

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG (SUISSE)

Faculté des sciences
économiques et sociales

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES

EN SCIENCES SOCIALES (FRANCE)

Formation doctorale « Sciences de la Société »
Centre Maurice Halbwachs (ENS-EHESS-CNRS)

Former pour réformer

Sociologie de l'hétérodoxie policière et de l'entrée dans la profession

Thèse de Doctorat

Présentée et soutenue publiquement par

David Pichonnaz

d'Assens (VD, Suisse) et de Le Flon (FR, Suisse)

le 5 mai 2014

en vue de l'obtention du grade de

Docteur ès sciences sociales

délivré par l'Université de Fribourg (Suisse)

&

Docteur en sociologie

délivré par l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris, France)

Sous la direction de :

Michel OFFERLÉ Professeur, École Normale Supérieure de Paris (France)
Muriel SURDEZ Professeure, Université de Fribourg (Suisse)

Jury :

Valérie BOUSSARD Professeure, Université Paris Ouest-Nanterre La
Défense (France) – *Présidente du jury*
Olivier FILLIEULE Professeur, Université de Lausanne (Suisse) – *Rapporteur*
Fabien JOBARD Directeur de recherches CNRS, Centre de recherches
sociologiques sur le droit et les institutions pénales
(France) – *Rapporteur*
André KUHN Professeur, Université de Lausanne (Suisse)

Fribourg (Suisse), 2014

Unités de rattachement :

Université de Fribourg
Faculté des sciences économiques et sociales
Boulevard Pérolles 90
1700 Fribourg (Suisse)

École Normale Supérieure
Centre Maurice Halbwachs
(CNRS-ENS-EHESS)
48, boulevard Jourdan
75014 Paris (France)

La Faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Fribourg (Suisse) n'entend ni approuver, ni désapprouver les opinions émises dans une thèse : elles doivent être considérées comme propres à l'auteur (Décision du Conseil de Faculté du 23 janvier 1990).

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes plus vifs remerciements à ma codirectrice de thèse, Muriel Surdez, pour m'avoir soutenu dès les premières heures en m'engageant comme assistant, ainsi qu'à mon codirecteur, Michel Offerlé. Ce travail doit énormément à leurs conseils, leur ouverture d'esprit, et leurs lectures attentives et sans concessions de son contenu.

Je remercie également mes compagnons de route à l'Université de Fribourg, en particulier Claire Balleys et Benoît Beuret, mais également tout le reste de l'équipe du regretté « Domaine Sociologie & Médias » : Alain Bovet, Philippe Gonzalez, Esther González-Martínez, Julia Hedström, Brigitte Hirschi Lizzola, Heimke Peiry, Fabrice Plomb, Francesca Pogia Mileti et Olivier Tschannen.

J'ai également pu compter, pour parfaire ma formation scientifique, sur la qualité des débats scientifiques du séminaire GRIP, organisé à l'École normale supérieure de Paris par Michel Offerlé, dont je remercie chaleureusement et collectivement la joyeuse équipe.

Je dois à Chris Greer la possibilité d'avoir effectué un séjour des plus prolifiques à la *City University London*. Je l'en remercie, ainsi que pour ses précieux conseils. Ma gratitude va également aux membres du *Centre for Law, Justice and Journalism*, en particulier Sam McIntosh et Judith Townend, ainsi que du *Department of Sociology*, que je remercie chaleureusement pour leur accueil.

Je remercie également mes camarades du « séminaire informel » pour le bol d'air intellectuel qu'ont constitué nos rencontres : Kevin Toffel, d'abord, ainsi que Yassin Boughaba, Camille Masclat, Jonathan Miaz, Eva Nada, Lorraine Odier Da Cruz et Marc Renkens.

Je remercie Philippe Braud, Florent Champy et Geneviève Pruvost pour leurs soutiens respectifs et indispensables à différentes étapes de mon parcours de doctorant.

Karim Fertikh, Jérémie Nollet et Marion Rabier ont eu la gentillesse de lire certains chapitres de cette thèse, et l'on fait avec une précision et une profondeur qui lui ont été particulièrement profitables. Je les en remercie chaleureusement, ainsi que Céline Naef pour son aide à la transcription.

Ma gratitude va également à Michaël Meyer pour les collaborations passées et futures en matière d'étude sociologique des corps de police helvétiques.

Je remercie Hugues Balthasar, secrétaire général de la Commission externe d'évaluation des politiques publiques, pour la riche et constructive collaboration qui nous a menés vers la publication d'un rapport sur la formation policière dans le Canton de Genève.

Pour leur compréhension (dans la phase finale en particulier), leur aide (notamment à la transcription, pour leurs relectures), et leur soutien, et pour tout le reste, je remercie tout particulièrement : Karim Benmachiche, Tizian Büchi, Morgan Choblet, Claire-Lise Debluë, Marjorie Leclair, Céline Mavrot, Lauriane Pichonnaz, Michaël Scheuplein, Pierre-Antoine Schorderet et Michela Villani.

Cette étude n'aurait pas pu voir le jour sans la collaboration des nouvelles recrues, qui m'ont réservé un bon accueil à l'Académie de police, et en particulier de celles et ceux qui ont accepté de me donner de leur temps pour réaliser des entretiens, souvent à deux reprises et bien après la fin de leur formation. L'entrée dans le métier est un moment d'une rare intensité, et les horaires de travail laissent peu de temps aux activités extraprofessionnelles. Je leur suis donc particulièrement reconnaissant. Je remercie également toutes les formatrices et tous les formateurs de tous rangs hiérarchiques qui ont également joué le jeu des entretiens, avec un enthousiasme réjouissant et sans compter leur temps. Tout à l'autre bout de la chaîne hiérarchique, et sans les nommer pour garantir en partie leur anonymat, ce travail doit amplement à l'ouverture d'esprit du directeur de l'école de police et à celle du responsable de la formation initiale, qui a en outre activement œuvré, tout au long de cette étude, pour la rendre la plus riche possible.

Cette thèse a pu bénéficier du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique, au travers d'une bourse qui m'a conduit à Londres.

Je ne me serais pas engagé sur la voie du doctorat si, à l'issue de mes examens de licence, le très regretté Jean Widmer ne m'avait pas encouragé à effectuer un DEA à Paris. Il est malheureusement parti trop tôt, et avant que je puisse le remercier pour son soutien, ainsi que pour la richesse et l'importance qu'ont joué ses enseignements dans mon parcours.

Le soutien le plus important reste celui de mes parents, sans défauts depuis toujours, que je remercie profondément, et à qui je dédie ce travail.

SOMMAIRE

Introduction générale.....	9
Protocole et données d'enquête	61
Chapitre 1. Les enjeux d'un nouveau diplôme. Certification de l'expertise et opportunité de réforme des pratiques.....	81
Chapitre 2. Lutttes internes au sous-champ policier. Les conditions de possibilité de l'engagement professionnel réformateur.....	113
Chapitre 3. Discipline militaire ou autonomie réflexive ? Un centre de formation en tensions	161
Chapitre 4. Remettre en cause le cœur de la <i>doxa</i> policière ? L'impact du genre dans les rapports à la coercition.....	213
Chapitre 5. Combattre les « méchants » ? Recherche de statut et investissement politico-moral dans le métier	277
Chapitre 6. Rapports différenciés au maintien de l'ordre social. Ce que le métier fait aux visions du monde des recrues.....	317
Conclusion générale.....	365
Table des matières	387
Table des encadrés, figures et illustrations	393
Bibliographie et documents sources.....	397

Note préliminaire : usage du « langage non sexiste »

Nous respectons, en matière de genre, les prescriptions officielles suisses du « langage non sexiste » telles qu'elles sont consignées dans :

- État de Vaud, Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (2007) *L'égalité s'écrit. Guide de rédaction épïcène*, Lausanne.
- Confédération suisse, chancellerie fédérale (2000) *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*, Berne.

Les règles que nous suivons visent à user parcimonieusement des tirets (« citoyen-ne ») et à éviter les barres obliques (« policiers/ères »). Les deux principales sont :

1. La préférence pour les substantifs épïcènes, c'est-à-dire prenant la même forme au masculin et au féminin (« individu », « membre », « recrue »). Nous traitons le terme « acteur » comme étant épïcène.
2. L'accord des verbes et des adjectifs se fait selon la règle « du plus proche ». Par exemple :
 - « Des policières et des *policiers* assermentés » ;
 - « Les formatrices et les *formateurs* se sont engagés » ;
 - « Les différentes *formatrices* et formateurs » ;
 - « Les acteurs et les *institutions* policières ».

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les policières et les policiers, en tant que professionnels ayant pour mandat officiel de « maintenir l'ordre », ont la réputation d'être réfractaires à toute idée de changement. Lorsque nous avons pour la première fois franchi la porte d'entrée d'une école de police, nos certitudes ont cependant été ébranlées par les discours de réforme portés avec vigueur par certaines formatrices et certains formateurs auprès des élèves policiers, les incitant à résister à la « culture policière » ou à constituer « la police de demain ». Bien qu'ayant suivi des parcours différents et qu'occupant des positions hiérarchiques variables, une partie des membres de cette profession sont en effet activement impliqués dans une entreprise visant à renouveler les pratiques policières en Suisse. Ces promoteurs de changement cherchent à subvertir la hiérarchie orthodoxe des moyens et finalités de l'activité policière, à développer les compétences réflexives et la capacité de discernement des policières et des policiers, ainsi qu'à promouvoir auprès d'eux un rapport à l'autre basé sur la proximité et l'ouverture d'esprit. Leur discours de changement est arrimé à des savoirs académiques issus de la psychologie, de l'éthique, des sciences sociales et des droits humains. Il nous a paru nécessaire, en préalable, de comprendre comment et pourquoi ces acteurs s'étaient engagés, sur un mode proche de celui du militantisme, dans la remise en cause des

pratiques policières. Plus largement, le présent travail se veut une contribution à l'étude du changement au sein des groupes professionnels, en visant à déterminer ses conditions de possibilité dans la police et la mesure dans laquelle la formation initiale peut constituer un outil pour le promouvoir. En se saisissant de celle-ci comme principal instrument de changement, les réformateurs visent à agir sur les nouvelles et nouveaux entrants dans la profession. Parmi les obstacles que rencontre leur projet figurent donc non seulement les résistances des courants orthodoxes, mais également certaines dispositions des nouvelles recrues¹, acquises antérieurement à leur entrée dans le métier. Nous visons donc à déterminer, dans ce contexte de réforme, ce que l'entrée dans la profession fait aux individus, en étudiant le processus de construction de leur habitus policier. Notre perspective est centrée sur les propriétés sociales des acteurs, tant ceux engagés dans la formation et la réforme que les nouvelles recrues. Elle nous permet de rendre compte tant des luttes internes au sous-champ policier – dont l'engagement des réformateurs est l'un des ressorts –, que des contrastes dans les visions du métier que développent les nouvelles recrues.

Dans une profession dont les tâches sont particulièrement variées, allant de l'interpellation d'un braqueur de banque au ramassage d'un animal mort sur l'autoroute, la question des moyens d'action est un enjeu crucial. Les compétences mobilisables par les policières et les policiers sont en effet diverses et parfois contradictoires : il leur incombe tant de détecter des infractions, de distribuer des sanctions et d'interpeller des citoyens, de les inviter à cesser certaines activités troublant « l'ordre public », de mener des auditions, de mettre fin à des conflits, de prendre en charge des personnes en souffrance, que de rédiger des rapports et remplir des formulaires. Mais les luttes de définition concernent également les finalités de l'activité policière : La police peut-elle être considérée comme l'instance la plus à même de lutter contre les phénomènes de délinquance ou doit-elle collaborer plus activement avec

¹ L'usage du terme « recrues » pourrait faire penser que nous prenons acte du caractère militaire de la formation policière (cf. chapitre 3) comme allant de soi. Il présente l'avantage non négligeable d'être épïcène : nous nous en servons donc dans l'unique but d'alléger le texte.

d'autres institutions ? Est-elle au service de la domination étatique ou de la protection des citoyens ? Sur la base de quels critères détermine-t-on quels sont les justiciables menaçant le plus l'ordre social ? Peut-on à la fois être le « bras armé de l'État » et un « service social » ? Les contradictions et les tensions qui résultent de ces dilemmes fondamentaux seront abordées tout au long de ce travail de thèse, ainsi que seront étudiées les luttes autour de la définition des moyens de les atteindre. En analysant les réponses, forcément diverses et instables, que les acteurs donnent à ces questions, nous contribuons ainsi, parallèlement à l'étude du processus de changement professionnel, à une meilleure compréhension de la dynamique de ce groupe.

L'engagement des réformateurs a pu s'appuyer sur un processus plus général mené de manière coordonnée par les différents corps de police helvétiques, ayant consisté en une uniformisation de la formation policière. Cette réorganisation a débouché sur l'introduction d'un nouveau diplôme sanctionnant la formation initiale et sur l'imposition d'un plan d'études, de manuels de formation, ainsi que de modalités d'examens communs à tous les centres de formation. Cette réforme de la formation présente la particularité d'avoir pris une envergure nationale, dans un espace où les États fédérés (les cantons) sont historiquement souverains en matière de sécurité publique. Le plan d'études introduit avec le diplôme, ainsi que les savoirs ayant été codifiés dans le cadre du processus, sont cependant traversés de tensions et de contradictions, qui sont le résultat des luttes internes à la profession. Mais indépendamment de ces débats, une partie des changements introduits servent les intérêts du groupe dans son ensemble, selon un mécanisme classique de « professionnalisation ». L'introduction d'un diplôme national, le « Brevet fédéral de Policier/Policière », a en effet permis d'asseoir la légitimité du groupe et sa reconnaissance sociale, tout en le protégeant des groupes concurrents, puisqu'il certifie la compétence des policières et des policiers, ainsi que leur expertise.

1. Une perspective centrée sur les propriétés des acteurs et la socialisation professionnelle

Nous proposons un déplacement du regard habituellement porté sur les réformes policières. Celui-ci s'inspire généralement de l'analyse des politiques publiques et laisse de côté les propriétés des acteurs, en particulier de ceux qui n'occupent pas le haut de la hiérarchie policière. Par ailleurs, contrairement aux nombreux travaux anglo-saxons conduits à propos de cet objet, notre approche n'est pas évaluative, même si nos résultats, en identifiant les raisons de l'engagement réformateur et les obstacles qu'il rencontre, pourraient servir de base à l'amélioration de la capacité des corps de police à viser certains changements. Finalement, nous accordons une place centrale à la trajectoire antérieure des nouvelles recrues dans l'étude de la construction de leur habitus professionnel, celle-ci ayant été négligée par les études sur la socialisation policière.

1.1 Luites intra-professionnelles et engagement réformateur : le prisme de la formation

Notre premier axe d'analyse consiste, d'une part, à rendre compte du rapport de force qui oppose réformateurs et orthodoxes. Comblant un vide laissé par la sociologie des professions, il se concentre plus particulièrement sur les propriétés des réformateurs dans le but d'identifier les conditions les ayant conduit à développer leur engagement pour le changement. En second lieu, cet axe vise à identifier les enjeux des luttes de définition qui opposent les acteurs orthodoxes à ceux promouvant le changement, ainsi qu'à décrire et comprendre les tensions et contradictions qui émergent dans leur enseignement. La formation policière est un espace de lutte où s'affrontent des visions antagoniques du métier, qui se manifeste en particulier par une opposition entre les matières dites « techniques », prises en charge par les formateurs orthodoxes, et celles ayant été introduites et renforcées dans le cadre de la réforme du plan d'études, qui visent à doter les nouvelles recrues de « compétences relationnelles ». Nous démontrons du caractère contingent de ces luttes intra-professionnelles, qui découlent moins de

caractéristiques intrinsèques à la profession, y compris celle d'être habilitée à faire usage de la violence, que des positions des acteurs et de la structure des capitaux qu'ils ont accumulés.

Cette perspective rend nécessaire, parallèlement à la conduite d'entretiens, le recours à une ethnographie de la formation qui dépasse l'étude des manuels et plans d'études officiels, afin de saisir les tensions entre modèles professionnels défendus et enseignés. Si certains enjeux sont spécifiques à la formation, les oppositions entre acteurs de la formation reflètent néanmoins des conflits qui traversent l'ensemble de la profession, et ce d'autant plus que la formation policière est très majoritairement prise en charge par des membres de la profession effectuant ces tâches en parallèle de leur pratique professionnelle. Cela en fait un lieu idéal pour étudier, dans un contexte de changement, les luttes entre acteurs et les tensions entre modèles professionnels défendus, entre discours normatifs antagoniques sur le travail. La formation offre également l'avantage, comme c'est le cas pour d'autres professions, d'être un espace favorable à une réflexion des acteurs sur leurs pratiques et à des « efforts d'explicitation » de la part des enseignant-e-s (Champy, 2011, pp.48-9), ce qui permet d'appréhender de manière approfondie les modèles professionnels qui sont promus. Observer l'enseignement permet finalement non seulement d'accéder aux prescriptions officielles, mais également aux glissements qu'opèrent formatrices et formateurs des prescriptions formelles vers les normes informelles.

1.2 Une étude de l'entrée dans le métier policier

Les obstacles à la réforme ne résident pas uniquement dans les résistances des forces orthodoxes établies. Ils découlent en grande partie des dispositions acquises par les recrues antérieurement à leur entrée dans le métier, ce qui constitue notre second axe d'analyse. Tout processus de formation, qu'il soit ou non traversé de tensions, est en effet loin de laisser les mêmes traces sur tous les élèves, et ce, même s'il revêt un caractère militaire comme c'est le cas de celui qui conduit vers la profession policière. Dans le cas qui nous intéresse, ce phénomène est renforcé, non seulement en raison des tensions qui caractérisent la formation, mais également de l'hétérogénéité des

habitus antérieurs des nouvelles recrues, qui proviennent d'horizons particulièrement divers et ont suivi des parcours contrastés. La police constitue en effet un cas éclairant pour l'étude du changement en ce que le recrutement s'est diversifié ces dix à vingt dernières années, notamment au travers d'une féminisation et d'une élévation du niveau de diplôme des individus recrutés, observées dans différents contextes nationaux (Sklansky, 2007; Stenning & Shearing, 2005; Mailfait, 2002). Malgré cela, les corps de police continuent, en parallèle, à recruter des individus aux origines sociales plus modestes. La police constitue en outre un terrain propice à l'étude des variations d'habitus professionnels, en ce que l'analyse peut prendre pour base les nombreux travaux ayant étudié le travail policier dans différents contextes nationaux. Ils permettent d'avoir une connaissance approfondie de ses caractéristiques, dilemmes et difficultés, ainsi que de ce qui constitue les pratiques policières dominantes. Nous pouvons ainsi compter sur ce socle de connaissances pour approfondir l'étude nuancée des variations d'habitus parmi les policières et les policiers, une entreprise qui serait plus ardue si le terrain était en friche. Le contexte de réforme y est en outre propice, dans la mesure où les nouvelles recrues sont contraintes de se positionner par rapport aux modèles alternatifs défendus par les différentes formatrices et formateurs.

Les propriétés et trajectoires contrastées des recrues peuvent constituer un terrain favorable à l'adhésion à la *doxa* policière, ou, au contraire, les conduire à y résister. Nous montrons ainsi l'importance décisive de leurs origines sociales et géographiques, de leur socialisation de genre, de leur type de mobilité sociale antérieure, de la place qu'occupe l'entrée dans le métier dans leur stratégies d'ascension sociale, ainsi que des éventuelles pertes de statut dont elles ont pu faire l'expérience antérieurement. Nous contribuons ainsi à nuancer les effets du « passage à travers le miroir » attribué par E. C. Hughes (1958, p.119) à tout processus de socialisation professionnelle, en montrant que celui-ci ne prend pas la même forme et n'a pas les mêmes conséquences sur toutes les nouvelles recrues. De ce fait, l'on peut postuler que c'est davantage le choix des individus recrutés que les tensions observables au sein du processus de formation qui constitue le plus grand obstacle aux visées réformatrices.

2. Pour une sociologie du changement professionnel

Notre approche est principalement basée sur les acquis de la sociologie de la police, de celle des professions, ainsi que sur la théorie de champs de Pierre Bourdieu. Cette dernière nous permet de pallier le déficit de théorisation de l'engagement réformateur qui caractérise la sociologie des professions, ainsi qu'à la non-prise en compte des propriétés des acteurs par les recherches consacrées aux réformes policières (sous-section 2.1). L'étude de l'entrée dans le métier peut s'appuyer sur les nombreux travaux consacrés à la socialisation policière, bâtis en partie sur une critique des approches uniformisantes de la « culture policière » qui ont longtemps fait office de paradigme en sociologie de la police. Notre perspective prolonge les travaux plus récents en donnant une place prépondérante à l'étude des trajectoires des recrues antérieurement à leur entrée dans le métier, en se basant sur le concept d'« habitus » (2.2). Afin d'approcher la police sans la singulariser excessivement mais en tenant compte de ses caractéristiques spécifiques, nous adoptons une perspective qui la considère comme un groupe professionnel constituant un sous-champ au sein du champ administratif (2.3). À partir de cette posture, nous construisons les concepts de « *doxa* » et de « capital » policiers, qui nous permettent de rendre compte des stratégies de changement et de conservation mises en place par les acteurs du sous-champ, ainsi que des variations dans la constitution de l'habitus policier (2.4). Finalement, nous proposons une typologie des tâches policières, nécessaire à l'appréhension du projet des réformateurs, celui-ci consistant en partie à subvertir la hiérarchie du prestige et de l'importance qui leur sont accordés (2.5).

2.1 L'engagement réformateur : un point aveugle de la sociologie des professions

Depuis l'article programmatique de R. Bucher & A. Strauss (1961) et l'invention du concept de « segment » pour désigner les sous-groupes au sein des professions, l'on sait que ces dernières sont hétérogènes et composées d'entités ayant potentiellement des

intérêts divergents. Les travaux d'inspiration interactionniste ont en effet montré tout l'intérêt de différencier les segments en fonction des types de clients que leurs membres prennent en charge et de la division interne du travail. Cela permet d'appréhender les différentiels de prestige accordé aux segments, ainsi que les luttes de pouvoir qui divisent les professions² – ce qu'E. C. Hughes a appelé la « division morale du travail » (1996). En revanche, peu de travaux ont traité des luttes entre acteurs défendant des visions du métier antagoniques de manière transversale aux différents segments de la profession, ni n'ont approché la formation professionnelle en tant qu'elle sert d'outil aux professionnel-le-s pour imposer de nouvelles manières de faire le travail. La sociologie des professions s'est certes intéressée de manière extensive aux changements affectant les groupes professionnels et résultant de pressions extérieures, en particulier du contexte économique et des politiques publiques (Boussard *et al.*, 2010; Pierru, 2007; Freidson, 2001), ainsi que de la concurrence avec d'autres professions (Abbott, 1988). Les travaux sur l'engagement politique des professionnels (Champy & Israël, 2009) ou leur participation à l'élaboration des politiques publiques (Cairney, 2012; Le Bianic & Vion, 2008; Hassenteufel, 1997) ont rendu compte de l'engagement professionnel visant à faire pression sur les pouvoirs publics, en combinant la sociologie des professions avec celle des mobilisations (Sainsaulieu, 2012) ou du militantisme (Frau, 2012). Mais ces études n'ont pas cherché à rendre compte, au sein des professions, de l'engagement réformateur à propos des définitions du contenu du travail : l'étude du changement professionnel interne n'a pas bénéficié d'un effort de généralisation et de théorisation, à l'exception notable du travail de F. Champy à partir du cas des architectes (cf. ci-après). Par ailleurs, les sociologues des professions ayant porté leur regard sur la formation la considèrent habituellement comme un enjeu de « professionnalisation », et la traitent comme un instrument de consolidation (Bailly, 2012), de fermeture (Quemin, 1997) ou de légitimation du groupe (Lucas & Dubar,

² Les études sont nombreuses. L'on pourra se référer à l'ouvrage de R. Bercot, S. Divay et C. Gadéa (2012) pour accéder à un panorama de cette question dans différentes professions. Pour le reste, nous nous contentons de mentionner les travaux ayant traité de la segmentation spécifiquement dans les métiers de l'ordre : É. Lemaire (2011); C. Coton (2008b); L. Proteau & G. Pruvost (2008); G. Pruvost (2007b); M. Loriol *et al.* (2004); V. Perrin (1994).

1994). Dans la lignée de l'étude pionnière d'H. Becker *et al.* (1977), consacrée aux médecins, ces travaux abordent la formation dans sa capacité à reproduire la culture professionnelle, et non pas pour rendre compte des tensions et contradictions qui peuvent la caractériser. Le contexte que nous étudions, et donc l'approche que nous adoptons, est opposé : l'enseignement que nous avons observé est fortement hétérogène, et la formation est un instrument de réforme, visant en partie à combattre certaines représentations dominantes dans le sous-champ policier. Dans ce cadre, le processus de codification des savoirs s'inscrit certes dans un processus de revendication de professionnalité classique (Sarfatti Larson, 1978), mais les savoirs constituent également la clé de voûte du projet réformateur, en particulier ceux ayant été importés du champ scientifique.

2.1.1 *Le modèle de F. Champy : professions « à pratique prudentielle » et hiérarchie des valeurs*

Dans *Nouvelle théorie sociologique des professions* (2011), F. Champy propose un modèle d'analyse des professions permettant de rendre compte de leurs débats internes à propos du contenu du travail et des définitions antagoniques de l'excellence professionnelle. En partant du cas de l'architecture, il identifie neuf critères d'évaluation que les architectes utilisent pour juger de la qualité de leurs ouvrages, qu'il nomme « valeurs épistémico-déontiques ». Ce sont, par exemple, l'intégration harmonieuse du bâtiment dans son site, sa solidité, ou son caractère fonctionnel. L'identification de ces critères de jugement lui permet de donner une définition de ce qu'est intrinsèquement l'architecture, adoptant ainsi une posture qui s'oppose aux approches constructivistes (interactionnistes principalement), et ce, en démontrant que cet ensemble de valeurs est utilisé par tous les architectes, quel que soit le contexte national et même la période historique considérée. Il montre en effet que les débats entre architectes portent non sur les valeurs elles-mêmes, mais sur la manière de les hiérarchiser. Partant, il propose une conceptualisation de la culture professionnelle comme étant constituée de l'ensemble de ces valeurs, ainsi que des savoirs et des savoir-faire professionnels, ces deux derniers étant, eux, variables. Il estime que cette

conceptualisation est valable pour toutes les activités professionnelles qu'il nomme « à pratique prudentielle », qui ont pour caractéristiques communes...

« le fait de traiter de problèmes ou de situations *singuliers* et *complexes* et, partant, de devoir faire face à une irréductible *incertitude* quant au déroulement du travail sur ces problèmes ou ces situations ; le fait de devoir se livrer à des *conjectures* sur les cas traités et à des *délibérations* sur les fins de l'activité, pour pouvoir mener à bien le travail dans ces situations d'incertitude ; le fait, enfin, que les savoirs et les savoir-faire mis en œuvre ne soient pas *formalisables* » (Champy, 2011, pp.149, italiques par l'auteur).

Une élaboration minutieuse du concept de culture professionnelle lui permet ainsi de concilier les apports des deux pendants historiquement opposés de la sociologie des professions, les approches fonctionnaliste et interactionniste. Alors que la première insiste sur l'unité des groupes professionnels, la seconde a montré qu'ils étaient hétérogènes, notamment en se servant du concept de « segments ». F. Champy tient compte de ces deux perspectives en différenciant ce qui est commun à tous les architectes – le fait de tenir compte des neuf valeurs qu'il a identifiées – de ce qui ne l'est pas : les manières de les hiérarchiser, le contenu précis qui leur est donné, ainsi que les différents savoirs et savoir-faire qu'ils et elles mobilisent. Cette approche est particulièrement éclairante pour comprendre et rendre compte du contenu des changements promus par les professionnels, pour les historiciser, et pour déterminer ce qui fait la spécificité d'une activité professionnelle en particulier. Elle permet de comprendre le cadre dans lequel les acteurs peuvent élaborer un discours hétérodoxe, et en ce sens est particulièrement éclairante lorsqu'il s'agit de penser le contenu de la réforme, en ce que son modèle encourage à s'intéresser aux manières de hiérarchiser les valeurs, moyens et finalités associées à l'activité professionnelle. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point dans le cours du travail. En revanche, cette perspective ne permet pas d'expliquer l'émergence d'un projet réformateur, ni de comprendre quels sont les types d'acteurs qui le prennent en charge et les raisons de leur engagement.

Dans l'introduction à leur dossier sur l'engagement public des professionnels, F. Champy et L. Israël (2009) lancent le projet d'associer la sociologie des professions et celle des mobilisations, et dans une moindre mesure la science politique, afin d'étudier les « engagements de professionnels portant sur leur travail même ou sur l'objet de ce

travail » (p.8). Leur programme ne vise pas seulement, en rapport avec l'engagement des intellectuels, l'étude des professionnel·les prenant position « en faveur de causes qui dépassent [leur] domaine de spécialité » (p.9). Il s'agit plutôt de s'intéresser aux usages de l'expertise professionnelle en tant que ressource symbolique et cognitive dans l'engagement public, partant du principe que : « Les professionnels lorsqu'ils s'engagent engagent aussi les savoirs dont ils sont les porteurs spécialisés » (p.10). Pour F. Champy, l'engagement des professionnels, tant politique que plus spécifiquement sur leur travail, découle de la spécificité des professions « à pratique prudentielle ». La nécessité de délibérations entre professionnels est en effet « un ressort majeur des engagements en faveur de définitions différentes de l'activité » (Champy & Israël, 2009, p.12), et ce d'autant que ces professionnels traitent de problèmes qui sont eux-mêmes politiques. L'engagement des réformateurs policiers en Suisse romande vise à transformer leur profession en en subvertissant la hiérarchie des finalités et des moyens de les atteindre. Cet engagement peut s'inscrire dans une vision du monde qui relève du politique, notamment en vertu du fait qu'il s'accompagne d'une « conception de [leur] rôle dans la société de manière plus générale » en tant que profession (Champy & Israël, 2009, p.15), de représentations particulières de la délinquance, ou qu'il est compatible avec certaines politiques publiques, par exemple de promotion du service public. Néanmoins, à la différence des processus étudiés par F. Champy et L. Israël, cet engagement professionnel n'est pas associé à un engagement public. Les réformateurs policiers ne sont pas, d'une manière générale, engagés dans la « défense publique des réformes engageant la profession » (p.16) : la réforme de la formation policière et la promotion des « compétences relationnelles » n'ont pas été constituées en problèmes publics en Suisse. Le fait que la police constitue une région du champ administratif (cf. *infra*) explique en grande partie cet état de fait, les engagements étudiés selon le cadre d'analyse proposé par F. Champy et L. Israël étant des professions libérales ou savantes (avocats, architectes, médecins, économistes). Les policiers réformateurs ne peuvent ainsi pas appuyer leur démarche sur un savoir universitaire propre leur permettant de légitimer leur engagement public. En outre, leur statut de fonctionnaires les contraint à une certaine réserve, de même que la

norme de discipline qui caractérise les institutions policières. L'activité professionnelle des policières et des policiers est moins propice à être convertie en engagement public. Cela plaide en faveur de la distinction entre activités de travail, non pas seulement basée sur le degré d'indétermination de la pratique (Champy, 2011) ou d'abstraction des savoirs l'encadrant (Abbott, 1988), mais également selon les rapports que les groupes professionnels entretiennent avec l'État. Cela ne signifie aucunement que la police, en tant qu'organisation collective, n'est pas engagée publiquement, non seulement sur les questions qui la concernent directement en tant que groupe professionnel, mais également sur les problèmes dont elle participe au traitement. Bien au contraire, tant les communicateurs policiers que les syndicats et les associations professionnelles sont très activement engagés dans l'élaboration des politiques publiques et dans la construction des problèmes publics (Meyer, 2012; Reiner, 2003; Mucchielli, 2002), mais les luttes entre visions du métier antagoniques dont nous rendons compte sont peu publicisées. En effet, ces engagements concernent des collectifs représentant des courants majoritaires au sein de la profession, alors que notre réflexion sur l'engagement concerne des acteurs individuels défendant des positions hétérodoxes. L'étude de l'engagement des professionnels pour changer les pratiques dominantes au sein de leur profession, en particulier de ceux étant engagés par l'État, souffre donc d'un déficit de théorisation.

2.1.2 *La littérature sur les réformes policières : perspective évaluative et analyse des politiques publiques*

Ce déficit n'est pas comblé par les travaux consacrés aux réformes policières, bien qu'ils soient relativement nombreux. Une partie d'entre eux, dont certains sont de grande ampleur, ont été consacrés à l'évaluation de l'« efficacité » du travail policier. Menées dans le monde anglo-saxon principalement, ces études relèvent donc de perspectives appliquées. Aux États-Unis en particulier, les échanges de savoirs entre mondes universitaire et policier ont été nombreux. La conduite de ces travaux a été rendue possible par la création d'une branche « recherche » au sein du Ministère américain de la Justice, devenue le « National Institute of Justice », ainsi que par des fonds privés, notamment de la Fondation Ford qui a financé la création de la « Police

Foundation » (Weisburd & Braga, 2009:1102). Ces études ont démontré l'inefficacité des mesures habituellement mises en place pour « lutter contre la délinquance » telles que « l'augmentation de la taille d'un service de police, la patrouille aléatoire à travers tous les secteurs d'un territoire donné, la réponse rapide aux appels d'urgence, ainsi que la généralisation de politiques intensives d'application de la loi et d'arrestations » (Weisburd & Braga, 2009, p.1101). Ces recherches ont également remis en question l'efficacité de la patrouille motorisée, ce qui a contribué à « briser l'un des postulats centraux des forces de police, à savoir que la patrouille préventive est un moyen efficace de prévenir le crime et de faire baisser le sentiment d'insécurité chez les citoyens » (*Ibid.*, pp. 1103-4). Elles ont également relevé l'inefficacité des enquêtes judiciaires, les occurrences étant rares où « la police trouve l'identité d'un coupable en suivant le filon d'indices factuels, quelles que soient l'ampleur et le degré de sophistication des moyens techniques utilisés » (Brodeur, 2003, p.86). Ces travaux traitent donc de l'efficacité policière mesurée en termes de réduction de la délinquance ou de l'insécurité, des concepts particulièrement difficiles à objectiver, et en particulier à mesurer. Ils ont été à la base de l'introduction, aux États-Unis, du *community policing*, visant à répondre à ce diagnostic d'inefficacité. Ce projet promeut une meilleure connaissance des différentes strates de la population par les policières et les policiers, une plus grande proximité avec les usagers visant la prévention des infractions, et remet en cause la centralité de la coercition et de la détection des infractions dans la définition du métier et dans les outils privilégiés (cf. *infra*). Un panorama détaillé des différentes composantes de ces réformes en Amérique du Nord ainsi que des évaluations qui en ont été faites est dressé par J.-P. Brodeur dans *Les visages de la police*, auquel nous renvoyons (Brodeur, 2003, pp.81-221).

D'autres travaux, adoptant une perspective d'analyse des politiques publiques, portent sur les changements ayant affecté les modes de gouvernance des organisations policières dans différents pays, ainsi que sur certains éléments organisationnels, en particulier leur degré de centralisation (Jones & Newburn, 2009; Davies & Thomas, 2003), ou encore sur les mesures visant à renforcer leur surveillance et promouvant

leur redevabilité (*accountability*) (Chan, 2007; 1997). Ils présentent parfois un caractère descriptif, se contentant de recenser les changements ayant été introduits dans différentes organisations policières (Germain & Poletti, 2009). Sinon, les analyses portent principalement sur l'origine des réformes, ainsi que sur les obstacles qu'elles rencontrent. Le regard porté sur leurs genèses est macroscopique, comparant les réformes mises en place dans différents contextes nationaux, et se concentrant sur les pressions externes exercées sur les organisations policières. Ces travaux sont donc consacrés en particulier à l'adoption des réformes par les autorités politiques (de Maillard, 2009; Bayley, 2008; Stenning & Shearing, 2005). Ils analysent l'émergence et le contenu des réformes imposées par les pouvoirs publics, en se concentrant sur les luttes entre acteurs politiques au sujet des politiques publiques policières (Mouhanna, 2011; Roché, 2009). Les études consacrées aux obstacles que rencontrent les réformes évoquent quant à elles soit des oppositions généralisées au changement à tous les niveaux des organisations policières (Skogan, 2008), soit les résistances spécifiques de la part de la direction (Favre, 2009), ou de la « culture policière », c'est-à-dire des policières et des policiers de la base (Dean, 1995; Brogden & Shearing, 1993). Ces différentes études ne s'intéressent donc pas aux policières et aux policiers chargés d'élaborer ou de mettre en œuvre les réformes, lacune que nous nous proposons de combler en déplaçant notre regard sur ces acteurs, ce qui se justifie particulièrement dans un contexte où ce sont les membres de la profession et non les acteurs du champ politique qui ont pris en charge l'élaboration du contenu de la réforme ainsi que sa mise en œuvre au travers de la formation.

Deux travaux britanniques se sont intéressés, pour l'un, aux réformateurs et, pour l'autre, aux responsables policiers. S'inscrivant dans l'analyse des politiques publiques, l'étude de S. P. Savage (2007) se concentre sur les acteurs politiques, mais consacre un chapitre aux réformateurs policiers. Rendant compte en particulier de projets initiés par des policiers qu'il qualifie de « visionnaires », principalement des *chief constables* (directeurs de corps de police), il explique leur engagement réformateur, d'une part, par le partage d'une « culture de l'indépendance » à l'égard des pouvoirs publics, qui

constitue un terrain favorable au développement d'idées hétérodoxes. D'autre part, il estime que la décentralisation des forces policières, du fait du nombre important de *chief constables*, rend plus probable l'émergence d'un projet réformateur. Ces explications constituent de premiers éléments permettant de rendre compte de l'engagement réformateur au sein de la profession – ce qui n'est pas l'objet principal de son étude –, mais l'intégration d'autres propriétés des acteurs est indispensable à l'analyse. Le travail de R. Reiner consacré également aux *chief constables* (1991), relève bien qu'ils sont porteurs de visions contrastées du métier et que certains défendent des modèles hétérodoxes, mais il n'investigue pas la question de l'engagement réformateur et ne cherche pas à mettre en lien ces visions du métier avec leurs propriétés sociales. C. Moreau de Bellaing (2006) ne s'est pas non plus intéressé à l'engagement réformateur. Dans son ethnographie de la formation policière en France, il décrit le contenu et les modalités pratiques de la réforme de la formation induite par l'introduction de la « police de proximité ». Il montre que, contrairement à la Suisse où a été effectué un renouvellement partiel du personnel enseignant, ce sont les formateurs en place qui ont dû enseigner un modèle professionnel dont ils n'avaient pas fait l'expérience, ce qui s'est traduit dans les faits par une augmentation du réalisme des mises en situation, sans grand changements dans le contenu de l'enseignement.

Notre approche opère donc un double déplacement par rapport aux recherches existantes sur les réformes policières. Nous ne visons que secondairement à déterminer l'origine de la réforme, et ne nous donnons pas pour objectif de faire la genèse des décisions politiques ayant abouti à son introduction. Au contraire, nous nous intéressons aux modalités de sa mise en œuvre et aux contradictions qui en émergent. D'autre part, si nous rendons compte du contenu de la réforme et de l'émergence de tensions, nous accordons une place prépondérante à l'analyse des propriétés et des trajectoires des acteurs qui la soutiennent ou au contraire s'y opposent, et ne concentrons pas exclusivement notre analyse sur ceux occupant des positions dominantes dans le sous-champ policier. En revanche, en ce qui concerne l'étude de la

formation policière et de l'entrée dans le métier, notre démarche vise davantage un prolongement des perspectives existantes, plutôt qu'un déplacement du regard.

2.2 Un habitus policier dépendant des trajectoires antérieures

La socialisation compte sans nul doute parmi les concepts les plus importants de la sociologie et, comme le fait remarquer C. Dubar, il y a autant de manière de le définir qu'il y a de points de vue sur le social (Dubar, 2000, p.7), c'est-à-dire de conceptions des liens entre les propriétés des individus et les structures sociales. Le concept dominant en sociologie de la police est celui de « culture », qui fait office de paradigme caractérisant tout un pan de la littérature anglophone. Nombreuses sont toutefois les critiques qui lui ont été adressées : les tenants du paradigme présentent la culture comme découlant des caractéristique du travail policier, sans tenir compte des variations interindividuelles, et estiment souvent qu'elle s'impose aux acteurs et détermine leurs pratiques. Il s'agit donc là d'un débat qui dépasse les frontières de la sociologie de la police.

2.2.1 Études policières : une sociologie francophone et une criminologie anglophone

Les études de sciences sociales sur le travail policier, ancrées disciplinairement le plus souvent en criminologie, constituent une sous-discipline à part entière dans le monde anglo-saxon, en particulier aux États-Unis et en Grande-Bretagne, et ce, depuis les années 1970. Un nombre important de travaux y ont été conduits, dont l'une des caractéristiques est un certain repli thématique dans la mesure où l'institutionnalisation de la sous-discipline a fermé les portes à un renouvellement des approches et des perspectives. En France, sociologues et politistes se sont intéressés à la police plus tardivement, dans les années 1980. Les études y sont caractérisées par une plus grande diversité des perspectives, en lien notamment avec les origines variées des chercheur-e-s : théorie et sociologie politiques, sociologie du droit (Moreau de Bellaing, 2006; Jobard, 2002), des professions et du travail (Boussard *et al.*, 2006), des organisations (Monjardet, 1996) ou des rapports sociaux de sexe (Pruvost, 2007b). Les travaux français sont en revanche marqués par leur relatif aveuglement aux recherches

anglo-saxonnes, se contentant généralement de faire référence à quelques ouvrages classiques, souvent très anciens, et à reprendre la critique de Dominique Monjardet sur ce qu'il a appelé la « vulgate anglo-saxonne ». En outre, les chercheur-e-s français-es ignorent davantage les travaux britanniques que les études menées aux États-Unis, ces dernières étant d'ailleurs d'une manière générale plus connues. En Suisse, l'objet n'a pas été saisi par les sciences sociales, que ce soit la sociologie ou la criminologie, alors que cette dernière est pourtant davantage et plus anciennement implantée qu'en France et qu'elle entretient des liens de proximité avec les institutions policières. L'on peut difficilement parler de l'existence d'une sous-discipline en France³, et encore moins en Suisse, même si deux thèses portant sur le cas helvétique ont été récemment soutenues : celle de M. Meyer (2011), qui approche la profession sous l'angle de la sociologie visuelle, et une évaluation de l'efficacité de la police de proximité par C. Kreis (2012), adoptant une perspective criminologique quantitative.

2.2.2 *Le paradigme de la « culture policière » et ses défauts*

Le concept de « culture policière » est celui qui a été le plus travaillé et discuté au sein des études policières anglo-saxonnes, et constitue le prisme au travers duquel ont été étudiées et interprétées les pratiques professionnelles. L'on trouve l'origine de ce concept dans une préoccupation majeure des premiers chercheurs s'étant intéressés à la police, et notamment de William Westley (1970) : leur surprise devant la distance qui caractérisait la pratique policière d'avec les prescriptions formelles, que ce soient les lois, les procédures ou les règles internes. Ces travaux sont souvent associés à un regard critique voire dénonciateur sur la police, les caractéristiques de cette « culture policière » étant majoritairement négatives. La « culture policière » est ainsi conceptualisée en tant que réservoir de règles informelles, « *the 'way things are done around here'* » en opposition aux normes formelles, aux manières de faire « *by the book* » (O'Neill *et al.*, 2007). L'ouvrage le plus influent est celui de Jerome Skolnick, *Justice without Trial*, paru en 1966, fruit d'un travail de terrain approfondi exécuté au début

³ L'on peut néanmoins mentionner quatre thèses récemment soutenues en France et portant sur la police : J. Gauthier (2012) ; É. Lemaire (2011) ; C. Moreau de Bellaing (2006) ; D. Cassan (2005)

des années 1960 au sein d'une institution policière d'une ville américaine. Dans cet ouvrage, J. Skolnick construit le concept de « *working personality* »⁴ policière, dont le contenu a servi de base pour la construction et la discussion du concept de « culture policière » dans les travaux qui ont suivi : il fait donc figure de paradigme. Le travail de William Ker Muir (1977), pourtant également états-unien et publié peu après celui de J. Skolnick, n'a pas constitué un contrepoids aux approches uniformisantes qu'a initiées ce dernier. W. Ker Muir montre pourtant en détails quelles sont les variations des profils de policiers, au travers d'un travail dont l'intérêt réside la fois dans la qualité des entretiens, menés de manière approfondie, ainsi que dans la perspective théorique, qui est très élaborée – notamment sur la dimension morale du travail policier et le rapport des policiers à la souffrance humaine – et informée par la philosophie.

La littérature inspirée du travail séminal de J. Skolnick décrit, de manière plus uniforme, des policières et des policiers marqués par leur sentiment d'insularité par rapport au monde social, ayant un rapport à l'autre caractérisé par la distance, la suspicion et une forte dichotomie nous/eux. Ils et elles sont décrits comme ayant tendance à dépersonnaliser, déshumaniser une partie des usagers, ceux qu'ils et elles qualifient de « méchants » ou de « vilains », distingué de ceux étant dignes d'obtenir l'aide de la police (McLaughlin, 2007, p.55). Dans sa forme la plus radicale, ce rapport à l'autre est marqué par une perception du public comme étant une menace ou un ennemi (Westley, 1970, p.49). Cette suspicion est tendanciellement dirigée vers le public en général, mais surtout vers certains groupes sociaux, constitués en « populations problématiques » (Shearing, 1981), mais également vers les professions partenaires – telles que les pompiers ou les ambulanciers/ères (Sparrow *et al.*, 1990) –, les nouvelles recrues et les supérieurs hiérarchiques. À cette distance sociale est associé un sentiment de supériorité : les policières et les policiers « se voient comme les représentants d'une moralité supérieure » (Crank, 2004, p.201)⁵. Cette représentation est associée à une perspective « cynique » sur le monde : une perte de la foi dans les

⁴ Malgré le terme utilisé, J. Skolnick ne s'intéresse pas à des phénomènes psychologiques individuels (ou très secondairement), mais fait référence à une culture socialement construite.

