l'homme invisible » s'ennuie .....  | 247        |

|  |     |
|--|-----|
| 123 La découverte de la famille « groseille ».....                           | 249 |
| 13 Quelques déceptions.....  | 250 |
| 131 Le manque de motivation des anciens.....                                 | 250 |
| 132 Des titulaires peu rigoureux et peu regardants sur la sécurité.....      | 252 |
| 133 Quand il est question d'éthique et de valeurs.....                       | 253 |
| 14 Des découvertes.....  | 256 |
| 141 Un fossé école / terrain.....  | 256 |
| 142 Pas le dernier ?.....  | 257 |
| 143 Du positif dans tout ça ?.....   | 258 |
| 2 L'encadrement et l'évaluation au cours des stages d'élève gardien.....     | 260 |
| 21 Qui pour encadrer ces élèves gardiens ?.....                              | 260 |
| 211 Le tuteur : une figure absente.....                                      | 261 |
| 212 Un tuteur qui accompagne les élèves sur le terrain : L'exception.....    | 263 |
| 213 Quand un « ancien » 'joue' le rôle de tuteur.....                        | 265 |
| 214 « Est-ce que je peux me permettre d'être tuteur ? ».....                 | 268 |
| 22 Quid de l'évaluation de l'élève gardien ?.....                            | 271 |
| 221 L'évaluation des formateurs de l'ENP.....                                | 272 |
| 222 Le carnet de suivi et le flou des critères d'évaluation réels.....       | 276 |
| 223 Un 'manquement à la tenue' plus grave qu'une 'violence excessive' ?..... | 280 |
| 224 Des élèves gardiens qui ne sont pas dupes.....                           | 287 |
| 23 Les stages d'élèves gardiens : Un apprentissage incertain.....            | 292 |
| 231 Un apprentissage limité.....   | 292 |
| 232 « Au bon vouloir d'un titulaire ».....                                   | 293 |
| 233 Apprentissages aléatoires mais motivation saillante.....                 | 295 |
| 3 L'affectation.....   | 296 |
| 31 Brutale et hasardeuse.....  | 296 |
| 331 Choix de poste, parachutage, et 'sociabilité'.....                       | 296 |
| 312 Bizutage ?.....  | 300 |
| 313 « Apprendre à poser ses congés ».....                                    | 302 |
| 32 Le temps de l'émancipation ?.....   | 303 |
| 321 Un suivi de formation ?.....   | 303 |
| 322 Le stagiaire : Un titulaire 'imposteur'.....                             | 304 |
| 323 Très vite responsabilisé.....  | 306 |
| 324 La fin du 'chemin' : Une titularisation anecdotique.....                 | 310 |

## **Chapitre 5. Du « probationer » au « police constable » ..... 312**

|   |     |
|---|-----|
| 1 La « tutoring period » : Un compagnonnage.....                | 312 |
| 11 Des débuts accompagnés et émotionnels.....                   | 312 |
| 111 Une prise de contact anticipée.....                         | 312 |
| 112 Un cocktail de sentiments : Excitation et appréhension..... | 313 |
| 113 Un mouton et son berger.....                                | 315 |
| 114 Des découvertes plus ou moins exaltantes.....               | 316 |
| 12 L'intérêt du « tutorship ».....                              | 320 |
| 121 Le probationer d'emblée dans le vif du sujet !.....         | 320 |
| 122 L'autonomie du « probationer ».....                         | 327 |

|  |     |
|--|-----|
| 213 La question essentielle de la confiance.....                                   | 329 |
| 214 Des étapes progressives.....   | 330 |
| 13 La relation singulière probationer/ tutor.....                                  | 333 |
| 131 Sincérité et transparence de la relation, humilité du tuteur.....              | 333 |
| 132 Une présence bienveillante et encourageante.....                               | 335 |
| 133 Un rapport hiérarchique subtil.....  | 337 |
| 134 Un ou des tuteurs ?.....   | 340 |
| 135 « Healthy disagreement » et tensions.....                                      | 341 |
| 14 La “tutoring unit” à Reading: Un ideal-type de l’apprentissage sur le tas?..... | 346 |
| 141 Le discours des encadrants : Les bienfaits de la formule.....                  | 346 |
| 142 Ce qu’en pensent les acteurs.....  | 350 |
| 143 L’unanimité ?.....   | 352 |
| 2 L’évaluation du « probationer ».....   | 354 |
| 21 Le « Professional Development Portfolio » (PDP).....                            | 354 |
| 211 Un outil qui formalise et évalue l’apprentissage.....                          | 354 |
| 212 Le PDP, un cadeau empoisonné ?.....  | 359 |
| 213 Le contrôle hiérarchique sur le PDP.....                                       | 362 |
| 214 Les cas de non-validation de la « tutoring period ».....                       | 364 |
| 215 Le PDP, un outil pour le futur.....  | 367 |
| 22 L’évaluation au quotidien : le « debrief ».....                                 | 368 |
| 3 Les tuteurs.....   | 370 |
| 31 Le recrutement des tuteurs.....   | 370 |
| 311 « We struggle ».....   | 370 |
| 312 Les qualités recherchées.....  | 372 |
| 313 Les motivations des tuteurs.....   | 374 |
| 314 De très « jeunes » tuteurs.....  | 377 |
| 32 La formation des tuteurs.....   | 381 |
| 321 Un programme de stage pour tuteurs.....  | 381 |
| 322 Ce qu’en disent les tuteurs.....   | 390 |
| 4 Le chemin vers la « confirmation ».....  | 394 |
| 41 « 104 weeks » : Une vue d’ensemble.....   | 394 |
| 411 73 autres semaines de terrain avant la confirmation.....                       | 394 |
| 412 Les « attachements » (« attachments »).....                                    | 395 |
| 42 Une étape décisive de l’apprentissage : L’« <i>independant patrol</i> ».....    | 397 |
| 421 Une reconnaissance symbolique forte : « a big step ».....                      | 397 |
| 422 Avoir suffisamment de confiance pour y prétendre?.....                         | 397 |
| 423 ...ou la confiance est-elle engendrée par la “patrouille indépendante”?.....   | 398 |
| 424 Appréhension, excitation : bis repetita.....                                   | 398 |
| 425 Jamais vraiment seul.....  | 399 |
| 43 Confirmation formelle et informelle.....  | 400 |
| 431 La fierté du tuteur.....   | 400 |
| 432 La boucle est bouclée : La confirmation.....                                   | 401 |