⁵ Notre traduction de : « see themselves as representatives of a higher morality ».

humains, vus comme ne répondant qu'à des intérêts égoïstes, un scepticisme moqueur à l'égard de l'efficacité des institutions de protection sociale, ainsi qu'une posture d'indifférence généralisée (Skogan & Frydl, 2004, p.133) et une vision apocalyptique des évolutions sociétales (Reiner, 2010, p.120). La distance sociale et morale débouche sur l'isolement social, c'est-à-dire la préférence pour un entre soi qui conduit les policières et les policiers à ne fréquenter que des collègues, même en dehors du travail. L'isolement est associé à une forte solidarité interne qui débouche sur un culte du secret, servant notamment de rempart à la critique en protégeant les auteurs de fautes professionnelles vis-à-vis des accusations extérieures ainsi que de la hiérarchie. Cette culture est considérée en outre comme valorisant les opinions politiquement et moralement conservatrices et renforçant le sexisme et les sentiments racistes. En ce qui concerne la définition du travail et la hiérarchie des tâches, ces études décrivent des professionnel-le-s qui placent la « lutte contre la délinquance et la criminalité » en tête des priorités (Westley, 1970, p.140), ce qui se traduit par une extrême valorisation des arrestations (Holdaway, 1983) et de la contrainte physique en général, y compris la plus violente. Certaines études menées en France ont attesté, bien que s'inscrivant dans une critique du caractère monolithique de cette approche, de la présence de certaines représentations identiques : le coupure d'avec la population (Mouhanna, 2011), le sentiment de distance sociale (Monjardet, 1998), l'importance de la solidarité (Gorgeon, 1996) et la valorisation de la détection des infractions et de l'usage de la force (Pruvost, 2007b; Boussard *et al.*, 2006; Monjardet, 1996).

Le caractère uniformisant de ces conceptions de la culture professionnelle a été largement critiqué au sein du sous-champ anglo-saxon des études policières, en particulier par J. Chan (1997). Des travaux ont étudié les variations parmi les agent-es de la base (Terrill *et al.*, 2003; Paoline, 2003). Les deux arguments les plus souvent cités en faveur d'une diversification des profils policiers, et donc d'une fragmentation de la culture policière, sont le recrutement de femmes et de personnes issues de l'immigration, l'élévation du niveau de diplôme, ainsi que les redéfinitions des tâches découlant des réformes de police de proximité (Sklansky, 2007). Ces travaux, y compris

les plus élaborés théoriquement (Manning, 1980), présentent en revanche le défaut de penser le rapport à la « culture policière » en termes d'adhésion ou de résistance, mais sans remettre en question la distinction entre prescriptions formelles d'un côté, et culture informelle de l'autre. C'est le cas en particulier du travail de J. Chan, qui est pourtant l'une des figures de proue de la critique de l'aspect monolithique du concept (Chan, 2007; 1997).

Parallèlement à son aspect uniformisant, le problème du paradigme de la « culture policière » est le postulat d'une relation de cause à effet entre certaines caractéristiques du métier, qui sont certes structurantes, et la culture professionnelle. Notamment parce qu'elles sont marquées par leur inscription dans l'interactionnisme symbolique, ces études partent du principe que les policières et les policiers développent un certain nombre de représentations et de normes pratiques leur permettant de faire face aux problèmes caractérisant leur activité, sans tenir compte des positions et propriétés des acteurs. Selon le paradigme de J. Skolnick, qu'il a réaffirmé dans ses travaux récents (2008), ce sont deux caractéristiques que partagent toutes les organisations policières qui façonnent la « culture policière » : le mandat de distribuer des sanctions en faisant usage d'un pouvoir de coercition légitime – l'autorité –, ainsi que le fait de devoir faire face à un danger représenté par les usagers. Les risques sont, à ce titre, différents de ceux encourus par d'autres professionnel-le-s, dans la mesure où ils peuvent ne pas être accidentels. Le fait de devoir faire face au danger, y compris lorsqu'il n'est que potentiel, découle de l'exercice du pouvoir de coercition, les risques provenant des individus qui ne s'y soumettent pas, qui le contestent. Selon J. Skolnick (1966, p.55), c'est le fait de représenter l'autorité qui conduit à l'isolement social, dans la mesure où elle nourrit le ressentiment des citoyens qui en sont la cible. Cela est renforcé par le rôle ambigu de la police, qui est mandatée pour protéger une partie de la population en exerçant la contrainte, y compris la plus violente, sur une autre partie de celle-ci. Finalement, le danger provenant de la population, il contribue au développement, parmi les policières et policiers, d'un rapport à l'autre marqué par la suspicion et donc la distance sociale d'avec la population. S'il est indéniable que ces mécanismes sont observables, nous souscrivons à la critique, initiée en France par D. Monjardet (1996),

selon laquelle il est faux de leur donner un caractère d'automatisme ne tenant pas compte des variations selon les contextes et selon l'évolution du recrutement.

2.3 Approcher la socialisation par l'habitus : éviter les pièges de la « culture »

Les travaux sur la « culture policière » présentent un biais qui est habituel dans les usages du concept de « culture » : celui que l'on peut qualifier de « mécaniste » (Bourdieu, 2003, p.200). La culture est en effet souvent considérée comme une entité extérieure aux individus, s'imposant à eux (Chan, 1997). De ce fait, certain-es chercheur-es ont concentré leur approche sur une critique de cette opérationnalisation du concept. Ainsi, N. Fielding considère la « culture policière » comme un éventail de ressources, en particulier un réservoir de discours de justifications, qui est à la disposition des policières et des policiers, et dont les nouvelles recrues acquièrent très rapidement la maîtrise. Ce travail est d'un grand intérêt pour approcher les ressources de justification dont disposent les policières et les policiers à propos de leur action, mais ne permet pas d'en comprendre les ressorts.

Afin de résoudre ces problèmes et pour souligner le fait que la culture n'est pas une entité extérieure aux individus, nous faisons usage du concept d'habitus, tel qu'il a été développé par P. Bourdieu. Non seulement permet-il de s'affranchir des défauts de celui de « culture », mais il rend également possible une meilleure compréhension des variations parmi les policières et les policiers, leurs manières différentes de l'ajuster aux structures objectives, ou au contraire de les contester. En outre, il met l'accent sur le corps dans le processus d'acquisition, pensé au travers du concept « d'incorporation », ce qui est particulièrement pertinent dans le cadre de la socialisation policière. Instrument d'imposition de la contrainte physique, le corps des policières et des policiers est en effet souvent construit par les formatrices et les formateurs comme un sanctuaire intouchable, tout en faisant l'objet, dans le cadre du processus de formation, d'un processus de dressage comparable à celui des soldats (Foucault, 1975).

L'habitus est un « système de dispositions » qui consiste en « schèmes de perception, d'appréciation et d'action », c'est-à-dire en « principes de vision et division » (Bourdieu,

2003, pp.200-1) incorporés par les acteurs, au sens propre comme figuré. Les habitus des acteurs appartenant à un univers social donné peuvent être similaires, et donc fonctionner « de manière orchestrée et, si l'on veut, collective » (*Ibid.*, p. 225) : c'est en ce sens que le concept permet également de rendre compte ce qui apparaît comme des « traits culturels ». L'habitus est en effet ajusté aux structures objectives : « Sauf bouleversement important (un changement de position par exemple), les conditions de sa formation sont aussi les conditions de sa réalisation » (*Ibid.*, p. 216). Nous parlons d'« habitus professionnel » pour qualifier les principes de vision et division du monde directement liés à la pratique du métier, non pour les séparer du reste de l'habitus, mais pour les distinguer, en particulier en ce qui concerne les nouvelles et nouveaux entrants, des dispositions acquises antérieurement à l'entrée dans le sous-champ.

2.3.1 *L'école de police, lieu de la « socialisation formelle » ?*

Peu de recherches sociologiques reposent sur une ethnographie des processus de formation professionnelle, à l'exception précisément de la police : plusieurs chercheurs ont en effet réalisé des observations directes de longue durée au sein de centres de formation policiers. Deux de ces études portent sur le cas états-uniens et sont anciennes (Harris, 1973; Van Maanen, 1972), une étude britannique date des années 1980 (Fielding, 1988), et deux travaux français sont plus récents, le second comparant la France et la Grande-Bretagne (Moreau de Bellaing, 2006; Cassan, 2005).

Le travail le plus connu reste celui de John Van Maanen, dans lequel il découpe le parcours des nouvelles recrues en quatre phases. Il identifie une première étape de « pré-embauche », celle de la procédure de recrutement, lors de laquelle les procédures mises en place par l'institution « impriment » aux recrues « le sentiment d'être accepté dans une organisation d'élite » (Van Maanen, 2003 [1973], p.134)⁶. S'ensuit la phase de formation, très contraignante, dont le résultat est « que la recrue apprend vite que c'est son groupe, plutôt que les chefs, qui la soutiendra et que c'est lui, à son tour, qu'elle devra soutenir » (*Ibid.*, p. 139). La troisième étape est celle de l'entrée dans la pratique.

⁶ La perspective de J. Van Maanen est présentée dans un article traduit en français paru en 2003 dans les *Cahiers de la sécurité intérieure*.

Les recrues étant formées par des collègues peu gradés, leur méfiance vis-à-vis de la haute hiérarchie est alors renforcée. Leurs aînés dévalorisent en outre leur formation en leur assurant « que l'école de police fut simplement une expérience que tous les policiers ont dû supporter, et qu'elle a peu, sinon rien, à voir avec le travail policier réel » (*Ibid.*). La dernière phase est celle de l'évolution des recrues, une fois autonomisées de leurs formateurs, que J. Van Maanen traite peu. Le contexte américain des années 1970 présente des spécificités qui rendent ces analyses parfois non transférables, en particulier du fait de l'allongement de la formation et de sa plus grande légitimité aujourd'hui. En revanche, l'aspect contraignant de la formation et ses effets sur l'esprit de corps ont été relevés par la plupart des études plus récentes. La plus grande critique ayant été adressée à J. Van Maanen concerne la séparation trop nette qu'il opère entre la socialisation formelle – en école – et la socialisation informelle sur le « terrain » : elle « épouse la conception policière traditionnelle » (Mailfait, 2002, p.626) plus qu'elle n'est fondée empiriquement. C'est ce qu'a montré notamment N. Fielding (1988) qui s'est intéressé, pour le cas britannique, à la manière dont les nouvelles recrues articulent l'enseignement formel et les normes transmises informellement, y compris durant le processus de formation en école. C. Moreau de Bellaing (2006), en France, a également établi que « la dissociation entre apprentissage formel et socialisation informelle [...] correspond souvent davantage à une reconstruction des policiers lorsqu'ils sont amenés à se prononcer sur leur formation, qu'à un partage identifiable au cours de son déroulement » (p. 131). Son travail apporte des éléments permettant de nuancer significativement cette opposition entre formel et informel, mais également celle qui oppose « théorie » et « pratique ». Il montre que « l'école n'apparaît aucunement comme le temple de la théorie, mais au contraire comme un lieu d'apprentissage qui suit dans les grandes lignes le fonctionnement routinier de son institution de rattachement » (Moreau de Bellaing, 2006, p.236). En effet, l'école est aussi le lieu de la socialisation informelle, en particulier au travers des récits d'expérience que font les formateurs et de la mise en scène de la violence. Il s'agit ainsi de relativiser la rupture que les policières et les policiers peuvent attribuer à leur passage de l'école vers la pratique. Ces travaux n'ont toutefois pas été menés dans des

contextes de réformes et dans le but de les éclairer, ils s'intéressent donc peu aux variations dans les habitus et propriétés des formatrices et des formateurs, et l'enseignement y apparaît comme relativement monolithique.

2.3.2 *Une socialisation non homogène : les apports de l'enquête « cohorte »*

Conformément à leurs critiques du paradigme de la « culture policière », les travaux récents sur la socialisation policière, en particulier celui de Dominique Monjardet et Catherine Gorgeon en France et de Janet Chan en Australie, ont montré que celle-ci ne consistait pas en un processus d'uniformisation des habitus professionnels des nouvelles recrues. Le travail de D. Monjardet et C. Gorgeon en particulier, connu sous le nom d'enquête « cohorte », repose sur un dispositif méthodologique longitudinal imposant. Il a consisté en un suivi d'une promotion de gardiens de la paix depuis leur entrée à l'école de police jusqu'à leur dixième année de pratique du métier. Les mêmes questions leur ont été posées à six reprises durant cette période (entre 1992 et 2002), et les questionnaires identifiés, si bien qu'il est possible de suivre l'évolution des réponses de chacun des individus. Malheureusement, cette étude n'a débouché que sur la rédaction de rapports de recherche⁷, en raison du décès prématuré de D. Monjardet, à l'exception d'un seul court article (Monjardet & Gorgeon, 2005) et d'un résumé très condensé publié à titre posthume (Gorgeon, 2008). Les trois premiers questionnaires ont été passés au début, au milieu et en fin de formation, ce qui permet de montrer que les recrues, au fur et à mesure qu'elles avancent dans leurs parcours de formation, développent deux idées communes : le sentiment d'un « malentendu » généralisé avec l'extérieur, qui s'exprime en particulier par l'idée que les médias donnent une image défavorable de la police; ainsi que le sentiment que, dans l'exercice du métier, il existe une contradiction entre « être efficace » et « respecter le règlement ». Ces deux traits communs, auxquels s'identifient la très grande majorité des recrues en fin de formation, n'évoluent plus durant les neuf années de pratique qui suivent. Deux autres évolutions générales débutent non pas au moment de la formation mais durant les

⁷ Les rapports sont divisés en quatre tomes : D. Monjardet & C. Gorgeon (1993; 1999; 2004) ; C. Gorgeon & D. Monjardet (1996).

premières années de pratiques : d'une part, « un rétrécissement continu [des visions] de la mission de police, de plus en plus concentrée sur la seule répression de la délinquance [...] alors que les qualités 'd'ouverture', mises en avant antérieurement, ne paraissent plus pertinentes » (Monjardet & Gorgeon, 2005, p.298) ; d'autre part, le développement de l'insatisfaction à propos du métier, son contenu, les moyens à disposition, les possibilités de promotions. En dehors de ces traits communs, l'étude confirme que les visions du métier des recrues sont hétérogènes au moment où elles terminent leur formation, et le restent dans les années qui suivent. Elle montre que, si les attitudes variées des recrues évoluent durant les cinq premières années de pratique, elles se stabilisent ensuite, résultats cohérents avec ceux de J. Van Maanen (1975). Afin de rendre compte cette hétérogénéité, D. Monjardet et C. Gorgeon construisent deux variables indépendantes : le « rapport à la loi » des recrues, c'est-à-dire leur degré de légalisme et leur conception du rôle de la loi dans l'ordonnement de la vie sociale ; ainsi que leur « rapport à l'autre », qui s'exprime sur un axe d'ouverture-fermeture. Ces variables expliquent selon eux les positionnements différenciés des policières et des policiers sur la plupart des autres variables, et ce durant les cinq premières années de pratique. Il apparaît qu'ensuite, c'est la variable « satisfaction ou insatisfaction professionnelle » qui recouvre ce pouvoir explicatif. Ce travail atteste donc de la diversité de profils policiers en France et de la stabilité des contrastes au fil de l'avancement dans la « carrière », dans un contexte où le recrutement était moins hétérogène qu'aujourd'hui en Suisse et où le contenu de la formation devait être relativement homogène, même si cette question n'a pas été précisée ou observée. Si le rapport à l'autre constitue une variable cruciale, nous nous intéressons quant à nous plus largement au rapport au monde des recrues, et le traitons comme un variable dépendante, que nous cherchons à expliquer par leurs propriétés sociales et leurs habitus antérieurs. En outre, il nous est apparu que le rapport au pouvoir coercitif rendait mieux compte de la diversité des habitus policier que le rapport à la loi, que nous traitons, pareillement, comme une variable à expliquer. Le travail de D. Monjardet et C. Gorgeon a été prolongé par une autre enquête quantitative plus récente (Pruvost *et al.*, 2003) reprenant en partie les mêmes questions. Celle-ci souligne

également l'hétérogénéité des visions du métier, et les relie parfois avec certaines propriétés, notamment le genre. En revanche, le dispositif quantitatif ne permet pas de fournir des explications ni d'approfondir ces liens.

2.3.3 *Le rôle de l'habitus antérieur : des propriétés sociales « importées » dans le sous-champ policier*

Donner des explications aux phénomènes de socialisation peut consister, d'une part, à identifier les processus par lesquels des dispositions sont incorporées, que cela se fasse au travers des pratiques elles-mêmes, des interactions avec des pairs – en particulier les « autrui significatifs » (Mead, 1963 [1934]) –, ou d'instances formelles de socialisation. Il s'agit alors d'observer la « socialisation en train de se faire » (Darmon, 2013, p.305). Une autre manière de déconstruire le processus, complémentaire à la première, consiste à déterminer ce qui permet, dans une trajectoire individuelle, d'expliquer l'acquisition (ou la non acquisition) de certaines dispositions. Si nous questionnons ces deux axes, nous privilégierons le second, qui constitue un point aveugle des études sur la socialisation policière. Notre perspective relève donc davantage d'une sociologie de l'entrée dans le métier que d'une sociologie de la formation, et notre dispositif méthodologique ne nous permet que secondairement de déterminer si des dispositions ont été acquises, par les recrues, à l'école de police déjà ou dans les premières années de pratique. Nous concentrons donc nos efforts sur la mise en lumière de l'impact de la socialisation antérieure et des propriétés sociales des nouvelles recrues sur la construction de leur habitus professionnel. Les travaux les plus anciens consacrés à la socialisation policière n'en font pas mention : ils considèrent, en cohérence avec le paradigme de la « culture policière », que la socialisation professionnelle efface les disparités, ce qui était effectivement plus probable étant donné la plus grande homogénéité des profils recrutés à l'époque (Sklansky, 2007). D'autres estiment que la trajectoire antérieure joue un rôle négligeable (Brown, 1981; Skolnick, 2008) ou, bien que mentionnant la diversité des parcours, n'ont pas cherché pas à les associer à des visions du métier différenciée (Pruvost, 2007b; Ker Muir, 1977). Certaines études intègrent la question des « motivations » variées des nouvelles recrues (Coulangeon et

al., 2012; Van Maanen, 1975), mais sans chercher à en expliciter la source et sans tenir compte des enjeux de désirabilité sociale qui entourent cette question, que N. Fielding a bien mis en évidence (Fielding, 1988, p.18). Certains de ces travaux constatent des différences selon les propriétés sociales des acteurs, mais mesurées quantitativement, elles ne donnent pas prise à des explications. La raison principale, parallèlement au manque de données qualitatives, et le fait que ces études sont fondées avant tout sur une ambition critique du concept de « culture policière » et de son caractère uniformisant. C'est le cas des études de D. Monjardet & C. Gorgeon, et G. Pruvost *et al.* présentées ci-avant notamment, mais également de l'étude de J. Chan et de son équipe, qui adopte également une perspective longitudinale. En se positionnant de manière insistante contre les recherches homogénéisantes par la mise en évidence des variations d'habitus, ces chercheur-es s'empêchent d'aller plus loin, c'est-à-dire d'expliquer ces différences. Nous montrons pour notre part, dans le prolongement de ces études, que différentes propriétés importées dans le sous-champ policier déterminent largement le développement d'habitus contrastés : les origines sociales et géographiques, la socialisation de genre et, pour les hommes, leur rapport aux définitions viriles de la masculinité, le type de mobilité sociale antérieure, la place qu'occupe l'entrée dans le métier policier dans leurs stratégies d'ascension sociale et les éventuelles pertes de statut dont les recrues ont pu faire l'expérience antérieurement. Puisqu'il s'agit de l'apport de notre travail, nous insisterons sur la diversité des habitus professionnels des nouvelles recrues et sur le rôle de leurs expériences antérieures. Nous ne considérons pas pour autant que la « culture policière » et l'influence des pairs n'existent pas, ni que l'entrée dans la police ne suppose pas un processus de conformation, comme cela apparaîtra également au fil de l'analyse.

2.4 Entre groupe professionnel et fraction du champ administratif

La police possède différentes caractéristiques qu'elle partage avec d'autres groupes professionnels, mais a pour singularité d'être habilitée à faire un usage extensif de la contrainte physique, y compris la plus violente. L'on peut se demander si cette

caractéristique la différencie fondamentalement d'autres métiers, au point de ne pouvoir être appréhendée avec les mêmes outils théoriques. Elle a d'ailleurs été pensée comme un groupe professionnel, un outil armé de l'État ou un type spécialisé de fonctionnaires, mais il nous apparaît qu'une combinaison de ces approches est plus féconde. Nous proposons en effet une perspective accommodant la sociologie des professions, celle de la police ainsi que la théorie des champs appliquée à l'État.

2.4.1 *Un groupe professionnel comme les autres ?*

La police présente une série de caractéristiques communes avec d'autres groupes professionnels, et en particulier une certaine capacité d'auto-organisation et d'autorégulation (Freidson, 2001). Cette caractéristique est considérée comme la plus importante par la plupart des sociologues des professions pour rendre compte de la spécificité de ce type de groupe. Ces approches permettent ainsi d'appréhender les enjeux de protection, de reconnaissance et de légitimité qui entourent les processus de « professionnalisation », dont l'introduction d'un nouveau diplôme en un indice habituel.

Les corps de police helvétique disposent d'une capacité d'autorégulation dont les indicateurs les plus importants sont le fait qu'ils disposent de leurs propres organes disciplinaires et – pour certains – de leurs propres comités d'éthique. Ils gèrent de manière indépendante le recrutement des nouvelles et nouveaux entrants, ainsi que le contenu qui est donné à leur formation. Les policières et les policiers sont représentés par des syndicats et des associations professionnelles qui leurs sont propres. En dehors des directrices et des directeurs (les « commandants »), qui sont nommés par les autorités politiques, les organisations policières gèrent de manière indépendante les processus d'avancement et la nomination des cadres supérieurs. Ces propriétés leur garantissent une certaine autonomie vis-à-vis des champs politique et administratif. La police est cependant une profession particulière dans la mesure où tous ses membres sont des employés de l'État, ce qui la différencie structurellement des professions « à pratique prudentielle » décrites par F. Champy (2011, pp.145-65; 2009, pp.82-94) ou, plus généralement, des professions libérales. Elle est en revanche comparable à d'autres

groupes de fonctionnaires, en particulier les enseignant-e-s. Comme le font remarquer C. Dubar *et al.*, ces deux groupes « appartiennent à deux institutions fortes et chargées symboliquement [...], qui remplissent des fonctions sociales considérées comme vitales » (Dubar *et al.*, 2011, pp.172-3). En revanche, d'autres estiment que la police, de par son habilitation à faire usage de la force, constitue un segment de l'État intrinsèquement particulier, en ce qu'il a pour « rôle [...] de contrôler les marges de l'ordre social et de les civiliser » (Jobard, 2012, p.11). L'on peut pourtant penser que le rôle des enseignantes et des enseignants n'est pas si différent. Certes la plupart ne sont pas en contact avec les régions les plus marginales de l'espace social, mais ils concourent également, officiellement, au maintien de l'ordre social. Il existe effectivement une différence dans l'habilitation à faire usage d'une violence physique quasi illimitée pour la police, alors que les enseignant-e-s ne sont autorisé-e-s qu'à priver les élèves de leur liberté de mouvement de manière limitée. Mais les membres de ces deux professions, comme la plupart des fonctionnaires, partagent le rôle de mettre en œuvre le « monopole de la violence symbolique légitime » de l'État (Bourdieu, 1993). En outre, d'autres professions ont le droit de recourir à un haut degré de contrainte physique, bien que cela soit sur des publics ciblés : les agent-e-s de sécurité privée, les infirmières et les infirmiers en psychiatrie, ou les surveillant-e-s de prisons (Malochet, 2004; Benguigui *et al.*, 1994), par exemple. Certes, la police est le seul groupe professionnel habilité, en temps de paix, à faire usage de la contrainte physique légitime dans l'espace public (au sens matériel) et sur des cibles très diverses : « la caractéristique de la police est [...] d'y avoir recours dans des situations beaucoup plus variées que d'autres appareils qui partagent avec elle la prérogative de l'exercer légitimement » (Brodeur, 1994, p.480). Mais il faut relativiser cet attribut : comme le relève P. Bourdieu, la « violence militaro-policière » ne constitue que la partie la plus visible de l'édifice du pouvoir étatique, infiniment moins efficace que la violence symbolique, qui la précède : « le monopole de la violence symbolique est la condition de la possession de l'exercice du monopole de la violence physique elle-même » (Bourdieu, 2012 [1990], p.14). Les policières et les policiers sont des « street-level bureaucrates » comme les autres agent-e-s de l'État, chargés de distribuer les

« allocations » et les « sanctions publiques », et à ce titre contribuent à « faire l'action publique » (Lipsky, 1980, p.17)⁸.

2.4.2 *Le débat autour de la centralité de la violence*

La place accordée à la contrainte physique dans la définition de la police oppose, parmi les sociologues de la police, celles et ceux qui, à la suite d'Egon Bittner (1970), lui donnent un caractère central, à ceux qui, dans le sillage de Jean-Paul Bordeur (1994), estiment que la rareté de son usage effectif ne justifie de ne pas lui donner cette centralité. Les tenants de l'approche bittnérienne considèrent que le mandat confié à la police est avant tout celui de prendre en charge l'usage légitime de la violence, ce qui donne un caractère singulier à ce groupe professionnel, la détection des infractions n'étant qu'une conséquence de cette habilitation : « La police représente le pouvoir et l'autorité de l'État et doit, de ce fait, faire usage de la violence. Le lien intime entre la police et la violence ne résulte pas de son mandat de faire respecter la loi : il découle du fait que les policières et les policiers ont l'obligation [le mandat] d'en faire usage et doivent, de ce fait, faire appliquer la loi » (Manning, 1980, p.136)⁹. C'est donc bien la conception de l'État qui est en jeu derrière la place donnée à la violence dans la définition de la police, la définition wébérienne centrée sur le monopole de la violence physique légitime s'accordant avec l'idée que celui-ci est dévolu à un corps spécialisé, la police (Reiner, 1983). Par ailleurs, la centralité de la violence apparaît davantage aux auteurs qui se sont précisément intéressés à la mise en œuvre de celle-ci et ont travaillé sur les marges de l'espace social, ainsi que sur les ressorts des violences illégitimes, à l'instar de E. Bittner lui-même (cf. la critique de J.-P. Brodeur, 1994) ou de F. Jobard (2002). Ce dernier propose une conceptualisation radicale du caractère politique des pratiques policières, considérant qu'elles contribuent à constituer la *polity*, la communauté politique, et ce en s'appuyant sur la « souveraineté » de la police (Jobard, 2012) – au sens fort, c'est-à-dire affranchie des contraintes de l'ordre

⁸ Notre traduction de : « benefits », « allocation of public sanctions » et « make policy ».

⁹ Notre traduction de : « Police represent the power and authority of the state and thus must be violent. The intimate connection between the police and violence does not result from their mandate to enforce the law, but exists because they are obligated to dispense violence and must therefore enforce the law. »

juridique – dans certains espaces sociaux où « la loi s’efface devant la violence physique » (Jobard, 2001, p.340) et auprès de certaines catégories sociales en situation « d’anomie » (*Ibid.*). Il ne faut pas pour autant postuler un même habitus – ou une même morale – de toutes les policières et de tous les policiers, qui découlerait du caractère intrinsèquement politique de leur travail, et ce d’autant que leurs tâches ont pour caractéristique d’être particulièrement variées (cf. *infra*). En outre, F. Jobard et E. Bittner, tout comme P. K. Manning, restent flous sur ce qu’ils entendent par « violence » et notamment son degré d’intensité, et surtout distinguent peu celle qui est considérée comme légitime de celle qui est illégale. En outre, si l’on se place du côté des acteurs, il est certes incontestable que l’habilitation à faire usage de la violence physique contribue à structurer leurs rapports au métier, ainsi d’ailleurs que les représentations sociales de la profession. En revanche, cette habilitation ne produit pas les mêmes effets sur toutes les policières et tous les policiers, et donc sur leurs pratiques. Nous allons donc considérer l’usage de la contrainte physique légitime, force ou violence, comme faisant partie de la définition orthodoxe du métier, sans préjuger des rapports différenciés que les policières et les policiers entretiennent avec elle. Il nous semble en effet que l’habilitation à faire usage de la contrainte physique que possède la police n’en fait pas un groupe professionnel fondamentalement particulier. Le travail de F. Champy montre d’ailleurs que nombreuses sont les professions dont le contenu du travail est sujet à la politisation, dans des domaines variés et sans que les liens avec l’État soient aussi directs. En revanche, nous considérons que, parmi les professions, celles qui sont au service des pouvoirs publics présentent des caractéristiques spécifiques.

2.4.3 *La police comme fraction du champ administratif*

Nous estimons en effet que les acteurs et les institutions policières constituent une fraction partiellement autonome du champ administratif. Il est tentant de recourir au concept de « champ policier », dans la mesure où il s’agit d’un univers social fortement structuré et guidé par des règles, modes de fonctionnement, enjeux, et références propres. Contrairement à des espaces plus labiles et faiblement unifiés comme celui des

mouvements sociaux (Mathieu, 2012), les principes policiers de vision et de division du monde sont plus unifiés et largement formalisés. Mais s'il est faux de considérer que la police est un simple instrument de l'État (Monjardet, 1996), il ne faut pas pour autant tomber dans le piège inverse d'une vision insulaire de ce groupe (Brodeur, 2003, p.29; Chan, 1997). Nous préférons donc parler de sous-champ policier, en raison de son appartenance au champ administratif : en tant que fonctionnaires de l'État, les policières et les policiers, tant les cadres que les agent-e-s de la base, sont pris dans les luttes qui structurent ce champ (Bourdieu & Christin, 1990). En outre, certains principes de classement et certaines pratiques sont communes avec d'autres acteurs du champ, notamment l'importance de l'écrit, et des pratiques des « petits fonctionnaires », c'est-à-dire la « tendance au formalisme, au fétichisme de la ponctualité, [la] rigidité dans le rapport au règlement » (Bourdieu, 2003, p.227). À ce sujet par exemple, la norme policière impose d'être en avance à tout rendez-vous, celle-ci se devant d'être proportionnelle au grade et à la fonction de l'interlocuteur. Elle constitue un principe de distinction que les policières et les policiers aiment exhiber envers les profanes, en particulier les sociologues.

Comme toutes les institutions et tous les acteurs du champ administratif, le sous-champ policier est dépendant du champ politique. Les acteurs politiques sont habilités à intervenir sur le mandat policier lui-même, les ressources allouées au groupe, ses conditions de travail, sa structure et son organisation, sa composition. Il ne s'agit pas ici d'évaluer empiriquement le rapport de force qui caractérise les relations entre police et politique en Suisse. Mais l'on sait que les acteurs occupant des fonctions dominantes dans les corps de police disposent de ressources très importantes pour résister aux contraintes provenant du champ politique (Reiner, 1983). Nous avons pu observer, en Suisse, que certains cadres policiers entretenaient des rapports de proximité avec certains acteurs politiques. Dans le canton du Valais, le chef de la police cantonale a été candidat aux élections au Conseil d'État (exécutif cantonal). Si l'on souhaitait cartographier le sous-champ policier suisse, il faudrait d'ailleurs considérer chacun des champs politique et administratif cantonaux, et les relations entre eux (cf. encadré *infra*). Il n'en reste pas moins que, parallèlement aux syndicats, un nombre

important d'associations transcantoniales représentent les intérêts des élites policières et sont des interlocuteurs privilégiés des pouvoirs publics : la Conférence des commandants des polices cantonales de Suisse, la Société des chefs de police des villes de Suisse, la Conférence des Commandants de police de Suisse romande, de Berne et du Tessin, et l'Association suisse des commandants des polices municipales. Finalement, comme cela a été montré dans différents contextes nationaux, la police participe à la construction des problèmes publics en bénéficiant d'un accès privilégié aux médias (Pichonnaz, 2013; Schlesinger & Tumber, 1994; Ericson *et al.*, 1989), ainsi qu'à l'élaboration des politiques publiques, en faisant valoir son expertise à propos de la délinquance (Mucchielli, 2002; Reiner, 1983). Ces différentes ressources permettent aux corps de police de résister aux injonctions politiques, ce qui s'est traduit, dans le cas qui nous intéresse, par une grande autonomie dans l'élaboration de la réforme de la formation.

Encadré 1.

La fragmentation du champ du pouvoir en Suisse et le fédéralisme policier

La Suisse est un État fortement décentralisé : les cantons sont autonomes dans des secteurs clés, en particulier la justice, la police, la santé et l'éducation (Bochsler, 2009, p.350). Disposant de la compétence de maintien de la sécurité publique¹⁰, chacun possède un propre corps de police, qui dépend du Conseil d'État (exécutif cantonal), et comprend, d'une part, des policières et des policiers en uniforme, appelé en Suisse romande « gendarmes », et, d'autre part, des unités de police judiciaire. Il existe une police fédérale, mais ses missions sont limitées au renseignement et à la lutte contre le crime organisé et la criminalité internationale, ainsi qu'à la coordination intercantonale. Plusieurs cantons ont délégué des compétences de police de sécurité publique aux communes (quelle que soit leur taille), qui disposent de ce fait pour certaines d'entre elles de corps de police propres (parfois communs à plusieurs communes), dont les compétences varient d'un canton à l'autre, et même au sein d'un même canton. Ces corps de police dépendent des exécutifs communaux. Les corps de police de Lausanne et Zurich, deux villes importantes, disposent en outre d'une unité de police judiciaire propre.

Les corps de police cantonaux sont généralement organisés selon deux modèles (Bolle & Knoepfler, 2000) : en Suisse romande, ils sont constitués d'une unité de policières et de policiers en uniforme – la gendarmerie – qui est responsable des tâches de sécurité publique (y compris la circulation routière), mais est également habilitée à effectuer certains tâches judiciaires (en particulier les enregistrements de plaintes, mais également certaines enquêtes simples). Les gendarmeries disposent ordinairement de deux grands services : d'une part les *unités d'intervention* (ou « unités mobiles », « police-secours »), qui réunissent les gendarmes répondant aux appels d'urgence. D'autre part, les *postes* de gendarmerie (ou gendarmerie territoriale, parfois rebaptisée « police de proximité »), répartis sur tout le territoire cantonal. Ils s'occupent prioritairement du petit judiciaire et de certaines tâches dites « de proximité » (les patrouilles pédestres en particulier). Parallèlement, les polices cantonales comprennent une unité de policières et policiers en civil, les membres de la police judiciaire, parfois appelée « police de sûreté ». Ces deux grandes unités disposent de sous-unités spécialisées. En Suisse alémanique, le modèle comprend trois grandes unités : les tâches de sécurité publique sont dévolues à la *Sicherheitspolizei*, à l'exception de la sécurité routière qui incombe à la *Verkehrspolizei*. Les tâches judiciaires sont de la responsabilité de la *Kriminalpolizei*.

¹⁰ Article 57 de la Constitution fédérale.

2.5 La *doxa* professionnelle et le capital policier : deux concepts pour comprendre le changement

Considérer la police comme un sous-champ et ses acteurs comme dotés d'un habitus ne suffit pas pour rendre compte de leurs stratégies de changement et de résistance, ni du processus de socialisation. Il nous faut pour cela définir ce qui constitue le cœur de la *doxa* professionnelle, et en déduire une définition de ce que nous appelons le « capital policier ».

2.5.1 *Le cœur de la doxa policière : coercition, détection des infractions et contrainte physique*

La *doxa* est constituée, dans un champ, de « l'ensemble de tout ce qui est admis comme allant de soi, et en particulier les systèmes de classement déterminant ce qui est jugé intéressant et sans intérêt » (Bourdieu, 2002, p.83). En tant qu'« allant de soi », elle n'est donc pas perçue comme telle par les individus, sauf lorsqu'elle est contestée. C'est sa remise en cause qui la fait apparaître, par celles et ceux que l'on peut ainsi qualifier d'« hétérodoxes », et qui oblige d'autres acteurs à la défendre : « la *doxa* est obligée de s'explicitier en orthodoxie lorsqu'elle est mise en question par une hérésie » (Bourdieu, 2012 [1991], p.292). Cette conceptualisation nous permet de rendre compte des stratégies de changement des acteurs au sein du sous-champ policier, de celles visant la résistance à ces tentatives, ainsi que de la constitution de l'habitus policier dans ce contexte de lutte. Les contours précis de ce qui constitue la *doxa* policière en Suisse seront dessinés tout au long des chapitres composant ce travail. Nous allons donc nous contenter ici de définir ce qui en constitue le cœur.

Les diverses lois cantonales, très proches les unes des autres, confient à la police le mandat du « maintien de la sécurité » et de « l'ordre public » (cf. encadré *infra*). Ce sont des objectifs très généraux : tant la « sécurité » que « l'ordre » sont des concepts abstraits et polysémiques, et les moyens de les « maintenir » fort nombreux. Nous pouvons dès lors appréhender de manière plus précise le mandat officiel confié à la police en nous basant sur le « profil professionnel » des policières et des policiers suisses, tel qu'il est

défini par le règlement du brevet fédéral. Celui-ci donne trois « missions principales » à la police :

« Suppression et lutte contre les dangers menaçant l'ordre et la sécurité publics ; Poursuite et dénonciation des infractions aux dispositions légales ; Appui et entraide à la justice et aux autorités administratives » [ISP, 2012]¹¹.

Cette définition, qui insiste sur la détection des infractions aux normes juridiques de tous types, donne une importance primordiale à la lutte contre le danger. Les tâches relevant de la gestion des conflits et de la prise en charge des incidents ne sont ainsi pas directement mentionnées, ni même les « troubles » (cf. ci-après), dont on peut penser qu'ils sont inclus dans les « dangers menaçant l'ordre et la sécurité publics ». Le danger est intimement lié à la coercition et la contrainte physique, dans la mesure où la protection de la police ne vise pas des risques naturels mais s'exerce contre des comportements humains. En donnant à l'institution policière la finalité spécifique de détecter des infractions, cette définition du métier lui donne pour finalité plus générale la lutte contre « le crime » et « la délinquance ».

Encadré 2.

Des lois cantonales uniformes

La loi assigne à la police la mission du « maintien de la sécurité » et de « l'ordre publics ». Les différentes lois cantonales, très proches, s'accordent toutes sur ces deux points, que ce soit la Loi sur la police cantonale fribourgeoise de 1990 ; la Loi sur la police genevoise (LPol) de 1957 ; la Loi sur la police neuchâteloise (LPol) de 2007 ; la Loi sur la police cantonale valaisanne de 1953 ; ou la Loi sur la police cantonale vaudoise (LPol) de 1975. Certaines lois y ajoutent la « tranquillité publique » (Genève et Valais) et le fait de « veiller sur la protection des personnes et des choses » (Valais). Les deux lois cantonales les plus récentes mentionnent la mission d'assurer « l'observation des lois » ainsi que le fait que l'institution est « au service de la population » (Fribourg [1990], Neuchâtel [2007]). Une seule loi mentionne les « moyens de contrainte » parmi les missions générales de la police (Valais).

Cette définition officielle suppose que les destinataires principaux du travail policier sont les auteurs d'infraction, et que les compétences professionnelles les plus importantes sont celles visant l'établissement de relations de *coercition*, notamment dans le but de *détecter des infractions*, et d'usage de la *contrainte*, prolongation physique de la coercition. Nous retenons donc ces trois éléments comme constitutifs du cœur de

¹¹ Les références entre crochets renvoient à la liste des sources documentaires (p. 399).

la *doxa* professionnelle, à partir de laquelle nous pourrions étudier les positionnements différenciés des acteurs. Cette définition constitue également les représentations de la profession dominantes dans les médias, tant d'information que de fiction (Meyer, 2012; Reiner, 2003) et plus généralement dans le sens commun (Reiner, 2010, p.139). Cette définition de ce qui constitue le cœur de la *doxa* policière est dominante dans la plupart des contextes nationaux. Elle est validée par les moyens habituellement utilisés pour mesurer l'efficacité de la police, au travers de décomptes des infractions détectées, des arrestations effectuées (Fielding, 1988, p.154) ou des « affaires » élucidées (Matelly & Mouhanna, 2007; Jobard, 2002, p.44 ; Holdaway, 1983, p.83). Comme le relève D. Monjardet, le système de sanction, qu'il soit interne à l'espace policier ou administré par les pouvoirs publics, « concentre les rétributions sur les *résultats* de la pratique policière. Qu'il s'agisse des rétributions individuelles [...] ou de l'évaluation d'un collectif de travail [...], le critère du supérieur (et de l'administration dans son ensemble) est toujours l'*acte* (nombre de timbres-amendes, de flagrants délits, de déferlements, d'élucidations, etc.) et non l'*état* (la tranquillité, la sûreté, la confiance, etc.) » (Monjardet, 1996, pp.152, italiques par l'auteur). Le phénomène est en outre amplifié par le fait que les actes peuvent être décomptés, alors qu'un état peut plus difficilement être mesuré quantitativement.

2.5.2 *Le community policing : une hétérodoxie radicale*

Cette définition orthodoxe d'un métier caractérisé par la coercition, la détection des infractions et l'administration de la contrainte physique a été remise en question par le modèle du *community policing*, dont on peut faire remonter l'origine à des projets réformateurs britanniques des années 1970 (Reiner, 2010, p.142), mais qui ont été réinvestis plus récemment aux États-Unis puis dans le reste du monde. Le modèle élaboré par différents corps de police états-uniens, souvent en collaboration avec des chercheur-e-s, est radicalement hétérodoxe dans la mesure où il considère la police comme un service social visant à lutter contre les causes de la délinquance, en partenariat avec d'autres services de l'État, et non à détecter des infractions (Brodeur, 2003). Dans cette conception, la finalité générale principale de la police consiste à

éviter que des infractions soient commises, en particulier celles considérées comme les plus dérangeantes par la population. Les auteurs d'infractions ne sont pas considérés comme les destinataires principaux du travail policier, celui-ci s'adressant à la population en général. Cette conception de la police valorise la résolution des problèmes de manière proactive (et non pas la réaction aux appels d'urgence), les services rendus à la population, la prise en charge des victimes, les compétences interpersonnelles, ainsi que les partenariats avec la société civile et avec d'autres institutions (de Maillard, 2009). Elle repose sur l'idée que la police ne peut être efficace que sur la base du consentement et de la coopération avec la population. Cette définition du métier, qui accorde une valeur prépondérante à l'appartenance de la police aux services publics, est davantage compatible avec une représentation de la délinquance comme un phénomène complexe trouvant ses causes notamment dans le contexte social et économique.

Ce modèle a inspiré des réformes dans certaines organisations policières suisses, et une partie des principes du *community policing* sont présentés dans les cours de « police de proximité » ayant été introduits dans le plan d'études du nouveau brevet fédéral. Cependant, aucun corps de police suisse n'a transformé sa définition des finalités policières. Les réformes labellisées « police de proximité » ou « *community policing* » se sont traduites par la création d'unités spécialisées et par la mise en place de partenariats avec un nombre limité d'institutions, généralement les établissements scolaires. Dans d'autres cas, elles ont débouché sur le simple changement de nom de certaines unités, les postes décentralisés ou « de quartier » étant devenu de « proximité ». L'introduction d'éléments de police de proximité n'a pas non plus débouché sur des changements dans l'organisation spatiale des organisations policières ou le déploiement géographique de leurs employé-e-s (Kreis, 2012). La police cantonale de Genève fait exception, ayant développé depuis le milieu des années 1990 des fonctions de policières et de policiers spécialisés – les « îlotiers » – au sein des postes de gendarmerie. Ils et elles sont cependant peu nombreux et considérés comme des spécialistes prenant en charge des tâches subalternes (Cortessis & Voit, 2012; Pichonnaz & Surdez, 2012).

Aucune de ces réformes n'a conduit à reconsidérer fondamentalement la hiérarchie des finalités des organisations policières comme cela a pu être le cas dans le contexte américain. Les organisations policières suisses restent conçues comme des agences réactives fournissant des réponses dans l'urgence, et dont la finalité principale est la détection des infractions.

2.5.3 *Le capital policier et la hiérarchie symbolique des unités spécialisées*

Notre définition du capital policier est intimement liée à celle de la *doxa* policière : son accumulation résulte de l'accomplissement des tâches orthodoxes, en particulier la détection des infractions – y compris les arrestations pour lesquelles N. Fielding parle d'ailleurs de « monnaie d'échange » (Fielding, 1988, p.150) –, et l'usage de la contrainte physique. Comme le suggère E. Neveu, l'effort de définition d'une nouvelle espèce de capital se doit de la situer par rapport aux « trois capitaux socles [économique, culturel, social] et leur complément du capital symbolique » (Neveu, 2013, p.355), les trois espèces fondamentales pouvant jouer le rôle de capital symbolique. L'accumulation de capital policier consiste en l'expérience de certaines tâches. Il s'agit donc en partie d'un capital culturel (cf. encadré *infra*), en ce qu'il consiste en savoirs et savoir-faire permettant l'accomplissement de pratiques de contrôle et d'usage de la contrainte physique.

Encadré 3.

Les capital culturel : incorporé, objectivé, institutionnalisé (scolaire)

Pierre Bourdieu (1979b) distingue trois formes sous lesquelles peut exister le capital culturel : incorporé, objectivé et institutionnalisé. À l'état *incorporé*, le capital culturel prend la forme de *dispositions durables* de l'esprit et du corps, et fait donc partie de l'habitus. Il se transmet par un long processus d'inculcation et d'assimilation, et n'est donc pas transmissible aussi facilement que le serait de l'argent (capital économique) ou un titre de noblesse (capital social)¹². Sa détention permet d'être considéré par celles et ceux qui le reconnaissent comme quelqu'un de « cultivé-e ». Il est difficile à mesurer, et ne se réduit pas au niveau de diplômes. Du fait qu'il s'acquière largement inconsciemment et est incorporé, il est « prédisposé à fonctionner comme un capital symbolique, c'est-à-dire méconnu et reconnu » en même temps (Bourdieu, 2002, p.4), mais exerçant des effets sur différents marchés, dans différents champs. P. Bourdieu observe également que « la transmission du capital culturel est sans doute la forme la mieux dissimulée de transmission héréditaire de capital » (*Ibid.*). Dans sa forme *objectivée*, le capital culturel prend la forme de *biens culturels* (livres, images, monuments, machines...). Si, sous cette forme, il est davantage transmissible car matériel et extérieur aux individus, la capacité à se les approprier (reconnaître la valeur d'un tableau, utiliser une machine) reste dépendante du capital culturel incorporé, qui est lui plus difficilement transmissible. Le capital culturel *institutionnalisé* ou *capital scolaire* correspond à une objectivation sous forme de *titres scolaires*, censé attester du capital incorporé. Son caractère formel et institutionnalisé le rend mesurable et comparable.

Le capital policier est surtout une forme de capital symbolique, fondé non sur la détention de ressources financières ou de relations sociales, mais « sur la connaissance et la reconnaissance », la réputation. Il donne ainsi du pouvoir, de l'autorité à ses détenteurs sur celles et ceux qui accordent « crédit » et leur « croyance » à cet espèce de capital (Bourdieu, 2001, p.70). Le capital policier est moins spécifique au sous-champ que ne l'est par exemple le capital scientifique au champ correspondant, en raison notamment de son déficit d'autonomie : il peut davantage être reconnu par des acteurs extérieurs. L'arrestation des « criminels » et les enquêtes sur des « grandes affaires » sont des enjeux dont la valeur symbolique dépasse le sous-champ policier, celle-ci étant entretenue par les médias, tant d'information que de fiction. Le capital policier est en outre susceptible d'être reconnu par les acteurs sensibles à la conservation de l'ordre social. Par ailleurs, comme il s'accumule notamment en faisant usage de la violence physique, il est susceptible d'être reconnu en tant que symbole de masculinité virile. Le capital policier est donc un capital symbolique, partiellement basé sur du capital culturel, et susceptible d'être rentabilisé en dehors du sous-champ policier, bien que

¹² Le titre de noblesse est une forme transmissible de capital social, mais l'exemple choisit ici ne signifie pas que celui-ci est, d'une manière générale, davantage transmissible que le capital culturel.

seule l'appartenance au sous-champ permette d'en accumuler : la détection des infractions et l'usage de la violence légitime sont des attributs spécifiques à la police

Nous objectivons la détention de capital policier en nous basant notamment sur l'appartenance des policières et des policiers aux différents segments de la profession. La possibilité d'en accumuler se comprend en effet relativement aux segments généralistes de la police judiciaire et de la police de sécurité publique. Plus les segments sont spécialisés dans la détection des infractions et/ou l'usage de la contrainte physique, plus ils permettent d'accumuler du capital policier. En étudiant la trajectoire des policières et des policiers, et en décomptant le nombre d'années passées dans ces différentes unités, l'on peut déterminer la mesure dans laquelle ils et elles ont pu accumuler du capital policier.

La police judiciaire, en raison de la concentration de son activité sur la détection des infractions, est globalement plus prestigieuse que la police de sécurité publique et permet d'accumuler davantage de capital policier. Au sein de la police judiciaire, les unités permettant d'en accumuler le plus sont celles qualifiées de « criminelles », car elles donnent la possibilité d'interpeller les auteurs de crimes les plus graves ; ainsi que les unités spécialisées dans les stupéfiants, en particulier celles visant les flagrants délits, car elles débouchent sur un grand nombre d'arrestations. Au contraire, les unités spécialisées dans les délits économiques et financiers ne permettent pas d'accumuler du capital policier, dans la mesure où la détection de ces infractions ne présente pas de risques physiques et débouche rarement sur l'usage de la force (Manning, 1980). Or, « le prestige tient au degré d'exposition des policiers au danger et à la violence » (Pruvost, 2007b, p.100). En ce qui concerne les unités de sécurité publique, ce sont les unités d'interventions spéciales qui permettent d'accumuler le plus de capital policier, dans la mesure où leur activité se concentre sur l'usage de la force, les arrestations et les situations présentant un degré de danger élevé. Ces unités sont en effet sollicitées de manière routinière pour effectuer des interpellations considérées comme particulièrement risquées, et ont donc reçu officiellement « un mandat public

concentré sur la violence » (Manning, 1980, p.143)¹³. Elles prennent des noms différents selon les institutions policières, le plus souvent celui de « Groupes d'intervention », mais également « Détachement d'action rapide et dissuasive » – dont le symbole est un scorpion. Ces unités sont également sollicitées de manière non planifiée pour épauler les policières et les policiers généralistes dans des situations présentant un danger et une violence accrue. Parallèlement, elles sont entraînées à prendre en charge des situations plus rares, telles que les prises d'otage ou les « tireurs fous ». Le resserrement de leur activité autour de la détection des infractions et surtout de la contrainte physique, en particulier la plus violente, en font les unités de sécurité publiques les plus orthodoxes. L'entraînement constant et la panoplie d'armes et de matériels dont elles disposent en font également les unités les plus proches de l'armée. Au contraire, les unités spécialisées en « police de proximité » sont celles qui ne permettent pas d'accumuler du capital policier, dans la mesure où elles font le moins intervenir le risque, la contrainte physique ou la détection des infractions.

Dans le cas qui nous intéresse, le rendement du capital policier a été remis en question par la réforme : au sein des corps de police les plus engagés dans des entreprises de changement, il n'offre plus la possibilité d'accéder à la fraction dominante du sous-champ. Il nous sert donc d'outil permettant de comprendre les trajectoires des acteurs défendant une vision hétérodoxe du métier, ainsi que celles de ceux qui s'y opposent. En outre, certaines recrues sont disposées, de par leur trajectoire antérieure, à valoriser le capital policier et à baser leurs stratégies d'ascension sociale sur son accumulation. Le concept nous permet ainsi de différencier les trajectoires de mobilité sociale et professionnelle en fonction des types de capitaux que les acteurs accumulent, et en particulier de distinguer les stratégies basées sur le capital scolaire de celles basées sur le capital policier. Nous verrons par ailleurs que l'espace de la formation, que nous considérons comme une région du sous-champ policier, est le théâtre de luttes dont les enjeux sont indexés au sous-champ, et qu'elles mettent donc en jeu les mêmes espèces

¹³ Notre traduction de : « a refined and public mandate for violence ».

de capitaux. En revanche, il réunit des acteurs partageant une *illusio* spécifique, qui découle de la possibilité, au travers des activités de formation, de défendre des visions du métier auprès des recrues.

2.6 Quelques caractéristiques des tâches et des « clients » de la police

Afin de pouvoir rendre compte des luttes internes au sous-champ policier, il s'agit encore de présenter une typologie des tâches policières, dans la mesure où la hiérarchisation du prestige et de l'importance de celles-ci, dont la nature peut être fortement variable, constitue un enjeu de luttes. En outre, la variété des tâches policières doit être prise en compte pour comprendre les rapports différenciés au métier que développent les nouvelles recrues.

2.6.1 Les caractéristiques générales du travail policier « de base »

Si l'on se limite aux policières et aux policiers de sécurité publique et aux généralistes de la police judiciaire, c'est-à-dire à la majorité des effectifs, l'on peut dire que leurs pratiques professionnelles possèdent, comme caractéristiques communes, le fait d'être variées (Brodeur, 1994) et non planifiées : « hormis une faible proportion de tâches routinières ou programmées, l'essentiel de l'activité policière consiste dans le traitement, en urgence, d'événements [...] caractérisés par l'imprévisibilité et la singularité » (Monjardet, 1994, p.394). Les destinataires du travail policier peuvent en outre avoir des propriétés sociales particulièrement diverses, et les types de relations qui s'établissent entre la police et ces destinataires être de nature variée (Ocqueteau, 2006), même si certains segments de la population sont plus particulièrement ciblés par les policières et les policiers (Lee, 1981). Les relations que ces professionnel-le-s sont susceptibles d'établir avec les destinataires de leur travail présentent des caractéristiques qui peuvent être contradictoires les unes aux autres : coercition, contrainte, violence, négociation, aide, soutien, service. Comme le résume J. Skolnick, il est demandé au policier d'être « celui qui fait appliquer la loi, mais également d'être père, ami, assistant social, moralisateur, combattant de rue, tireur d'élite et homme de loi » (Skolnick, 1966, p.17). De ces rôles contradictoires découle le paradoxe selon lequel « chacun

attend de la police qu'elle fasse son travail, sans jamais devenir la cible de celui-ci » (Boussard *et al.*, 2006, p.210).

De cette diversité découle la difficulté de nommer celles et ceux avec qui la police interagit, en raison précisément de leur diversité. Cette panoplie de types de relations nous conduit à ne pas utiliser uniquement le terme de « destinataire » préféré par Lise Demailly (2008) pour parler des métiers relationnels, bien que celui-ci soit le plus neutre. Nous userons de différentes catégories selon le type de relation auquel il est fait référence. Nous employons ainsi parfois le terme « client », toujours entre guillemets, non en raison de sa référence à la relation de commerce, mais davantage parce qu'il s'agit d'une catégorie indigène négativement connotée servant à qualifier les destinataires récurrents de l'action policière. Le terme d'« usager », que nous utiliserons souvent, possède l'avantage de sous-entendre que la police est un service de l'État. En revanche, il n'est pas adéquat pour qualifier tous les individus qui interagissent avec la police, puisqu'il s'oppose à l'individu « assujetti » (Demailly, 2008, p.297). Difficile de parler d'usager lorsque celui-ci est la cible de la contrainte policière, qu'elle soit légale ou non. Dans ce cas, le terme de « justiciable » est plus approprié, que nous préférons à celui de « citoyen ». Cette dernière catégorie est en effet également indigène, et s'oppose généralement aux « clients » pour qualifier les « honnêtes gens », une autre catégorie indigène. Le terme de « justiciable » s'impose donc pour évoquer les destinataires de l'action policière lorsque ceux-ci sont soupçonnés d'avoir commis une infraction ou de constituer un « trouble à l'ordre public », et donc susceptibles de faire l'objet d'une sanction légale ou de la contrainte physique.

Une seconde caractéristique du travail policier est l'autonomie dont disposent les agent-e-s de la base, en particulier dans leur « sélection des tâches » (Monjardet, 1996, p.38), une marge de manœuvre que la sociologie de la police anglo-saxonne réfère comme « *police discretion* ». En effet, les policières et les policiers « décident de la qualification de l'acte, de sanctionner ou de fermer les yeux, d'appliquer strictement la loi ou pas, de suivre les procédures, d'y engager une morale, etc. En résumé, ils s'érigent en juges de la situation » (Moreau de Bellaing, 2006, p.23). Finalement, il faut

noter encore qu'ils et elles « découvrent en première ligne des situations dramatiques » (Loriol *et al.*, 2004, p.44) et sont confronté-e-s à des personnes en état de crise, de chagrin, de dégradation, d'échec (Westley, 1970, p.105), ce qui implique un contact avec la misère humaine, la saleté, le malheur, c'est-à-dire des souillures, qu'elles soient réelles ou symboliques (Loriol *et al.*, 2004) et « l'obligation professionnelle de toucher des morts » (Pruvost, 2007b, p.78).

2.6.2 *Des tâches, des publics et des relations sociales de natures variées*

Afin d'appréhender la diversité de la nature des tâches policières, les études anglo-saxonnes ont l'habitude de distinguer celles relevant du « *law enforcement* » de celles renvoyant à l'« *order maintenance* » (ou « *peacekeeping* » (Banton, 1964)), ou encore au « *service* » (Reiner, 2010, p.143). Cette typologie est basée sur la mise en application ou non de la loi dans les situations de travail, ainsi que de leur degré de conflictualité. Parallèlement à des questions linguistiques – la traduction de ces catégories en français n'est pas aisée et peut porter à confusion –, cette typologie ne permet pas de distinguer, parmi les tâches de « *service* », celles qui supposent la prise en charge de la souffrance de celles qui ne sont pas particulièrement lestées émotionnellement. En outre, elle entretient une confusion entre l'usage de la coercition et la détection des infractions, qui ne sont en fait pas toujours associés. Nous proposons donc une autre approche du contenu du travail policier, en distinguant les tâches, d'une part, selon le degré de centralité qu'occupe la *coercition* dans leur accomplissement. La coercition peut être ou non intrinsèque à la tâche, ou alors faire partie d'une panoplie des outils mobilisables pour effectuer une tâche. D'autre part, nous les distinguons selon le *degré de centralité de la détection des infractions* qui leur est associé (cf. tableau page suivante). Cette dernière étant à comprendre au sens large : détection d'infractions qui se sont produites ou sont sur le point de se produire, rédaction d'un rapport de dénonciation et mise à disposition du juge, distribution d'amendes d'ordre. Le tableau présenté ci-après propose ainsi une typologie des tâches policières, catégorisées selon ces deux critères, qui rend compte de leur variété et de l'hétérogénéité de leur nature.

Figure 1. Une typologie de la variété des tâches policières

		Degré de centralité de la coercition		
		<i>Tâches intrinsèquement coercitives</i> (usage de la contrainte physique peut être légitimé)	<i>Tâches pouvant faire l'objet d'un choix entre coercition et autres alternatives</i> (médiation, négociation...)	<i>Tâches intrinsèquement non coercitives</i> (contrainte physique exclue par la loi ou la nature de la tâche)
Degré de centralité de la détection des infractions	<i>Orienté vers la détection d'infractions</i>	Contrôles orientés vers la détection d'infraction Contrôle de personnes orientés vers la détection d'infraction (ex : contrôles routier, de permis de séjour ou d'identité, recherche de stupéfiants), contrôle d'objets orienté vers la détection des infractions (ex : contrôle de véhicules garés)		Judiciaire et investigation Rédiger un constat d'infraction (accident, vol), mener une audition afin d'obtenir des informations, rechercher une personne disparue, identifier un véhicule abandonné, examiner une scène de crime, témoigner au tribunal
	<i>Pas prioritairement orienté vers la détection des infractions</i>	Contrôle des foules et des flux de personnes ou de véhicules (ex : régler la circulation, contenir les foules, surveiller un lieu, transférer un détenu)	Conflits et incidents (« order maintenance ») Prise en charge de conflits (ex : entre tenancier et clients, dans la rue, au domicile, entre voisins) Incidents sur la voie publique, « troubles »	Care Prendre en charge une personne en souffrance (dépendances, maladies, troubles psychiques, âge, précarité, victimes de violence), apporter les premiers secours Service et administratif Ramasser un objet dangereux ou un animal mort, renseigner un usager, pénétrer dans un lieu d'où se dégage une odeur de cadavre, enregistrer une plainte sans enquête (petits vols)

Il va de soi que ces catégories de tâches se recouvrent, dans la mesure où la marge de manœuvre des policières et des policiers leur permet d'opter, à partir d'une même situation, pour des solutions de natures différentes. En outre, une même situation peut changer de nature, et avec elle les tâches qu'elle suppose.

Les travaux consacrés au travail policier ont montré que l'essentiel de celui-ci consiste à prendre en charge des conflits et des incidents, c'est-à-dire des tâches d'« order maintenance » (Reiner, 2010), et que l'usage de la contrainte physique est rare dans la pratique quotidienne des policières et policiers (Reiner, 2010, p.141; Jobard, 2002, p.18). Les tâches relevant de conflits et d'incidents sont caractérisées par le fait qu'elles

peuvent être réglées différemment qu'en faisant usage de solutions coercitives ou en dénonçant des infractions. La plupart d'entre elles ne comprennent d'ailleurs pas de comportements caractérisés principalement par leur caractère illégal. Ce sont également des tâches de prise en charge de personnes alcoolisées ou commettant ce qui est perçu comme des « incivilités », c'est-à-dire tout incident rompant avec les définitions dominantes et policières de la normalité dans l'espace public (au sens matériel). Ces tâches sont celles que le projet réformateur vise à valoriser. Parallèlement, une autre partie des tâches, plus proches de l'orthodoxie policière, est orientée vers la détection des infractions : ce sont tous les contrôles et fouilles visant à mettre au jour des comportements contrevenant à la loi, en particulier sur la circulation routière, les stupéfiants et le séjour des étrangers. Si ces tâches relèvent également du maintien de l'ordre social et moral, elles visent plus directement la mise en application de la loi. L'évaluation du travail policier par le nombre d'infractions détectées, mentionné ci-avant, peut conduire les professionnel-le-s à sélectionner l'arrestation le plus souvent possible, à la fois car la tâche est la plus valorisée et appréciée, mais également pour « faire du chiffre » (Boussard, 2010). Ils et elles peuvent pour cela multiplier les contrôles de personnes en vue de détecter des infractions à la loi sur les étrangers ou les stupéfiants (Fassin, 2011; Matelly & Mouhanna, 2007) ou interpellier des personnes ivres (Holdaway, 1983, p.83). Le contrôle des foules, en revanche, fait partie des tâches intrinsèquement coercitives mais ne visant pas prioritairement la détection des infractions. Leur caractère coercitif rend l'usage de la contrainte physique particulièrement probable. Une troisième catégorie de tâches, proches, concernent également la détection des infractions, mais pas l'usage de la contrainte : il s'agit des tâches judiciaires d'auditions et d'enquêtes, que les policières et les policiers de sécurité publique sont, en Suisse, également habilités à conduire. Une partie de ces tâches a un caractère fortement administratif, notamment les prises de plainte pour petits vols ne débouchant pas sur des enquêtes ou la rédaction de rapports d'infraction, en particulier les constats d'accidents. Les policières et les policiers exécutent, quatrièmement, des tâches relevant du *care* (cf. chapitre 4), en ce qu'ils sont amenés à prendre en charge des personnes en souffrance, notamment psychiques :

victimes de violences ou de vols, proches de victimes d'accidents ou de personnes décédées. Cette souffrance peut également être physique, en particulier dans le cadre des accidents de la route, où les policières et les policiers peuvent être conduits à prodiguer les premiers soins. Finalement, la police prend en charge des tâches de service très variées, n'ayant pas toutes un caractère administratif, certaines relevant d'un métier manuel, par exemple lorsqu'il s'agit de ramasser un objet dangereux ou un animal mort sur la route.

3. Plan de la thèse

Les deux axes de recherche (luttres intra-professionnelles et construction de l'habitus des nouvelles recrues) traversent les différents chapitres, à l'exception du chapitre 2 qui se concentre sur l'engagement réformateur. Le **chapitre 1** a également un statut particulier, dans la mesure où, s'il aborde déjà la question de l'opposition entre modèles professionnels, il joue également le rôle de mise en contexte de notre cas d'étude. Il traite en effet de la mise en place de la réforme de la formation et de ses instruments : nouveau diplôme, examens communs, refonte du plan d'études, fusion des centres de formation, codification des savoirs professionnels et édition de manuels de formation unifiés pour tout le pays. Nous montrons en quoi ce processus relève d'abord d'une revendication de professionnalité, dans la mesure où il protège la police des professions concurrentes et certifie son expertise. Mais nous mettons également en évidence les visées réformatrices du nouveau plan d'études, ainsi que ses contradictions internes. Bien que visant officiellement un renouvellement des pratiques, il reflète en effet les tensions qui opposent, au sein du sous-champ policier, les promoteurs de ces changements aux défenseurs de l'orthodoxie, qui s'expriment notamment par des contradictions et un compromis entre compétences dites « relationnelles » et « techniques » qui restent fortement distinguées les unes des autres. Certains réformateurs souhaitent en effet aller plus loin dans les changements promus que ce que ne prévoit le plan d'études officiel. Cette question est introduite dans le chapitre 2, puis traverse tous les chapitres suivants. Dans le **chapitre 2**, nous présentons en effet

les termes du débat et les enjeux à propos desquels s'opposent les réformateurs et les promoteurs de l'orthodoxie policière, tout en tenant compte de prises de positions intermédiaires. Nous rendons compte de l'engagement des réformateurs les plus radicaux, en nous appuyant sur une analyse de leurs trajectoires, du volume et de la structure de leurs capitaux, de leurs stratégies de carrières, ainsi que des ressources spécifiques au contexte de réforme sur lesquels ils ont pu s'appuyer. Ce chapitre est également l'occasion de distinguer des types de trajectoires de formatrices et de formateurs, en analysant la place qu'occupent les tâches de formation au sein d'une carrière policière. Le **chapitre 3** constitue une entrée au sein de l'école de police, dont nous présentons l'organisation et rendons compte des pratiques d'enseignement qui s'y déroulent. Cela nous permet de mettre au jour un premier enjeu autour duquel se cristallisent les tensions caractérisant le processus de formation. Il s'agit de celles opposant certaines normes policières importées du monde militaire – notamment la discipline, la déférence et l'esprit de corps – aux prescriptions défendues par les réformateurs, qui concernent au contraire l'autonomie des policières et des policiers, ainsi que leurs capacités réflexives. Cette opposition se superpose en partie avec un enjeu propre à l'espace de la formation, celui du modèle pédagogique privilégié, qui oscille entre un type autoritaire et des standards plus participatifs. Les deux chapitres suivant (4 et 5) sont également organisés autour d'un enjeu de lutte opposant réformateurs et acteurs orthodoxes. Ils explorent non seulement les contradictions internes au processus de formation, mais également les positionnements contrastés des nouvelles recrues et ce qu'ils doivent à leurs propriétés sociales acquises avant leur entrée dans le métier. Le **chapitre 4**, consacré au pouvoir de coercition et à l'usage de la force, s'intéresse à la manière dont le processus de formation tente de résoudre les dilemmes inhérents à la détention du droit de faire souffrir à des fins légitimes, qui caractérise le pouvoir de l'État. Nous soulignons les contradictions qui en résultent, notamment entre volonté des réformateurs de ne pas placer la force au centre de la définition du métier et l'importance qu'elle prend dans le dispositif de formation, mais également entre différentes prescriptions relatives au degré de force considéré comme légitime dans les situations de travail. En cherchant à valoriser des compétences non

coercitives, telles que la négociation, la médiation et la prise en charge de la souffrance, les réformateurs remettent en cause ce qui constitue le cœur de la *doxa* professionnelle. Mais le pouvoir coercitif et de la violence renvoient aux définitions viriles de la masculinité, si bien que, au-delà des contradictions internes à l'enseignement, l'effort réformateur butte sur la socialisation de genre des recrues. Femmes et hommes n'ont en effet pas le même rapport à la coercition, de même que les hommes se différencient entre eux selon leurs rapports à la masculinité virile et leurs types d'investissements dans le métier. Cette dernière question est approfondie dans le **chapitre 5**, qui délaisse les questions de genre au profit de celles relevant de la mobilité sociale et des stratégies de recherche de statut social. Le projet réformateur vise en effet le rapport à l'autre des policières et des policiers, en promouvant la proximité avec les usagers, y compris les auteurs d'infractions, et un rapport à l'autre qui ne soit pas basé sur une distinction morale, ni sur une attitude de suspicion généralisée. Comme dans les chapitres précédents, nous rendons compte des contradictions caractérisant l'enseignement au sujet de cet aspect du métier, en évoquant notamment la nécessité de légitimer l'usage de la force, qui passe en partie par un processus de déshumanisation de celles et ceux qui en sont la cible en construisant une partie des justiciables comme immoraux. Le rapport à l'autre des nouvelles recrues dépend cependant de ce que nous appelons leur « investissement politico-moral » dans le métier, c'est-à-dire leur degré de sensibilité à l'aspect moralisant de leur travail et leurs conceptions d'eux-mêmes en termes de moralité. Nous montrons que celui-ci dépend de leurs trajectoires de mobilité et de leurs stratégies d'ascension sociales. Les recrues les plus sensibles à la détention du pouvoir de redressement moral sont celles qui ont auparavant perdu un statut, ou qui n'ont pas pu mettre en place des stratégies d'ascension alternatives, basées sur l'accumulation de capital scolaire ou social. Le **chapitre 6**, le dernier, se concentre sur les visions du monde des nouvelles recrues. Il traite de la manière dont elles s'articulent avec leurs visions et pratiques du métier, et vise à déterminer la mesure dans laquelle les recrues développent ou résistent à trois groupes de représentations orthodoxes du monde : le pessimisme social (qui se manifeste par un diagnostic alarmiste porté sur l'évolution de la délinquance et stigmatisant en particulier les jeunes), le rapport aux

migrants (majoritairement perçus comme menaçant l'ordre social) et les perceptions du système judiciaire et de sa punitivité (perçue majoritairement comme trop faible). En montrant que ces représentations, bien qu'elles puissent être affectées par leur entrée dans le métier, dépendent largement des origines et de la trajectoire sociale des policières et des policiers, nous établissons que leur habitus antérieur permet de comprendre les variations dans les phénomènes d'adhésion ou au contraire de résistance à ces aspects de la *doxa* professionnelle.

PROTOCOLE ET DONNÉES D'ENQUÊTE

Ce travail repose sur des données de natures différentes, principalement qualitatives et récoltées selon des méthodes inspirées de l'ethnographie. Le point de départ de l'étude a consisté en une observation directe de l'enseignement prodigué dans une école en particulier, l'Académie de police de Savatan, de manière intermittente durant toute la formation d'une cohorte de nouvelles recrues. Tout en observant les pratiques d'enseignement, nous avons ainsi pu entrer en contact avec les élèves et le personnel enseignant, ce qui nous a permis, ensuite, de conduire des entretiens plus formalisés. Les entretiens menés avec les recrues ont eu lieu en trois phases durant la fin de la formation et leurs deux premières années de pratique, certaines ayant été interviewées à deux reprises. Pour les formatrices et les formateurs, nous avons constitué un échantillon plus large en recrutant des interviewé-es dans tous les centres de formation de Suisse romande, afin d'y inclure le plus grand nombre possible d'acteurs impliqués dans la réforme. Nous avons également fait passer un questionnaire à l'intégralité de la cohorte de recrues observées.

1. L'ouverture d'un terrain « fermé »

Selon la formule consacrée de J.-P. Brodeur, il est courant de considérer la police comme « un objet qui oppose une résistance délibérée au projet de connaître » (Brodeur, 1984, p.9), ou un « terrain fermé » (Pruvost, 2007a, p.131). L'institution s'est cependant ouverte durant les dix dernières années, bien que les possibilités d'y accéder dépendent largement du contexte, qu'il soit politique ou relève de réformes et problématiques internes (Monjardet, 2005). L'accès à notre terrain a été facilité, malgré nos appréhensions initiales. La première prise de contact a consisté à adresser une demande écrite au directeur du centre de formation, qui nous a répondu favorablement, évoquant dans sa lettre le fait « qu'une étude de ce genre ne peut être qu'un plus pour notre institution ». Il nous a enjoint à formuler la demande officiellement auprès de ses supérieurs, un comité réunissant les « commandants » des différents corps de police partenaires de l'école, qu'il s'est chargé d'appuyer. Il nous a également été demandé de préparer un court document de présentation de notre enquête qui a été distribué par email aux recrues. Cette facilité découle sans conteste d'une évolution favorable des rapports entre la police et le monde extérieur en général, et académique en particulier. Il nous a en effet souvent été rappelé, de manière informelle et dans différents contextes par divers policiers, que la conduite d'une telle étude n'aurait pas été autorisée il y a quelques années seulement. La politique dite de « transparence » adoptée par les corps de police, qui s'est notamment traduite par une réforme de leurs services de « communication », n'est pas étrangère à cet état de fait¹⁴. En outre, l'école de police elle-même est particulièrement en quête de visibilité, en raison de sa création récente et de la volonté de ses responsables de lui donner une position dominante dans le paysage suisse romand de la formation policière. En témoignent leurs nombreux efforts communicationnels visant à attirer l'attention médiatique, ainsi que l'impact du marketing qui est très perceptible dans leur discours, notamment lorsqu'ils soulignent l'importance de soigner « l'image » de l'institution. Cette ouverture est par ailleurs

¹⁴ Sur les efforts communicationnels mis en place par les corps de police en Suisse, cf. M. Meyer (2013; 2012) et notre étude menée en parallèle de ce travail de thèse (Pichonnaz, 2013).

confortée par le développement des liens entre la police et le monde académique, ceux-ci ayant été considérablement renforcés dans le cadre de la réforme qui constitue notre cas d'étude¹⁵. Les visées réformatrices de la nouvelle formation, auxquelles adhèrent le directeur et le responsable de formation, sont en effet largement basées sur des savoirs abstraits et associées à une collaboration de plus en plus grande avec les milieux universitaires (cf. chapitre 2). Le directeur est lui-même diplômé de l'université. Finalement, l'école ayant été récemment créée, ses collaborateurs sont sous contrôle : elle ne réunit pas, comme dans d'autres contextes nationaux, des policières et des policiers que l'on a volontairement voulu écarter de la pratique. Il n'en reste pas moins que, comme d'autres chercheur-e-s en ont fait l'expérience, il faut s'attendre, dans le monde policier, à essuyer régulièrement des refus lorsque l'on cherche à accéder à certains documents ou à certaines informations. Ce fut le cas lorsque nous avons voulu obtenir des renseignements sur les caractéristiques sociodémographiques des recrues. Ou pour certains supports de cours consacrés à l'usage de la force, dont il a été décrété qu'ils étaient confidentiels. Mais comme le relève D. Monjardet (2005) à propos du secret d'enquête, ce qui apparaît comme inviolable à tel interviewé – ces supports de cours notamment – nous a été livré sans autre forme de procès par tel autre.

2. Une ethnographie de la formation : l'immersion en école de police

Afin d'appréhender les savoirs et les normes professionnelles enseignées aux nouvelles et nouveaux entrants, et en particulier les tensions entre modèles professionnels antagoniques qui caractérisent leur formation, nous avons suivi 164 heures de cours et d'exercices répartis sur 33 journées. Cela nous a par ailleurs permis de procéder à des discussions informelles avec les aspirantes et les aspirants, en particulier en partageant les repas de midi avec eux, ainsi qu'avec les enseignant-e-s. À ces heures s'ajoutent nos

¹⁵ Pour ne mentionner qu'un indice de cette collaboration, nous pouvons évoquer un article dont nous avons reçu la commande de la part d'un magazine professionnel policier, avec un autre chercheur travaillant sur la police (M. Meyer). Ce « Plaidoyer pour l'étude de la profession policière en Suisse » (Meyer & Pichonnaz, 2011) a été l'occasion de présenter nos recherches respectives.

visites destinées à conduire des entretiens (formalisés ou non) avec les responsables et formateurs permanents. Ces derniers nous ont permis d'obtenir des copies des supports ou présentations *PowerPoint* de cours auxquels nous n'avons pas pu assister, les liens d'interconnaissance ayant facilité la transmission de ces documents. Nous avons également basé nos analyses sur les manuels de formation officiels (cf. chapitre 1), qui constituent une source d'information privilégiée pour accéder aux prescriptions officielles et aux savoirs qui les soutiennent.

Notre présence sur place s'est déroulée par intermittence sur toute la durée de la formation d'une cohorte de recrues à la fin des années 2000¹⁶, soit une année et même un peu plus, puisque nous avons observé également la fin de la formation de la cohorte précédente. Les liens d'interconnaissance avec le personnel enseignant précèdent ainsi ceux que nous avons établis ensuite avec la cohorte suivie. Si ceux-ci n'ont pas débouché sur de véritables relations de proximité mais plutôt de confiance, ils ont été extrêmement favorables pour obtenir l'accord, aussi bien des formatrices et des formateurs que des recrues, pour réaliser des entretiens.

L'école de police constitue un excellent point d'entrée dans ce groupe professionnel : la formation se trouve à l'abri de l'urgence et de l'imprévisibilité qui caractérise le travail policier, tout en étant un lieu idéal pour se familiariser avec l'organisation policière et son vocabulaire, ce qui permet de faire l'économie de leur explicitation dans les entretiens (Pruvost, 2007a, p.138). L'observation des pratiques de formation a ceci de particulier qu'elle consiste majoritairement à appréhender le discours d'un locuteur et non des interactions langagières, les discussions entre enseignant-e-s et élèves étant bien plus rares que les soliloques des premiers. De ce fait, la distinction entre observation participante et non participante est ambiguë. Si nous étions toujours clairement identifiable comme observateur en raison de nos habits « civils » (cf. chapitre 3) et que nous nous sommes toujours refusé à poser des questions en classe, nous effectuons la même activité que les élèves : écouter la formatrice ou le formateur, et prendre des

¹⁶ Nous ne révélons pas les dates exactes afin que la cohorte ne puisse pas être identifiée.

notes. L'observation est donc non participante, mais prend des allures de participation. Si nous avons pris soin de ne jamais exhiber notre carnet de notes dans les moments informels, les situations d'enseignement présentent en revanche l'avantage de faire apparaître *a priori* la prise de note comme anodine. Une remarque d'une aspirante relevant notre prise de note, qu'elle jugeait intensive, et affichant sa curiosité à propos de ce que nous écrivions, a néanmoins conforté notre décision de la limiter aux situations d'enseignement.

Les responsables du centre de formation nous ont offert l'opportunité de présenter notre enquête aux élèves avant de commencer l'observation des cours. Devant cet auditoire de près de 80 individus, nous avons insisté sur la nécessité de comprendre les nuances et la diversité des opinions, ce que certain-e-s ont, par la suite, relevé comme important. Nous avons pris soin également de nous distancier de la démarche journalistique en relevant la différence de temporalité et notre intérêt pour « la vie quotidienne à l'Académie » et non les « scoops », et souligné la neutralité de notre démarche et notre quête d'objectivité. Finalement, nous avons insisté sur les règles de protection de la confidentialité en évoquant la manière d'anonymiser les notes d'observation et avons cité notamment un « Engagement de confidentialité » que nous avons dû signer, qui concerne le secret d'enquête, en misant ainsi sur le parallélisme avec certaines règles professionnelles policières. Les aspirant-e-s ont été, d'une manière générale, satisfait-e-s que l'on s'intéresse à leur formation, et les contacts ont été faciles à nouer. Nous avons toujours insisté sur notre statut d'étudiant, afin d'apparaître davantage « inoffensif » (Pruvost, 2007a, p.140), que notre démarche ne soit pas perçue comme évaluative. Cette attitude visait également à réduire la distance avec les enquêtés, même si une partie importante des recrues ne s'identifie pas à ce statut malgré le fait qu'elles soient en formation, en témoignent les quelques plaisanteries sur les « étudiants » dont nous avons fait les frais, par exemple sur le fait que ce qui caractérise notre activité est de « glander pendant deux ans », alors que les délais d'intervention

sont, pour la police, « plutôt de trois minutes »¹⁷. Étant donné l'ambiance détendue et la proximité d'âge, le tutoiement s'est imposé rapidement dans les interactions avec les aspirant-e-s. Il nous a été cependant relaté que nous avons été considéré parfois comme une « taupe » envoyée par la hiérarchie, mais plutôt sur le ton léger de la plaisanterie. Conscient néanmoins que ce risque était réel, nous avons mis en place différentes stratégies pour nous en distancier, en évitant le plus possible d'avoir des discussions informelles ostensibles avec les formatrices et les formateurs, en esquivant systématiquement leurs offres de manger avec eux dans la salle qui leur est réservée au réfectoire¹⁸, et en allant dans le sens des aspirant-e-s lorsque ceux-ci critiquaient l'école, ses cadres ou le personnel enseignant.

Contrairement à l'observation du travail policier, la formation possède l'avantage de mettre le chercheur à l'abri de la violence et de la souffrance auxquels sont confronté-e-s les professionnel-le-s. La plus grande difficulté ressentie sur ce terrain est davantage la nécessité de la retenue dans les interactions, notamment lorsque le discours des enquêtés heurte les valeurs du chercheur. Au fil de l'avancement de l'enquête, cette difficulté s'est cependant réduite, au fur et à mesure que nous nous habituions au « rôle » qu'il nous incombait de « jouer » (Gold, 1958). Elle est également moins ressentie lorsque s'établissent des relations plus proches avec certaines recrues. Il apparaît alors un autre problème à surmonter : les sentiments ambigus induits par des discours qui nous ont heurté, lorsque ceux-ci sont tenus par des individus pour lesquels nous avons pourtant développé de la sympathie. La stratégie permettant de faire face à ces difficultés est l'empathie, au sens que lui donne J.-C. Kaufmann (1996, cf. *infra*). En revanche, cela conduit chercheur à dissoudre partiellement ses opinions par la

¹⁷ Notes de terrain, discussion informelle avec deux aspirants (Marc Croboz et Thomas Grand, cf. ci-après).

¹⁸ L'on peut noter que cette problématique est courante dans le monde policier, où l'autorité hiérarchique est mise en scène sous d'innombrables formes. Lors d'un cours destinés à des cadres policiers où nous avons le rôle d'enseignant, après l'enquête en école de police, nous n'avons pu échapper à la « table de l'état-major » pour prendre le repas de midi, celle réunissant les cadres supérieurs responsables du cours, qui est séparée de celle des cadres suivant le cours, avec lesquels nous aurions pourtant voulu pouvoir engager des discussions informelles.

fréquentation du milieu étudié, en partie sans qu'il soit nécessaire de fournir un effort particulier. Ce n'est que lors du traitement ultérieur des données qu'apparaît à nouveau l'étrangeté du terrain et donc la possibilité de l'objectiver, parfois même à notre propre surprise lorsque nous nous entendons, à l'écoute des entretiens, acquiescer à certaines opinions exprimées par les enquêté-e-s. Ainsi en est-il par exemple du rapport aux migrant-e-s, qui peut être fortement teinté de suspicion (cf. chapitre 6).

La police étant une profession controversée, il existe des risques de se faire accuser de « virer police » par son entourage, pour paraphraser le risque réel qualifié par R. Gold de « virer indigène » (Gold, 1958). Pour certaines personnes ayant une vision négative de la profession, il peut paraître en effet indésirable de porter un regard objectif sur celle-ci. Comme a pu en être victime D. Bizeul (2007) en étudiant le militantisme d'extrême-droite, il peut apparaître désagréable pour certains individus que le chercheur ne soit pas en permanence dans la dénonciation. Les risques réels de « virer indigène » sont cependant faibles lorsque l'immersion est intermittente et que l'enquête est faite de va-et-vient entre le monde étudié et d'autres univers.

3. Des « entretiens ethnographiques »

Notre technique d'entretien, en particulier avec les nouvelles recrues, est largement inspirée de l'« entretien ethnographique » tel que théorisé par Stéphane Beaud et Florence Weber (2003), et tient compte d'un certain nombre de conseils formulés par Jean-Claude Kaufmann (1996) à propos de ce qu'il appelle l'« entretien compréhensif », et ce, même si notre approche est moins radicalement inductive. Nous retenons en particulier de ce dernier la nécessité « d'entrer dans le monde » des interviewé-e-s, grâce à des capacités d'empathie qui, compte tenu du fait que, dans le cas qui nous intéresse, certaines de leurs représentations heurtent nos valeurs, doivent être sans cesse renouvelées. Nous avons néanmoins pris le parti, à plusieurs reprises, d'exprimer des opinions fausses dans le but de contredire l'image que nous pouvions donner. Par exemple en estimant « tout-à-fait plausible » que « les étrangers » soient plus souvent délinquants en raison de leur « sang chaud ». Ou qu'il est efficace de renoncer à des

mesures de réinsertion lorsque l'auteur est « multirécidiviste ». Qu'elles relèvent de la méthode des entretiens « ethnographiques » ou « compréhensifs », ces approches ont en commun de viser à donner aux interviews l'apparence d'une discussion ordinaire afin d'en réduire l'artificialité, et donc de promouvoir une présence forte mais discrète de l'enquêteur. Cette approche est bien sûr rendue plus difficile lorsque la personne interviewée est un inconnu, ce qui a été, en ce qui nous concerne, le cas uniquement des formatrices et des formateurs extérieurs à l'Académie de police étudiée.

3.1 Approcher les représentations par les récits de pratiques et de trajectoires

Tant les entretiens menés avec les formateurs et les formatrices que ceux ayant été conduits avec les nouvelles recrues comprennent trois parties. L'ordre des questions et des thèmes abordés a été adapté lors de chaque entretien, mais ils ont tous commencé par un récit de leur trajectoire professionnelle pour les premiers, et de leur parcours antérieur à l'entrée dans la police pour les seconds. Ce type de questions présente l'avantage de porter principalement sur des faits, ce qui constitue une entrée en matière qui réduit, le cas échéant, la méfiance ou le manque de confiance en soi des interviewé-e-s. Les récits de trajectoires sont l'occasion de poser des questions plus subjectives portant sur le sens que les interviewé-e-s donnent aux différents éléments de leur parcours, permettant par exemple de comprendre la manière dont un changement de position est vécu en termes de gain ou de perte de statut. Les deux autres parties des entretiens ont porté sur ce que ce type de technique de récolte de données permet le mieux d'appréhender : les systèmes de représentations et schèmes de perception, les opinions, attitudes, valeurs, manières de voir, et interprétations qui permettent aux individus de donner un sens et une cohérence au monde qui les entoure. Nous distinguons dans ce cadre celles concernant la formation et l'activité policières, que nous qualifions généralement de « visions du métier », de celles relevant de domaines non spécifiques à la police, comme la déviance ou les migrations, que l'on peut qualifier de « visions du monde », l'un des intérêts de notre étude étant d'articuler les deux.

En ce qui concerne spécifiquement l'appréhension de l'activité professionnelle et des visions du métier des nouvelles recrues, l'outil auquel nous avons le plus recouru est le récit de pratiques. Nous en avons suscité le plus possible, en prenant soin de faire varier les situations relatées. Ces récits permettent d'appréhender les visions du métier des acteurs, notamment grâce à des relances visant à susciter jugements et évaluations sur le travail, mais également les compétences privilégiées par les recrues, leurs manières de résoudre des problèmes, ainsi que de se représenter les types d'individus avec lesquels elles interagissent dans leur travail. Ces récits peuvent en outre être analysés en nous reposant sur l'abondante littérature basée sur l'observation directe du travail policier dans divers contextes nationaux. En ce qui concerne les visions du monde des acteurs, une partie substantielle des entretiens menés avec les nouvelles recrues a été consacrée au rapport qu'elles entretiennent avec la délinquance, en particulier sa variante juvénile. La technique d'interview a consisté à débiter par une question sur la fréquence de la confrontation avec des « jeunes » en tant que clients, afin de solliciter des récits d'expérience. C'est seulement à partir de ceux-ci que nous avons posé des questions montant progressivement en généralité, pour finalement déboucher sur les plus abstraites, en particulier celles qui concernent l'évolution de la délinquance. Cette manière de procéder permet d'accéder aux représentations du monde et ce, de la manière la moins artificielle possible, puisque le point de départ est l'expérience professionnelle, et que les discours autour de la délinquance engagent quasi infailliblement des considérations sur le politique (au sens le plus large). Cette manière de procéder conduit ainsi la plupart des recrues à s'exprimer sur le monde social de manière particulièrement fluide.

3.2 Donner l'apparence du naturel aux entretiens

Avec toutes nos interviewées et tous nos interviewés, nous avons cherché à encadrer les discussions en nous assurant que toutes les questions et thématiques prévues étaient abordées, tout en favorisant, auprès d'eux, le sentiment que la discussion était « naturelle ». Nous avons porté une attention soutenue à éviter l'imposition de problématiques, en laissant le plus possible l'interviewé-e guider l'entretien et en

explorant en partie des thématiques spécifiques à chaque individu. Le processus a été facilité par le fait que les questions que nous abordons sont au cœur des préoccupations des enquêté-e-s, tant les recrues que les formatrices et formateurs (cf. *infra*). Nous avons cherché, quant à nous, à apparaître le plus détendu et le plus spontané possible. Cela implique également d'adapter la formulation des questions selon le cours que prend la discussion. Nous avons en effet cherché à rendre les transitions entre thématiques les plus fluides possibles, notamment en usant le plus possible des possibilités de rebondir sur le discours des interviewé-e-s.