## **Chapitre 6 : « cop culture »..... 402**

|   |     |
|---|-----|
| 1 Quelques contributions de la littérature du ‘policing’..... | 402 |
|---|-----|

|     |   |            |
|-----|---|------------|
| 11  | Quand Monjardet critique la personnalité des policiers.....                   | 403        |
| 111 | La « personnalité policière » de Skolnick .....                               | 403        |
| 112 | Monjardet Versus Skolnick .....   | 404        |
| 113 | « Interface » où l'hétérogénéité culturelle policière .....                   | 404        |
| 114 | Le rapport à la loi et le rapport à l'autre .....                             | 405        |
| 115 | Typologie des cultures professionnelles.....                                  | 407        |
| 12  | Plusieurs cultures policières.....  | 409        |
| 121 | Introduction au travail de Ianni et Ianni .....                               | 409        |
| 122 | Deux cultures policières : un « dilemme organisationnel » .....               | 411        |
| 123 | L'organisation sociale et les mécanismes de contrôle.....                     | 413        |
| 124 | Un code du policier de patrouille.....  | 416        |
| 125 | Les implications organisationnelles de ces deux cultures .....                | 424        |
| 13  | Culture professionnelle et « relations interethniques » .....                 | 425        |
| 131 | La perspective originale d'Holdaway .....                                     | 425        |
| 132 | Un cas d'école .....  | 432        |
| 2   | Les traits négatifs de la 'cop culture' et leur analyse par Waddington.....   | 437        |
| 21  | La 'canteen culture' n'est pas un moteur de l'action .....                    | 437        |
| 22  | Prendre garde aux surinterprétations .....                                    | 440        |
| 23  | « Apprécier » la 'police subculture' .....                                    | 441        |
| 231 | La 'subculture' comme rhétorique.....   | 442        |
| 232 | L'universalité et la ténacité de la 'police subculture' .....                 | 443        |
| 233 | Danger et autorité.....   | 444        |
| 234 | Glorification de l'action.....  | 444        |
| 235 | Citoyenneté et isolement .....  | 448        |
| 236 | Sale boulot.....  | 448        |
| 237 | Dire ce que ce n'est pas : la lutte contre le crime .....                     | 450        |
| 238 | « La rhétorique de l'exclusion » .....  | 451        |
| 239 | Une 'solidarité défensive'.....   | 451        |
| 24  | Waddington conclue : Comprendre les circonstances du 'policing' .....         | 453        |
| 3   | Des différences significatives de notre comparaison : Quelques éléments ..... | 454        |
| 31  | Les penchants français.....   | 455        |
| 311 | 'Le danger encore plus dangereux' .....                                       | 455        |
| 312 | Une conception du métier plus restreinte et plus « dure » ?.....              | 457        |
| 313 | Une certaine indifférence par rapport au public.....                          | 458        |
| 314 | Et la victime ?.....  | 460        |
| 32  | Les singularités anglaises.....   | 462        |
| 321 | L'exception anglaise ?.....   | 462        |
| 322 | L'empathie pour les victimes : « Venez prendre un café » .....                | 463        |
| 323 | Les « jusqu'au boutistes » du dialogue.....                                   | 464        |
| 324 | Comparaison d'« accountability » .....  | 466        |
| 33  | Une expérience instructive : La réforme de la « police de proximité » .....   | 469        |
|     | Une conclusion : Des rapports police / population spécifiques .....           | 476        |
|     | <b>Bibliographie .....</b>  | <b>479</b> |