Afin de réduire l'officialité des entretiens avec les recrues, nous n'avons jamais employé ce terme, mais plutôt celui de « discussion » ou d'invitation à « aller prendre un café ». Nous avons laissé les interviewé-e-s libre d'en choisir le lieu, qui a de ce fait toujours été un établissement public qui leur était connu. Les entretiens avec les formatrices et les formateurs ont, en revanche, été principalement menés dans leurs bureaux, même si l'option de l'établissement public a également été utilisée. Dans les entretiens avec les recrues, nous n'avons jamais exhibé de guide d'entretien, ni aucune feuille de papier. Comme lorsque nous étions présent à l'école de police, nous avons fait de notre mieux pour ne pas apparaître comme appartenant au « monde des intellectuels » (Mauger, 1991) afin d'éviter des phénomènes de domination culturelle, ce qui est rendu plus facile par la relative proximité d'âge (entre zéro et dix ans de plus que les interviewé-e-s). Pour les policières et les policiers expérimenté-e-s, nous avons opté pour une stratégie intermédiaire en ce qui concerne la grille d'entretien : nous nous présentions muni d'un dossier, visant à démontrer le fait que nous nous étions préparé (H. Chamboredon *et al.*, 1994), mais que nous laissions fermé sur la table afin de donner le sentiment que la discussion informelle avait pris le dessus sur l'interview officielle. Pour tous les entretiens, nous avons cherché à banaliser au plus l'enregistrement en ne l'évoquant jamais au début, mais quelques secondes après le début de la conversation, en soulignant l'usage personnel et anonyme, ainsi que des raisons de praticité (pouvoir se concentrer sur la discussion et non sur la prise de note). L'enregistrement n'a ainsi jamais été perçu comme problématique et n'a nécessité aucune négociation particulière.

Nous avons, à plusieurs reprises, garanti aux recrues que rien ne serait cité qui puisse permettre de les identifier. Pour cette raison, et parce qu'il est possible que ce travail soit lu par certains cadres policiers, nous avons opté pour une protection maximale en restant le plus vague possible sur leurs propriétés sociales (tout en rendant l'analyse possible), par exemple en parlant de « métier manuel » sans spécifier duquel il s'agit, et en ne révélant par leurs corps d'appartenance. Par ailleurs, nous restons flou sur la date de leur formation, de manière à ce que la cohorte ne puisse être formellement identifiée. Les prénoms et noms attribués aux recrues l'ont été aléatoirement (à l'exception du genre et des origines nationales¹⁹) en puisant dans une liste de patronymes helvétiques. En ce qui concerne les formatrices et les formateurs, la question de l'anonymat n'a pas été formellement abordée, mais la situation s'est présentée où des éléments nous ont été livrés à condition de ne pas les citer. Nous ne révélons donc pas non plus le corps d'appartenance de ces interviewé-e-s, et leur avons également attribué aléatoirement des patronymes, en les précédant de la formule « M. » ou « Mme », le vouvoiement ayant présidé aux interactions avec ces individus.

3.3 Suivre l'évolution des recrues : des entretiens successifs

L'analyse du processus de construction de l'habitus policier des nouvelles recrues repose sur le travail ethnographique en école de police, et notamment sur les discussions informelles qu'il a rendu possible avec les élèves, ainsi que sur des entretiens approfondis menés à deux reprises avec une partie de la cohorte observée, sur une période de deux ans. Le parti pris est ici celui d'une analyse approfondie et d'un suivi de type ethnographique d'un échantillon de taille réduite, si on le compare à la population totale : des centaines d'individus entament en effet une formation policière en Suisse romande chaque année. L'approche repose sur la richesse du matériau découlant des liens d'interconnaissance s'étant tissé avec les interview-és durant la formation et de leur suivi sur plusieurs années, davantage que sur sa représentativité. Néanmoins, un grand soin a été pris à réaliser des entretiens avec des individus présentant des propriétés

¹⁹ Nous avons attribué un nom à consonance étrangère aux deux individus dont l'origine nationale a été constituée en enjeu d'analyse.

sociales variées. Le projet était de réaliser deux entretiens avec chaque recrue, ce qui a été finalement possible avec un peu plus de la moitié d'entre elles, soit 11 des 21 individus interviewés. Le nombre total d'entretiens ayant été conduits est donc de 32. La taille de l'échantillon est assez grande pour mettre au jour des corrélations, mais permet surtout, grâce à la richesse du matériau qualitatif découlant notamment des entretiens menés à deux reprises, de comprendre *en quoi* et *pourquoi* une propriété X est associée à une propriété Y, ce que ne permettent pas les données quantitatives, ni les entretiens peu approfondis ou trop directs.

3.3.1 *Les trois temps du parcours de nouvel-les entrant-e-s*

Nous avons obtenu, en fin de formation (t_1), huit entretiens et avons pu mener une seconde interview avec six de ces individus, que nous avons conduit après deux ans (t_2) afin de l'espacer au maximum du premier. Nous avons réalisé une vague d'entretien intermédiaire avec neuf individus ayant 9 à 12 mois d'expérience du métier (t_1). Parmi eux, cinq ont pu être revu un an après, en t_2 . Finalement, quatre individus n'ont pu être interviewés qu'en t_2 , malgré nos sollicitations antérieures. La fin de la formation est la période la moins propice à la réalisation d'entretiens, les jeunes policières et policiers étant préoccupés par les examens et leur entrée imminente dans la pratique. D'une manière générale, les entretiens sont difficiles à organiser en raison des horaires irréguliers des policières et des policiers, qui leur laissent peu de place pour des activités extraprofessionnelles, ainsi qu'en raison de formations continues ayant lieu dans la première année de pratique, en particulier le passage du permis de moto pour les gendarmes. La figure présentée ci-dessous donne la liste des interviewé-e-s et de leurs niveaux de diplômes, en rendant visible le calendrier des entretiens.

Figure 2. Liste des entretiens conduits avec les nouvelles recrues (avec niveau de diplôme)

t_f (8 entretiens) (fin de formation)	t₁ (9 entretiens) (après 9 à 12 mois de pratique)	t₂ (15 entretiens) (après 2 ans de pratique)
<i>Individus interviewés à deux reprises</i>		
1. Louis Bovet (CFC non manuel) ²⁰		<i>Louis Bovet</i>
2. Carine Fonjallaz (Master)		<i>Carine Fonjallaz</i>
3. Oscar Hatchi (CFC non manuel)		<i>Oscar Hatchi</i>
4. Lucien Paccot (CFC manuel)		<i>Lucien Paccot</i>
5. Lisa Stanor (Bac)		<i>Lisa Stanor</i>
6. Patricia Valin (Bac)		<i>Patricia Valin</i>
	7. Marc Corboz (CFC manuel)	<i>Marc Corboz</i>
	8. Laure Dubey (CFC non manuel)	<i>Laure Dubey</i>
	9. Thomas Grand (CFC non manuel)	<i>Thomas Grand</i>
	10. Alain Morand (CFC manuel)	<i>Alain Morand</i>
	11. Simon Mottet (CFC manuel)	<i>Simon Mottet</i>
<i>Entretiens uniques</i>		
12. René Jacot (CFC non manuel)		
13. Cédric Maire (CFC non manuel)		
	14. Stéphanie Besse (CFC non manuel)	
	15. Vanessa Comte (Bac)	
	16. Samuel Pellet (CFC non manuel)	
	17. Maxime Rey (Diplôme de commerce) ²¹	
		18. Joëlle Chapuis (Diplôme technique)
		19. Robert Droz (CFC manuel)
		20. Benjamin Joly (CFC non manuel)
		21. Jules Thorens (Dipl. de commerce)

²⁰ Le CFC (Certificat de capacité) sanctionne un apprentissage de trois ans en alternance, mais principalement en entreprise. Il correspond au niveau de diplôme le plus bas, et constitue le niveau minimal requis pour entrer dans la police.

²¹ Le diplôme de commerce est l'équivalent d'un CFC de commerce (formation professionnelle de niveau secondaire), mais préparé en école et non pas en alternance.

3.3.2 *Des trajectoires sociales et des parcours antérieurs contrastés*

Comme le laisse entrevoir les niveaux de diplômes contrastés de ces 21 nouvelles recrues, elles ont des origines sociales et des trajectoires hétérogènes. Pour cinq individus, l'entrée dans la police ne correspond pas à une réorientation ou un choix tardif mais à un projet de carrière, antérieur à leur formation précédente, qu'ils et elles ont effectuée dans le but de devenir policière ou policier. Parmi eux, deux sont des femmes ayant passé leur Bac (Lisa Stanor et Patricia Valin), Louis Bovet et Oscar Hatchi ayant effectué un apprentissage dans un domaine administratif, et Simon Mottet un apprentissage d'un métier manuel. Ces cinq individus ont en commun d'avoir entamé leur formation précédente dans le but d'entrer dans la police, ce qu'ils ont fait immédiatement après la fin de leur première formation. Ils étaient dans une trajectoire de reproduction ou de légère ascension sociale avant d'entrer dans le métier, avec des origines sociales inférieures, sauf Patricia Valin qui a grandi dans une famille de classe moyenne. Cinq autres individus n'ont pas non plus subi de déconvenues avant leur entrée dans le métier : ils étaient également dans une trajectoire de reproduction ou de légère ascension sociale, mais ont eu une expérience professionnelle dans un autre métier avant de bifurquer vers la police. Ils et elles sont issu-e-s des classes moyennes inférieures (Joëlle Chapuis, Benjamin Joly, Cédric Maire). Deux femmes, issues des classes moyennes supérieures, ont entamé leurs études sans projet professionnel précis et ont opté tardivement pour le métier de policière : l'une a terminé un bac en humanités (Vanessa Comte), l'autre un master universitaire, dans le même domaine (Carine Fonjallaz).

Les autres individus sont entrés dans la police suite à des déconvenues. Deux individus d'origines populaires se sont orientés vers la police après l'échec d'une stratégie d'ascension sociale basée sur l'accumulation de capital scolaire dont ils voulaient qu'elle les conduise dans des emplois bien rémunérés dans le domaine commercial : Jules Thorens et Maxime Rey. Le même processus a conduit Marc Corboz à opter pour le métier policier, non après un échec de formation mais devant l'impossibilité de monter sa propre entreprise. Deux individus ont subi une forte trajectoire de déclassement avant d'entrer dans la police, qui les avait conduit vers un métier manuel (Lucien

Paccot) ou de petit employé (Thomas Grand), alors que leurs pères appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les plus hautes. Deux recrues sont entrées dans le métier suite à une période de chômage particulièrement mal vécue (Robert Droz et Laure Dubey).

Alain Morand présente un profil particulier : un peu plus âgé que les autres recrues, il était dans une trajectoire de reproduction populaire avant d'entrer dans le métier de policier, exerçant le même métier manuel que son père. Il est entré dans la police à un moment où des restructurations importantes dans sa branche lui ont fait craindre la perte de son emploi et parce que, devenu père de famille, il souhaitait augmenter son revenu.

3.3.3 Pourquoi participer à l'enquête ?

Une partie des recrues ont déclaré avoir accepté l'entretien en raison de leur sensibilité aux difficultés de recrutement que cela pose, soit qu'elles fréquentent des étudiant-e-s, soit qu'elles ont elle-même dû réaliser des entretiens. Un autre aspirant, pour qui le choix d'entrer dans la police n'allait pas de soi, était satisfait de pouvoir raconter son parcours atypique, nous proposant d'ailleurs : « Si tu veux écrire un bouquin sur ma vie, il n'y a pas de souci ! » (Jules Thorens). Plus généralement, les policières et les policiers moins dotés en capital scolaire, ou ne fréquentant pas d'étudiant-e-s, peuvent être sensibles à l'intérêt qui est porté sur eux et sur leur métier qu'ils et elles considèrent comme atypique. Comme l'exprime l'un d'eux, alors que, rebondissant sur le fait qu'il déclare avoir dû « s'ouvrir au monde civil » en rejoignant la police après une expérience de militaire professionnel, nous soulignons le fait que l'acceptation de l'entretien en est un signe :

« Écoute, je te dis, je me braque moins. Et je trouve cool que tu fasses un truc là-dessus. Et puis si on peut te filer un coup de main, et bien pourquoi pas. On peut se rendre disponible » (Thomas Grand)²².

²² Nous avons conservé, dans la transcription des extraits d'entretien cités, certaines spécificités du langage oral (séquençage des phrases, syntaxe, hésitations), tout en faisant en sorte que leur lecture puisse se faire de la manière la plus fluide possible.

Le premier entretien réalisé avec ce policier, après un an de pratique, a duré plus de deux heures, ce qui démontre son intérêt pour l'enquête. Le bénéfice de l'immersion en école de police se lit, en outre, dans son envie de donner un « coup de main ». L'on peut également citer un autre policier, qui comme Thomas Grand est titulaire d'un diplôme d'apprentissage (CFC), mais contrairement à lui, dans un métier manuel. Il précise ne pas parler de son métier avec son entourage, craignant que cela soit « gonflant pour les gens au bout d'un moment » :

« Si mes amis me posent deux ou trois questions [sur mon métier], je réponds volontiers. Mais je vais pas m'étaler sur ça, parce que je voudrais pas qu'au bout d'un moment, ça les saoule. Et puis j'estime aussi que pour l'intimité des gens avec lesquels tu traites dans le cadre du travail, t'as pas forcément à aller répéter ces choses. Là je t'en parle parce que ça reste entre nous. Mais parler de ça à mes amis, je vois pas l'intérêt pour eux, et puis j'ai pas envie de leur faire endurer certaines choses » (Simon Mottet).

Le cloisonnement entre vie professionnelle et vie privée, pour ce policier dont le cercle d'amis proches n'est pas composé de collègues, ne lui donne donc pas d'occasions de parler de son vécu professionnel, et notamment de ce qu'il « endure ». Or, lorsque nous le remercions, à l'issue de ce même entretien mené après deux ans de pratique, ce policier nous répond :

« Mais je t'en prie, c'est toujours un plaisir, et puis j'aime bien parler de ça. Il y vraiment pas de soucis, si tu as besoin encore, tu me rappelles ! » (Simon Mottet).

Les motivations à répondre à l'invitation peuvent donc découler de la volonté de nous venir en aide, dans un métier où la solidarité est une valeur centrale. Elles sont renforcées par le lien d'interconnaissance et la confiance qui a été établie durant la formation. Mais l'entretien peut constituer également, comme le relève G. Pruvost (2007a) et l'illustre bien le cas de Simon Mottet, une opportunité de parler du métier lorsque celles-ci manquent dans la vie privée. Finalement, ces recrues sont entrées dans un métier « à la fois héroïsé et dénigré » (Pruvost, 2007a, p.132), si bien qu'elles sont friandes de regards extérieurs perçus comme plus objectifs, comme le relève sur le ton de la plaisanterie une interviewée, lorsque nous mentionnons l'intérêt d'une étude sur sa profession : « Oui, et comme ça tu vois qu'on n'est pas aussi méchant qu'on le pense ! » (Patricia Valin).

3.4 Un questionnaire distribué à la cohorte entière

Nous avons complété ces données en faisant passer un questionnaire en ligne aux aspirant-e-s en fin de formation, pour lequel nous avons obtenu 45 réponses valides grâce à deux relances, pour une population de près de 80, ce qui correspond à un taux de réponse d'environ 57%. Lancé en fin d'année afin de maximiser le taux de réponse, cela a également permis de formuler des questions en utilisant des catégories qui soient les plus pertinentes possibles pour les acteurs. Le taux de réponse élevé atteste de la bonne réception de notre présence sur le terrain et des avantages découlant des relations de confiance en termes d'investissement des enquêté-e-s. Le questionnaire reprend les thèmes traités en entretiens, ainsi que des questions sociodémographiques qui nous ont permis d'établir une sociographie de la population (cf. chapitre 3). La mesure d'attitudes et de représentations par questionnaire possède des limites importantes. En outre, le nombre réduit de répondant-e-s rend impossible l'établissement de tableaux croisés. Ce questionnaire joue donc un rôle d'appoint mais ne permet pas de mettre en lien des prises de position avec des propriétés sociales.

3.5 Les formatrices et les formateurs : des « imposant-e-s » ?

L'étude des raisons et du contenu de l'engagement réformateur, ainsi que des trajectoires professionnelles des formatrices et des formateurs, repose sur 47 entretiens, dont 38 ont été conduits avec des policières et des policiers engagés très diversement dans l'espace de la formation en Suisse romande et neuf avec des chargé-e-s de cours non policiers. Cet échantillon est décrit de manière détaillée au début du chapitre 2. Afin de récolter des informations sur l'organisation et le fonctionnement des différents corps de police, nous avons conduit sept entretiens additionnels avec des cadres et des cadres supérieurs.

Les entretiens menés avec les formatrices et les formateurs, bien que basés sur la même approche que ceux conduits avec des recrues, sont moins « ethnographiques » dans la mesure où, pour beaucoup d'entre eux, nous ne pouvions pas compter sur un lien d'interconnaissance préalable (à l'exception de ceux enseignant à l'Académie de police de Savatan). En revanche, l'échantillon est plus grand et davantage représentatif

puisqu'il comprend la majorité des policières et des policiers exerçant des fonctions de formation à temps complet en Suisse romande. En outre, nous avons eu de nombreux contacts informels avec des cadres policiers, en participant à, et en organisant, des manifestations scientifiques réunissant des acteurs du monde de la recherche et de la police. De même, nous avons conçu et mené des ateliers destinés à des cadres policiers dans le cadre d'une formation, organisée par l'Institut suisse de police, intitulée « Caractéristiques des sociétés contemporaines ».

La plupart de ces formatrices et de ces formateurs sont peu ou relativement peu dotés en capital scolaire, sauf une minorité diplômée de l'université. Néanmoins, les mieux dotés et ceux occupant les positions les plus hautes dans la hiérarchie policière sont ceux ayant eu une attitude la plus favorable envers notre étude (cf. chapitre 2). De ce fait, nous n'avons pas ressenti des phénomènes de domination culturelle caractéristique des entretiens avec des « imposants » (H. Chamboredon *et al.*, 1994). En revanche, nous avons eu en face de nous des personnes sûres d'elles-mêmes, ayant des avis souvent tranchés. De ce fait, la réduction de l'artificialité de la situation d'entretien visait plutôt à éviter les phénomènes de « langue de bois », dont on sait que celle-ci « se fait d'autant plus fréquente et épaisse qu'on s'élève dans la hiérarchie » (Monjardet, 2005, p.15). Le fait de montrer que l'on connaît le sujet – par exemple en faisant usage de termes techniques – est à ce titre un outil utile, à condition de prendre garde de montrer que l'on en sait moins que notre interviewé-e (H. Chamboredon *et al.*, 1994). Nous avons fait l'objet de peu de questions à propos de notre démarche et n'avons pas eu l'impression d'être scrutés, au contraire. Un interviewé, sans doute désireux de rappeler les rôles respectifs de chacun, nous a demandé notre carte d'identité avant d'entamer l'entretien, évoquant le fait qu'il s'agissait d'une procédure habituelle pour un policier avant d'entamer un interrogatoire, et que rien d'autre ne lui prouvait que nous étions bien la personne que nous prétendions être. Mais l'entretien s'est ensuite déroulé de manière très détendue, sans langue de bois apparente, et sans que cet événement initial ne se traduise par un reversement des rôles. Cette pratique a cependant été unique.

4. Données d'appoint : un mandat de recherche dans le Canton de Genève

Nous avons menés des entretiens et fait passer un questionnaire à des recrues ayant été formées dans un autre centre de formation, celui de Genève, dans le cadre d'un mandat de recherche ayant débouché sur la publication d'un rapport (Pichonnaz & Surdez, 2012). Le mandat provenait de la « Commission externe d'évaluation des politiques publiques » du Canton de Genève, qui a été chargée par le gouvernement cantonal d'évaluer la politique de la formation policière. Nous sollicitons ces données dans le présent travail, bien que de manière secondaire. L'étude repose, d'une part, sur la passation d'un questionnaire en ligne, entre le 5 septembre et le 17 octobre 2011, aux policières et aux policiers ayant obtenu leur Brevet fédéral entre début 2007 et mi-2011. Parmi ces 255 individus, 139 ont répondu au questionnaire, ce qui correspond à un taux de réponse élevé de 54.5%. D'autre part, l'étude repose sur 18 entretiens qualitatifs d'une durée moyenne de 1h30, menés avec des policières et des policiers ayant également terminé leur formation dans les cinq années précédant l'enquête. Le rapport final est disponible en ligne²³

²³ www.cdcge.ch/Htdocs/Files/v/6237.pdf/ArchivesCEPP/Domainesdevaluation/Formation/Formationdelapolice/rapportfinal201203050.pdf

LES ENJEUX D'UN NOUVEAU DIPLÔME

Certification de l'expertise et opportunité de réforme des pratiques

Avant 2003, les policières et les policiers actifs sur le territoire suisse, bien qu'ayant été formés par leurs corps d'appartenance, n'étaient pas détenteurs d'un diplôme validant leurs compétences professionnelles. En outre, les quelques vingt centres de formation que comptait le pays étaient indépendants les uns des autres et organisaient leurs cursus librement. Ce chapitre traite du processus ayant mis fin à cette situation au travers de la création du « Brevet fédéral de Policier/Policière » et du « Plan d'études cadre » définissant, au niveau national, le parcours que tous les élèves policiers doivent dorénavant effectuer afin de pouvoir exercer le métier. Ce « processus de certification » (Surdez, 2005) a été accompagné d'un travail de codification des savoirs professionnels et de l'édition de manuels de formation unifiés pour tout le pays. Il a imposé une réduction du nombre de centres de formation, l'uniformisation de leurs plans d'études, une définition unique des compétences que les élèves policiers doivent acquérir, ainsi que des examens communs.

Pour tout groupe professionnel, la création d'un diplôme et la codification des savoirs sont des outils classiques de protection de son champ de compétences visant la monopolisation de certaines tâches, ainsi que de quête de reconnaissance et de légitimité. Le cas traité ici se singularise par le fait que ce processus a été accompagné par le projet de renouveler les pratiques policières en intégrant au plan d'études des savoirs exogènes, visant à doter les recrues de compétences nouvelles. En effet, l'introduction du diplôme et la codification des savoirs rencontrent les intérêts du groupe professionnel dans son ensemble, en ce que ce processus le protège des professions concurrentes et certifie son expertise. En revanche, le nouveau plan d'études, bien que visant officiellement un renouvellement des pratiques, reflète les tensions qui opposent, au sein du sous-champ policier, les promoteurs de ce changement aux défenseurs de l'orthodoxie. En effet, si la nouvelle formation unifiée comprend de nouvelles matières se donnant pour but la promotion des compétences « relationnelles », celles-ci restent largement minorisées au sein du plan d'études et ne sont pas assimilées à ce qui constitue le cœur de la compétence policière. Cette dernière reste en particulier définie par sa physicalité et son aspect coercitif.

Dans une première section, nous évoquons les enjeux de professionnalité entourant la création du nouveau diplôme, en particulier la protection du nom de la profession et de son expertise face aux groupes concurrents, au travers de la codification des savoirs professionnels. À ces questions de légitimité professionnelle se superposent des enjeux de centralisation découlant du système fédéraliste helvétique. La seconde section est consacrée au projet de renouveler les pratiques policières, consistant à promouvoir l'acquisition de compétences « relationnelles » par les nouvelles recrues, ainsi que le développement de leur connaissance de soi et de leurs capacités réflexives. Cette section s'intéresse donc au contenu du projet des réformateurs, et présente le nouveau plan d'études et le programme des examens. Cela nous permet également d'identifier les enjeux de légitimité posés par les différents savoirs ayant été introduits dans le cadre de la réforme.

1. La reconnaissance de la professionnalité policière

L'introduction du brevet fédéral s'inscrit dans un processus que la sociologie des professions qualifie classiquement de « professionnalisation », et qui renvoie, dans la langue anglaise, au passage du statut d'*occupation* à celui de *profession*²⁴. Cette distinction ne faisant pas sens dans l'espace francophone, nous préférons parler de « revendication de professionnalité » ou de « constitution de la professionnalité » (Milburn, 2002) pour désigner « le processus selon lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies » (Chapoulie, 1973, p.89). Cela permet de rendre compte du fait qu'il s'agit d'une stratégie activement mise en place par les groupes professionnels et non d'un processus « naturel ». Une partie de la sociologie des professions a montré que les processus de professionnalisation suivaient des schémas présentant une certaine régularité, au sein desquels la création d'un diplôme était une étape essentielle (Torstendahl & Burrage, 1990). A. Abbott a démontré quant à lui que les études sur la professionnalisation ne tenaient pas assez compte de la dynamique et de l'aspect multidirectionnel de ces processus, en montrant ce qu'ils doivent aux concurrences interprofessionnelles (Abbott, 1988). D'autres travaux, issus de l'école interactionniste initiée par E. C. Hughes, n'ont pas cherché à définir les critères permettant de mesurer le degré de professionnalisation d'un métier, mais insisté sur l'aspect contingent du différentiel de prestige entre professions (Hughes, 1958). Les travaux interactionnistes se refusent d'ailleurs à élaborer une théorie générale des professions et ne cherchent pas à identifier des caractéristiques intrinsèques aux activités de travail permettant de distinguer sociologiquement les « professions » des autres métiers²⁵. La perspective fonctionnaliste a en revanche consacré beaucoup d'efforts à essentialiser les différences entre *professions*, au sens

²⁴ Pour une discussion des enjeux de traduction de ces termes et d'importation de la sociologie anglo-saxonne, voir : C. Dubar *et al.* (2011, pp.9-14), F. Champy (2009, pp.3-9) et D. Demazière & C. Gadéa (2009, pp.19-23).

²⁵ Des travaux plus récents sont néanmoins revenus sur les critères permettant de distinguer les métiers, en particulier ceux de F. Champy (cf. introduction générale).

anglo-saxon, et *occupations*. Renforçant le prestige social attribué aux premières, ces approches souffrent d'un fort biais apologétique à propos de la fonction sociale des professions. En évoquant en quoi la réforme de la formation policière relève d'une « revendication de professionnalité », nous évitons cet écueil normatif, auquel incite également le terme « professionnalisme », notion indigène renvoyant à des considérations normatives sur la qualité du travail. Les promoteurs du brevet fédéral emploient d'ailleurs eux-mêmes le terme de « professionnalisation » du métier de policier et, plus classiquement, de « professionnalisme » de la pratique policière, un terme souvent utilisé également par les critiques de la police et présenté comme un « antidote aux bavures » (Chan, 2003, p.3)²⁶.

Nous allons donc rendre compte, d'une part, des enjeux de professionnalité entourant l'introduction du brevet fédéral, et, d'autre part, du rôle d'uniformisation que la nouvelle formation policière a joué au sein des luttes opposant différents niveaux de gouvernements et corps de police. Ce faisant, nous pouvons montrer que l'introduction du brevet ne sert pas uniquement les intérêts des promoteurs d'une réforme des pratiques policières, mais ceux de la profession en général et en particulier des polices cantonales, selon un processus classique qui n'est pas spécifique au cas étudié. Il nous faut avant cela préciser que nous concentrons notre approche sur les acteurs du sous-champ policier et les enjeux professionnels de la réforme. Nous ne cherchons pas à évaluer le rôle que les acteurs politiques ont joué dans le contenu qui a été donné à ce projet réformateur, ni à reconstruire la genèse de la réforme dans une perspective d'analyse des politiques publiques ou de sociologie de la décision. Il faut cependant relever que, bien que l'introduction du diplôme et du plan d'études aient été validées par une décision politique, les élites policières et le syndicat national ont joué un rôle important dans leur élaboration, le contexte décentralisé du système fédéral réduisant les possibilités d'imposer des changements « par le haut », contrairement aux réformes ayant eu lieu en France (Mouhanna, 2011, pp.61-129; Ocqueteau, 2006) ou en Grande-Bretagne (Savage, 2007). La réforme suisse de la

²⁶ Notre traduction de : « antidote to misconduct ».

formation a en effet été basée sur les travaux et recommandations de différentes organisations policières²⁷. La décision politique est celle de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de justice et police (CCDJP, cf. encadré page suivante), qui réunit les membres des exécutifs cantonaux responsables de la police. Elle est cependant basée sur les recommandations de la Conférence des commandants des polices cantonales de Suisse (CCPCS) et de Christoph Hoffmann, ancien directeur de la police de la Ville de Berne, qui a été mandaté en tant que chef de projet pour l'élaboration du contenu de la réforme. En outre, la construction du plan d'études et la mise en place du brevet ont été chapeautés par une organisation professionnelle fédérale, l'Institut suisse de police (ISP), qui est chargée de piloter sa mise en œuvre. Dans le monde anglo-saxon au contraire, les réformes, de grande ampleur, ont été mises en place à la suite à d'enquêtes gouvernementales ayant généralement eu pour point de départ des accusations de discriminations raciales adressées à la police²⁸. La réforme suisse n'est pas une réponse à des accusations d'une telle ampleur. Même si certains corps de police suisses ont fait l'objet de rapports mettant en cause leurs pratiques, ceux-ci n'ont jamais été commandités ou rédigés par les pouvoirs publics²⁹ et n'ont pas débouché sur des condamnations ou de nouvelles lois.

²⁷ Dans son mémoire de licence, le policier Y. P. Delachaux relève même que c'est l'Institut suisse de police qui a sollicité la CCDJP « pour qu'elle entreprenne une étude afin de définir le profil professionnel dans le domaine de la police et de la justice pénale en Suisse » [Delachaux, 2005, p.19].

²⁸ Ce sont, aux États-Unis, le rapport Katzenbach (années 1960), au Royaume-Uni les rapports Scarman (années 1980) et Macpherson (années 1990), en Australie le rapport Lusher (années 1980). En Allemagne également, des violences policières commises à Hambourg en 1994 ont débouché sur une enquête parlementaire ayant notamment préconisé une réforme de la formation policière (Gauthier, 2012, p.104).

²⁹ Pour la police de Lausanne, un rapport interne a été publicisé à son insu [PL, 2007]. Amnesty International [2007] a également publié un rapport accusateur concernant différents corps de police suisses. La police cantonale de Genève a fait l'objet de critique de la part du Conseil de l'Europe [2008].

Encadré 4.

**Les relations intercantionales :
« conférences des directrices et directeurs cantonaux » et « concordats »**

Le fédéralisme suisse est caractérisé par un taux de collaboration élevé entre États fédérés, notamment en raison de leur petite taille et du fait que les communautés linguistiques ne correspondent pas à des unités politiques (Bochsler, 2009, pp.349-50). Les instruments principaux de ces collaborations sont les « Conférences de directrices et directeurs de départements cantonaux », regroupant donc les membres des exécutifs cantonaux ayant la charge de secteurs d'action publique équivalents, qui jouent le rôle d'organes de coordination intercantonale, ainsi que les concordats, traités signés entre cantons. Cette collaboration horizontale permet souvent d'éviter une collaboration avec la Confédération et de préserver ainsi la souveraineté cantonale (*Ibid.* 351-2). J. de Maillard (2009, pp.1221-2) relève d'ailleurs l'importance des relations entre forces de police locales aux États-Unis pour la diffusion des réformes, au détriment de l'influence de l'État fédéral. En ce qui concerne spécifiquement la police suisse, il existe quatre concordats principaux. Les cantons romands en ont signé un en 1988, qui ne concerne toutefois que des cas particuliers (émeutes graves ou grandes manifestations, par exemple). Les concordats entre cantons alémaniques sont généralement plus anciens : le *Polizeikonkordat Zentralschweiz* et l'*Ostschweizerische Polizeikonkordat* datent des années 1970. Ce dernier a débouché, en 2006, sur la création du premier centre de formation intercantonal (la *Polizeischule Ostschweiz*). Le *Polizeikonkordat Nordwestschweiz* est le plus récent (1996), et définit un nombre important de collaborations dans différents domaines, y compris la formation.

1.1 Enjeux de centralisation : une formation unique dans un espace fragmenté

L'espace policier suisse est fragmenté, en particulier en raison de luttes entre niveaux de gouvernement et entre corps de police découlant de l'organisation politique fédérale du pays. Dans ce cadre, l'introduction du brevet fédéral et l'unification de la formation ont rencontré les intérêts des courants centralisateurs, notamment ceux de la Confédération et de certains cantons. Plusieurs de ces derniers ont en effet cherché à fusionner les corps de police locaux dans le corps cantonal, avec des succès variés. Certaines polices municipales de taille conséquente, en particulier les polices de Lausanne et Zurich, ont résisté à ces courants centralisateurs. De ce fait, le canton de Vaud dispose actuellement d'une police « coordonnée » entre communes et canton, et non pas d'une police « unique » telle que la défendait la police cantonale³⁰. Dans le cadre de ces luttes opposant à la fois les corps de police cantonaux aux corps communaux et leurs autorités de tutelle entre elles, la réforme de la formation a servi les intérêts des cantons. En effet, le brevet fédéral donne le même statut à toutes les

³⁰ Si la centralisation des polices vaudoises est un projet politique de longue date, c'est une initiative lancée par l'association professionnelle de la police cantonale qui a réactivé le débat récemment. Celle-ci s'est soldée par un échec, puisque les votant-e-s ont préféré la police « coordonnée » – laissant davantage d'autonomie aux communes – à la police « unique » défendue par la police cantonale.

policières et tous les policiers, qu'ils soient cantonaux ou communaux. Ce faisant, il a renforcé la formation des agentes et des agents communaux, en particulier celles et ceux appartenant à des corps de petite taille et disposant légalement de peu de compétences. Recevant la même formation que leurs collègues cantonaux, les membres des polices communales ont ainsi été préparés à intégrer une éventuelle « police unique ». Avant la réforme, ces policières et ces policiers bénéficiaient en effet le plus souvent d'une formation élémentaire, qui rendait leur intégration dans les corps cantonaux difficile.

Au niveau supérieur, les instances de la Confédération ont vu d'un très bon œil l'introduction du brevet, qui aurait pu déboucher sur la création d'une véritable police fédérale en clarifiant les conditions de son recrutement. Le soutien à la réforme est manifeste dans les rapports publiés dans le cadre du processus politique fédéral intitulé « Projet de réexamen du système de sécurité intérieure de la Suisse » (USIS), qui a réuni des représentant-es de la Confédération et des cantons afin de réformer la répartition et le financement des tâches en matière de sécurité. Ces rapports [DFJP, 2001-2004] recommandent de recourir moins à l'armée au profit des forces de police cantonales existantes et d'une force fédérale, à créer. Au final, les cantons se sont prononcés, sans surprise et contre l'avis du Conseil fédéral, en défaveur de l'extension des compétences de police en faveur de la Confédération. La création d'une « police fédérale » ne figure donc plus à l'agenda politique. Même si la nouvelle organisation de la formation policière contredit donc la tradition cantonaliste en matière de gestion des forces publiques en Suisse, le degré de centralisation qu'elle a apporté reste modeste. Elle a pourtant conduit, dans la partie alémanique du pays, à fusionner les centres de formation des différentes communes et cantons.

Historiquement, la plupart des organisations policières, qu'elles soient communales ou cantonales, disposaient en effet de leurs propres centres de formation. La réforme a conduit à centraliser ces institutions, le pays comptant aujourd'hui huit centres de

formation délivrant le brevet, tous financés par les cantons³¹. En fusionnant les centres de formation mais en conservant leurs corps de police respectifs, les cantons réalisent d'importantes économies financières sans devoir renoncer à leur autonomie en matière de pilotage de leurs corps de police et en facilitant la fusion des corps communaux dans les corps cantonaux. Les résistances à la centralisation ont cependant été plus grandes dans la partie romande du pays. Ainsi, s'il n'y a aujourd'hui plus que trois centres de formation du côté alémanique (formant plus de 500 élèves par année), il subsiste du côté francophone quatre centres formant, en comparaison, très peu d'élèves.

Figure 3. Nombre de centres de formation par région linguistique en comparaison du nombre de brevets délivrés par année

	Nbre de centres de formation	Brevets délivrés entre 2003 et 2011
Suisse alémanique	3	3'503
Suisse romande	4	1'180
Suisse italienne	1	311
Totaux	8	4'995

Source : Données transmises par l'Institut suisse de police (26.08.2011)

Même si la fusion a échoué en Suisse romande, elle reste à l'agenda politique et est régulièrement rediscutée³². Mais en l'état, certains centres francophones ne forment qu'une vingtaine d'élèves par année, les centres de formation étant de tailles variables, comme le montre le tableau présenté sur la page suivante.

³¹ Les promoteurs de la police fédérale prévoient la création d'un centre de formation spécifique financé par la Confédération.

³² Le directeur de l'Académie de Savatan (cantons de Vaud et du Valais) a été récemment nommé responsable de la formation policière genevoise, laissant présager de nouvelles collaborations entre ces trois cantons romands.

Figure 4. Les huit centres de formation préparant à l'obtention du Brevet fédéral

Noms des centres de formation	Langue d'enseignement	Brevets décernés par année (moyenne)	Organisations policières concernées	Lieu d'implantation
<i>Interkantonale Polizeischule Hizkirch</i> (IPH)	All.	≈250-300	Polices cantonales : Argovie, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Berne (classe germanophone), Lucerne, Nidwald, Obwald, Schwyz, Soleure, Uri, Zoug	Hizkirch (LU)
Académie de police de Savatan	Fran. (+1 classe all.)	≈80-100 (capacité : 200)	Polices cantonales : Vaud et Valais, Police municipale de Lausanne, divers corps de police municipaux vaudois et valaisans	Savatan (VD)
<i>Polizeischule Ostschweiz</i>	All.	≈80-100	Polices cantonales : Appenzell (RI et RE), Grisons, Schaffhouse, St-Gall, Thurgovie ; Liechtenstein ; Polices muni. : Coire, St-Gall	Amriswil (TH)
<i>Zürcher Polizeischule</i> (ZHPS)	All.	≈75-85	Police cantonale zurichoise, police de la Ville de Zurich	Zurich
Centre de formation de la police (CFP)	Fran.	≈60-80 (capacité : 100)	Police cantonale genevoise	Genève
École des aspirants de police (EAP)	Bilingue (fr.-all.)	≈20-30 (capacité : 30)	Police cantonale fribourgeoise	Fribourg
<i>Scuola Cantonale di Polizia</i>	Italien	≈20-30	Police cantonale et polices municipales tessinoises	Giubiasco (TI)
École régionale d'aspirants de police (ERAP)	Fran.	≈20-30 (capacité : 50)	Polices cantonales neuchâteloise, jurassienne, et bernoise (classe francophone) ; Police ferroviaire	Colombier (NE)

La Suisse romande comprend deux centres intercantonaux, qui sont cependant le résultat d'accords entre un nombre limité de cantons : l'Académie de Police de Savatan et l'École régionale d'aspirants de police de Colombier, à Neuchâtel (ERAP). La première, au sein de laquelle nous avons effectué notre terrain d'observation, devait devenir l'unique centre de formation en Suisse romande. Les luttes intercantionales ont néanmoins eu raison de ce projet centralisateur, et ce même si l'institution s'est largement appuyée sur le projet de fusion pourtant promu par la réforme pour légitimer ses ambitions. En raison du *statu quo*, les centres de formation romands ont introduit le brevet chacun de leur côté. Deux cantons possèdent encore leur propre centre de formation : Genève et Fribourg. Du côté alémanique, l'*Interkantonale Polizeischule Hizkirch* (IPH) forme les policières et les policiers issus de onze cantons et

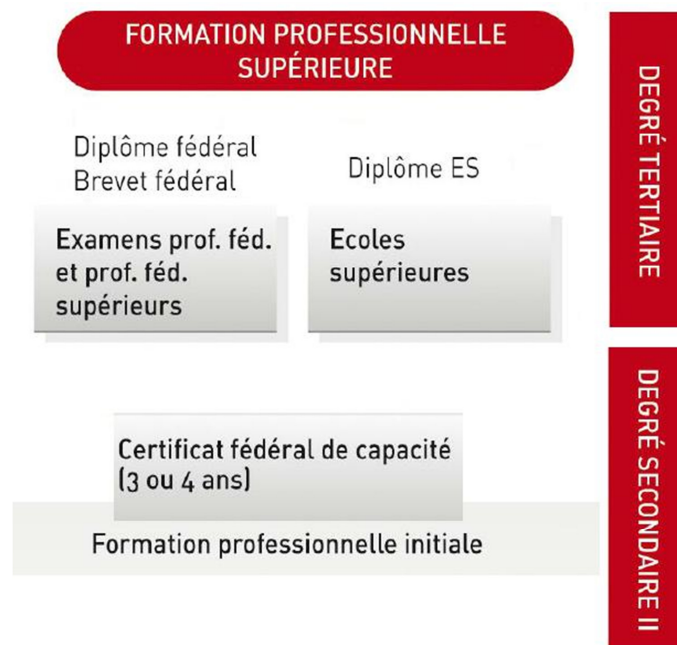
demi-cantons, alors que la *Polizeischule Ostschweiz* forme celles et ceux de six cantons et demi-cantons, ainsi que de la principauté du Liechtenstein. Un seul canton alémanique a conservé son centre de formation : Zurich, qui forme à la fois la police municipale et la police cantonale au sein d'un centre unique, ce qui représente un effectif important. Le canton du Tessin dispose également d'un centre de formation italophone.

Encadré 5.

Les brevets fédéraux dans le système de formation suisse

Le cursus menant au brevet de policier est atypique en comparaison avec celui d'autres métiers certifiés par le même diplôme (Cortessis & Voit, 2012). En général, ce type de diplôme ne se prépare en effet pas exclusivement en école mais en parallèle du travail, plusieurs années après l'obtention du Certificat fédéral de capacité, qui sanctionne la fin de l'apprentissage (qui lui-même suit l'école obligatoire). La formation policière, qui se déroule principalement en classe, se rapproche donc davantage de celle des « Écoles supérieures », qui forment par exemple les assistant-e-s médicaux ou aux métiers de la restauration. Mais la formation policière est beaucoup plus courte que celle dispensée dans ce type d'écoles : un an pour le brevet policier contre trois à quatre ans pour les autres professions.

Le brevet appartient à la « formation professionnelle supérieure », c'est-à-dire au degré tertiaire « pratique » (tertiaire B selon l'*International Standard Classification of Education* de l'UNESCO), parallèle aux Hautes écoles spécialisées (HES) – formant notamment les infirmiers/ères et les travailleurs/euses sociaux –, aux hautes écoles pédagogiques (HEP) formant les enseignant-e-s, et aux universités et écoles polytechniques fédérales (EPF), ces quatre types de hautes écoles constituent le degré tertiaire A.



Source : OFFT, 2012.

1.2 Concurrences interprofessionnelles : la menace des gardes-frontières et des entreprises privées de sécurité

Le syndicat policier fédéral national, la Fédération suisse des fonctionnaires de police (FSFP), a été très fortement impliqué dans les différentes étapes de l'élaboration de la réforme. Pour cette organisation, qui défend la mise en place d'un brevet depuis de nombreuses années, il s'agissait surtout de promouvoir la reconnaissance du métier et surtout sa protection contre « les tendances à la privatisation »³³. Les entreprises privées de sécurité ont été constituées en menace pour les organisations policières, en raison de leur implication dans la sécurité publique de certaines communes. Cette revendication, que l'on retrouve fréquemment dans le discours du syndicat et des élites policières cantonales, est également relayée par un rapport fédéral produit dans le cadre du projet USIS :

« On constate qu'un nombre croissant de communes délèguent leurs attributions de police – parfois avec une 'assermentation' – à des services de sécurité privés utilisant des véhicules d'intervention marqués 'Police' et employant des agents en uniforme. Une telle évolution pose de graves problèmes. On ne saurait admettre que la population soit confrontée à des agents dont elle est en droit d'espérer toutes les aptitudes et l'indépendance propres aux fonctionnaires de police et qui, en fait, ne remplissent pas ces conditions. Les services de sécurité privés ne sauraient intervenir comme détenteurs d'une fonction relevant de la souveraineté de l'État » [DFJP 2001-2004].

Ce discours montre qu'il s'agissait de protéger le nom du groupe, préalable essentiel à toute revendication de professionnalité : « La marque minimale d'existence des groupes professionnels réside dans leur nom, qui est l'indice d'un certain degré de spécialisation et de division du travail : avoir un nom, c'est pouvoir se différencier, se reconnaître dans une identité, être considéré comme spécifique » (Demazière & Gadéa, 2009, p.440). La protection du nom est ainsi un préalable à la revendication de l'exclusivité d'une expertise dans le domaine de la sécurité. L'appartenance du groupe professionnel au champ administratif lui offre en outre un argument de poids, celui de pouvoir appuyer sa lutte sur la garantie de la « souveraineté » étatique.

³³ FSFP, « 100 ans de la FSFP », document en ligne : www.vspb.org/fr (consulté le 20.06.11).

Parallèlement aux entreprises privées, les corps de police cantonaux et les syndicats craignaient le développement d'une organisation policière au niveau fédéral. En effet, la signature par la Suisse des accords de Schengen et Dublin a conduit à redéfinir les tâches des gardes-frontières, un corps dépend de l'Administration fédérale des douanes, au sein du Département fédéral des finances. En raison de l'adhésion à ces accords, les contrôles aux frontières ont partiellement disparu, en tous cas leur forme systématique, au profit de contrôles mobiles à l'intérieur des zones frontalières et des trains internationaux. Or, ces territoires – au sens physique – concurrencent ceux de la police. Cette menace est d'autant plus forte qu'elle concerne également son « territoire de tâches »³⁴ (Abbott, 1988) : une partie de celles exécutées par les gardes-frontières le sont également par la police, notamment la recherche de personnes et d'objets, la détection de faux documents et le contrôle des titres de séjour. Les gardes-frontières, et dans une moindre mesure l'armée dans le cadre de ses missions civiles, ont ainsi été perçus comme le germe d'une éventuelle « police fédérale » menaçant les polices cantonales [DFJP, 2001-2004]. Cette « *jurisdictional dispute* » (Hughes, 1958, p.80) avait même conduit certains Conseillers d'État (exécutifs cantonaux) et chefs de corps de police à réclamer publiquement la dissolution du corps des gardes-frontières et la transmission de ses tâches aux polices cantonales³⁵. D'autres cantons ont revendiqué, à ce jour sans succès, la direction opérationnelle des gardes-frontières présents sur leur territoire cantonal. Ce conflit de territoire entre ces groupes professionnels a donc provoqué, en réaction, des stratégies de défense et en particulier celle de protéger le titre de « policier/policière », ce d'autant plus que les gardes-frontières disposent de leur propre brevet fédéral.

³⁴ A. Abbott (1988) fait reposer sa théorie de la concurrence interprofessionnelle sur le lien de propriété qui unit les groupes professionnels et leurs tâches, auquel il donne le nom de « *jurisdiction* », qui se traduit mieux par « territoire de tâches ».

³⁵ Article de presse : Petignat, Yves, « Les polices se marchent sur les pieds », in *Le Temps*, 06.05.2010.

1.3 La codification des savoirs professionnels, renforcement de l'expertise policière

L'introduction du brevet a été accompagnée d'un travail de codification et d'uniformisation des savoirs et savoir-faire enseignés (cf. encadré page suivante), afin de rendre possible l'organisation d'examens communs dans toute la Suisse. Cela s'est traduit par l'édition de manuels de formation officiels, un processus qui a été conduit par une organisation professionnelle nationale, l'Institut suisse de police (ISP). Il s'agit de l'une des activités principales de cet organisme³⁶, qui a vu son rôle dans la formation initiale policière considérablement renforcé par la réforme, en devenant également responsable de la gestion et de l'organisation des examens du brevet. Il ne dispose cependant pas du pouvoir d'imposer des changements aux corps de police, ceux-ci restant fortement autonomes. L'ISP se présente aujourd'hui comme un « Organe de coordination nationale » et un « Centre national de formation ». Il emploie une quinzaine de collaboratrices et de collaborateurs, dont une partie importante sont d'anciens policiers. Par le passé, il concentrait son activité davantage sur la formation continue et celle des cadres, activité qu'il a conservée. Il fonctionne pour cela selon un système qualifié de « milice » : les formatrices et les formateurs sont des chargé-e-s de cours détaché-e-s par les différents corps de police.

Cette entreprise de codification des savoirs répond à des enjeux de revendication de professionnalité, dans la mesure où la détention de savoirs spécialisés permet à une profession de légitimer son champ d'expertise – au sens de « compétence socialement reconnue » (Mathieu-Fritz, 2003, p.180) – et ainsi de renforcer sa légitimité, sa reconnaissance et son pouvoir (Abbott, 1988; Freidson, 1986). Elle concourt en effet à clôturer l'accès à la profession en excluant les profanes (Boigeol, 1989).

³⁶ L'édition est à entendre au sens large : secrétariat éditorial, gestion de la mise en page et de l'impression, vente.

Encadré 6.

Questions de définition : savoirs, savoir-faire et savoirs d'action

Lorsque nous parlons de savoir, il faut comprendre à la fois les *savoirs* au sens restreint et les *savoir-faire*, qui en sont une sous-catégorie, et incluent également les *techniques*. Le concept de savoir-faire renvoie à des savoirs associés à l'accomplissement de tâches, tel que les définit E. Freidson :

« Le savoir-faire fait référence à la capacité d'*accomplir* une tâche et peut être, analytiquement, séparé du savoir substantiel [*substantive*] lié à la tâche elle-même. Le savoir-faire est un type de savoir consistant en techniques permettant d'utiliser ou d'appliquer le savoir substantiel. Il a un caractère *facilitant* » (Freidson, 2001, pp.25, souligné par l'auteur)³⁷.

Parmi les savoir-faire (y compris les techniques), il faut également distinguer, comme le propose E. Freidson, ceux qui sont *codifiés* de ceux qui sont *tacites* :

« Certains savoir-faire requis pour l'application de savoir à l'accomplissement d'une tâche ont un caractère formel, codifié dans des textes, ou tout du moins décrits clairement et systématiquement durant la formation professionnelle. D'autres savoir-faire sont néanmoins *tacites* : non verbalisés, peut-être même non verbalisables, mais dans tous les cas ne faisant pas partie d'un corpus de techniques codifiées. [...] On retrouve des savoir-faire tacites également dans l'accomplissement de tâches physiques » (Freidson, 2001, pp.25-26)³⁸.

L'intérêt heuristique de cette distinction se précise si l'on sépare les savoirs *codifiés* des savoirs *formels*. Ces derniers – que l'on pourrait aussi qualifier de « scientifiques » ou « universitaires » – sont des savoirs composés d'informations et d'idées organisées entre elles par des théories et de concepts abstraits. Les savoirs formels sont institutionnalisés en disciplines dont le contenu est produit, préservé, transmis et révisé par des universitaires habilités³⁹ (p.29). Ce sont des savoirs abstraits ayant un caractère général qui en empêche l'application directe sur les problèmes que traitent les professionnel-le-s. Ainsi, les savoirs non formels – qu'ils aient été codifiés ou non – sont, eux, dénués de concepts et de théories formels. Ils ont un caractère instrumental en ce qu'ils permettent d'accomplir des tâches dans un cadre concret (p.31). Ces distinctions sont importantes, car la réforme de la formation policière a conduit les acteurs de la formation à codifier des savoirs auparavant largement tacites ou partiellement codifiés, tout en important des éléments issus de savoirs formels (de la psychologie et des sciences sociales notamment). Mais celles et ceux qui ont codifié ces savoirs ne les veulent pas pour autant formels : ils ont un caractère instrumental, orienté vers la pratique. L'étude de ces savoirs ne permet bien sûr pas d'en déduire les pratiques professionnelles. Seule leur observation (directe ou indirecte) permet de saisir ce qu'on peut qualifier de *savoir professionnel*, concept plus large qui renvoie au savoir détenu et mobilisé par les professionnels dans le cadre de leurs activités. E. Freidson reprend à cette fin le concept de « working knowledge ». Traduit par Tardif et Lessard en « connaissance ouvragée » (Tardif & Lessard, 1999, p.364), le concept permet d'articuler les savoirs et savoir-faire avec l'activité professionnelle, en liant :

« organiquement la connaissance professionnelle à la personne du travailleur et à son travail, à ce qu'il est et ce qu'il fait, mais aussi à ce qu'il a été et à ce qu'il a fait, [en tenant] compte de son incorporation dans un procès de travail, mettant en jeu une socialisation au métier et une maîtrise contextualisée de l'activité [...] » (Tardif & Lessard, 1999, pp.366-67).

Il faudrait donc parler plutôt de « savoir d'action » (Barbier & Galatanu, 2004) pour qualifier les différents arrangements et articulations entre savoirs et savoir-faire, qu'ils soient formels ou non, codifiés ou non, lorsqu'ils sont mis en œuvre de manière pratique par les professionnel-le-s pour accomplir leurs différentes tâches.

³⁷ Notre traduction de : « Skill may thus be taken to refer to the capacity to *accomplish* a task, which may be kept analytically separate from the substantive knowledge connected with the task itself. While skill is itself a kind of knowledge, namely, of the techniques for using or applying substantive knowledge, it is *facilitative* in character. »

³⁸ Notre traduction de : « Some of the skills required for applying knowledge to the performance of a task are formal in character, codified in texts, or otherwise described clearly and systematically in the course of training for work. Other skills, however, are *tacit* – unverballed, perhaps even unverballyzable, but in any case not part of a formal corpus of codified technique. [...] Tacit skills are also to be found in the performance of physical tasks. »

³⁹ Les activités professionnelles comprenant une large part de savoirs formels dans leur formation sont ceux qui ont historiquement été qualifiés de *professions* au sens anglo-saxon du terme, à la fois par les professionnels eux-mêmes et par certains sociologues.

1.4 Une organisation professionnelle experte du consensus : l'édition de manuels communs par l'ISP

Parallèlement à la codification des savoirs à laquelle ils servent de support, les manuels remplissent un rôle d'uniformisation⁴⁰, ce qui permet également d'en légitimer l'existence. Ils sont en effet explicitement présentés comme jouant « un rôle de pilier dans la construction de l'unité de doctrine en matière de formation policière » [ISP, 2009a]. Comme le précisent le préambule certains manuels en effet :

« Avec la création [de ce manuel], l'ISP se propose de construire une unité de doctrine, dans un esprit fédéraliste, en respectant avec tact et sensibilité les différentes réalités culturelles, qu'elles soient germanique ou latine » [ISP, 2009a].

« Ce manuel apporte sans nul doute une nouvelle pierre à l'édifice de la formation des policiers romands dans un souci d'harmonisation et de vision commune » [ISP, 2010].

Pour rendre possible cette entreprise d'uniformisation dans un espace où les institutions ne sont pas habituées à collaborer activement, l'ISP a fait rédiger les manuels par des groupes de travail réunissant des membres de tous les corps de police, afin de pouvoir présenter ces supports comme le fruit d'un consensus. Parallèlement, plusieurs autres stratégies ont été mises en place pour ménager les réflexes cantonalistes et pour légitimer une démarche qui remet en cause l'autonomie des organisations policières. D'une part, les manuels commencent tous par une préface signée par un haut responsable policier affichant un grade d'officier supérieur, afin d'en « valider » le contenu, comme le précise un responsable de l'ISP. En outre, les rédactrices et les rédacteurs sont pour la plupart des formatrices et des formateurs, ou des responsables de formation, de sorte qu'ils sont aussi celles et ceux qui se servent de ces « manuels pour la police écrits par des policiers », selon la plaquette de présentation de l'ISP⁴¹. Pour conserver ce lien entre membre de l'équipe de rédaction et celles et ceux qui en font usage, les manuels sont régulièrement réédités. Les groupes de travail sont ainsi convoqués à nouveau, leur composition étant modifiée afin de correspondre aux

⁴⁰ Ils constituent en outre un enjeu financier important pour l'ISP qui les commercialise auprès des corps de police, réalisant un chiffre d'affaires d'environ CHF 500'000.- (chiffre de 2009, fourni par l'ISP).

⁴¹ Institut suisse de police, (date inconnue), document de présentation.

acteur-e-s impliqués dans la formation de la matière concernée⁴². Il s'agit ainsi de rendre légitime le manuel auprès des formatrices et des formateurs qui s'en servent, comme l'explique un responsable de formation : « C'est lourd mais cela garantit que le contenu est en phase avec la pratique et que les instructeurs s'impliquent. »

Les manuels prennent la forme de classeurs, ce qui laisse la liberté aux formatrices et aux formateurs de distribuer des pages supplémentaires que les élèves peuvent intercaler parmi les pages officielles. Ce choix rappelle que l'imposition de manuel officiel aux centres de formation ne va pas de soi et que l'ISP a dû faire preuve d'une extrême diplomatie dans son entreprise. Du fait de cette forme matérielle, les manuels sont appelés « classeurs ISP » par les policières et les policiers. Chaque matière possède un pictogramme spécifique. Les images reproduites ci-dessous représentent les pages de garde des manuels des trois matières « réformatrices » (cf. *infra*).

Illustration 1. Page de garde des classeurs des matières « réformatrices »



Les manuels couvrent toutes les principales branches du « Plan d'études cadre »⁴³. Relevons que les corps de police restent très autonomes dans la nomination des délégué-e-s participant à la rédaction de ces classeurs, qui ne sont pas sélectionné-e-s par

⁴² Les policières et les policiers affectés à la formation peuvent l'être pour des périodes limitées, surtout dans certains cantons (cf. chapitre 2).

⁴³ À ce jour, les manuels suivants ont été édités pour la formation initiale : Circulation routière, Code de procédure pénale, Droits de l'homme et éthique professionnelle, Droit pénal, Psychologie policière et compétences sociales, Police de proximité, Police judiciaire, Police scientifique, Sécurité personnelle, Tir de police.

l'ISP. En revanche, cette dernière joue un rôle important de coordination et de recherche de consensus entre rédactrices et rédacteurs, ainsi que dans la mise en forme des manuels. Elle dispose en effet d'une expertise en matière éditoriale et pédagogique. Les manuels respectent ainsi un certain nombre de principes didactiques : ils sont rédigés dans un langage simple et concis, affichent clairement les objectifs pédagogiques pour chaque chapitre, mettent en avant explicitement les éléments les plus importants (usage du gras et résumés en fin de chapitres), font usage de nombreux schémas et illustrations, et proposent des pistes de lecture au travers de bibliographies.

2. De nouvelles compétences pour un renouvellement des pratiques

La codification de ces savoirs et l'édition de manuels ne répondent pas uniquement à des enjeux de revendication de professionnalité. En effet, le choix des matières composant le plan d'études et le programme d'examen, ainsi que le contenu qui leur a été donné, visent en partie une réforme des pratiques professionnelles. L'introduction de nouvelles matières en particulier vise à doter les nouvelles recrues des compétences que leurs promoteurs qualifient tantôt de « sociales », « personnelles », « psychosociales » ou encore « relationnelles », et renvoyant au « savoir-être ». Cela apparaît de manière explicite dans le règlement du brevet :

« L'examen professionnel doit établir si un candidat ou une candidate possède les connaissances pratiques et théoriques de base ainsi que les compétences personnelles, sociales et méthodologiques requises par le profil de la profession » [ISP, 2012].

Avant l'introduction du nouveau plan d'études, la formation policière se concentrait, parallèlement aux questions de droit et de procédure, majoritairement sur la transmission de savoirs et savoir-faire physiques et qualifiés de « techniques »⁴⁴. Les compétences officiellement valorisées par le nouveau plan d'études national concernent les relations avec les usagers, la connaissance et la maîtrise de soi des

⁴⁴ Le phénomène n'est pas spécifique à la Suisse, même si en Grande-Bretagne par exemple, l'introduction de savoirs dits « relationnels » a commencé dans les années 1970 (Rowe, 2004). Pour la France, voir : Moreau de Bellaing (2006).

policières et des policiers, et visent à les doter de ressources réflexives et analytiques. Plus précisément, les documents officiels évoquent les compétences suivantes, que les promoteurs de la réforme opposent à celles qu'ils qualifient de « techniques » : résolution des conflits, connaissance de soi-même et autocritique, tolérance à l'incertitude, résistance au stress, solide personnalité, tolérance face aux groupes marginaux et aux cultures étrangères [DFJP, 2003-2004]. Si l'on se réfère à l'extrait du règlement cité ci-avant, l'on constate néanmoins que les compétences « personnelles » et « sociales » ne sont pas officiellement présentées comme relevant de la « base ». En outre, l'usage de la contrainte physique n'est pas désigné, ce qui signifie implicitement qu'il est encadré par les autres matières : il n'est pas officiellement visé par la réforme. Notons par ailleurs que dans d'autres contextes nationaux, en particulier aux États-Unis et en Grande-Bretagne, les réformes de la formation ont eu, parmi leurs objectifs principaux, celui de lutter contre les discriminations raciales. En Suisse, cet objectif, bien qu'affiché officiellement, n'occupe pas une place primordiale dans le projet réformateur (cf. chapitre 6). L'étiquetage officiel des matières, que l'on peut repérer dans les catégories utilisées par le document officiel décrivant le Plan d'études cadre [2010], dénote également de la volonté de distinguer les nouvelles matières des enseignements « techniques ». Ainsi, le plan d'études fait appartenir les matières réformatrices à la catégorie « Formation policière », mais les distingue toutefois de la « Sécurité » (qui comprend principalement les techniques d'intervention [contrôle, arrestations...] et le maintien de l'ordre) et de « l'Entraînement à l'intervention » (qui comprend principalement le tir, la « sécurité personnelle », la self-défense et les moyens de contrainte). Paradoxalement, « Sécurité » et « Entraînement à l'intervention » n'apparaissent pas dans la catégorie « Formation policière », mais forment eux-mêmes des catégories à part entière. En outre, si les examens du brevet donnent une large place aux nouvelles matières, celles-ci sont minorisées dans le plan d'études.

2.1 Des nouvelles matières au statut ambigu

La psychologie, la police de proximité, l'éthique et les droits de l'Homme sont distingués dans les documents officiels de « l'intervention policière ». Ces nouvelles

matières ont pour objectif officiel de renforcer les compétences « relationnelles » des nouvelles recrues. Les promoteurs de la réforme relèvent ainsi tous leur caractère réformateur, à l'instar de ce responsable de formation :

« L'idée s'est développée assez rapidement qu'être policier, c'était développer une attitude relationnelle, une aptitude à la communication, qui n'était pas toujours la caractéristique essentielle des policiers des années 70 ou 80. D'où au fond cette idée que pour être policier, il faut avoir des aptitudes dans le domaine psychologique, relationnel, le domaine éthique. Il doit pouvoir réfléchir, analyser une situation de manière saine et complète. Certains veulent développer davantage le tir, la circulation, l'aptitude physique et sportive... C'est important, mais il n'y a pas que ça » (M. Huguenin, 29.03.2011).

Les formatrices et les formateurs portant un regard critique sur leurs corps d'appartenance et promouvant le changement dans les pratiques policières enseignent toutes et tous ces matières à visées réformatrices (cf. chapitre 2). Nous les qualifions donc de « réformatrices », en conservant les guillemets pour marquer le fait que ce statut leur est attribué par les acteurs. Les manuels de formation explicitent également ces ambitions. La préface du manuel de psychologie affirme ainsi d'emblée :

« Longtemps la formation de la police a été orientée vers les compétences techniques (intervention, tir, défense personnelle) [...]. Les exigences d'aujourd'hui sont d'un autre ordre et il convient plutôt de lester [les agent-e-s] en développant des qualités qui touchent au domaine de l'intelligence émotionnelle » [ISP, 2009a].

Cette préface insiste sur le fait que les compétences promues par la réforme sont de l'ordre de l'émotionnel, et sont opposées à des compétences dites « techniques ». La préface du manuel d'éthique et droits de l'Homme⁴⁵ positionne également cette matière comme visant le changement :

« Il peut paraître presque normal que la police doive développer de nouvelles stratégies pour garantir le respect des droits fondamentaux. [...] Depuis une dizaine d'années, les questions éthiques et de droits de l'homme occupent un [sic] place toujours croissante dans notre société et la police n'échappe évidemment pas à cette évolution » [ISP, 2009b].

Le manuel se présente donc comme une démarche réformatrice, même si, dans les mots de l'auteur de la préface (le « commandant » d'un corps de police cantonal), ces changements ne sont que « presque » normaux. Ils sont promus au nom de l'adaptation

⁴⁵ L'éthique et les droits de l'Homme sont deux matières réunies au sein du même manuel de formation.

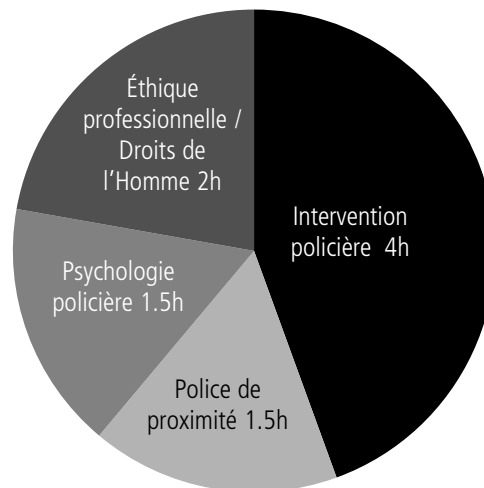
de la police à des évolutions sociétales récentes, ce qui est récurrent dans le discours des promoteurs de la réforme. Le manuel de police de proximité et celui de psychologie présentent également les savoirs qu'ils compilent comme visant à faire face à certaines de ces évolutions, en particulier la « complexification de la société et la modification des attentes du public à l'égard des policiers » [ISP, 2009a]. Le manuel de police de proximité fait explicitement le lien entre les trois matières « réformatrices », en leur associant un caractère spécifique :

« Le travail de proximité nécessite tout particulièrement la maîtrise et l'application de nombreux principes comportementaux découlant de l'éthique, de la déontologie et de la psychologie. C'est pourquoi les manuels ISP 'Psychologie policière' et 'Droits de l'homme et éthique professionnelle' sont étroitement liés à ce classeur » [ISP, 2010].

Ces matières représentent donc la clé de voûte des visées réformatrices du nouveau plan d'études, puisqu'il leur incombe le rôle de transmettre les compétences « relationnelles ». Par ailleurs, ces extraits font émerger les enjeux de lutte qui opposent leurs promoteurs à ceux qui défendent les savoirs traditionnels, dont nous rendons compte dans les chapitres suivants.

Les matières « réformatrices » bénéficient d'une reconnaissance au travers des examens finaux, mais elles restent largement minoritaires dans le cursus conduisant au brevet. Les examens sont organisés par chaque centre de formation, mais sous la supervision de l'Institut suisse de police et selon des modalités très précisément imposées par le règlement fédéral. Ils interviennent après une formation d'une durée d'une année basée sur le plan d'études officiel. Parmi les matières examinées, le poids des techniques d'intervention a été largement réduit dans le cadre de la réforme au profit des nouvelles matières, comme le montre le graphique présenté ci-dessous.

Figure 5. Répartition du temps d'examen



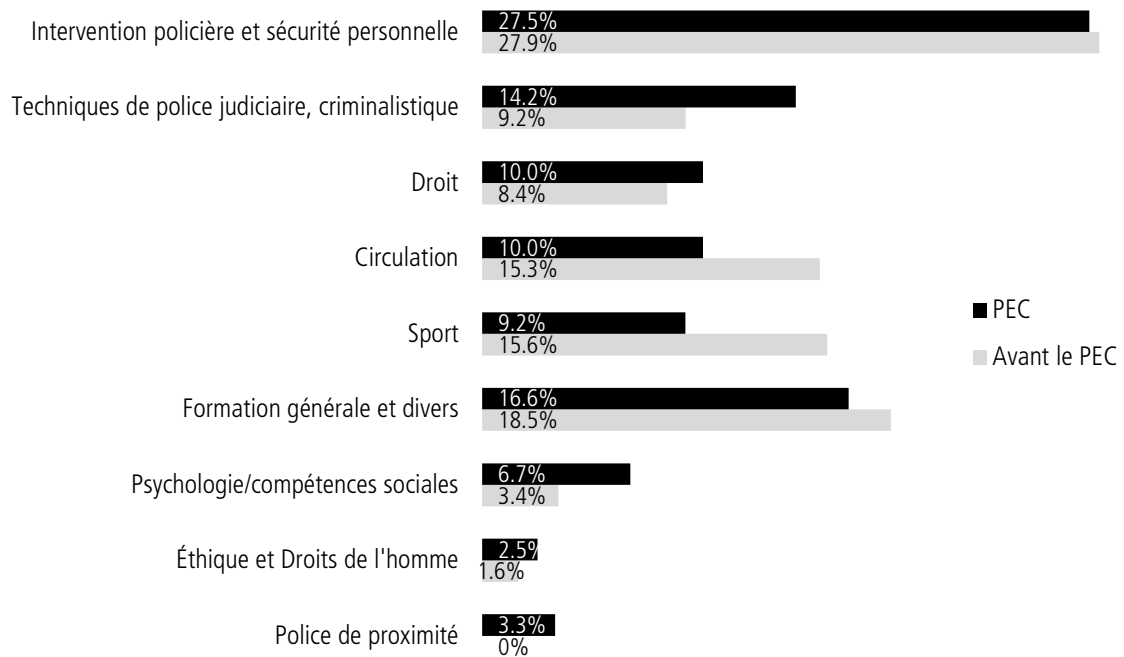
Source : Règlement du Brevet fédéral de Policier/Policière [OFFT, 2012b]

Les matières « réformatrices » occupent la moitié du temps d'examen, ce qui donne une indication à propos de l'importance qui leur est accordée, et ce même si l'« intervention policière », qui comprend en fait plusieurs matières (circulation routière, police judiciaire et police d'intervention) compte double dans la note finale de l'examen. En revanche, l'importance donnée aux nouvelles matières se manifeste dans l'obligation faite à l'élève policier d'obtenir la moyenne dans les quatre matières examinées pour obtenir son brevet⁴⁶. En ce qui concerne le plan d'études, le graphique présenté ci-après montre l'évolution de la dotation horaire⁴⁷ des différentes matières au sein des programmes de formation de sept centres de formation suisses romands, avant et après l'introduction du brevet. La matière « intervention policière et sécurité personnelle » est la seule dont la dotation horaire n'a pas subi d'évolution, même si le droit a peu été affecté par la réforme.

⁴⁶ L'intervention policière est évaluée au travers d'un écrit d'une heure et d'un examen pratique de trois heures, la psychologie et la police de proximité font l'objet d'un examen oral de 30 minutes chacune et d'un écrit d'une heure chacune, l'éthique/droits de l'Homme faisant l'objet d'un oral et d'un écrit d'une heure chacun [OFFT, 2012b].

⁴⁷ La dotation horaire, exprimée en pour cent, indique la proportion d'heures consacrées à l'enseignement d'une matière dans un cursus complet par rapport aux nombre total d'heures d'enseignement.

Figure 6. Comparaison de la répartition de la dotation horaire des matières entre le PEC et les plans d'études antérieurs (moyenne de sept centres de formation romands)



Note : Ce graphique est basé sur les plans d'études détaillés dans un document interne [École romande, 2003]. La dotation horaire a été calculée en faisant la moyenne des dotations des sept centres de formation suivants : Neuchâtel-Jura, Vaud, Valais, Berne (classe francophone), Lausanne, Genève et Fribourg⁴⁸. La « formation générale et divers » comprend l'expression orale et écrite, la topographie, la culture générale, la connaissance des institutions politiques, la dactylographie, l'informatique et le fait de « se comporter de manière adéquate en société », ainsi que la connaissance de l'institution policière et de ses partenaires (organisation, objectifs, règlement du personnel et règlement de service), la rédaction de rapport de police et la maîtrise des instruments de télécommunication.

La police de proximité n'était pas enseignée avant l'introduction du PEC, alors que l'éthique/droits de l'Homme, la Psychologie/compétences sociales⁴⁹ (presque doublée) et les techniques judiciaires ont été sensiblement renforcées, au détriment du sport et de la circulation. Cela confirme l'importance nouvelle donnée aux matières « réformatrices », mais démontre que l'intervention et la sécurité personnelle n'en ont pas pour autant perdu en importance. Même si les examens du brevet donnent une place primordiale aux matières « réformatrices », celles-ci restent extrêmement minoritaires dans le plan d'études. La répartition du temps de formation » définie par le PEC continue en effet à donner une importance particulière aux savoirs relevant du

⁴⁸ Nous avons pris soin de nous assurer que les catégories de matières regroupent les mêmes enseignements dans les différents plans d'études afin de les rendre comparables.

⁴⁹ La psychologie existait dans la plupart des plans d'étude antérieurs, ou en tous cas des enseignements sur les « relations interpersonnelles », le « développement personnel », les « minorités ethniques » ou le « stress ». Parallèlement, l'éthique et la déontologie figuraient au programme, mais sous une rubrique hétérogène intitulée « Formation générale, divers, visites ». Source : École romande [2003]

contrôle et de la contrainte physique, au droit, à la circulation routière et au sport. Les matières « réformatrices » correspondent en effet à seulement 12.5% du temps d'enseignement. Par hypothèse, l'on peut penser que les luttes entre forces réformatrices et orthodoxes au sein du groupe professionnel, mais également les négociations avec les autorités politiques, expliquent cette disproportion entre la place données aux nouvelles matières dans les examens et dans le plan d'études, qui a toutes les allures d'un compromis. Nous n'avons cependant pas cherché à reconstituer la genèse de la réforme. Le fait que les compétences visées par les nouvelles matières soient systématiquement présentées comme ayant un caractère additionnel, et non pas comme constituant le cœur de l'activité professionnelle, compense en outre les risques de « déprofessionnalisation » qui peuvent leur être associées. Les compétences « relationnelles » pourraient en effet être perçues comme remettant en cause les revendications de professionnalité de la police. Les habiletés visant l'établissement de relations sont en effet souvent associées à des savoirs profanes (Arborio, 2001) voire domestiques (Jany-Catrice, 2007). La légitimité des professions établies ne repose en effet pas sur des savoirs relationnels (Milburn, 2002) mais sur des savoirs ésotériques fondés « techniquement et scientifiquement » (Chapoulie, 1973, p.92). Les nombreuses références au monde académique présentes dans les manuels des matières « réformatrices » sont l'une des stratégies de légitimation adoptées par leurs promoteurs.

2.2 Des savoirs aux origines variées visant le changement

Il est utile de s'intéresser à l'origine des savoirs ayant servi de base à la rédaction des manuels de formation, qui est largement universitaire pour ce qui concerne les matières « réformatrices », et aux enjeux qui entourent leur présence dans le plan d'études, notamment en ce qui concerne leur légitimation. Nous n'allons en revanche pas évoquer ici leur contenu, qui sera présenté plus en détails aux fils des chapitres consacrés à l'enseignement et aux positionnements des nouvelles recrues à propos des savoirs enseignés.

2.2.1 La « Psychologie policière » : une légitimité académique ?

Les savoirs réunis sous l'étiquette de « psychologie policière » sont hétérogènes. C'est le manuel qui a réuni le plus de rédactrices et de rédacteurs n'ayant pas le statut de policières ou policiers : cinq psychologues, néanmoins toutes employées par des corps de police. Le manuel constitue en sous-discipline la « psychologie policière », et réunit des savoirs issus de différentes disciplines et sous-disciplines : psychologie cognitive, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie⁵⁰.

La psychologie, dans le monde policier, renvoie non seulement à un savoir qui peut être enseigné et mobilisé comme compétence professionnelle, mais également au soutien qui est offert par tous les corps de police en faveur de leurs employées et employés. Certains membres de l'équipe de rédaction du manuel et certaines formatrices et formateurs en psychologie sont ainsi également des clinicien-ne-s ou des « débriefeurs » offrant un soutien thérapeutique aux policières et aux policiers qui les sollicitent. S'adresser à un ou une psychologue peut néanmoins être largement stigmatisant dans le monde policier (Loriol *et al.*, 2006). Le manuel en tient compte en précisant que « la culture policière [...] n'encourage pas et ne valorise pas l'expression des émotions ». Dans d'autres professions, en particulier celles relevant du *care* comme dans le domaine des soins, cette expression est au contraire considérée comme un indice de professionnalisme (Loriol *et al.*, 2004; Weller, 2002; Boujut, 2005). Les entretiens avec les nouvelles recrues et les acteurs de la formation montrent *a contrario* que le savoir psychologique en tant que savoir professionnel pâtit d'un fort manque de légitimité. Comme l'explique un policier, formateur en psychologie et rédacteur du manuel (cf. page suivante).

⁵⁰ Ces savoirs sont, dans les manuels de psychologie et de police de proximité, référencés, soit sous la forme académique habituelle de la note de bas de page, ou explicitement dans le texte par la mention d'un auteur et la présentation de certains éléments de ses recherches (résultats, éléments de théorie, techniques).

« On trouve des vieux réflexes de policiers, pour qui c'est dangereux si on parle de psychologie. D'ailleurs encore actuellement, on parle de [techniques de] débriefing à l'école, il y a un discours d'ouverture, mais en pratique c'est une fermeture totale. Le collègue qui dit qu'il a des problèmes, c'est qu'il est pas fait pour faire ce métier. On entend ce discours même de nos supérieurs » (M. Gilliéron, 26.04.2011).

Sous-officier, chargé de cours de psychologie et coauteur du manuel

D'ailleurs, la préface porte pour titre : « Les compétences sociales : une priorité à ne pas négliger », une formulation qui laisse entendre que leur statut n'est pas unanimement considéré comme tel. Comme le relève d'ailleurs une psychologue, responsable du service psychologique d'un corps de police, formatrice et rédactrice du manuel :

« Cela a été difficile pour pas mal de monde au début, on avait pas mal d'attaques. Et ce d'autant que sur 80 [apprenant-e-s], il y en avait en général un voire deux qui rataient leur année à cause de la psychologie. C'est pourtant très faible comme taux d'échec. Beaucoup d'instructeurs mettaient en garde les aspirants comme quoi c'est en psycho qu'ils allaient rater. Ils faisaient monter la sauce, et on avait des gens qui étaient blêmes en arrivant à l'examen » (Mme Vernier, 13.05.2011).

Psychologue employée d'un corps de police, chargée de cours de psychologie et coauteure du manuel.

La préface désigne même les « commandants » de polices suisses et les « responsables de formation », pour les encourager à ce qu'ils « saisissent l'occasion de converger vers une unité d'intention en matières de compétences psychosociales », ce qui montre également que les soutiens ne sont pas acquis.

2.2.2 « Éthique et droits de l'Homme » : symbole de la revendication de professionnalité

Détenir un code d'éthique et un organisme chargé de le faire appliquer en interne constitue un enjeu majeur de revendication de professionnalité⁵¹. L'autorégulation est en effet un pilier de l'autonomie professionnelle, puisqu'elle indique qu'une profession est reconnue comme compétente à elle seule pour repérer et sanctionner la déviance interne (Freidson, 1988 [1970], p.137; Terrenoire, 1991, p.15). L'une des revendications de professionnalité consiste en effet à « se faire reconnaître comme les seuls dont les connaissances et l'expérience permettent de décider ce qu'il faut faire

⁵¹ Nous considérons la démarche de se doter d'un comité d'éthique comme consistant en une stratégie de professionnalité, et non comme l'indice d'une professionnalisation. Cf. la critique d'Abbott (1988, pp.1-31) des approches qu'il qualifie de « naturalistes ».

dans une situation donnée, et de juger, en fin de compte, si ce qui a été fait a été bien fait » (Becker, 2009, pp.9-10). De nombreuses organisations policières en Suisse se sont ainsi dotées de codes de déontologie, et certaines de comités d'éthique, dont les membres sont généralement uniquement des policières et des policiers. Dans d'autres cantons néanmoins, les résistances syndicales sont, dans ce domaine, importantes⁵². L'introduction ou le renforcement de l'éthique dans le plan d'études s'inscrit dans ce processus de revendication de professionnalité, mais vise également à développer l'autonomie des policières et des policiers et à les doter de ressources réflexives sur leur action (cf. chapitre 3). Les savoirs réunis reposent principalement sur les recherches d'un expert, André Lacroix, professeur titulaire de la chaire d'éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke (Québec), qui a participé à son élaboration et en signe l'avant-propos. Cette caution universitaire intervient, de ce fait, dès les premières pages du manuel. Les savoirs labellisés « éthique professionnelle et droits de l'homme » sont donc issus de deux disciplines légitimes, l'éthique et le droit. La première partie du manuel est en effet consacrée aux « droits de l'homme », qu'elle présente en se basant sur différents textes juridiques, notamment de droit international, mais également de droit constitutionnel suisse. De même que le manuel de psychologie, il s'agit donc de savoirs exogènes ayant été importés dans le sous-champ policier.

2.2.3 La « Police de proximité » : un modèle importé des États-Unis

Les savoirs réunis dans le manuel de police de proximité sont principalement issus de recherches en sciences sociales, notamment françaises⁵³, mais surtout étasuniennes. De ceux-ci, le manuel reprend les conclusions qui sont parties, aux États-Unis, d'une critique de ce que les chercheurs anglophones ont appelé le *standard model of policing* (cf. introduction générale). À partir de ce constat, diverses mesures ont été mises en place aux États-Unis sous l'étiquette de *community policing*⁵⁴. Celles-ci ont en commun de

⁵² Au moment de la rédaction de ce texte, la Police cantonale vaudoise n'avait pas trouvé d'accord avec les syndicats qui s'opposent à l'introduction d'un code de déontologie professionnelle.

⁵³ Le manuel cite les travaux de D. Monjardet, F. Ocqueteau, J. Donzelot, F. Dieu et S. Roché.

⁵⁴ Le terme *community policing*, a été traduit diversement selon les contextes nationaux et les modalités d'importation : police de proximité, police de communauté, police communautaire. Le manuel Suisse-allemanique a conservé le vocable anglo-saxon.

remettre en question le cœur de la *doxa* professionnelle en mettant au centre du travail policier la prévention des infractions plutôt que la détection de celles déjà commises, et en ne donnant pas un caractère central à la coercition. Le manuel de formation suisse reprend une partie de ces mesures étasuniennes. Il présente la particularité d'osciller entre manuel de formation initiale et description plus générale d'un modèle policier qui n'est pas celui qui prédomine dans le pays (cf. chapitre 4). Cela est d'ailleurs précisé dans le préambule signé par les auteurs, qui manifestent ainsi leurs visées réformatrices :

« Au-delà de sa fonction de support de formation pour la police, ce manuel propose les principaux éléments d'une doctrine de police de proximité susceptible de s'appliquer aux corps de police cantonaux et municipaux » [ISP, 2010].

Le groupe ayant rédigé ce manuel comprend majoritairement des cadres supérieurs responsables de la mise en place de certains instruments de la police de proximité dans leurs corps respectifs, deux policiers de terrain ayant un statut de cadres inférieurs, ainsi que le directeur des études stratégiques de la police cantonale de Genève, un cadre non policier issu des sciences sociales. Ces policiers évoquent, en entretien, la circulation internationale des savoirs et les origines outre-Atlantique des préceptes. Certains ont assisté en Suisse à des conférences données par des spécialistes étrangers, d'autres ont eux-mêmes été invités à en donner à l'étranger. Ces échanges se passent surtout dans l'espace francophone (Belgique, France, Québec), une circulation internationale des idées n'est pas spécifique au sous-champ policier suisse (de Maillard, 2009, p.1211), mais qui dans le cas qui nous intéresse a servi de levier à l'engagement de certains réformateurs (cf. chapitre 2).

2.2.4 *La « Sécurité personnelle » : des savoirs issus des arts martiaux et de l'industrie des armes*

L'introduction du nouveau plan d'études a été l'occasion de codifier les savoirs spécifiques de la police, ceux qui renvoient à ses tâches et sa définition orthodoxes. Ils

font partie de la matière labellisée de manière euphémisante « Sécurité personnelle »⁵⁵. Le manuel réunit en effet différents savoirs liés à l'usage de la contrainte physique (principe de proportionnalité, techniques de contrainte à mains nues, bâtons, menottes, spray au poivre, bouclier), ainsi que des techniques de contrôle et de vérifications (contrôle d'identité des personnes ou des véhicules, fouilles de personnes ou de locaux). Ces savoirs, bien que spécifiques, ont été importés des arts martiaux d'une part, et d'une compagnie privée étasunienne d'autre part. Les rédacteurs du manuel⁵⁶ – et plus généralement les formateurs de ces techniques – sont en effet, pour la plupart, également des pratiquants des arts martiaux. Certains les ont pratiqués ou les pratiquent à un niveau de compétition, ou les enseignent dans des clubs, parallèlement à leur métier. S'ils ont originellement pratiqué des arts martiaux japonais, en particulier le ju-jitsu et le judo, plusieurs se sont tournés par la suite vers des arts martiaux mêlant davantage de techniques différentes, en particulier le krav-maga israélien.

Encadré 7.

Ju-jitsu et krav-maga : des arts martiaux basés sur des principes contrastés

Le ju-jitsu, comme l'aïkido ou le judo, privilégient les « techniques coercitives » alors que le krav-maga, comme le karaté ou la boxe, sont des « sports de frappes » c'est-à-dire comprenant des « coups frappés » (Jobard, 2002, p.221). Les seconds requièrent une compétence technique moins développée et s'acquièrent plus rapidement. Le ju-jitsu est un art martial japonais datant de l'époque féodale, basé sur la souplesse des pratiquants et le principe consistant à retourner la force de l'adversaire contre lui. Par contraste, le krav-maga (d'origine israélienne et datant du 20^{ème} siècle) repose sur le principe « pas de loi (pas de règles à respecter), aucune limitation sur le plan des techniques, pas d'interdits, tous les coups sont permis ». Il s'agit d'« utiliser les points sensibles du corps humain (yeux, gorge, parties génitales) » et de se servir « en priorité tous les objets à sa portée, puis les armes naturelles du corps en dernier recours »⁵⁷.

Ainsi, les techniques de contrainte à « mains nues » enseignées aux policières et aux policiers, celles qui ne font appel à d'autres outils que le corps – parfois également labellisée de manière euphémisante « self-défense » –, étaient historiquement tirées du ju-jitsu. Les apprenant-e-s portaient un kimono pour participer aux cours, et passaient

⁵⁵Ces mêmes savoirs sont séparées dans le Plan d'études cadre en deux matières : « Sécurité » et « Exercices d'intervention », alors qu'ils prennent, dans le plan d'étude de certains centres de formation, l'étiquette de « Tactiques et techniques d'intervention (TTI) ».

⁵⁶ Ce sont tous des hommes.

⁵⁷ Citations tirées du site Internet de la Fédération suisse de krav-maga : www.krav-maga.ch (mai 2012).

même, dans le cadre de leur formation policière, les examens permettant l'obtention des grades spécifiques à cet art martial (les « ceintures »). Le classeur de « Sécurité personnelle » recense néanmoins un savoir-faire que ses rédacteurs ont voulu plus adapté aux contraintes du métier, comme l'explique un responsable de la branche « sécurité personnelle » dans un centre de formation :

« On avait un standard qui était plutôt ju-jitsu, techniquement exigeant. Tandis que maintenant, il faut être un peu plus rustique, parce qu'on a moins d'heures à notre profit pour enseigner, donc on doit essayer d'aller au plus simple. On va dans des choses assez basiques. Ce qui veut pas dire qu'elles sont plus destructrices. Le ju-jitsu est plus technique, c'est un petit plus compliqué, parce que c'est plus fin. Ça fonctionne très bien, mais seulement une fois qu'on a acquis les automatismes. Le krav-maga est plus simple : il permet par exemple de repousser l'adversaire pour pouvoir transiter dans les moyens [c'est-à-dire se munir d'un outil plus puissant] » (M. Pidoux, 15.08.2011).

*Sous-officier, responsable de branche
« sécurité personnelle » dans un centre de
formation et coauteur du manuel.*

Les techniques du ju-jitsu visent en effet à neutraliser un attaquant, ce qui peut apparaître inefficace pour la police, comme l'explique le responsable de la même branche dans un autre centre de formation :

« Si on compare avec l'auto-défense au sens large, le métier de policier vous oblige au bout d'un moment à maîtriser l'individu, à le contraindre.

C'est pas de la défense ?

Si vous avez un souci avec un adversaire, la défense... Le métier de policier fait qu'on doit maîtriser, contenir quelqu'un, contraindre, en limitant les dégâts en regard de la plus grande proportionnalité » (M. Nicolet, 29.03.2011).

*Sous-officier, responsable de branche
« sécurité personnelle » dans un autre
centre de formation et coauteur du manuel.*

Il faut noter en effet que le krav-maga, dans sa version sportive, autorise les coups sur les points sensibles du corps humain (yeux, gorge, parties génitales) pour atteindre ou maîtriser l'adversaire, et repose sur le principe « tous les coups sont permis » (cf. encadré). Ces principes n'ont pas été repris dans le manuel. Il s'agit néanmoins de techniques plus offensives que celles du ju-jitsu, celui-ci reposant davantage sur des principes de maîtrise de soi et sur la souplesse du corps. La codification des savoirs liés à l'usage de la contrainte physique sans outil ont donc conduit ses auteurs à privilégier des techniques considérées comme plus efficaces car plus offensives.

En ce qui concerne l'usage des outils matériels permettant d'infliger une contrainte physique, c'est-à-dire les moyens de contrainte mécanique (en particulier les menottes), et les dispositifs à impact cinétique (en particulier le bâton), les savoirs codifiés sont inspirés d'une méthode élaborée par l'entreprise étatsunienne *Monadnock*, qui commercialise ces outils et dispense les formations pour s'en servir. Celles-ci sont basées sur le principe « *Protect & Restraint* », et ne se contentent donc pas d'enseigner des techniques de défense personnelle. Notons également que, précédant la codification de ces savoirs, l'introduction des outils eux-mêmes, notamment le spray au poivre et le bâton télescopique, a été inspiré par les polices étatsuniennes, au sein desquelles plusieurs acteurs impliqués dans la formation, y compris parmi les rédacteurs du manuel, ont fait des stages.

En codifiant ainsi les savoirs relatifs à l'usage de la contrainte physique et en les recensant dans un manuel, la police se donne également une base réglementaire précise, cautionnée par l'ISP en tant qu'organisation professionnelle. Comme le souligne un responsable de l'enseignement de la « sécurité personnelle » en effet :

« Sur la base de ce manuel, les principes d'engagement sont assez clairs. Et du coup, s'il y a un problème, si des juges doivent statuer, ils se baseront sur ce document. De cette manière, on est couvert par l'Institut suisse de police. C'est un peu pour cela que je tiens pas mal à l'utiliser » (M. Felber, 13.05.2011).

Sous-officier, responsable de branche « sécurité personnelle » dans un autre centre de formation⁵⁸.

Plusieurs rédacteurs du manuel soulignent en entretien le rôle régulateur que joue le manuel : il définit les techniques réglementaires d'usage de la contrainte physique. Cette codification des savoirs entourant l'usage de la contrainte physique officialise et renforce la légitimité du groupe à être détenteur du quasi-monopole d'usage légitime de la force. L'insistance des acteurs de la codification des savoirs techniques sur le fait que, malgré l'influence des arts martiaux, les techniques développées et enseignées aujourd'hui sont des « techniques police » spécifiques, « un concept police, réfléchi

⁵⁸ Ce responsable de branche est entré dans le monde de la formation après l'édition du manuel, si bien qu'il n'a pas participé à sa rédaction. Il est néanmoins membre du groupe de travail qui, au moment de l'enquête, en préparait une seconde version.

police » montre qu'à cette codification est associée une volonté de monopolisation de ces savoirs.

3. Conclusion

La réforme de la formation policière répond à des enjeux de revendication de professionnalité classique. Parallèlement, elle vise en partie une autre réforme : celle des pratiques policières. Les nouvelles recrues sont en effet la cible des promoteurs des compétences dites « relationnelles », ces acteurs visant à remettre en question les pratiques dominantes dans le monde policier. Les objectifs visés officiellement par la promotion de ces compétences sont ainsi : (1) une amélioration de la qualité des relations avec les usagers, et dans un moindre mesure les collègues, notamment au travers de compétence de communication et de gestion des conflits ainsi qu'une « tolérance » envers les groupes marginaux et les migrant-e-s ; (2) la connaissance de soi, l'autocritique et la gestion du stress ; (3) le développement des capacités réflexives et analytiques. Si ces éléments ne placent pas la contrainte physique au centre de la définition du métier, ils ne sont pas incompatibles avec l'autre élément constitutif du cœur de la *doxa* policière : la coercition et la détection des infractions. En nous intéressant au projet réformateur de certaines formatrices et de certains formateurs, nous verrons qu'ils vont plus loin que ces objectifs officiels en remettant ce second élément en cause.

L'analyse du contenu officiel de la réforme fait apparaître des tensions entre les volontés de renouvellement des pratiques et les tenants du *statu quo*. Premièrement, les matières « réformatrices » et les compétences « relationnelles » sont présentées comme additionnelles dans les documents officiels, et non comme constituant la base de la compétence policière ou ayant un caractère transversal. Deuxièmement, l'élève policier doit certes réussir toutes les matières que nous qualifions de « réformatrices » pour obtenir son diplôme, mais son cursus reste très majoritairement consacré aux matières dites « techniques ». Cela renforce le caractère *ad hoc* des nouveaux savoirs et symbolise

l'importance qui est donnée aux savoirs relevant des techniques de contrôle et de l'administration de la contrainte physique. Troisièmement, les matières orthodoxes, et en particulier l'usage de la contrainte physique, ne sont pas concernées par la promotion des compétences « relationnelles ». Au contraire, les savoirs codifiés dans le cadre de l'introduction du brevet sont basés sur des principes plus offensifs que par le passé. Processus classique de revendication de professionnalité, le renforcement de la formation policière en Suisse a donc, parallèlement, conduit à introduire des tensions en son sein, dont nous allons rendre compte dans les chapitres qui suivent, en nous arrêtant d'abord sur les propriétés sociales des réformateurs et les raisons de leur engagement.

LUTTES INTERNES AU SOUS-CHAMP POLICIER

Les conditions de possibilité de l'engagement professionnel réformateur

Qui sont les réformateurs et pourquoi se sont-ils engagés dans une entreprise de changement ? En s'intéressant aux tensions qui les opposent aux orthodoxes, et en rendant compte des propriétés et des trajectoires sociales des uns et des autres, ce chapitre se veut une contribution à l'étude de l'engagement professionnel en faveur du changement. La contradiction, mise en évidence dans le chapitre précédent, entre la place qu'occupent les matières « réformatrices » dans les examens et leur faible allocation horaire dans le plan d'études sont le reflet de luttes qui traversent le sous-champ policier, dont nous allons rendre compte en nous intéressant aux formatrices et aux formateurs. On trouve en effet parmi ceux-ci les individus s'étant le plus engagés en faveur de la promotion des compétences « relationnelles » et d'un renouvellement des pratiques professionnelles. Le contenu de la réforme de la formation n'ayant pas été imposé par les pouvoirs publics, ce sont des policières et des policiers qui se sont chargés de l'élaborer. Or, ces individus sont tous partie prenante du processus de formation. Les quelques études consacrées aux réformateurs dans la police

se concentrent uniquement sur les directrices et les directeurs de forces de police (cf. introduction générale). Notre intérêt est bien plus large : il s'étend non seulement aux acteurs ayant élaboré le contenu de la réforme et s'étant engagés dans sa mise en œuvre, mais également aux formateurs qui s'opposent à cette entreprise de changement et défendent des visions du métier orthodoxes. L'espace de la formation constitue en effet un champ de lutte entre définitions antagoniques du métier.

Les formatrices et les formateurs ont toutes et tous quelque chose à défendre, que ce soient des innovations techniques ou une vision du métier hétérodoxe. Mais ils suivent des trajectoires professionnelles contrastées, qui constituent l'objet de la première section, consacrée au rôle que peut jouer l'accomplissement de tâches d'enseignement dans une trajectoire policière, en particulier en termes de mobilité professionnelle. La deuxième section est consacrée aux prises de positions antagoniques des différents acteurs de la formation policière, à propos de la réforme du plan d'études d'une part, ainsi que, d'autre part, du métier en général. La troisième section vise une mise en correspondance de ces visions du métier avec les trajectoires et les propriétés des formatrices et des formateurs, et fournit des explications à ce qui rend possible le développement d'un habitus hétérodoxe et d'un engagement réformateur.

1. La formation policière : une région peu légitime du sous-champ policier ?

La formation policière est organisée de manière autonome par la profession, et comprend extrêmement peu d'intervenantes et d'intervenants extérieurs. Parmi les policières et les policiers qui s'y engagent, certains le font à plein temps, d'autres de manière épisodique. La plupart, mais surtout les permanent-e-s, ont en commun d'accorder de l'importance à la formation initiale, notamment en tant que lieu d'innovation technique ou de transmission de savoirs réformateurs. En revanche, la position de formatrice ou de formateur, dans une trajectoire professionnelle, peut jouer

le rôle de tremplin vers des fonctions supérieures, ou alors constituer en soi une ascension professionnelle.

1.1 Une *illusio* spécifique : l'engagement pédagogique

Les acteurs qui s'y investissent accordent de l'importance à la formation policière, ce qui est tout sauf une évidence dans une profession au sein de laquelle ce domaine n'est pas considéré comme légitime. Pour la plupart des policières et des policiers, elle n'est pas perçue comme constituant un enjeu, ne relevant pas de « l'opérationnel » et étant éloignée de la « pratique ». Celles et ceux qui s'y investissent sont souvent accusés de délaisser le « terrain », laissant à leurs collègues un surplus de travail. En revanche, pour les policières et les policiers qui décident de s'y engager, elle constitue un enjeu, et ce même s'ils l'abordent différemment selon leur position dans le sous-champ policier. Ils ont en commun de partager une *illusio* spécifique, une « croyance fondamentale dans l'intérêt du jeu et la valeur des enjeux qui est inhérente à cette appartenance » (Bourdieu, 2003, p.25), quitte à parler, pour leur fonction, de « métier dans le métier ». Le recours au concept d'*illusio* permet de montrer ce que l'investissement dans la formation a de spécifique par rapport à celui qui caractérise l'engagement dans le sous-champ policier⁵⁹ de manière plus générale.

L'*illusio* pédagogique peut être associée à un projet réformateur : une partie des acteurs s'engagent dans la formation pour changer les pratiques policières, ce qui fait partie d'une stratégie de promotion du changement qui est plus large. Ce sont en effet des acteurs qui, parallèlement à leur investissement dans la formation initiale, œuvrent par exemple à la promotion de certains savoirs auprès des policières et des policiers plus expérimentés, participent ou gèrent la mise en place d'une démarche éthique ou de partenariats avec d'autres institutions. Pour une autre partie des acteurs de la formation policière, cette *illusio* pédagogique relève de la défense de savoirs qui ne visent pas une

⁵⁹ Nous avons défini les institutions policières comme appartenant au sous-champ policier, qui est une région du champ administratif. Nous parlons « d'espace » de la formation en référence à la région du sous-champ policier relevant de ce domaine (cf. introduction générale).

réforme des pratiques et ne sont pas associés à une vision hétérodoxe du métier. Ces individus considèrent cependant que les savoirs qu'ils défendent sont efficaces et indispensables au « bon » policier ou à la « bonne » policière. Ils sont nombreux à témoigner d'un rapport passionné à leur matière, ayant notamment participé au test, à l'introduction et à la diffusion de nouveaux outils techniques, et éprouvent à cet égard de la fierté. Ce sont des individus qui se tiennent informés des évolutions et innovations techniques (un formateur décrit par exemple sa bibliothèque consacrée aux techniques de combat), et ont tendance à s'investir dans la promotion de ces savoirs hors de leur temps de travail, en suivant et donnant des cours à l'Institut suisse de police ou au sein d'organismes privés, y compris à l'étranger. Un formateur, évoquant les techniques qu'il a mises au point avec un collègue et contribué à diffuser grâce au support de cours officiel, parle même de sa « cause ». Pour tous ces individus, qu'ils soient ou non engagés dans un projet hétérodoxe de réforme des pratiques, l'espace de la formation est un lieu de réflexivité et d'innovation, et celui dans lequel ils défendent certaines manières de pratiquer le métier (cf. *infra*). L'*illusio* pédagogique est ainsi associée à un goût pour la formalisation et l'amélioration des pratiques policières, pour des individus qui apprécient non seulement l'enseignement mais également l'acquisition de nouveaux savoirs pour eux-mêmes. Néanmoins, malgré cette *illusio* commune, leurs propriétés sociales, leurs trajectoires et perspectives de mobilité professionnelle sont hétérogènes.

1.2 Propriétés des formatrices et des formateurs : un groupe hétérogène

Pour comprendre les enjeux de la formation policière et ses acteurs, nous avons conduit 47 entretiens avec des individus qui s'y investissent, que ce soit à temps complet ou sporadiquement. Parmi eux, 38 sont des policières et des policiers, les neuf autres étant des psychologues rattachés aux institutions policières ou des procureurs chargés d'enseigner le droit. En ce qui concerne les policières et les policiers investis dans la formation à temps complet, nous avons visé l'exhaustivité en effectuant des entretiens avec le nombre le plus important possible d'acteurs en Suisse romande. Ce n'est pas le cas pour les acteurs moins impliqués que sont les chargé-e-s de cours, qui sont trop

nombreux. Nous avons conduit des entretiens avec un nombre important de formatrices et de formateurs de l'Académie de Police de Savatan, au sein de laquelle nous avons effectué notre terrain d'observation. Pour les autres cantons, nous sommes entrés en contact avec le personnel enseignant par le biais des responsables des centres de formation, ainsi qu'en nous basant sur la liste des individus ayant participé, activement ou non, à la rédaction des manuels officiels. Ceux-ci ont en effet réuni des groupes de rédactrices et de rédacteurs aux profils hétérogènes, tant en termes de positions hiérarchiques que de corps d'appartenance. Nous avons également interrogé des permanentes et des permanents occupant ces fonctions depuis trop peu de temps pour avoir participé à la rédaction des manuels, ainsi que des chargé-e-s de cours, dont l'investissement dans le sous-espace est moins important. Le tableau présenté ci-dessous recense l'appartenance cantonale des formatrices et des formateurs interviewés, et montre que nous avons pris en considération toute la Suisse francophone.

Figure 7. Fonctions occupées par les interviewé-e-s selon le centre de formation

	Nombre d'entretiens effectués selon la fonction (actuelle ou antérieure)		
	Responsables de formation	Formateurs/trices permanent-e-s	Chargé-e-s de cours (+ non policières et policiers) ⁶⁰
Académie de Police de Savatan (totaux : 19+4) (Vaud et Valais, y compris polices communales)	4	5	10 (+4)
Centre de formation de la police (10+2) (Genève)	1	5	4 (+2)
École des aspirants de police (5+1) (Fribourg)	2	2	1 (+1)
École régionale d'aspirants de police (4+2) (Neuchâtel, Jura & Berne francophone)	3	1	0 (+2)
Totaux	10	13	15 (+9)

Nous distinguons donc trois catégories de policières et de policiers en fonction de leur degré d'investissement dans la formation et de responsabilités : les responsables de formation, les permanent-e-s et les chargé-e-s de cours. Les premiers sont des individus qui, au moment de l'enquête ou par le passé, ont détenu la responsabilité d'un centre de

⁶⁰ Nous indiquons entre parenthèses les chargé-e-s de cours qui ne sont pas policières ou policiers, qu'ils et elles fassent partie du personnel « civil » de l'institution ou soient extérieur-e-s à celle-ci.

formation, que celui-ci soit associé à un ou plusieurs corps de police. Cette responsabilité peut être opérationnelle, de direction ou les deux⁶¹. Les « permanentes » et les « permanents » sont des individus qui se consacrent entièrement à la formation, mais sans avoir la responsabilité d'une école. Ils et elles ont en revanche souvent la responsabilité d'une branche, d'un groupe de matières, et dans ce cadre peuvent participer au recrutement de chargé-e-s de cours. Ces derniers consacrent quant à eux une partie seulement de leur temps de travail à la formation, et n'assument pas de responsabilités officielles particulières au sein de l'espace. Lorsque des acteurs ont appartenu à plusieurs de ces catégories au long de leur trajectoire professionnelle, nous les avons associés au plus haut degré de responsabilités et d'investissement qu'ils ont exercé. Quel que soit leur statut dans la formation, ces individus ont en commun d'être des policières et des policiers assermentés.

En ce qui concerne leurs propriétés sociales, relevons d'abord que nous n'avons interviewé que deux femmes, ce qui découle non pas d'un biais de sélection, mais reflète le très faible taux de féminisation de cette profession. L'échantillon comprend des individus d'âges et de grades variés, tant au moment de l'entretien que lors de leur engagement dans la formation si celui-ci est terminé (cf. encadré). Un tiers environ appartient à des services de police judiciaire, le reste étant actif au sein de services de sécurité publique (en uniforme). Ils et elles ont dédié un nombre d'années variable à la formation. Cette diversité des profils, associée à la quasi exhaustivité de notre échantillon pour ce qui concerne les responsables et les permanent-e-s, atteste de sa solidité pour étudier l'espace suisse romand de la formation policière.

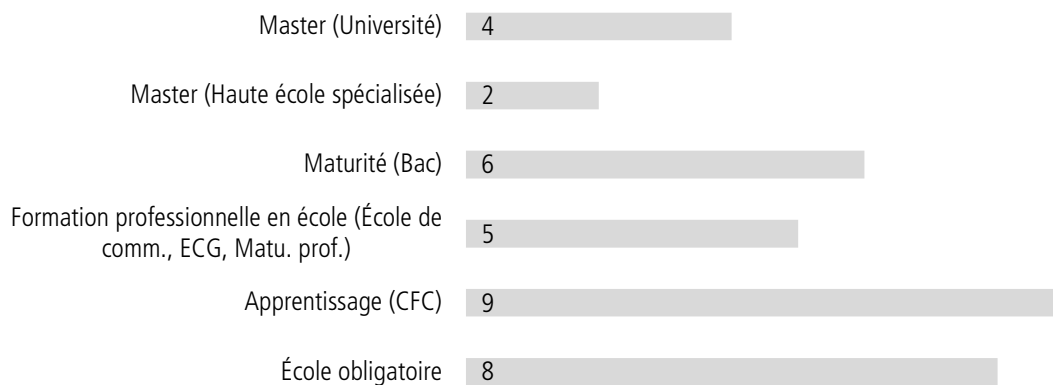
⁶¹ Les centres de formation disposent généralement d'une directrice ou d'un directeur, parfois appelé « officier instructeur », dont les responsabilités dépassent les questions de formation initiale, ainsi que d'un-e responsable de la formation initiale, que nous qualifions de responsable « opérationnel ». Dans certains centres de plus petite taille, les deux fonctions sont assumées par la même personne.

Encadré 8.
Les profils diversifiés des interviewé-e-s

Les interviewé-e-s présentent des profils hétérogènes, tant en ce qui concerne le stade de leur trajectoire de formatrice ou de formateur, que leurs niveaux de grades. Les nombres d'années consacrées à la formation dans leur trajectoire professionnelle, au moment de l'entretien, se répartissent comme suit : 1-3 ans = 5 ; 4-6 ans = 11 ; 7- 9 ans = 5 ; 10-12 ans = 7 ; 13-15 ans = 3 ; 16-18 ans = 1 ; 19 ans et plus = 3 ; inconnu = 3. Lorsque ces individus étaient actifs dans la formation, ils occupaient les grades suivants : sous-officier = 9 ; sous-officier supérieur = 2 ; officier = 10 ; officier supérieur = 2 ; plusieurs grades (promotion obtenue durant l'engagement dans la formation) = 8 ; inconnu = 7. Au moment de l'entretien, les personnes interviewées possèdent les grades suivants : sous-officier = 10 ; sous-officier supérieur = 8 ; officier = 12 ; officier supérieur = 5 ; inconnu = 3. La répartition des âges est la suivante : 30-35 ans = 2 ; 36-40 ans = 6 ; 41- 45 ans = 6 ; 46-50 ans = 7 ; 51- 55 ans = 5 ; 56-60 ans = 3 ; inconnu = 9.

Les niveaux de diplômes que les formatrices et les formateurs avaient atteints avant leur entrée dans la police sont également variés, comme le montre le graphique présenté ci-dessous.

Figure 8. Niveau de diplôme des interviewé-e-s (avant l'entrée dans la police)

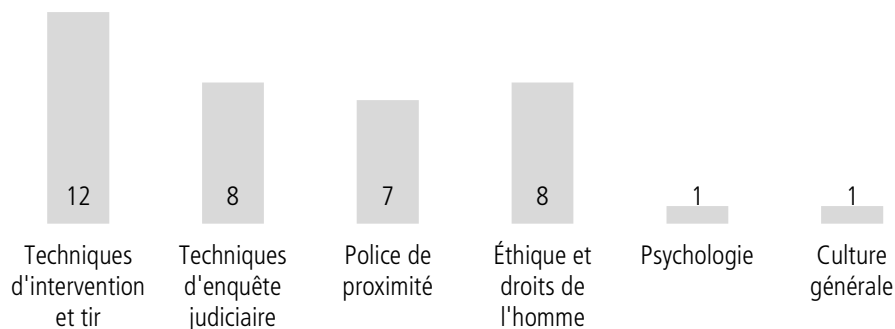


Les huit individus entrés dans la police directement après l'école obligatoire ont effectué un « apprentissage police », une voie d'étude qui a disparu. Ils étaient formés par les organisations policières, parfois en collaboration avec les écoles professionnelles formant des employées et des employés de bureau. Leur formation, non certifiée, n'était pas reconnue en dehors de leur corps de police. Les neuf individus ayant effectué un apprentissage dans un autre domaine professionnel se répartissent comme suit : trois employé-e-s de commerce, trois manutentionnaires, deux dans l'artisanat et un individu dans le domaine technique. Relevons enfin que parmi les six détenteurs d'une Maturité fédérale (Baccalauréat), quatre ont effectué un parcours universitaire inachevé. Leurs domaines d'études, ainsi que ceux des individus ayant obtenu l'équivalent d'un Master

(universitaires ou professionnalisant), se répartissent comme suit : six en sciences naturelles et ingénierie⁶² ; trois en économie et droit ; un en sciences sociales. Le niveau de diplôme de quatre individus est inconnu.

Nous avons sélectionné des individus impliqués dans l'enseignement de différents savoirs, comme le montre le schéma présenté ci-dessous.

Figure 9. Matière principale enseignée par les policières et les policiers interviewés



Le nombre d'individus (20) enseignant des matières dites « techniques » (intervention ou enquête judiciaire) est donc équilibré par rapport à celui des formatrices et des formateurs prenant en charge les matières que nous avons appelées « réformatrices » (16). Le faible nombre d'enseignantes et d'enseignants de psychologie s'explique par le fait que cette matière est le plus souvent prise en charge par des personnes ne détenant pas le statut de policière ou de policier, sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant. Notons également que, parmi les formatrices et les formateurs de matières « réformatrices », certains ont enseigné antérieurement des matières orthodoxes.

1.3 Quel intérêt de devenir formatrice ou formateur ?

Parallèlement à l'*illusio* pédagogique que nous avons évoquée en introduction, des intérêts plus « intéressés » et non spécifiques aux activités de formation animent les policières et les policiers qui s'y engagent : ceux qui relèvent de la mobilité professionnelle. On peut parler d'une *illusio* professionnelle, dans la mesure où, même si

⁶² Parmi les officiers de l'armée française, les diplômes des matières scientifiques et techniques sont également valorisés (Coton, 2008a, p.239).

les enjeux prennent des formes spécifiques, elle est commune à tous les univers de travail. Accomplir des tâches de formation peut en effet remplir différents rôles en termes de stratégies et de perspectives de mobilité. Alors que les trajectoires de formatrices ou de formateurs peuvent en elles-mêmes relever d'une mobilité ascendante, l'engagement pédagogique peut jouer, pour d'autres policières et policiers, le rôle de levier permettant d'accéder à des positions hiérarchiques dominantes. Pour d'autres encore, il ne peut s'agir que d'un engagement ponctuel ne jouant pas de rôle déterminant dans le déroulement de la trajectoire professionnelle.

Encadré 9.

Carrière ou trajectoire ?

Nous préférons le terme de « trajectoire » à celui de « carrière », à la fois pour sa cohérence avec les autres concepts que nous utilisons, mais également pour nous distancier de son usage commun. E. Biland-Curinier (2008) discute les raisons qui la poussent à s'en défaire, considérant que : « La capacité à penser sa trajectoire professionnelle en termes de carrière, et corollairement en termes de progression et de stratégie, est socialement située » (p. 501). Cette représentation en termes de « carrière » est en effet largement associée à la masculinité, de même qu'elle est caractéristique des hommes appartenant, dans le contexte français, à la catégorie des « cadres » (*ibid.*). Il faut cependant rendre justice au concept de « carrière » et aux éclaircissements qu'il a rendus possibles au travers de ses usages dans la sociologie interactionniste, notamment celle qui s'intéresse au travail. À la suite d'E. C. Hughes (1958), ces études ont montré comment une « carrière » était composée d'une entrée dans une activité et d'un déroulement, mais également de bifurcations, anticipations, réussites, échecs, qui jalonnent le parcours professionnel. Ce concept a permis aux études du travail d'inspiration interactionniste de comprendre la manière dont les individus « en sont arrivés à faire ce qu'ils font » (Hughes, 1996), en mettant en relation leur trajectoire réelle, la perception subjective qu'ils et elles se font de leur propre trajectoire (*i.e.* certains usages communs du mot) et les trajectoires objectivement possibles dans le milieu dans lequel ils évoluent. Comme le résume H. Becker (1985 [1963], p.47) : « Cette notion désigne les facteurs dont dépend la mobilité d'une position à une autre, c'est-à-dire aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu »⁶³. Il est un autre intérêt des usages interactionnistes du concept de carrière : il a rendu possible une approche processuelle de phénomènes non professionnels, tels que la maladie (Goffman, 1968; Darmon, 2003) ou la consommation de stupéfiants (Becker, 1985 [1963]). Nous estimons cependant qu'il rend plus difficile la dissociation entre, d'une part, les fondements structurels d'une trajectoire (distribution des positions, des capitaux et du prestige) – en vue de ne pas céder à « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986a) – et, d'autre part, les représentations et motivations des actrices et des acteurs, que le concept de *dispositions* ou plus largement d'*habitus*, ainsi que de *capital*, permet de mieux dissocier.

⁶³ On trouve le concept dans le titre même de la thèse (non publiée) d'H. Becker, soutenue en 1951 : « Role and Career Problems of the Chicago Public School-Teacher ».

1.3.1 *L'espace de la formation en tant que lieu d'ascension professionnelle*

Pour certaines policières et certains policiers possédant un grade inférieur (sous-officiers inférieurs), l'entrée dans l'espace de la formation représente une forme de mobilité professionnelle ascendante, même si elle n'est le plus souvent pas associée à un avancement en termes de grade. Leur position dans l'espace de la formation leur offre une plus grande autonomie, en raison notamment de l'aspect solitaire de l'enseignement lui-même, et de la marge de manœuvre dont ils disposent pour préparer et animer leurs cours. Plus largement, les permanent-e-s sont la plupart du temps responsables d'une branche, ce qui les conduit à participer à l'élaboration des plans d'études, à organiser des modules spéciaux, des exercices ou des sorties (camps sportifs, exercices à l'extérieur, visites), et à encadrer les chargé-e-s de cours enseignant la branche dont ils ou elles sont responsables. Dans les plus grands centres de formations, certains responsables de branche possédant des grades de sous-officiers inférieurs ont jusqu'à six formateurs permanents sous leur responsabilité et gèrent jusqu'à 70 chargé-e-s de cours. Ils affichent un goût pour les tâches de gestion et d'organisation, qui représentent une rupture d'avec les tâches policières ordinaires, pour ces policières et ces policiers peu gradés qui appartenaient à des unités généralistes avant d'entrer dans la formation :

« Je suis hyper curieux, j'adore apprendre, fouiller, découvrir des choses. J'aime bien transmettre, essayer du moins. C'est mon truc. Comment expliquer ? J'adore donner des cours, mettre en place un truc, des exercices, essayer de donner une formation. Surtout ce que j'aime bien, c'est qu'on enseigne quelque chose, on greffe, et à la fin on arrive à un produit, une finalité. Par exemple quand on arrive aux examens finaux de tir, j'aime bien voir, après une année, l'évolution [des apprenant-e-s] » (M. Muriset, 11.05.2011).

Sous-officier, responsable de la branche « Tactiques et techniques d'intervention ». Expérience de « terrain » de sept ans, dont trois dans les unités d'interventions spéciales. Solide expérience dans les sports de combat. Officier à l'armée. Diplôme d'apprenti (métier manuel).

La formation est ainsi un espace d'apprentissage pour les formatrices et les formateurs eux-mêmes. M. Muriset exprime également l'un de ses aspects qui le rend spécifique : la possibilité d'observer les résultats de l'enseignement en termes de compétences acquises par les apprenant-e-s, ce qui est plus aisé dans les matières techniques et en particulier le

tir, où les compétences sont plus faciles à évaluer (nombre de tirs dans la cible). La plupart de ces formateurs sont des hommes enseignant les savoirs relevant des techniques de contrôle et d'usage de la force. C'est le cas également de M. Pidoux, qui détient plusieurs ceintures noires dans différents arts martiaux, ainsi qu'un grade d'officier supérieur à l'armée. Cela lui permet de compenser son déficit de capital policier. En effet, entré tôt dans la formation, il a une très courte expérience de « terrain ». Cela ne l'a pas empêché de devenir responsable de la branche « sécurité personnelle » dans un centre de formation et de gérer une importante équipe de formateurs. En revanche, cela ne lui a pas permis d'avancer en grade. M. Nicolet, également passionné par les arts martiaux, les pratique depuis l'âge de 15 ans. En s'engageant dans la police, il découvre d'autres techniques de combat, tout en continuant à se former dans le privé, où il passe également différentes « ceintures » puis finit par ouvrir son propre centre de formation aux arts martiaux. Il devient donc formateur dans la police en parallèle, ce qui lui permet « d'enseigner dans ce cadre aussi cette matière que j'affectionne ». Avec les années, il devient responsable de la branche « Tactiques et techniques d'intervention ». Cela ne lui permet pas d'avancer en grade, mais lui offre la possibilité d'entretenir sa passion pour les sports de combat. On trouve également dans ces positions permanentes des individus enseignant la police de proximité, pour qui elles correspondent également à une trajectoire d'ascension professionnelle. Ils évoquent, comme motivations, davantage un goût pour la réflexivité et l'acquisition de nouveaux savoirs :

« J'en avais marre du travail, l'impression de régresser intellectuellement. Je voulais un challenge. Donner les cours, c'est de nouveaux challenges, et au niveau intellectuel, ça faisait du bien » (M. Saudan, 15.06.2011).

Sous-officier chargé de cours en police de proximité. Expérience de « terrain » de 16 ans, dont trois en tant que policier de proximité. Non gradé à l'armée. Entré dans la police sans diplôme.

Comme pour les formateurs des matières orthodoxes, l'entrée dans la formation est, pour ce policier, un moyen de donner un tournant à sa trajectoire professionnelle en changeant radicalement de tâches. Ces individus sont en effet des spécialistes de police de proximité actifs sur le « terrain », avec peu de perspectives d'avancement dans leurs

unités en raison de leur position dominée dans le sous-champ policier. Difficile en effet d'espérer avoir une trajectoire professionnelle ascendante en tant que spécialiste de police de proximité, sinon d'obtenir la responsabilité de l'unité elle-même. Ces individus ont accumulé peu de capital policier, qu'ils ne compensent pas par une expérience sportive ou militaire, et enseignent une matière peu légitime.

Ces acteurs, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, ont donc peu de perspectives d'avancement professionnel en dehors de l'espace de la formation, et très peu de chances d'atteindre un grade d'officier. De ce fait, leur entrée dans la formation est associée à un sentiment de réussite professionnelle. Dans certains corps, la position de formatrice ou de formateur ne peut cependant pas être une fonction permanente et s'établir sur le long terme, selon des règles dont le degré de formalité est variable, mais qui contraignent certains acteurs à quitter le monde de la formation contre leur gré. Dans ces corps de police, ces policières et ces policiers doivent donc rejoindre, après leur expérience dans la formation, une unité « opérationnelle », c'est-à-dire une unité généralistes pour les formatrices et les formateurs des matières orthodoxes ou une unité spécialisée « proximité » pour les autres. Au sein de ces entités, leurs fonctions sont déterminées par leurs grades, et constituent souvent une perte de statut en comparaison d'avec l'autonomie dont ils et elles disposaient dans la formation. En outre, ces unités sont celles où il est difficile de faire valoir son expérience de formateur, ce qui renforce le sentiment de déclassement : ces policières et ces policiers affichent leur déception devant la contrainte de devoir quitter l'espace de la formation. Dans les organisations où cela est possible, certaines policières et certains policiers y ont en revanche effectué l'essentiel de leur trajectoire professionnelle, certains étant devenus responsables (opérationnels) de formation, la plupart étant restés permanent-e-s. Les premiers ont pu obtenir, grâce à leurs responsabilités, des grades de sous-officiers supérieurs. Les seconds ont dû toutefois renoncer à progresser en grade, et restent sous-officiers inférieurs.

1.3.2 *La formation comme tremplin vers des fonctions dirigeantes*

Pour les individus appartenant à la frange supérieure du sous-champ policier, l'expérience dans la formation peut en revanche être beaucoup plus rentable, lorsque le contexte organisationnel et politique y est favorable. En effet, pour que le passage par l'espace de la formation soit rémunérateur, il faut que la direction de l'institution policière lui attribue une reconnaissance. Même si la tendance semble être à un gain de légitimité, dans le cadre duquel l'introduction du brevet fédéral a joué un rôle important, celle-ci est d'intensité variable dans le sous-champ policier, mais également selon les contextes politiques. Seules les organisations policières engagées dans des processus de réformes soutenues politiquement offrent en effet une reconnaissance aux activités de formation. Au sein de celles-ci, il a été particulièrement rentable pour certains policiers d'occuper des fonctions de responsables au sein de centres de formation, en ce qu'elles ont été un tremplin pour atteindre ensuite des fonctions de direction dans le corps de police, c'est-à-dire pour appartenir à l'« état-major ». Lorsque M. Bujard, par exemple, postule pour entrer dans la formation, il est déjà officier, mais responsable d'une unité de police-secours. Il a donc atteint le sommet de la hiérarchie opérationnelle. Il quitte alors ce domaine pour devenir responsable de la formation initiale au sein d'un centre de formation. Ce faisant, il exécute un premier pas vers la direction, car de nouvelles responsabilités sont associées à la fonction : il s'agit de mettre en place le brevet, ce qui est d'ailleurs, selon lui, ce qui l'a motivé à candidater pour ce poste. Dans le contexte de la réforme, l'engagement dans la formation est en effet associé à une fonction de direction de projet, et ce dans tous les centres de formation, ce qui rend les postes plus attractifs, mais également plus rémunérateurs. Avant la réforme, dans un contexte où la formation ne constituait pas un espace légitime, les contacts avec la direction étaient plus distants. Cependant, être responsable de formation reste un poste qui n'appartient pas à l'« état-major », même si l'atteindre suppose généralement un avancement de grade. M. Bujard était déjà officier, il n'a donc pas avancé significativement en grade en devenant responsable de formation. En revanche, après quelques années de service, il est recruté comme « commandant » d'un important corps municipal, et atteint donc le sommet de la hiérarchie policière. D'autres individus ont

obtenu des avancements de grades majeurs dans le cadre de leur engagement dans la formation. C'est le cas de M. Aebi qui, comme M. Bujard, est entré dans la formation en tant que chargé de la mise en place du brevet. Il raconte comment cela a constitué un levier d'ascension professionnelle :

« En tant que petit inspecteur sans grade, je me retrouve d'un coup directement sous les ordres du chef de la police, c'était intéressant, j'étais tout le temps en contact avec les membres de l'état-major. Si j'avais pas eu la charge de mettre en place le brevet, avec mon grade d'inspecteur, j'aurais été rejeté tout de suite dans ce système qui est quand même basé sur les grades et tout » (M. Aebi, 03.05.2011).

Université inachevée, a suivi différentes formations universitaires en sciences humaines dans le cadre de son métier. Officier à l'armée.

Une fois le brevet mis en place, on lui propose de prendre la direction du centre de formation, position à laquelle est associée un grade d'officier, qu'il obtient donc sans passer par les étapes intermédiaires, une situation qu'il qualifie lui-même d'« atypique ». Après une dizaine d'années dans la formation, il rejoint l'« état-major » du corps de police et obtient un grade d'officier supérieur, un type de parcours qui s'avère en fait classique : il est celui de plusieurs anciens responsables de formation occupant aujourd'hui des fonctions de direction ou dirigeant des unités prestigieuses telles que celles spécialisées dans les investigations criminelles. Ce genre de parcours est différent de celui de M. Bujard cité au début, qui se qualifie lui-même de « pur produit police » : il est entré dans l'institution sans diplôme. C'est la raison pour laquelle il a dû faire ses preuves dans « l'opérationnel » et y gagner ses grades, alors que les autres ont pu sauter des étapes en se reposant sur leur capital scolaire. C'est également le cas de M. Corpataux, qui est devenu officier et responsable de formation directement en sortant de l'université, sans même passer par les unités opérationnelles, mais en détenant en revanche, comme les autres d'ailleurs, un grade d'officier à l'armée. En effet, tous ces policiers dépourvus ou faiblement dotés en capital policier, car ne pouvant pas faire valoir une longue expérience de « terrain », contrairement à M. Bujard, le compensent par une expérience militaire plus longue que la moyenne des conscrits suisses et la détention de grades supérieurs au sein de cette institution.

Certains corps de police ne sont pas engagés dans les processus de réformes prolongeant l'introduction du nouveau plan d'études : ils n'ont pas introduit de démarche ou de comités d'éthique, ne disposent pas de service psychologique, ni d'unités spécialisées « police de proximité ». Or, au sein de ces institutions, les activités de formation ne sont pas rentables. Miser sur ce type de stratégie de mobilité professionnelle peut conduire à se voir refuser des promotions, à la fois en termes de grade et de fonction. Dans certains corps, des formatrices et des formateurs ont en effet rencontré des difficultés pour obtenir le droit de suivre des formations et pour les valoriser, y compris aux yeux des cadres supérieurs. D'autres relatent le manque de soutien de leurs collègues pour qui la formation est « une perte de temps ». C'est le cas par exemple de M. Gilliéron, qui estime disposer des compétences pour devenir cadre mais à qui l'on refuse toute promotion s'il souhaite continuer à être chargé de cours en parallèle. En outre, comme il enseigne une branche considérée comme subalterne – la psychologie – il ne peut prétendre à un poste de permanent, inexistant pour cette branche. Passionné par l'enseignement, il s'est donc résolu à rejoindre une unité peu prestigieuse – la prévention routière – afin de pouvoir continuer à enseigner en parallèle et d'espérer obtenir une promotion au sein de cette unité. D'autres de ses collègues appartenant à des corps de police ayant mollement soutenu l'introduction du brevet ont renoncé à s'investir davantage dans l'espace de la formation à partir du moment où ils ont pu gravir les échelons hiérarchiques.

1.3.3 *La formation comme activité subsidiaire ou obligatoire*

Pour certaines policières et certains policiers, la formation n'a pas constitué un enjeu de mobilité professionnelle. Une partie d'entre eux sont richement dotés en capital policier ou occupent des positions hiérarchiques élevées. Ces individus déclarent apprécier transmettre sporadiquement leur savoir professionnel, mais à condition que cela reste une activité accessoire. Ces chargé-e-s de cours ont des trajectoires professionnelles ascendantes, ayant atteint ou ayant du moins la perspective d'atteindre un grade d'officier : ils et elles ne misent pas sur la formation dans leurs stratégies de mobilité professionnelle. La formation ne constitue pas non plus un enjeu de mobilité pour les

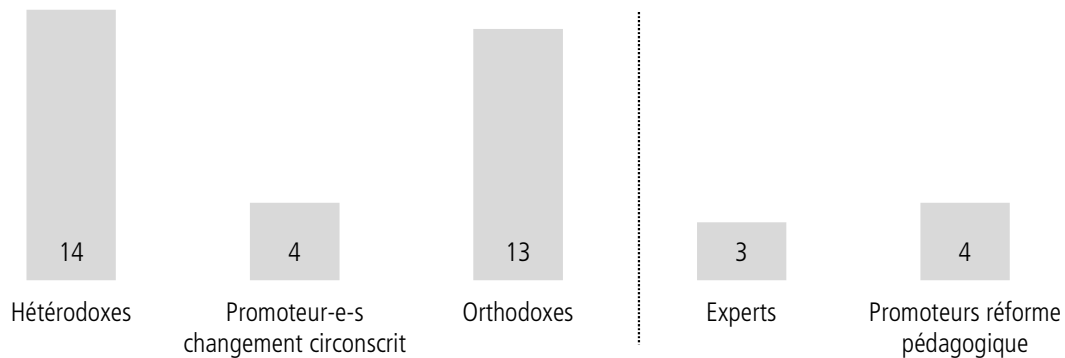
policières et les policiers qui sont contraints par la direction de leurs corps d'assumer des tâches d'enseignement. Cette pratique, qui semblait courante par le passé, tend à disparaître, en particulier dans les corps dont la direction adhère fortement à l'introduction du brevet et du nouveau plan d'études. Avec le renforcement de la formation, validé par l'introduction du brevet fédéral, se sont en effet développées les fonctions de permanent-e-s.

2. Des visions du métier contrastées : les luttes de définition entre enseignant-e-s

Certaines formatrices et certains formateurs soutiennent résolument le nouveau plan d'études introduit dans le cadre de la réforme, adhèrent à la promotion des « compétences relationnelles » et regrettent que les matières « réformatrices » soient minorisées au sein du programme d'études. Parmi ces individus, certains portent en outre un discours critique sur leur institution, et tous déclarent explicitement viser une réforme des pratiques dominantes des agentes et des agents de la base. Les modèles professionnels qu'ils promeuvent remettent en cause différentes caractéristiques de la *doxa* policière, telle qu'elle est définie par le mandat officiel confié à la police, ainsi que telle qu'elle a été mise en évidence par les travaux menés à l'étranger et les rares recherches menées en Suisse. Pour toutes ces raisons, nous les qualifions d'« hétérodoxes », et les opposons aux « orthodoxes ». Ces derniers défendent des visions du métier antagoniques et sont opposés à la réforme de la formation, en particulier au poids qu'occupent les matières « réformatrices » dans le programme des examens. Nous identifions également une position intermédiaire, celles d'acteurs qui, bien que ne remettant pas en question la réforme de la formation, ne se déclarent pas investis dans une entreprise de changement à large échelle, mais défendent l'innovation sur des points circonscrits uniquement. Nous les appelons les « promoteur-e-s de changements circonscrits ». Parallèlement, des chargé-e-s de cours recrutés en raison de leur expertise dans un domaine spécialisé de la police présentent un certain désintérêt pour la réforme du plan d'études, alors que des formateurs permanents concentrent leur engagement sur

des aspects pédagogiques. Le graphique présenté ci-dessous montre comment les formatrices et les formateurs de notre échantillon se répartissent parmi ces cinq positions, les trois premières renvoyant directement à une vision du métier et de la formation (hétérodoxes, promoteur-e-s du changement, orthodoxes).

Figure 10. Répartition des interviewé-e-s selon leur position sur la réforme



Notre échantillon comprend donc légèrement plus d'hétérodoxes et de promoteur-e-s de changement que d'orthodoxes, mais il est assez équilibré pour nous permettre d'appréhender des luttes qui, bien que se jouant au sein de l'espace de la formation, traversent le sous-champ policier entier, puisqu'elles portent sur la définition de l'excellence professionnelle.

2.1 Le combat des « hétérodoxes »

Les formateurs qui nous appelons « hétérodoxes », tous des hommes, enseignent des matières « réformatrices », même si certains ont aussi, par le passé, enseigné les savoirs dits « techniques » et que l'un d'entre eux enseigne les techniques judiciaires. Ils défendent la réforme de la formation, dont la plupart ont d'ailleurs contribué à la mise en place. Néanmoins, ce sont des individus qui estiment que le poids des matières réformatrices est insuffisant dans le plan d'études : ils regrettent que la réforme du plan d'études ne soit pas de plus grande envergure. Cela se traduit par un discours de distanciation par rapport aux matières traditionnelles et fait émerger le rapport de force qui les oppose aux formateurs orthodoxes, comme le montrent les extraits d'entretiens reproduits sur la page suivante.

« Le jeune policier ne doit pas être formaté uniquement ‘sécurité personnelle’. Lorsqu’il intervient sur un cas, il doit pas tout de suite avoir la main sur son bâton tactique ou autre. On a beaucoup de peine à faire passer le message » (M. Labry, 09.06.2011).

Officier, formateur permanent, police de proximité (anciennement de « Tactiques et techniques d’intervention »).

« Plus ils maîtrisent les outils techniques, plus ils vont s’en servir, les privilégier au détriment de la parole » (M. Corpataux, 31.03.2011).

Officier supérieur, chargé de cours en techniques d’enquête judiciaire.

Cette remise en cause de la domination des matières « techniques » est associée à une définition du métier donnant une place centrale aux relations humaines :

« Je leur dis [aux apprenant-e-s], d’abord que c’est le plus beau métier du monde, qu’ils ont bien fait de le choisir, deuxièmement qu’il est extrêmement difficile, parce qu’au fait c’est uniquement des rapports humains. Et les rapports humains c’est ce qu’il y a de plus compliqué. Autant il faut être bon en technique, autant il y a toujours cette donnée humaine qui est extrêmement importante et qui fait que ça suffit pas » (M. Aebi, 03.05.2011).

Officier, responsable de formation, enseigne l’éthique et les droits de l’Homme.

En visant ces matières, ces formateurs s’opposent donc à une définition technicienne du métier qui écarte les compétences relevant de la gestion de conflit et des émotions, comme l’exprime bien ce responsable de formation :

« Avec le brevet, on est parti en disant : il y a de l’intervention policière, de la psychologie, de l’éthique, les droits de l’Homme, etc. Dans une action policière, dans un simple contrôle de circulation, vous avez tous ces éléments qui sont réunis. Il faut juste que le policier ait cette réflexion en tête de se dire : quand je fais un contrôle d’identité, quand j’arrête une voiture ou autre, j’ai une personne en face de moi. Elle a ses problèmes, moi j’ai une base légale parce qu’elle a fait telle bêtise, etc. Comment je vais mettre tout ça en œuvre dans la relation avec l’autre ? Si ça part en conflit, qu’est-ce que je vais pouvoir mettre en œuvre pour calmer la situation ? Donc de pas uniquement se concentrer sur l’aspect ‘sécurité personnelle’ ou ‘dispositif opérationnel’.

Cela veut dire que n’importe quel geste technique est lié à des compétences sociales ?

Exactement.

Sauf quand on arrive sur un braquage par exemple...

Si ! Sur un braquage, c’est aussi une compétence sociale : il y a les victimes et les témoins, il y a l’agitation du policier par rapport à l’auteur qui est en fuite. Donc il y a de l’émotion, et vous devez la gérer.

Alors c’est jamais purement technique ?

Non. »

(M. Bujard, 09.02.2011)
Officier, responsable de formation.

Cette promotion des compétences « sociales » et des matières « réformatrices » s'accompagne d'un regard critique sur leur institution. Ces formateurs évoquent notamment une distance entre les demandes émanant des citoyen-ne-s et les réponses policières. Ils estiment que les relations entre la police et la population sont « distendues », ce qui la conduit à faire un usage de la force trop fréquent. Cela s'exprime par un projet explicite de changer des pratiques considérées comme inadéquates :

« Il y a des choses qu'un policier pouvait faire il y a 20 ou 30 ans, et plus maintenant. Par exemple, un policier pouvait donner une gifle à un jeune qui avait fait une bêtise pour lui donner une correction. Si maintenant en 2011 un policier donne une gifle à un mineur parce qu'il l'a trouvé en train de fumer un joint ou de tagger un mur, et bien c'est une pratique qui n'est plus possible, ni autorisée, ni souhaitable. Donc on change les pratiques » (M. Parel, 09.02.2011).

Officier supérieur, chargé de cours en éthique.

Finalement, ces promoteurs d'une réforme des pratiques policières ont une vision du monde moins pessimiste que leurs collègues, qui s'exprime en particulier par un diagnostic moins alarmiste de la délinquance. Les hétérodoxes soulignent en effet le caractère subjectif de l'insécurité et portent un discours de modération à propos de l'évolution de la délinquance.

Les modèles professionnels défendus par ces formateurs s'opposent au cœur de la *doxa* professionnelle telle qu'elle est définie par le mandat confié à la police : ils ne placent pas la coercition, la détection des infractions et la contrainte physique au centre de leur vision du métier. Ils s'opposent également à la *doxa* policière telle qu'elle émerge des travaux sur ce groupe professionnel, et notamment ceux portant sur la « culture policière ». Ces acteurs visent en effet quatre axes de réformes, que nous présentons ici brièvement, dans la mesure où ils font l'objet d'un chapitre chacun. Premièrement, ils promeuvent l'autonomie réflexive des policières et des policiers de la base (cf. chapitre 3). Ce faisant, ils combattent le rigorisme légaliste : « Pour moi l'arbitraire, c'est quand on applique la norme sans réfléchir » (M. Galley). La norme d'autonomie défendue vise le conformisme aux ordres et au groupe de pairs et cherche à promouvoir une attitude

de résistance de la part des nouvelles recrues à certaines pratiques de leurs collègues, y compris leurs supérieurs directs. Deuxièmement, comme nous l'avons évoqué, ces policiers mettent en avant la « dimension humaine du métier », invitant les recrues à « ne pas se réfugier derrière l'évolution technique » (M. Chopard). Ils ne placent donc ni la coercition, ni la contrainte physique au centre de leur définition du métier (cf. chapitre 4). Troisièmement, le projet réformateur vise le rapport à l'autre des policières et des policiers. Il valorise « le contact et le dialogue » au détriment des « attitudes agressives » (M. Labry). Il cherche ainsi à lutter contre un rapport à l'autre distant et caractérisé par des dichotomies morales opposant les « gentils » aux « méchants », et au sentiment de se trouver du côté des « bons ». Les hétérodoxes cherchent ainsi à lutter contre l'isolement social des policières et des policiers (cf. chapitre 5). Finalement, ils déclarent également combattre une vision catastrophiste du monde social, invitant les apprenant-e-s à « ne pas voir que le côté noir de la société » (M. Labry) et à ne pas se prendre pour « le dernier rempart avant le chaos » (M. Corpataux) (cf. chapitre 6).

2.2 Une position intermédiaire : la promotion de changements circonscrits sans engagement réformateur

Certaines formatrices et certains formateurs ne posent pas un diagnostic négatif sur leur institution. Ne revendiquant pas l'intention d'en transformer les règles de fonctionnement, ils ne sont pas des « entrepreneurs de réforme » (Bezes & Le Lidec, 2010a, p.58). En effet, si ces individus soutiennent la réforme de la formation et l'introduction des matières « réformatrices », ils n'estiment pas que celles-ci devraient occuper davantage d'espace dans le plan d'études. En outre, ils n'ont pas été engagés dans l'élaboration de la réforme et la rédaction des manuels de formation. En revanche, ils défendent le changement dans un domaine en particulier, et estiment que la formation doit sensibiliser les nouvelles recrues à une valeur professionnelle spécifique. La majorité d'entre eux défend un rapport à l'autre basé sur le respect, en particulier des auteurs d'infractions :

« Je leur dis [aux apprenant-e-s] que même les pires des crapules restent des êtres humains. Par exemple, le gars qui fait des attouchements sur des gamins : en fin de compte, on est en face d'un pauvre type qui soit dérape parce qu'il arrive pas à se contrôler, soit à un moment donné a eu un blanc. Je suis pas pour la peine de

mort, en gros c'est ça. Je nuance. C'est plus facile de travailler si vous êtes pas remonté à bloc. Il faut relativiser et être capable de prendre la distance » (M. Krebs, 10.05.2011).

Officier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

Prendre l'exemple extrême de la pédophilie vise à prévenir le réflexe de déshumanisation qui peut résulter de la confrontation récurrente à des auteurs d'infractions. Les individus présentant ce profil déclarent en particulier promouvoir la non-discrimination des individus selon leurs origines ethniques ou nationales :

« J'ai toujours été sensible au fait qu'on doit considérer l'autre comme un être à part entière, autant valable que soi. Et sur la base de ça, qu'importe la couleur ou la culture ou la religion, la personne est une personne et on doit la traiter comme une personne. Je suis anti-raciste au possible » (M. Saunier, 25.05.2011).

Sous-officier, formateur permanent, enseigne différentes matières, principalement de culture générale.

« Une valeur très importante, c'est le respect des migrants. C'est un truc sur lequel j'ai toujours fait attention : on lutte contre les délinquants, on lutte pas contre une ethnie. Il faut éviter de tomber dans le piège des généralisations, et faire passer le message que l'extrémisme n'est pas toléré » (M. Tappy, 30.05.2011).

Officier, formateur permanent, enseigne les techniques d'enquête judiciaire.

Ces formatrices et ces formateurs promeuvent donc des valeurs proches de celles défendues par les hétérodoxes. Elles concernent en revanche uniquement le rapport à l'autre des nouvelles recrues, et non la place de la coercition dans la définition du métier, l'autonomie réflexive ou leurs visions du monde plus générales. Ces policières et ces policiers, contrairement aux hétérodoxes, soutiennent la réforme mais ne défendent pas une redéfinition du métier. Ils sont nombreux à enseigner les techniques d'enquête judiciaire (investigations, auditions), qui sont orthodoxes, dans la mesure où elles sont orientées vers la détection des infractions. Cette orthodoxie est cependant relativisée par le fait que ce sont des savoirs qui ne concernent pas l'usage de la force. M. Saunier fait exception : il enseigne des matières de culture générale, une matière ne véhiculant pas d'image du métier, ce qui explique qu'il n'ait pas développé de projet réformateur, et ce d'autant plus qu'il a une expérience de « terrain » très réduite.

2.3 Des orthodoxes hostiles aux visées réformatrices

Une partie des formateurs, uniquement des hommes, s'opposent explicitement à la réforme. La plupart enseignent des savoirs relatifs au contrôle et à l'usage de la contrainte physique, plus rarement les techniques d'enquête judiciaire. Ces formateurs orthodoxes se positionnent explicitement contre la hiérarchie des matières introduite par le nouveau plan d'études et les examens du brevet, estimant que les matières « réformatrices » ont pris trop d'importance :

« Ce brevet fédéral est politiquement correct : il y a beaucoup d'éthique et de psycho pour dire qu'on est des gentils, et que l'intervention de police c'est pas le principal. Je ne suis pas favorable à l'allongement de la formation, je suis un pragmatique et un officier de police, et non pas un enseignant ou un psychologue ou un spécialiste des affaires sociales. On paie pour les aspirants, donc on en a besoin sur le terrain. On n'a pas les moyens d'allonger la formation, et surtout pas pour ces branches [réformatrices], parce qu'on a besoin d'eux au front » (M. Droz, 31.03.2011).

Officier, ancien chargé de cours en éthique ayant été écarté de l'espace de la formation.

Ces formateurs contestent la légitimité des savoirs exogènes et revendiquent l'appartenance des savoirs relatifs au contrôle et à l'usage de la contrainte physique comme centraux dans la définition du métier, et comme constituant le cœur de la compétence policière :

« Moi je sais que j'ai un domaine qui touche tous les secteurs de l'activité de police [*la sécurité personnelle*], d'ailleurs c'est ce qui me passionne. Il y a pas un moment dans la vie du policier où il fera pas appel aux matières que j'ai. Du moment que vous êtes en contact avec un citoyen, vous être forcément en lien avec notre matière.

Même si vous discutez, que c'est une personne coopérante ?

Voilà, une personne coopérante : je vais avoir une attitude, un développement tactique, alors ça peut très bien se passer, mais je vais néanmoins développer des schémas tactiques, de positionnement, être prêt, au cas où. Du moment que vous êtes en contact avec un citoyen, ce qui est quasiment le cas sur chaque intervention, vous faites forcément appel à toute cette notion de sécurité personnelle, moyens de contrainte » (M. Nicolet, 29.03.2011).

Sous-officier, formateur permanent en « Tactiques et techniques d'intervention ».

Plus largement, ces formateurs orthodoxes sont hostiles aux différentes réformes dont font l'objet les corps de police. Ils prennent position contre le développement du savoir et de la démarche éthique : « On va trop loin, on ne parle que de ça. » De même, ils se positionnent contre le développement de l'autonomie des policières et des policiers de

la base, qui conduirait à diluer l'autorité : « On a l'impression qu'il n'y a plus personne qui commande. » Le savoir psychologique est également perçu avec réticence, les formatrices et les formateurs de cette matière étant accusés de ne pas avoir « conscience de nos contraintes et du fait que les gens [les usagers] ne sont pas toujours prêts à parler ». Ces individus expriment également des réserves importantes à l'égard des instruments de contrôle de la police, notamment ceux visant à l'obliger à davantage d'*accountability*, ainsi qu'à la réforme du code de procédure pénale, perçue comme « protégeant trop les délinquants, pas assez les victimes, et encore moins les policiers » (M. Pidoux). Cette réforme est considérée comme relevant d'une diminution de confiance envers la police, que les rares « dérapages » policiers ne justifient pas. Un formateur explique ainsi qu'il s'emploie à sensibiliser et à former les membres de la profession à la justification :

« Le policier doit apprendre à expliquer ses actes métiers. À tout moment, un juge, un avocat, un officier peut lui poser des questions. Le policier est pas préparé à dire ce qu'il fait. Et il y a une nuance entre faire et dire ce qu'on a fait. Les avocats sont très vite là avec le nouveau CPP [*ils sont présents dès les premiers interrogatoires*], donc on doit leur apprendre entre guillemets à se protéger. Parce qu'il y a la pression de la hiérarchie aussi » (M. Tauxe, 24.06.2011).

*Sous-officier, formateur permanent en
« Tactiques et techniques d'intervention ».*

Les prescriptions officielles sur l'excellence professionnelle, en l'occurrence celle découlant du Code de procédure pénale, mais également de la « hiérarchie », sont implicitement présentées comme illégitimes. Ces réformes, et en particulier celle de la formation, conduisent certains formateurs orthodoxes à enseigner des principes qu'ils ne soutiennent pas, leur rôle de formateur contredisant parfois leur vision du métier :

« En intervention, quand il y a le gros truc, que ça pète, on peut avoir suivi toutes les belles théories du monde, mais comme on est pas des machines, on réagit avec le côté humain, sur le moment. Et c'était peut-être pas la meilleure solution. Mais au centre de formation, ils sont là pour apprendre juste, le cas école.

Alors ce que vous enseignez n'est pas ce que vous pratiquez ?

Ne dites pas ce que j'ai pas dit. C'est clair les techniques ont évolué. Les vieux gendarmes racontent qu'ils filaient une baffa. Aujourd'hui vous êtes mis dehors si vous faites ça.

Mais vous pensez que c'est une évolution juste ?

Non.

Vous enseignez des principes qui vous paraissent un peu...

Je ne mets pas en doute principes et formation, elle est très bien. On donne les bonnes clés de succès. Ce que j'aime pas, c'est comment on est traité dans la

presse. On est pas assez protégé : c'est clair qu'il y a des flics qui ont dépassé les bornes : abus d'autorité etc. Mais on nous protège pas, on est automatiquement mis en doute. Pourquoi on prête serment, on jure sur le drapeau, si de toute manière on est mis en doute ?

Même le commandement vous soutient pas ?

C'est un sentiment ouais. Vous le marquez pas, hein ! Mais c'est ça » (M. Muriset, 11.05.2011).

*Sous-officier, formateur permanent
responsable de la branche « Tactiques et
techniques d'intervention ».*

Les principes sous-tendant les modèles professionnels défendus par la direction sont donc considérés comme illégitimes, et ce formateur est obligé de s'en accommoder pour exercer ses activités d'enseignement. Il défend le droit pour les policières et les policiers de faire usage de « baffes », c'est-à-dire un principe contraire au droit. Cette pratique n'est pas officiellement visée par le projet réformateur, puisqu'elle est déjà prohibée. Ces formateurs portent un regard nostalgique sur le passé, lorsque par exemple « on pouvait un peu plus fonctionner par coup de pieds au cul » (M. Tauxe). Les critères d'excellence professionnelle qu'ils évoquent ne découlent pas de leurs convictions propres, mais sont souvent renvoyés à des contrôles externes :

« C'est un métier très difficile en fait. On sait que maîtriser quelqu'un, c'est pas évident, mais en plus il faut le faire avec la plus grande élégance, le minimum de dégâts en respect des personnes, c'est pointu quoi. Il y a des situations extrêmes où on peut utiliser certaines choses, mais d'autres où... ce serait complètement... mal vu d'utiliser cela » (M. Nicolet, 29.03.2011).

*Sous-officier, formateur permanent en
« Tactiques et techniques d'intervention ».*

Ces formateurs opposés à la réforme défendent une vision du métier proche de la *doxa* policière telle qu'elle est décrite par la littérature. Ils ont tendance à parler « d'adversaire » lorsqu'ils évoquent les auteurs d'infraction, qualifiés également de « méchants ». Certains de ces formateurs évoquent la nécessité d'imposer le respect et la déférence, y compris au travers d'une attitude ferme, à la limite de l'agressivité :

« J'essaie de les rendre un peu plus durs, toujours polis et corrects, mais déterminés. Il faut qu'ils aient confiance en eux et soient déterminés. Il faut pas qu'ils donnent l'impression d'avoir peur. Il faut pas non plus être fier, mais être sûr de soi, déterminé, et traiter les gens d'une manière correcte quand même, pour éviter les

situations conflictuelles. Il faut pas intimider, mais avoir une attitude qui montre que... une certaine autorité quand même. Intimider ce serait pas le bon mot » (M. Felber, 13.05.2011).

Sous-officier, formateur permanent responsable de la branche « Tactiques et techniques d'intervention ».

« Je suis dur avec les aspirants, parce que dans la rue les gens ils sont aussi secs avec nous » (M. Sandoz, 17.06.2011).

Sous-officier, formateur permanent en techniques d'usage de la contrainte physique.

Une partie de ces formateurs déclarent préparer les nouvelles recrues à des désillusions associées au métier :

« Je les préviens de la frustration, car ils se feront insulter mais ils auront pas le droit de répondre. Beaucoup de gens penseront d'eux qu'ils sont de sales flics. Bon moi, celui qui me crache dessus, je lui colle une claque, ça c'est clair, même s'il faut être proportionnel dans la réaction et pas le faire à froid, plus tard » (M. Savary, 06.05.2011).

Sous-officier supérieur, formateur permanent responsable de la branche « police judiciaire ».

Les orthodoxes posent en outre un diagnostic beaucoup plus pessimiste sur l'évolution de la délinquance que leurs collègues réformateurs, estimant que : « Le climat s'est dégradé, il n'y a plus de respect. » (M. Felber), et que : « La société n'évolue pas dans le bon sens, avec toute cette violence gratuite » (M. Muriset). Ce pessimisme social est associé à une vision alarmiste de l'évolution de la délinquance :

« Niveau agressions, vol, je pense que je suis pas loin si je dis qu'en dix ans, ça a doublé. J'ai pas les statistiques, je les ai pas vues, mais je suis sûr. Ils fracassent des personnes âgées pour leur piquer vingt balles. À l'époque, il n'y avait pas ça, c'était exclu. Les jeunes, c'est devenu la folie. L'effet de bande, c'est catastrophique » (M. Muriset, 11.05.2011).

Sous-officier, formateur permanent et responsable de la branche « Tactiques et techniques d'intervention ».

Finalement, les orthodoxes portent un discours plus radical et moins nuancé sur les migrations que leurs collègues réformateurs. Ils préconisent une régulation des flux migratoires et peuvent prendre des positions très pessimistes à propos du multiculturalisme :

« Le déclencheur [de la propension des « étrangers » à être « délinquante »], je pense que c'est très lié à notre système de société. En Asie, vous avez pas ce problème. Ou vous allez en Yougoslavie, vous avez pas ça. Au fin fond de l'Albanie, on a pas cette violence pratiquée chez nous. Par contre ces jeunes chez nous sont...

Il faut pas généraliser, mais tous les cas qui nous concernent ils sont extrêmement agressifs. Donc est-ce que c'est la liberté qu'on leur octroie ici ? » (M. Farel, 16.03.2011).

Sous-officier supérieur, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

« La mentalité suisse a pas évolué, c'est plutôt la mentalité... On a pris les mentalités de différentes religions, de différentes cultures. Et on voit que c'est un problème : ça a fait changer la mentalité des gens, et ça crée une certaine tension. [...] À un moment le gouvernement devra mettre des mesures un peu plus strictes » (M. Muriset, 11.05.2011).

Sous-officier, formateur permanent et responsable de la branche « Tactiques et techniques d'intervention ».

Ces formateurs déclarent donc insister, dans leur enseignement, sur les contraintes qui pèsent sur le métier, alors que les hétérodoxes opèrent une redéfinition du métier afin que ces contraintes ne paraissent plus comme telles. Leur vision du métier présente notablement certains traits de ce que la littérature anglo-saxonne a définis comme étant caractéristiques de la « culture policière ». Ils s'opposent à celle défendue par les hétérodoxes sur les quatre axes de réforme que nous avons mentionnés, et donc également aux préoccupations des promoteurs de changements circonscrits : ils voient le développement de l'autonomie des recrues comme une menace illégitime à l'ordre hiérarchisé, placent les techniques de coercition au centre de leur définition du métier, promeuvent un rapport à l'autre basé sur le soupçon et la distinction morale, ainsi qu'une attitude de fermeté. En outre, leurs visions du monde sont marquées par leur caractère pessimiste et un rapport de méfiance vis-à-vis des migrant-e-s.

L'on peut se demander la mesure dans laquelle un individu enseignant une matière technique serait susceptible d'avoir une vision du métier hétérodoxe, un cas qui n'apparaît pas parmi nos interviewé-e-s. Il arrive que de tels individus prennent en charge, à l'occasion, des enseignements techniques. Certains hétérodoxes ont été engagés dans ces matières avant de passer aux matières « réformatrices ». Le cas est néanmoins improbable qu'un hétérodoxe s'engage activement dans un tel enseignement. Les matières techniques, en particulier en ce qu'elles concernent principalement l'usage de la contrainte physique, sont en effet intrinsèquement liées à la

doxa policière et donc difficile à promouvoir en même temps qu'en la combattant. Il ne s'agit pas de dire que ces techniques et leurs usages ne pourraient pas faire l'objet de réformes, mais que les promouvoir est incompatible avec la volonté de modifier la hiérarchie des tâches et priorités de l'action policière. En outre, s'engager dans leur enseignement (et plus encore dans leur réforme) suppose une collaboration étroite avec des orthodoxes, ce qui peut également décourager les hétérodoxes qui ont trouvé, avec la promotion des compétences « relationnelles » au travers des nouvelles matières, un terrain pour s'opposer à eux, prenant en revanche le risque que leur enseignement soit contredit par celui de leurs collègues.

2.4 Désintérêt pour la réforme des pratiques professionnelles

On trouve finalement, de manière plus marginale, des individus prenant des positions particulières sur la réforme. La position des premiers n'en est en fait pas une : ce sont des formatrices et des formateurs peu investis dans l'espace de la formation. Ils occupent d'ailleurs des positions de chargé-e-s de cours. Les seconds y sont fortement investis, mais ne défendent la réforme qu'en tant que réforme pédagogique, ne lui associant pas la promotion active d'une idée du métier, quelle qu'elle soit.

2.4.1 La formation comme « à côté » : les experts

Cette catégorie de policières et de policiers, largement moins investis dans la formation, ne cherchent pas à y atteindre des positions de permanent-e-s. Ils et elles n'associent pas de visées réformatrices à la formation, mais ne se positionnent pas pour autant contre la réforme du plan d'études. Ce sont des individus qui ne croient pas tous à la possibilité de transférer des compétences « relationnelles » par la formation, et certain-e-s estiment qu'il y a un décalage entre la formation et la pratique professionnelle :

« Le but c'est qu'ils comprennent qu'il y a tout ce qu'on dit à l'école, mais qu'il y a l'après, et après ils vont être tous seuls » (M. Gasset, 22.06.2011).

Sous-officier supérieur, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

« C'est clair qu'on est tout fier quand on sort de l'école, mais on sait rien faire. J'essaie de leur dire qu'en une année, vu la diversité du métier, c'est impossible de dire que quelqu'un qui sort de l'école peut se débrouiller seul » (Mme Apothéloz, 11.05.2011).

Sous-officier supérieure, chargée de cours en techniques d'enquête judiciaire.

La vision du métier de ces formatrices et de ces formateurs est tendanciellement plutôt orthodoxe, même si certains défendent des valeurs qui peuvent être proches de celles défendues par les promoteurs de changement. Recruté-e-s en raison de leur expertise dans un domaine spécialisé, souvent de la police judiciaire, ils et elles partagent avec les autres formatrices et formateurs une *illusio* pédagogique : ils disent apprécier le fait de « transmettre » leur expérience. Mais ils n'ont pas de prise de position claire sur la réforme de la formation, n'étant même pas forcément informés de tous ses enjeux.

2.4.2 Les promoteur-e-s d'une réforme principalement pédagogique

Cette catégorie de formateurs devenus responsables de formation (tous des hommes), a organisé la mise en œuvre du nouveau plan d'études et des nouveaux examens, au sein de corps de police ne s'étant pas engagés dans des réformes importantes. Leur investissement dans la formation précède l'introduction du brevet, mais s'est largement intensifié à cause d'elle. Les organisations policières ont dû en effet dans des délais courts modifier radicalement leurs plans d'étude, en particulier en ajoutant ou en renforçant les matières « réformatrices », ce qui a induit un surplus de travail important pour les responsables de formation, et ce d'autant que l'enthousiasme modéré de certains responsables de corps face à cette réforme semble s'être traduite par une modification tardive du plan d'études, et donc dans l'urgence. L'*illusio* de ces formateurs est modelée par cette position d'administration de la réforme qui les conduit à la concevoir avant tout comme une amélioration des qualités pédagogiques de la formation. Ils ont cessé de donner des cours, mais cherchent à encadrer les formatrices et les formateurs dont ils ont la charge, notamment en leur transmettant des bases pédagogiques. Ils ont tous en effet suivi des formations dans ce domaine, jusqu'à obtenir un brevet dans le domaine de la « formation d'adultes » pour une partie d'entre eux. Ainsi, ils défendent davantage une approche pédagogique qu'une certaine vision du

métier. Ayant passé de nombreuses années dans la formation, ils se sont, d'une certaine manière, désintéressés du métier, au point pour certains de se plaindre des rares engagements « opérationnels » auxquels ils sont encore contraints. De ce fait, les entretiens comprennent assez peu d'élément en rapport avec leurs visions du métier.

3. Les raisons de l'engagement réformateur

Ces prises de position antagoniques sur le métier et sur la réforme du plan d'études peuvent être mises en relation avec les positions et trajectoires des acteurs. Nous concentrerons notre analyse sur les hétérodoxes, afin de dégager les logiques de leur engagement, en distinguant ce qui relève : de leurs trajectoires et des expériences, du contexte organisationnel, ainsi que de la position qu'ils occupent et des capitaux qu'ils détiennent. Notre échantillon comprend un nombre important des réformateurs policiers de Suisse romande les plus investis dans cette entreprise de changement, puisque la plupart d'entre eux sont actifs dans la formation. Nous pouvons donc prétendre la mise au jour de logiques qui dépassent le cadre de la formation. Pour comprendre de manière approfondie les prises de positions des orthodoxes, il aurait fallu étendre notre échantillon à d'autres policières et policiers en dehors de l'espace de la formation. En revanche, l'analyse des ressorts de l'engagement réformateur permet en partie de comprendre, par comparaison et effet miroir, les raisons de l'orthodoxie. En outre, les chapitres suivants sont largement consacrés aux mécanismes de construction des habitus policiers, y compris les plus orthodoxes.

3.1 Fautes et insatisfactions professionnelles : le point de départ subjectif

Plusieurs hétérodoxes attribuent leur engagement réformateur à la confrontation avec des fautes professionnelles commises par des collègues ou par des subordonnés. Par exemple, alors qu'il occupe une fonction de responsable au sein d'une unité généraliste d'intervention, l'un des hétérodoxes déclare avoir constaté, au vu des blessures dont

souffraient certains justiciables, qu'une partie des policières et des policiers faisaient un usage très excessif de la force :

« À ce moment, vous vous posez des questions en tant que chef. Vous vous dites : 'Mais il y a une dérive, il se passe quoi ?'. Le collaborateur se justifie : 'Non il a résisté, etc.' Mais ça commençait... ça me crochait un petit peu. Il n'y avait pas une explosion des violences policières, mais il y avait juste un ou deux collaborateurs qui étaient pas adéquats, on va dire ça comme ça. Ça m'a fait drôle au début [*il revenait d'un passage dans une unité judiciaire*], mais après je suis parti dans ce que je savais faire : mise en place de processus tactiques avec les collaborateurs, redéfinition des axes opérationnels. On a modifié les manières d'intervenir dans certaines situations. Mais à ce moment, la police de proximité et l'éthique, il n'y avait rien, ça n'existait pas » (M. Bujard, 09.02.2011).

Officier, responsable de formation.

Face à ces fautes professionnelles, la première réponse est donc technique (modifier les procédures d'intervention) et organisationnelle : les policières et les policiers incriminés ont été écartés des situations les plus problématiques. Les savoirs introduits dans le cadre de la réforme du plan d'études, à l'époque absents, ont constitué par la suite et pour beaucoup une réponse considérée comme plus efficace et de plus grande envergure pour lutter contre des pratiques perçues comme des « dérapages » :

« J'ai connu des collègues qui ont dysfonctionné. Et j'ai toujours été intéressé à voir comment on pouvait déterminer des mécanismes qui permettent d'identifier à temps des gens qui partent en vrille : détourner du fric, se mêler à des milieux qu'on doit pas se mêler... Au départ, sans le formaliser en : 'C'est l'éthique que je veux faire' » (M. Galley, 14.03.2011).

Officier, chargé de cours en éthique.

D'autres évoquent non pas des fautes, mais davantage une insatisfaction professionnelle découlant d'un sentiment d'inefficacité :

« Ma vision a changé sur ce que l'institution doit faire si elle veut fournir un service de qualité à sa population, et sur cette vision-là, j'ai posé deux mots : police de proximité.

Et pour le fournir [ce service], c'est quoi le cœur du changement ?

À la base il y a une remise en question, je me suis demandé : 'Comment je peux évoluer, comment je peux améliorer la qualité de la prestation ?' Au bout d'un moment, dénoncer dix fois la même personne, ça ne sert à rien. C'est ce genre de chose qui m'a amené à réfléchir. Lorsque je suis devenu cadre, j'ai voulu éviter que les collaborateurs en arrivent au même constat » (M. Béguelin, 20.04.2011).

Officier, chargé de cours en police de proximité.

« Le besoin [en formation psychologique] était évident, même si la plupart le nient. Ce qui m'intéresse dans ce job, c'est les relations humaines. Le premier truc qui m'a interpellé, c'est la gestion des conflits. Je me souviens de la dernière fois où je me

suis énervé dans le travail, c'est assez vieux, je me suis retourné vers mon collègue qui me regardait parce que c'est pas mon habitude de m'énerver. J'ai dit si là je dois t'expliquer pourquoi je suis énervé, je suis mal barré.

Dans quel sens ?

Je me suis énervé contre une personne, mais en gros c'était pas approprié et c'était tout un contexte. C'est là que j'ai commencé à m'intéresser à l'analyse transactionnelle et que ça m'a parlé parce que...

Vous vous êtes dit c'est pas approprié ?

C'est pas efficace. C'est pas tellement le côté moral, c'est le côté d'être efficace dans le travail, de pas dissocier les deux » (M. Gilliéron, 26.04.2011).

Sous-officier, chargé de cours en psychologie.

Ce sentiment d'inefficacité conduit ces formateurs à critiquer une approche policière qui serait axée uniquement sur la détection des infractions. Au moment de l'entretien, le processus réflexif est fortement abouti et a été alimenté par leur implication dans la formation et dans l'élaboration des nouveaux savoirs autour de la police de proximité, la psychologie et l'éthique. Il faut donc tenir compte d'un processus de reconstruction *a posteriori*, en particulier en ce qui concerne la critique d'une approche focalisée sur la répression. Néanmoins, ces individus présentaient manifestement des « dispositions critiques », c'est-à-dire une « inclination à la remise en cause des faits qui viennent heurter les normes et valeurs de l'individu » (Mathieu, 2012, p.187), qui ont été activées à la suite d'un sentiment d'insatisfaction professionnelle. Lilian Mathieu souligne le fait que ces situations de désajustement entre habitus et circonstances sociales, où les individus sont déçus par leur institution d'appartenance et ses contradictions – et ce d'autant que la confiance et l'adhésion initiales étaient fortes – produisent des dispositions critiques. Cette explication est néanmoins insuffisante pour le cas qui nous intéresse : il nous faut explorer de manière plus approfondie la constitution de ces dispositions critiques au cours de la trajectoire des réformateurs.

3.2 Propriétés objectives : trois types de trajectoires

Les trajectoires des hétérodoxes sont de trois types. Une partie d'entre eux sont entrés dans la police bien dotés en capital scolaire, et présentent des dispositions les ayant conduit à développer une attitude favorable à la réforme, qui ont été acquises antérieurement à leur entrée dans le métier : un engagement politique à gauche ou un goût pour les savoirs de sciences humaines. Ces individus ont été particulièrement

réceptifs aux savoirs réformateurs lorsque ceux-ci ont commencé à circuler au sein du sous-champ policier, en particulier dans les corps de police où la direction soutenait leur introduction. D'autres réformateurs, d'origines sociales beaucoup plus modestes, sont entrés dans la police dépourvus de capital scolaire, directement après l'école obligatoire. Ce qui est décisif dans le développement de leur engagement réformateur, ce sont des expériences de travail au sein de brigades hétérodoxes, notamment celles en charge des mineurs, ainsi que des contacts avec d'autres professionnels, notamment du travail social, de l'éducation et des soins, dans le cadre de l'établissement de partenariats institutionnels. Les engagements réformateurs de ces deux premières catégories d'acteurs ont en commun d'avoir constitué une opportunité de carrière, les ayant conduit à gagner des positions encore plus dominantes dans le sous-champ, alors qu'ils détenaient déjà des grades d'officiers au moment où les savoirs réformateurs ont commencé à circuler. Une troisième catégorie d'acteurs se sont engagés dans la formation sans détenir de grade d'officier, dans le but de donner un tournant à leur carrière. Ces individus ont développé des attitudes favorables à la réforme dans le cadre de leur engagement de formateurs, ce qui n'a cependant pas été suivi d'un parcours ascendant vers des positions supérieures. La rencontre avec les savoirs réformateurs a joué un rôle décisif dans leur engagement, ainsi que, pour certains, une expérience préalable au sein des unités spécialisées en police de proximité. En outre, pour ces trois catégories d'acteurs, quelles que soient leurs trajectoires, la création de réseaux intercantonaux de réformateurs dans le cadre du processus d'élaboration des manuels de formation a joué un rôle important de renforcement de leur engagement.

3.3 Les attitudes favorables envers les savoirs académiques : un préalable essentiel

Une partie des hétérodoxes sont donc entrés dans la police avec, de manière manifeste, des dispositions à adhérer aux modèles professionnels défendus par le projet réformateur. Celles-ci sont associées à un parcours universitaire, en particulier dans des disciplines de sciences humaines :

« Je me suis toujours intéressé aux droits humains, à la philo, même avant d'entrer dans la police. J'avais pas mal voyagé un moment, donc j'avais vu pas mal de

choses. Et puis vous faites votre métier, vous pensez plus à tout ça. Et un moment vous vous dites, ça pourrait permettre de résoudre certaines situations qui posent problème au policier au quotidien. Notamment dans notre interaction avec le public, la police pourrait-elle pas se poser différemment ? Et j'avais trouvé que les droits de l'Homme pouvaient être - suivant l'approche qu'on avait, sans être un fondamentaliste de ça et penser qu'y a que ça, ni de l'éthique - mais qu'un mélange de tout ça pouvait amener une réponse à notre interaction entre la société et la police » (M. Aebi, 03.05.2011).

Officier, responsable de formation, enseigne l'éthique et les droits humains.

Les attitudes favorables vis-à-vis des savoirs universitaires, en particulier ceux ayant contribué à donner son contenu au projet réformateur, précèdent ici l'entrée dans le métier. Les policières et les policiers ayant accumulé du capital scolaire préalablement, et en particulier celles et ceux qui, comme l'individu cité ci-dessus, ont un parcours universitaire inachevé, affichent un goût pour la réflexivité, et un intérêt pour l'importation de savoirs extérieurs à l'institution⁶⁴, qui préexistent de manière manifeste à leur entrée dans la police. Parmi les dispositions acquises antérieurement, l'engagement politique à gauche constitue également un terrain favorable à l'adhésion à la réforme. Il concerne un individu en particulier, entré dans la police à la suite d'un parcours académique inachevé, mais ayant préparé en cours d'emploi, « à ses frais » tient-il à souligner, un diplôme universitaire en droits humains, au moment où avaient lieu les premières discussions à propos du contenu à donner au nouveau plan d'études.

« Qu'est-ce qui vous a poussé à suivre cette formation en droits humains ?

C'est personnel, depuis toujours.

Concrètement, qu'est-ce qui vous intéressait déjà avant ?

C'est les valeurs, qui sont défendues, qui sont les valeurs de la police : le service public d'abord, servir-protéger, c'est les... les slogans si vous voulez, mais au-delà de cela, il y a la conviction que le fait d'être policier, c'est la première ligne de défense des droits humains. N'en déplaise aux esprits chagrins, la police ce sont les principaux défenseurs des droits humains. Dans le manuel, on cite Lionel Jospin, qui n'est pas forcément un pro-flic reconnu puisque ancien trotskyste puis premier ministre socialiste. Il explique que la sécurité de chaque individu est un droit fondamental. D'ailleurs, ce sont les plus pauvres, les plus faibles qui en trinquent le plus de l'insécurité, contrairement à l'idée-reçue que ce sont les riches qui risquent le plus. Ils ont les moyens de se payer leur propre sécurité, ce qui fait que finalement les moyens déployés par l'État ne les touchent que peu. Ce sont les gens qui n'ont pas les moyens de se payer leur propre sécurité qui sont les premiers touchés, la

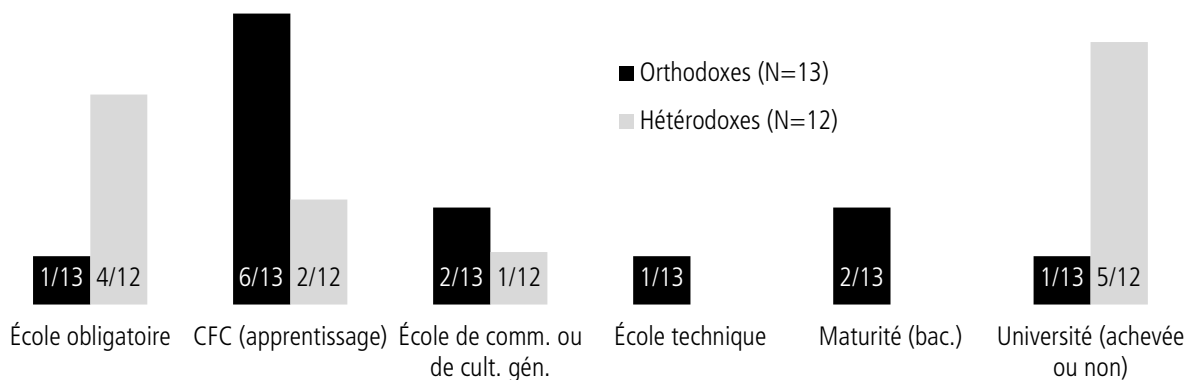
⁶⁴ Parmi les ressorts de l'engagement public des professionnel-le-s, F. Champy et L. Israël donnent une importance essentielle au niveau élevé de formation qui est requis pour intégrer certaines professions (Champy & Israël, 2009, p.11).

preuve c'est les cambriolages : il y a bien plus de cambriolages dans les appartements que dans les villas. Donc c'est un devoir fondamental » (M. Chopard).

L'introduction des savoirs relatifs aux droits humains dans le cadre de la réforme entre donc en résonance avec les convictions de ce policier, qui est membre actif d'un parti de gauche. Il déclare en outre qu'il envisageait de s'engager dans une organisation humanitaire avant d'entrer dans la police : « le sens de l'engagement est le même », souligne-t-il. Il faut noter à ce sujet que les réformateurs ne sont pas actifs au sein de syndicats, à l'exception d'un individu, sur lequel nous reviendrons.

Si les parcours universitaires antérieurs sont associés à un engagement réformateur, une partie importante des hétérodoxes sont entrés dans la police dépourvus de capital scolaire, comme le montre le graphique présenté ci-dessous.

Figure 11. Formation antérieure à l'entrée dans la police selon le rapport à la réforme



Cinq individus, parmi lesquels quatre hétérodoxes, sont entrés dans la police directement en sortant de l'école obligatoire, à une époque où existait encore cette possibilité au travers d'un « apprentissage police ». Le diplôme obtenu n'était associé à aucune reconnaissance au sein du système de formation professionnelle, si bien qu'il les destinait à ne pas changer de métier, les perspectives professionnelles dans d'autres domaines étant quasi nulles. Les hétérodoxes se distribuent aux deux extrémités du graphique, les orthodoxes se répartissant de manière plus éclatées, sauf dans la catégorie des détenteurs d'un CFC. La tendance, observée dans d'autres contextes nationaux, d'une élévation du niveau de diplôme parmi les personnes recrutées est confirmée : le plus âgé des détenteurs d'un diplôme universitaire a 45 ans, alors que l'on trouve parmi les moins diplômés des individus approchant les 60 ans. Les études conduites dans les

pays anglo-saxons montrent que la valorisation du capital culturel, en particulier sous sa forme institutionnalisée, est récente : « Le savoir professionnel était un savoir pratique, communautaire, ‘de sens commun’, alors que le savoir académique était perçu comme largement non-pertinent, voire même dysfonctionnel. [...] Être formé, c’était être déviant » (Punch, 2007, pp.109-10)⁶⁵. Les plus bas niveaux de diplômes sont cependant toujours largement représentés parmi les policières et policiers recrutés. Au sein des formateurs, la classe d’âge des acteurs ayant complété un apprentissage, soit le plus bas niveau de diplôme post-obligatoire, reste en effet très étendue : de 30 à 57 ans. Malgré l’élévation du niveau de diplôme, la détention d’un CFC reste donc la norme, comme le confirme l’étude des profils des nouvelles recrues (cf. chapitre 3). Par ailleurs, s’il y a un effet de génération en ce qui concerne les plus hauts niveaux de diplôme, ce n’est en revanche pas le cas de l’engagement réformateur. En effet, bien que les diplômés de l’université, qui sont également plus jeunes, soient des hétérodoxes, la moyenne d’âge des réformateurs est de 46 ans, donc comparable à celle des orthodoxes, qui est de 43 ans. Un nombre important d’hétérodoxes se sont en effet engagés dans la réforme alors qu’ils avaient entre 10 et 20 ans d’ancienneté (cf. ci-après).

3.3.1 *L’opposition entre capital culturel et capital policier*

Le capital culturel incorporé est difficile à mesurer, il s’exprime néanmoins dans notre cas par le langage. La plupart des hétérodoxes font en effet usage d’un discours de réforme très construit témoignant d’un effort important d’identification et de réflexion autour des axes de réformes, ainsi que de structuration et d’articulation des arguments, comme le montrent les différents extraits d’entretiens cités *supra*. La cohérence du discours récolté en entretien dénote en outre de son caractère éprouvé et de l’habitude de l’énoncer, conséquence du travail de formalisation de leur projet réformateur. Par contraste, les orthodoxes n’ont pas, à leur disposition, de discours général formalisé à propos du métier. En outre, ils sont plus réfractaires au savoir académique, ce qui peut se traduire par un discours dépréciatif sur les « étudiants » à qui il manque un « sens

⁶⁵ Notre traduction de : « Working knowledge was practical, communal, ‘common-sense’ knowledge and academic learning was perceived as largely irrelevant, if not dysfunctional. [...] To be educated was to be deviant. »

pratique » leur permettant notamment de savoir « se soumettre à un patron » (M. Felber)⁶⁶. Ces prises de position négatives à l'égard du savoir académique se matérialisent par une forme d'anti-intellectualisme, courante dans le monde policier où l'on se conçoit volontiers « comme un homme d'action qui n'a pas à penser son action » (Perrin, 1994, p.169). J. Glasman montre, dans le cas qu'il étudie (le Togo colonial), que s'opposent, d'un côté, des policiers davantage dotés en capital culturel, qui est associé notamment à la maîtrise de la langue et à l'éloquence. Ils sont qualifiés péjorativement « d'intellectuels » par ceux qui, de l'autre côté, détiennent du « capital martial », ces derniers étant eux-mêmes qualifiés de « brutaux et incultes » par les premiers (Glasman, 2010, pp.71-74). C. Coton fait le même constat parmi les officiers de l'armée française (Coton, 2008)⁶⁷, de même que L. Proteau et G. Pruvost (2008, p.13) selon qui, dans la hiérarchie des métiers de l'ordre, le capital de force physique est valorisé par les métiers qui occupent le bas de la hiérarchie, ceux du haut valorisant davantage le capital culturel. L'opposition entre orthodoxes et réformateurs que nous observons montre que le cas de la police suisse ne fait pas exception : les types de capitaux convoités, valorisés et accumulés ont un impact sur la constitution de leurs habitus professionnels, ce qui est également manifeste dans le parcours des nouvelles recrues (cf. chapitre 5). La détention ou les attitudes favorables envers les savoirs académiques sont associées à une vision du métier qui ne place pas la contrainte physique au cœur de sa définition, y compris par des acteurs ayant effectué un parcours professionnel classique, c'est-à-dire ayant une longue expérience de patrouilleurs et étant entrés dans le métier sans diplôme. Tous les réformateurs dénotent d'attitudes favorables à l'égard du capital culturel, en particulier les savoirs universitaires, en cohérence d'ailleurs avec l'idée selon laquelle l'on peut transformer la police au travers de la formation. Ils sont même

⁶⁶ Il faut noter en revanche que le savoir pédagogique, tel qu'il est enseigné par l'ISP dans le cadre d'enseignements de « formateurs d'adultes », trouve grâce aux yeux des orthodoxes qui les ont suivis, et ce de manière unanime. Il n'est cependant pas enseigné dans un cadre universitaire mais au sein d'une institution policière, si bien qu'il échappe à l'accusation d'être trop éloigné du « terrain ».

⁶⁷ C. Coton montre que, parmi les officiers de l'armée française, il existe une distinction en fonction du parcours (diplômés d'une école d'officiers vs. recrutés parmi les sous-officiers), les premiers étant perçus et se percevant comme davantage « cultivés » incarnant une certaine « classe » qui s'oppose à « une forme de lourdeur sociale » des seconds (Coton, 2008b, p.22).

nombreux à avoir préparé des diplômes universitaires⁶⁸ en éthique, philosophie ou droits humains après leur entrée dans le métier. Certains enseignent dans des modules de formation continue de niveau universitaire, ou participent à des manifestations scientifiques (participation et/ou co-organisation de colloques et séminaires, liens privilégiés avec des chercheur-e-s). La plupart lisent des ouvrages universitaires et promeuvent, parfois activement, les recherches scientifiques, notamment issues des sciences sociales, sur la police. Une étude sur le cas britannique attribue ce lien entre études universitaires et engagement réformateur aux capacités d'abstraction acquises à l'université, qui encouragent la réflexivité des professionnel-le-s sur leurs pratiques, ainsi qu'à la confrontation avec des points de vue alternatifs qu'elle rend possible (Punch, 2007). Dans notre cas, le phénomène est renforcé, dans la mesure où la réforme des pratiques repose sur l'introduction de savoirs académiques.

3.3.2 *La dialectique entre engagement réformateur et savoirs universitaires*

L'introduction du plan d'études et surtout le processus de codification des savoirs professionnels ont, d'un point de vue cognitif, permis aux acteurs d'accumuler des ressources réformatrices sous la forme d'idées et de savoirs, mais également de mots permettant de dire les changements promus. De ce fait, la confrontation avec de nouveaux savoirs, même contrainte, a renforcé leur engagement réformateur. Pour les policiers recrutés en externe, le diplôme universitaire est un élément crucial permettant d'expliquer l'intérêt pour les savoirs exogènes. Par exemple, sa direction a confié à M. Parel, recruté en externe après des études de droit, la tâche de prendre en charge l'enseignement de l'éthique, manifestement parce que les autres membres de l'état-major s'y intéressaient peu. Le parcours universitaire de M. Parel explique en partie les raisons pour lesquelles on lui confie ce mandat, ainsi que celles pour lesquelles il l'a accepté :

« Peu de collègues s'intéressaient à l'éthique, et il fallait l'enseigner à cause de l'introduction du brevet. C'est une branche extrêmement intellectuelle, et personne ne voulait prendre ce dossier. Alors moi je m'y suis mis, au départ sans le classeur qui n'existait pas encore » (M. Parel, 09.02.2011).

⁶⁸ Les diplômes sont de différents types : Bachelor (licence), Masters, *Certificates of Advanced Studies* (certificat de formation continue universitaire).

Le processus est similaire, mais le contexte différent pour le seul réformateur de notre échantillon ayant été activement impliqué dans le monde syndical policier, celui-ci appartenant à un corps où l'éthique a été davantage promue par la direction. En tant que président de syndicat, il a été intégré par ses supérieurs hiérarchiques dans le processus d'introduction d'une démarche de promotion de l'éthique. On lui a notamment demandé de préparer un diplôme universitaire, ce qu'il a accepté : « J'aimais de toute manière les bouquins, même si je suis un gars de terrain, un pragmatique. » L'engagement pour la promotion de l'éthique, qui l'a conduit à développer un intérêt pour les savoirs universitaires, et donc dans ce cas un prolongement de l'engagement syndical, et non d'un parcours universitaire antérieur. Mais la confrontation avec les savoirs réformateurs, par d'autre biais, est le moteur, voire le déclencheur, de l'engagement réformateur d'autres policiers qui se sont investis dans la formation sans posséder de grades supérieurs, dans le but de donner un tournant à leur carrière :

« À un moment donné on a eu le chef de la sûreté du Québec qui est venu ici et qui nous a fait une conférence sur la police de proximité, qui était passionnante. Mais moi j'étais tout de suite intéressé. D'abord parce que c'était nouveau. Il y avait quelque chose à créer. Je crois que c'était la première chose » (M. Egli, 01.04.2011).

Sous-officier supérieur, formateur permanent en police de proximité.

Au moment de cette confrontation avec les savoirs codifiés importés du Canada, ce policier était affecté depuis de nombreuses années à une unité spécialisée en police de proximité, ce qui explique également son attitude favorable envers ces savoirs. Il s'agit en effet d'unités accomplissant des tâches qui ne relèvent pas principalement de la détection des infractions, et sont donc par définition hétérodoxes. La rencontre avec ces savoirs a donc conduit certains formateurs à s'engager dans la réforme des pratiques policières, ce qui a en retour renforcé leurs dispositions et ressources critiques, notamment en leur permettant de formaliser un discours de changement. Le phénomène est manifeste dans le discours d'un formateur ayant été amené à s'intéresser à la police de proximité suite à une contrainte de sa direction, alors qu'il était déjà fortement impliqué dans la formation, mais en tant que sous-officier et n'enseignant que les matières dites « techniques » : « J'ai trouvé bien de pouvoir [grâce au savoir sur la police de proximité] mettre des mots techniques sur quelque chose qu'on faisait déjà »

(M. Labry). Par la suite, ce formateur s'est impliqué fortement dans l'enseignement et la promotion des savoirs concernant la police de proximité, dont il parle au moment de l'entretien comme étant « sa » matière. Ce cas montre comment l'acquisition de savoirs importés permet en retour d'intensifier l'engagement dans la réforme. L'exemple d'une rencontre forcée avec ces savoirs, découlant d'une contrainte imposée par la hiérarchie, le démontre par la négative :

« Vous étiez pas particulièrement intéressé par la police de proximité avant ça ?
Pas particulièrement, j'entends... C'est [nom de l'initiateur de la police de proximité dans l'institution] qui avait le projet en main... C'est lui qui... Je vais pas sur ses plates-bandes de c'est une décision qui est prise, qui a été pris en haut. Et bien on s'adapte on le fait, on est fidèle, on est loyal » (M. Hainard, 20.04.2011).
Officier, chargé de cours en police de proximité.

Ce formateur, qui porte un discours orthodoxe sur le métier, enseigne néanmoins la police de proximité mais s'est très peu engagé au sein du groupe qui a réactualisé le manuel.

Il est difficile de déterminer la mesure dans laquelle ces policiers entrés dans le métier sans capital scolaire avaient malgré cela des attitudes positives vis-à-vis des savoirs abstraits. Parmi eux, deux ont un père appartenant aux catégories socioprofessionnelles les plus basses⁶⁹, ce qui peut laisser supposer que ces attitudes se sont développées après, bien que l'échantillon soit trop réduit pour en tirer des conclusions définitives. En revanche, tous ces individus ont en commun de ne pas avoir subi de déclassement intergénérationnel avant leur entrée dans le métier, celui-ci étant un puissant prédicteur du développement d'un habitus professionnel orthodoxe (cf. chapitre 5). En outre, leurs investissements dans le champ universitaire, que ce soit au travers de la préparation d'un diplôme et/ou de la mise en place de partenariats avec des chercheur-es, contribuent largement à renforcer l'engagement réformateur. Cependant, ce qui apparaît le plus décisif pour expliquer leur engagement réformateur, ce sont des expériences de travail dans des unités hétérodoxes et les contacts avec d'autres professions, ainsi que les opportunités de carrière.

⁶⁹ Travailleurs non qualifiés ou travailleurs qualifiés manuels.

3.4 Brigades hétérodoxes et partenariats avec d'autres institutions

Un élément clé dans la trajectoire de ces réformateurs est en effet le passage par des unités spécialisées dans la « police de proximité », dont il en existe peu en Suisse, ainsi que par les unités spécialisées dans la prise en charge des mineurs ou plus largement des jeunes :

« Avec les mineurs, j'ai complètement changé de manière de travailler : plus d'écoute, moins carré, plus dans la sensibilité, plus dans la conséquence de l'acte par rapport aux familles, l'empathie » (M. Bujard, 09.02.2011).

Officier, responsable de formation.

Ces individus évoquent non seulement la mise en œuvre privilégiée de compétences compassionnelles et d'écoute, mais également un retournement des finalités spécifiques de l'action policière, au détriment de la détection des infractions :

« Contrairement aux adultes, ce qu'on cherche c'est pas la condamnation, c'est pas rédiger un bon rapport permettant de condamner. C'est de remettre le jeune sur le bon chemin. Pour les mineurs, ce qui est important c'est pas la sanction, c'est le mineur » (M. Gasset, 22.06.2011).

Sous-officier supérieur, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

« La complexité du travail est passionnante. Indépendamment de la technique policière, l'essence du métier, c'est l'humain. En matière de mineurs, il y a possibilité de déployer tous les talents en la matière ! Pour les mineurs, les réponses les plus nuancées sont souvent les plus justes, et cette réponse nuancée est possible qu'à condition de travailler en réseau » (M. Chopard, 05.04.2011).

Officier supérieur, chargé de cours en droits de l'Homme.

Ces unités spécialisées contredisent donc la *doxa* policière, en particulier en ce qu'elles remettent en cause une vision strictement pénale et répressive des problèmes à prendre en charge : la priorité de l'action policière n'est pas la détection et la dénonciation des infractions. C'est le cas également des unités de « proximité », qui se chargent principalement de tâches non coercitives, selon une division du travail qui en fait donc des unités hétérodoxes. En outre, les policières et les policiers de proximité sont, comme ceux de la brigade des mineurs, davantage en contact avec d'autres institutions et professions :

« En devenant flotier, je me suis aperçu qu'il y avait des choses qui fonctionnaient bien pour diminuer la fréquence de certains appels, comme être en contact avec les services sociaux. Ça marche bien pour les cas psy, par exemple. Si on met ces gens

en garde-à-vue, ça sert à rien : le problème revient, et la patrouille suivante refait la même chose. Et la réaction qu'on avait, avant, pour ces tâches répétitives, c'était d'accuser les services sociaux de mal faire leur boulot. Mais maintenant on travaille plus ensemble, et ça marche bien. C'est pareil avec les écoles : avant, on avait quasiment l'interdiction d'aller dans une école en uniforme. Aujourd'hui on a des partenariats formels avec les écoles, et ça fonctionne bien » (M. Bolomey, 03.06.2011).

Sous-officier, formateur permanent en police de proximité

Les contacts avec d'autres professionnels, avec lesquels les policières et les policiers généralistes ont des relations plus tendues⁷⁰, sont décisifs. Tous les hétérodoxes peu diplômés ont eu une expérience à la brigade des mineurs, en police de proximité et/ou se sont retrouvés en contact avec d'autres professionnels dans le cadre de collaborations mises en place par leurs supérieurs hiérarchiques. Nombre d'entre eux ont participé à l'élaboration de partenariats au moment où ils occupaient une position au sein de ces unités spécialisées. La confrontation avec les membres d'autres groupes professionnels, et donc d'autres manières de prendre en charge les mêmes problèmes, a été vécue très positivement par ces individus, qui relèvent le caractère enrichissant de ces expériences permettant d'envisager des pratiques restées jusqu'alors impensées ou impensables, venant alors alimenter leur projet réformateur.

3.5 La création de réseaux de réformatrices et de réformateurs

Le processus d'élaboration des manuels officiels, qui a concerné d'abord les matières « réformatrices », a débouché sur la création de réseaux de réformatrices et de réformateurs, qui ont rendu possibles les débats d'idées, l'échange de savoirs et la réflexivité professionnelle, des pratiques que les réformateurs déclarent apprécier. Les policiers interrogés sont en effet nombreux à souligner leur intérêt pour les débats et les échanges qui ont présidé à l'élaboration des manuels de formation. La codification des savoirs « réformateurs » a été l'occasion pour certaines policières et certains policiers d'entrer en contact avec ces savoirs, de prendre connaissance d'expériences conduites à l'étranger, et de constituer des réseaux d'acteur-e-s. Ces derniers se sont créés autour des

⁷⁰ Historiquement, les institutions policières ont été réticentes au travail en partenariat, de même que certaines institutions étaient réticentes à travailler avec la police. Les policières et les policiers ayant mis en place des accords avec les écoles ou les services sociaux relèvent toutes et tous les difficultés découlant des stéréotypes réciproques accusant les uns d'être des « gauchos » et les policiers des « fachos ».

différents savoirs au travers de la rédaction des manuels officiels, dont certains groupes de rédactrices et de rédacteurs ont même été formalisés, par exemple en une « Commission romande des compétences sociales » gérée par l'Institut suisse de police. Les manuels étant régulièrement réédités, les groupes ainsi constitués autour des matières perdurent, même sans effort de formalisation. La dimension intercantonale du processus a favorisé la création de nouveaux réseaux venant s'ajouter aux nœuds de réformateurs existant au sein différentes organisations policières romandes. Les interviewé-e-s s'accordent en outre sur le caractère consensuel et constructif des échanges qui ont conduit à la codification des savoirs réformateurs, tandis que ceux ayant participé à la rédaction des manuels dits « techniques », en particulier ceux de « Sécurité personnelle » et de « Circulation routière », évoquent tous l'ambiance conflictuelle qui dominait parmi les rédacteurs, et la difficulté de se mettre d'accord. Ces deux manuels ont d'ailleurs mis beaucoup plus de temps à être publiés, et n'ont à ce jour pas fait l'objet de réédition. La rédaction et la réactualisation des manuels de matières réformatrices sont au contraire des contextes favorables à l'élaboration de « récits réformateurs », c'est-à-dire à la discussion d'idées, préalable nécessaire à la conduite de toute réforme (Bezes & Le Lidec, 2010b, p.77). Cette construction de discours et ces échanges d'idées furent d'autant plus libres que le contenu de la réforme n'était pas imposé de l'extérieur comme ce fut le cas en France avec la police de proximité imposée par l'État central ou en Grande-Bretagne à la suite des rapports Scarman et McPherson, qui ont servi de paradigmes à partir desquels ont été basées toutes les mesures mises en place (Mouhanna, 2011; Moreau de Bellaing, 2006; Ocqueteau, 2006; Reiner, 1991).

3.6 S'engager pour progresser hiérarchiquement

Pour comprendre l'engagement réformateur, il ne faut, finalement, pas ignorer les perspectives d'ascension professionnelle qu'il permet. C'est le cas en particulier lorsque les corps de police sont engagés dans des processus de réformes dépassant la formation, et que ceux-ci sont soutenus par les pouvoirs publics. Dans certaines organisations policières, avant la mise en place de la réforme de la formation, avait été mis en place un processus de réforme en réponse à des accusations publiques. Ce fut l'occasion, pour

des policières et des policiers qui avaient à ce moment atteint des grades d'officiers dans des unités opérationnelles, de poursuivre leur mobilité professionnelle ascendante en rejoignant des positions proches de la direction à qui incombait la mise en place des réformes. Dans un tel contexte en effet : « La position des professionnels auteurs des innovations s'élève au fur et à mesure que ces innovations sont reconnues, tandis que celle de leurs confrères qui ont travaillé sans réticence dans l'ancienne configuration est à l'inverse affaiblie » (Champy, 2011, p.206). Cette opportunité a été saisie en particulier par des policières et des policiers dépourvus de capital scolaire, même si l'engagement réformateur a été également rentable pour les diplômés. L'extrait d'entretien suivant montre comment l'engagement réformateur se combine avec des stratégies d'ascension professionnelle. Le formateur raconte son inconfort à regagner une unité d'intervention généraliste après son passage par une unité judiciaire spécialisée dans la prise en charge des jeunes :

« Vous revenez dans un milieu uniformé [*sic*], où vous devez traiter le domaine par exemple des bagarres, etc. Les premiers mois, j'ai eu beaucoup de problèmes, personnels.

Ça ne vous plaisait plus ?

Non, c'est que je me posais plein de questions. À la PJ, vous êtes en deuxième ligne. À Police-Secours, vous êtes en première ligne.

C'était plus facile de mettre en place une stratégie d'empathie à la PJ ?

C'est beaucoup plus facile » (M. Bujard, 09.02.2011).

Officier, responsable de formation.

Ce policier s'est ensuite engagé non seulement dans la réforme de la formation, mais également à plus large échelle, ce qui l'a conduit aux positions les plus hautes de la hiérarchie policière. Cet extrait d'entretien et la suite du parcours de cet individu montrent bien comment la remise en question de dispositions acquises par certaines expériences (le passage par une unité judiciaire) le conduit à ne plus reconnaître le capital policier (les « bagarres »), ce qui l'oriente vers l'accumulation de ce que l'on peut appeler le « capital de pouvoir policier », qui est associé aux plus hautes fonctions de direction (l'« état-major »). Celui-ci est en jeu au sein de la frange dirigeante du sous-champ policier et entretient avec le capital policier, qui est orthodoxe, des liens similaires à ceux qu'entretiennent capital scientifique et capital universitaire (Bourdieu, 1984), c'est-à-dire entre le capital symbolique spécifique à un champ, celui de l'autorité

et de la notoriété professionnelle, qui permet d'occuper des positions prestigieuses en son sein, et une forme de capital permettant d'appartenir aux positions de pouvoir, en particulier celles qui donnent le droit d'agir sur les principes de reproduction du champ. Cet espèce de capital renvoie à l'appartenance de la frange supérieure du sous-champ policier au champ du pouvoir, c'est-à-dire cet espace réunissant les dominants des différents champs (Bourdieu, 2012 [1991]). Dans les corps de police engagés dans des réformes, les détenteurs de capital de pouvoir policier cherchent à subvertir les principes de classement orthodoxes, et donc à dévaluer le capital policier. La détention de ce dernier n'est donc pas un prérequis pour accéder à « l'état-major », en témoigne le recrutement de cadres supérieurs sans expérience policière préalable. Dans les corps de police qui ne sont pas engagés dans des réformes, le capital policier reste nécessaire pour gravir les échelons hiérarchiques : le recrutement externe est exclu.

Dans les corps où le recrutement externe est pratiqué, il débouche sur la cohabitation, au sein de la direction, de policiers ayant un rapport à la réforme différent. Cette question dépasse notre objet, mais ce phénomène est particulièrement visible dans une scène observée dans le bureau d'un cadre de direction issu du recrutement externe, promoteur de réformes de grande ampleur au sein de son organisation, alors qu'il interagit avec un autre cadre de direction moins gradé et issu du recrutement interne, qu'il vient de convoquer dans son bureau afin que nous puissions prendre rendez-vous⁷¹ :

Officier supérieur issu du recrutement externe [Parlant de nous à son collègue] : « Je lui ai expliqué beaucoup de choses. J'espère qu'on va dans le même sens... Nous c'est ceux du milieu [les cadres intermédiaires] qui [petit rire]... »

Officier interne : « Oui bien sûr, qui sont les plus intéressants. »

OE : « Tu peux le confirmer, mais qui sont les plus difficiles à... »

OI : « Plus difficiles à... »

OE : « À convaincre, à maîtriser. »

OI : « Bien sûr, et aussi qui font le plus gros du travail finalement, puisqu'ils sont formés, c'est vraiment des forces vives. C'est aussi les plus difficiles à garder. »

Dans cette interaction, qui peut apparaître de prime abord comme un dialogue de sourds, s'exprime d'abord la déférence de l'officier moins gradé, qui cherche à attester

⁷¹ L'interaction ayant eu lieu dans le cadre d'un entretien avec l'officier en question, elle a été enregistrée et donc est transcrite verbatim avec un lissage minimal.

de son accord avec son supérieur, notamment en reprenant ses mots (« Plus difficile à... ») sans pourtant partager son opinion et sans avoir compris ce qu'il veut dire (« ...qui sont les plus intéressants »). Cette interaction montre ensuite que l'officier le plus gradé n'est pas certain que son collègue partage ses inclinations à la réforme (« J'espère qu'on va dans le même sens... »). Il montre que, dans certaines organisations policières, l'engagement pour la réforme n'est pas partagé par tous les membres de la direction. Mais surtout, cet extrait montre comment la trajectoire interagit avec les visions réformatrices : les individus qui sont passés par les unités opérationnelles ne peuvent couper facilement les liens qui les lient aux « forces vives » qui « font le plus gros du travail », contrairement aux individus issus du recrutement externe, et ce d'autant que ces derniers sont fortement dotés en capital scolaire (en l'occurrence un Master universitaire).

Ces trajectoires d'ascension professionnelle ont un impact sur les visions du monde des policiers. En ce qui concerne leurs représentations de la délinquance, nous avons évoqué le diagnostic moins pessimiste des hétérodoxes et la tendance des orthodoxes à attribuer les comportements délinquants aux migrations. Sur ce point, il est possible d'évaluer l'importance de la trajectoire sociale, grâce aux études portant sur la population suisse, basée sur des questionnaires (CETEL, 2001). Si l'on compare les représentations des formatrices et des formateurs avec la population générale, l'on constate que les prises de position des hétérodoxes sont très proches de celles des répondants « hommes, universitaires, actifs professionnellement, au revenu élevé, jouant un rôle dans les associations, qui s'intéressent à la politique locale et aux nouvelles internationales » (Widmer *et al.*, 2004, p.154), qualifiés également, entre guillemets, de « 'bourgeois' », et dont l'étude précise qu'ils sont cadres supérieurs de l'administration et du secteur privé, ainsi qu'indépendants. Les individus occupant ces positions sociales ont tendance « à se sentir en sécurité et à privilégier une explication morale de la délinquance, qui ne remet pas en question les inégalités sociales dont ils sont finalement les bénéficiaires » (CETEL, 2001, p.93). Particulièrement rares sont en effet les

hétérodoxes qui effectuent une lecture de la délinquance comme découlant des inégalités économiques, et aucun ne fait allusion aux inégalités sociales. Par contraste, les orthodoxes ont une vision de la délinquance qui correspond au système de représentation des catégories de la population ayant les revenus et les niveaux de formation les plus bas, et qui ont tendance « à considérer l'altérité comme le facteur déterminant de la délinquance » (*Ibid.*, p.94). Cette comparaison montre que la position sociale atteinte par les policières et les policiers détermine en partie leurs prises de position sur la délinquance, puisque les hétérodoxes occupent des positions dominantes dans l'espace policier, et sont davantage diplômés que les orthodoxes, ces derniers se situant au contraire à des positions dominées en termes de grade et de position professionnelle, et donc de salaire. De cette analyse, l'on peut donc attribuer leurs visions moins alarmistes de la délinquance à leur trajectoire d'ascension sociale, ou tout du moins à la position qu'ils ont pu atteindre grâce à celle-ci.

4. Conclusion

Nous avons pu mettre les prises de position antagoniques à propos du métier et du nouveau plan d'études en relation avec les trajectoires et les propriétés des acteurs. L'engagement réformateur est associé à des trajectoires d'ascension professionnelle que les acteurs ne basent pas sur l'accumulation de capital policier, c'est-à-dire d'expérience de terrain, en particulier au sein d'unités d'interventions spéciales. Ils misent sur l'accumulation de capital scolaire comme levier d'ascension professionnelle, ou en étaient détenteurs avant d'entrer dans la profession. Au contraire, le goût des orthodoxes pour les techniques de combat précède leur entrée dans le métier : l'accumulation de capital policier en est donc le prolongement. Or, la détention de capital culturel est associée à l'engagement réformateur, notamment en ce qu'il est une ressource de réflexivité et de prise de distance par rapport aux pratiques. Alors que les orthodoxes ont souvent misé sur les unités d'interventions spéciales pour accumuler du capital policier, les réformateurs sont passés par des unités hétérodoxes, ce qui les a conduits à redéfinir les critères d'excellence professionnelle, de même qu'ils ont pu

profiter des réseaux créés autour de la rédaction des manuels pour élaborer leurs récits réformateurs. Finalement, dans les corps de police engagés dans des réformes ne visant pas uniquement la formation, l'engagement réformateur, notamment au sein de celle-ci qui acquière un statut plus légitime, est rentable en termes de mobilité professionnelle : il permet de gagner les positions les plus élevées du sous-champ policier, et donc également d'accumuler du capital économique. De ce fait, il conduit les acteurs à développer des visions du monde moins pessimistes, et en particulier de l'évolution de la délinquance.

Ayant ainsi évoqué les prises de position antagoniques de ces policières et de ces policiers, et fourni des explications basées sur leurs positions et leurs trajectoires, nous pouvons entrer à l'école de police, afin d'observer leurs pratiques d'enseignement et les modèles professionnels qu'ils et elles y promeuvent.

DISCIPLINE MILITAIRE OU AUTONOMIE RÉFLEXIVE ?

Un centre de formation en tensions

Si l'on compare l'Académie de Police de Savatan à d'autres centres de formation, elle apparaît atypique. Non seulement est-elle implantée sur le site d'une ancienne forteresse appartenant à l'armée, mais il s'en dégage plus largement un caractère militaire à de multiples égards. En revanche, celui-ci n'étonne pas les nouvelles recrues, ni le sociologue ayant connaissance des études sur la formation policière menées dans d'autres contextes nationaux. Après nous être intéressé à l'espace suisse romand de la formation policière, nous resserrons donc la focale sur cette institution en nous appuyant sur notre terrain d'observation directe. Ce chapitre vise à rendre compte des tensions qui traversent le dispositif de formation et le contenu de l'enseignement, entre, d'une part, la tradition militaire de la police et, d'autre part, la volonté de réformer tant le modèle pédagogique que les pratiques professionnelles.

Les responsables de l'Académie soutiennent le Plan d'études cadre, et la réforme qu'il impose : l'enseignement est très largement basé sur les manuels officiels que nous avons présentés dans le premier chapitre. En outre, le responsable de la formation initiale,

ainsi qu'une partie des formateurs permanents et des chargé-e-s de cours, défendent des modèles professionnels hétérodoxes. Ces individus soutiennent fermement l'introduction des matières réformatrices et portent un discours de changement sur l'institution policière. Ils promeuvent en particulier l'autonomie des nouvelles recrues et leurs compétences réflexives. En cohérence avec ce modèle professionnel, la politique pédagogique du centre de formation se veut en rupture avec une pédagogie autoritaire qualifiée par les acteurs de « militaire ». Ces visées réformatrices buttent cependant sur la proximité historique entre l'armée et la police, et en particulier sur des normes partagées par les deux institutions et promues de multiples façons à l'Académie que sont la discipline et le respect de l'autorité hiérarchique, ainsi que l'esprit de corps. Or, malgré les contradictions qu'elles font émerger d'avec leurs visées réformatrices, ces prescriptions militaires sont soutenues par les responsables et les enseignant-e-s, y compris les plus hétérodoxes.

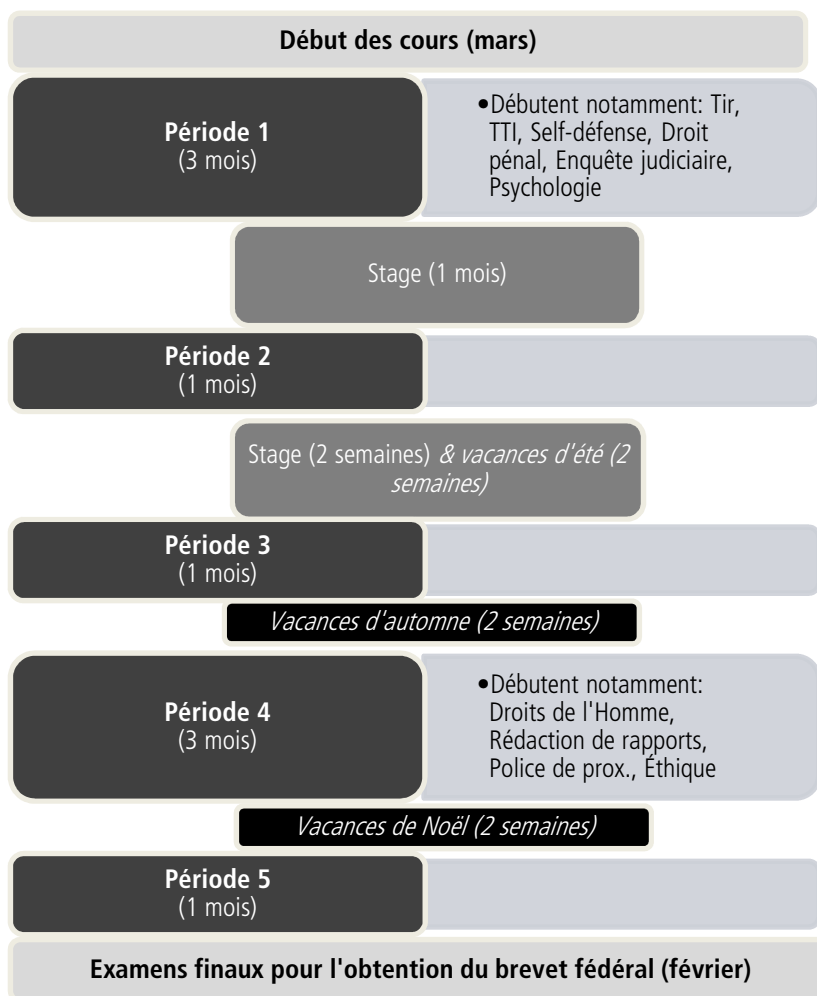
Dans une première section, nous présentons certaines caractéristiques matérielles et organisationnelles de l'Académie, dans le but de rendre compte de leur caractère militaire. Afin que le lecteur puisse se faire une image des aspirantes et des aspirants et de l'hétérogénéité de leurs profils, nous évoquons également une partie de leurs propriétés sociales. La deuxième section est consacrée aux tensions entre modèles pédagogiques privilégiés par le personnel enseignant : au standard participatif défendu par les responsables de l'Académie, même s'il est soutenu par les formateurs permanents plus orthodoxes, s'opposent des réminiscences d'enseignements plus autoritaires. L'étude des pratiques d'enseignement permet également d'analyser les modes de légitimation des formatrices et des formateurs mis en place par les responsables de l'Académie, et leur reconnaissance par les élèves. La troisième section est consacrée aux rites militaires ayant cours au centre de formation et à la promotion des normes professionnelles contradictoires, autonomie et réflexivité d'un côté, discipline, déférence et esprit de corps de l'autre.

1. L'Académie de police : un centre de formation atypique

L'Académie de police de Savatan, qui a constitué notre terrain d'investigation, a été créée en 2005. La création de cette institution s'inscrit pleinement dans le processus national de réforme de la formation policière, et celle-ci respecte ses prescriptions en matière de plan d'études. Le plan de réforme prévoyait également la création d'un centre de formation unique pour la Suisse romande, que l'Académie avait l'ambition de devenir. Cependant, les luttes politiques qui opposent les gouvernements cantonaux entre eux et les résistances de certains corps de police ont eu raison des visées centralisatrices de ses promoteurs. Il n'en reste pas moins que cette institution constitue le centre de formation romand possédant le plus grand effectif d'élèves, bien que n'y soient formés que les policières et les policiers appartenant aux différents corps de deux cantons romands seulement (cf. *infra*).

La formation initiale conduisant au brevet s'étale sur douze mois et se déroule principalement à l'Académie, où sont dispensées environ 1'400 heures d'enseignement. Les aspirantes et les aspirants sont des élèves d'un type particulier puisqu'ils et elles sont employé-e-s par leurs différents corps d'appartenance, et à ce titre rémunéré-e-s durant leur formation. Cette dernière est entrecoupée de périodes de stages lors desquels les nouvelles recrues rejoignent leurs corps d'appartenance. L'un des deux stages ayant lieu durant l'été, les élèves ne bénéficient pas des grandes vacances caractéristiques des formations scolaires ou universitaires. Le schéma présenté sur la page suivante présente la manière dont les enseignements sont répartis et organisés au long de l'année.

Figure 12. Organisation de l'année de formation



À l'exception de la psychologie, dont la dotation horaire au sein du plan d'études est plus grande, les cours des autres matières que nous avons qualifiées de « réformatrices » commencent en fin de formation, c'est-à-dire juste avant les examens finaux, avec l'objectif explicite de maximiser les chances de réussite des élèves. L'affectation des nouvelles recrues n'est pas dépendante des notes obtenues, ce qui ne met pas les élèves en concurrence. Les évaluations ayant lieu en cours d'année provoquent certes du stress parmi les aspirant-e-s, mais il est très rare qu'ils ou elles échouent, et les possibilités de repêchage sont nombreuses. Les aspirant-e-s font d'ailleurs l'objet d'un suivi pédagogique relativement individualisé : de mauvais résultats ou un comportement jugé inapproprié conduisent à des convocations auprès du responsable de la formation. Les échecs aux examens du brevet sont également peu nombreux, et ne sont habituellement

pas sanctionnés. Les nouvelles recrues qui ne réussissent pas intègrent généralement leurs corps d'appartenance malgré leur échec, même si au sein de certains corps, les nouvelles ou nouveaux entrants conservent un statut particulier jusqu'à ce qu'ils se représentent à la session d'examens suivante. Les examens du brevet fédéral constituent néanmoins une menace suffisante pour que les matières examinées soient prises très au sérieux, et que se développe une préoccupation constante au sujet du contenu et de la forme des épreuves. En orientant leur travail vers la réussite de ceux-ci, les élèves peuvent ainsi déterminer « quel niveau d'effort consacrer à l'étude et vers quelles finalités »⁷², question qui se trouve au cœur de la « culture étudiante » mise en évidence sur le cas des médecins par H. Becker *et al.* (1977, p.93). À l'Académie, c'est le personnel enseignant qui fournit de nombreuses réponses à cette question, en orientant clairement et strictement les efforts des élèves, surtout à l'approche des examens du brevet en fin d'année. Sans doute peut-on attribuer en partie cette manière de procéder à une tradition pédagogique autoritaire, qui laisse peu de place à l'autonomie des élèves. Mais elle est surtout liée au contexte spécifique de la formation policière helvétique. La formation des aspirant-e-s est en effet très onéreuse, puisqu'ils et elles sont rémunérés. Ce coût est pris en charge par les différents corps les ayant engagé-e-s, ceux-ci ayant donc intérêt à ce que leurs recrues obtiennent leur diplôme : l'école doit tout mettre en œuvre pour limiter les échecs. Par ailleurs, le contenu et la forme des examens sont gérés extérieurement à l'école par l'Institut suisse de police, mais ceux-ci sont clairement établis par un règlement qui en décrit le contenu précis et par les manuels officiels qui en fixent la matière, ce qui rend possible une orientation précise des efforts des aspirant-e-s. Comme le responsable de la formation initiale nous le confie informellement, les examens du brevet fédéral permettent « de tenir les petits gars en haleine ». De ce fait, l'attention des aspirant-e-s ne se relâche pas en fin d'année, comme c'est le cas lorsque la formation n'est pas sanctionnée par un examen (Harris, 1973, p.20).

⁷² Notre traduction de : « How much to study and to what end ».

1.1 La vie à l'Académie : celle d'une caserne militaire ?

L'Académie entretient des liens institutionnels serrés avec l'armée. Elle en est fortement dépendante financièrement, ayant conclu un accord en vertu duquel y sont formé-e-s les aspirant-e-s de la police militaire, et bénéficie en retour de prestations en nature de sa part sous la forme de matériel et de main d'œuvre logistique, et surtout par la mise à disposition du site sur lequel elle est implantée. Dans le discours en revanche, les policières et les policiers – tant responsables de l'Académie qu'aspirant-e-s – se distinguent de l'armée, ce qui illustre le lien « contradictoire d'identité et de différenciation » (Moreau de Bellaing, 2006, p.89) qui unit habituellement ces deux institutions. Accueilli par le directeur de l'Académie, celui-ci nous indique ainsi d'emblée, en jouant sur les mots, que le site a été « civilisé » et qu'il est dorénavant « public, et non plus militaire et secret ». L'ambiguïté de ce rapport se matérialise ainsi souvent par l'usage du terme « civil », qui qualifie la police en la distinguant de l'armée (comme dans l'usage mentionné ci-avant), mais sert également à qualifier les non policiers en les distinguant des membres de la profession (un policier s'habille en « civil » lorsqu'il ne porte pas l'uniforme). Il ne s'agit pas ici de discuter de manière approfondie ce qui unit et désunit la police et l'armée, ces deux institutions qui se partagent l'essentiel du monopole étatique de la violence physique légitime, nous renvoyons pour cela aux travaux ayant abordé cette question (Chan, 2004, p.331; Soeters *et al.*, 2003, p.242; Winslow, 1998). Ceux-ci montrent notamment que les deux institutions possèdent en commun l'usage d'insignes et de décorations, la hiérarchie en chaîne de commandement associée à un management souvent autoritaire, l'intitulé des grades, une tendance procédurière, des règles disciplinaires fortes, la promotion du respect docile de la hiérarchie et de l'esprit de corps. Nous nous attarderons plus loin sur ces derniers trois points. Mais relevons ici que les indices de militarité sont innombrables à l'Académie. À commencer par un aspect singulier de l'institution, qui ne manque pas de surprendre quiconque la visite : son emplacement. Occupant un site militaire perché sur une montagne, dont les premières constructions remontent à la fin du XIX^{ème} siècle, elle est géographiquement fortement détachée de ce qui l'entoure – l'emplacement est d'ailleurs surnommé « le rocher ». Ce site permettait de contrôler un accès stratégique,

celui du passage de la vallée du Rhône, qui se resserre et forme ainsi à cet endroit l'une des portes entre le nord et le sud de l'Europe.

Illustration 2. Situation géographique de l'Académie de police de Savatan



Source : République française, Ministère des Affaires étrangères, Direction des Archives, Division Géographique, 2004

Cette ancienne forteresse militaire est constituée non seulement de bâtiment sur la surface du sol, mais également d'innombrables souterrains, dont certains demeurent encore aujourd'hui plus ou moins secrets. L'armée n'a d'ailleurs pas complètement déserté le site, dont elle se sert aujourd'hui de la partie supérieure pour y faire de la formation. On y croise donc, parallèlement aux aspirant-e-s de la police militaire, d'autres membres de l'armée, pour qui il s'agit toujours d'une « place d'armes ». C'est le vocable utilisé par un officier de l'armée qui, croisant notre chemin en véhicule militaire, s'est arrêté afin que nous déclinions notre fonction et les raisons de notre présence. Notre statut de personne extérieure, ainsi réaffirmé, était particulièrement visible du fait que nous étions l'une des seules personnes sur le site à ne pas porter cet outil de « standardisation visuelle » des corps (Moreau de Bellaing, 2006, p.101) qu'est

l'uniforme, à l'exception de certain-es chargé-es de cours « civils » ou membres de la police judiciaire. Les recrues revêtent en effet, tout au long de leur formation, l'uniforme qu'elles conservent une fois leur formation achevée. Les membres d'autres professions portent des tenues spécifiques, qui peuvent représenter une « une prescription de distance sociale de respect » (Toch, 2008)⁷³ ainsi que « l'expression symbolique des rapports de pouvoir objectifs »⁷⁴ (Chan, 2003, p.102) : il suffit de penser à la blouse des médecins. Celui des membres de la police a pour point commun avec l'uniforme militaire de concerner le corps au complet (toutes les pièces de vêtement, y compris les chaussures, en font partie), mais surtout l'affichage du grade au travers d'épaulettes qui rendent visible la position hiérarchique précise occupée par chacun.

Illustration 3. Aspirants devant le « Centre d'instruction »



Source : Plaquette de présentation de l'Académie

La photographie reproduite ci-dessus permet d'apercevoir, sur les épaules gauches des aspirants, l'insigne de leurs corps d'appartenance. Sur leur poitrine, la couleur bleue de l'insigne « police » les identifie comme aspirants. En arrière-plan se trouve la porte du « Centre d'instruction » où se situent les salles de classe, et le panneau qui l'identifie. Les

⁷³ Notre traduction de : « prescription for respectful social distance ».

⁷⁴ Notre traduction de : « symbolic expression of the objective power relations ».

uniformes sont les mêmes pour les hommes et pour les femmes, contribuant à une « asexuation des corps » (Pruvost, 2007b, p.59).

Chaque aspirante et chaque aspirant dispose d'un lit, les femmes et les hommes étant hébergés dans deux bâtiments séparés (appelés « hôtels »), généralement dans des chambres qu'ils se partagent à quatre. Ils sont plusieurs à en profiter, en particulier celles et ceux dont le domicile est éloigné de l'Académie et qui n'ont pas d'enfants à leur charge, mais la plupart n'y dorment pas tous les soirs de la semaine. Les repas du midi doivent obligatoirement être pris au réfectoire – le « Restaurant du Chablais » –, tenu par l'armée et dont les repas, consistants, sont préparés par des cuisiniers militaires. Ils sont servis sur le mode du *self-service*, les aspirant-es les prenant dans une grande salle commune, séparée de celle où mangent le personnel permanent et les chargé-es de cours. Les bâtiments sont relativement éloignés les uns des autres, et répartis à différentes hauteurs sur le « rocher » (cf. photographie ci-dessous).

Illustration 4. Répartition des bâtiments sur le site de l'Académie de police de Savatan



Source : plaquette de présentation de l'Académie

À l'exception du « Centre d'instruction », qui est de facture plus moderne, les bâtiments du site reflètent une esthétique militaire héritée de leur affectation d'origine, comme le montre la photo de gauche présentée ci-après sur laquelle on voit le réfectoire. Le Centre d'instruction abrite les différentes salles de classe, y compris celles de la police militaire, ainsi qu'une salle de « plénum ». La photo de droite reproduite ci-dessous, prise en classe, montre que celles-ci sont équipées de vidéoprojecteurs, la très grande

majorité des formatrices et formateurs se servant de présentations *PowerPoint*. En outre, chaque aspirant-e reçoit en début d'année un ordinateur portable personnel dont la plupart se servent pour prendre des notes.

Illustration 5. Aspirant-e-s se rendant au réfectoire (gauche) et salle de classe (droite)



Source : PCV [2004]



Source : Plaquette de présentation de l'Académie

Le rez-de-chaussée du Centre d'instruction, équipé d'automates, sert de lieu de pause, lors desquelles les discussions vont bon train, notamment à propos des cours et des enseignant-e-s, du métier bien sûr, mais également du monde. Les aspirant-e-s s'arrachent les éditions du *Matin*, le quotidien populaire, qu'ils et elles commentent abondamment, surtout les articles consacrés à la police, généralement pour déplorer la couverture qui en est faite. Le bâtiment abritant les salles de classe affichant extérieurement une esthétique moins militaire, il s'approche davantage d'un établissement de formation classique, à l'exception de la salle de « plénum » (cf. page suivante).

Illustration 6. Cours dans la salle de « plénum »



Source : PCV [2004]

Il manque, sur la photo présentée ci-avant, le matériel pour prendre des notes, en particulier les ordinateurs portables, qui sont habituellement utilisés par les élèves. La salle évoque une classe d'instruction militaire, en raison des uniformes, mais surtout du drapeau national qui décore le mur du fond.

L'accès à l'Académie requiert un laissez-passer électronique permettant d'actionner la barrière qui en garde l'entrée. L'ancienne affectation du site, la possibilité d'y vivre en autarcie, les caractéristiques physiques du lieu et des bâtiments, les uniformes, la barrière à l'entrée et la présence même de l'armée donnent au site toutes les allures d'une caserne militaire. Cette insularité n'est pas sans rappeler les « institutions totales » décrites par E. Goffman⁷⁵. À leur différence cependant, les aspirant-e-s sont libres de leurs mouvements sur le site : seul l'accès au bâtiment administratif, abritant la direction, est réglementé. En outre, l'encasernement n'est pas obligatoire, sauf durant les deux premières semaines de la formation.

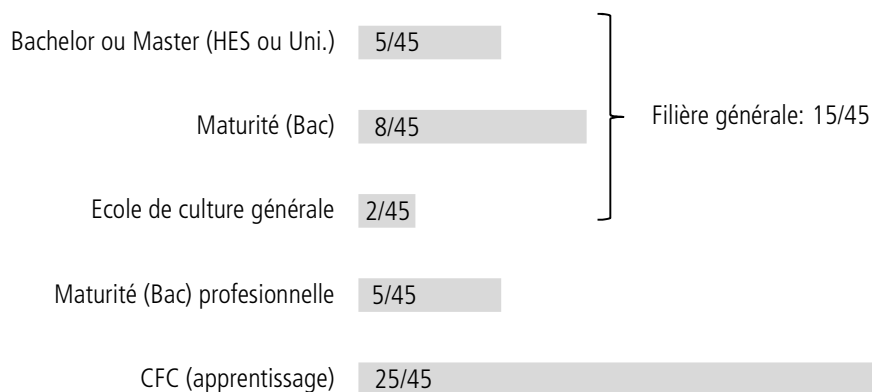
⁷⁵ Pour une discussion plus approfondie des rapports entre école de police et institutions totales, ainsi que des avantages heuristiques du concept goffmanien, cf. G. Pruvost (2007b, p.49) et C. Moreau de Bellaing (2006, pp.86-103), et, en ce qui concerne les classes préparatoires : M. Darmon (2013, pp.27-84).

1.2 Des recrues aux profils diversifiés

Jusqu'à récemment, l'Académie formait entre 80 et 90 aspirant-e-s par an en moyenne, leur nombre ayant augmenté depuis la période de l'enquête. Il s'agit principalement des membres d'un grand corps municipal, celui de la ville de Lausanne (chef-lieu du Canton de Vaud), ainsi que des polices cantonales vaudoise et valaisanne. Y sont également formés les effectifs de petits corps municipaux des deux cantons, des organisations de taille réduite disposant d'attributions officielles limitées⁷⁶.

La promotion que nous avons suivie comprenait près de 80 élèves, parmi lesquels 23% sont des femmes. Nous ne sommes pas parvenus à obtenir d'autres données sociodémographiques de la part des responsables de l'Académie. En revanche, nous avons été autorisés à faire remplir un questionnaire en ligne aux recrues. Le taux de réponse étant élevé (près de 59%), il nous permet d'avancer des éléments de sociographie de cette population. En matière de niveau de diplôme et de domaine d'étude, le recrutement est fortement hétérogène, et ce bien que la majorité des aspirant-e-s soient issus de la filière professionnelle (30 sur 45), principalement de l'apprentissage. Les 15 autres ont donc suivi la filière générale, comme le montre le graphique présenté ci-dessous.

Figure 13. Niveau de diplôme des aspirant-e-s

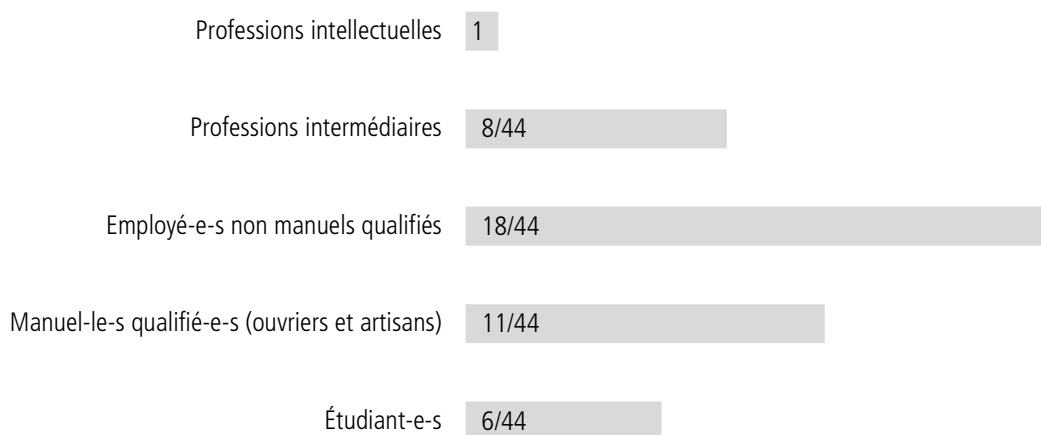


Note : La filière générale (secondaire) comprend le lycée, l'École de culture générale et l'École de commerce, alors que la filière professionnelle (également secondaire) comprend l'apprentissage (diplôme « CFC ») et la maturité professionnelle. L'Université et les Hautes écoles spécialisées (social, santé, gestion...) constituent le niveau tertiaire.

⁷⁶ Dans le canton de Vaud, la situation est en train de changer puisque la nouvelle loi cantonale accorde dorénavant davantage de compétences aux polices communales. Leur catalogue de compétences reste néanmoins incomplet comparativement à la police cantonale et à la police de Lausanne.

Une proportion non négligeable des aspirant-e-s a obtenu un diplôme de type universitaire. Si on les associe à ceux ayant obtenu un diplôme du lycée, c'est-à-dire bien plus que le minimum requis (apprentissage sanctionné par le CFC)⁷⁷, ces individus attestent de l'augmentation du niveau de diplômes des recruté-e-s, qui a été observé dans de nombreux autres pays (cf. introduction générale). Si l'on s'intéresse à la catégorie socioprofessionnelle (CSP)⁷⁸ à laquelle les recrues appartenaient avant d'entrer dans la police, l'on constate, sans surprise étant donné leur âge moyen, que la très grande majorité d'entre elles avaient le statut d'employées (métier manuel ou non), et que les individus les plus diplômés étaient étudiants. Le graphique présenté ci-dessous montre que, parmi les employé-e-s, la proportion d'activités non-manuelles est légèrement supérieure :

Figure 14. Catégories socioprofessionnelles antérieures des aspirant-e-s



Ces chiffres doivent être lus avec précaution, étant donné la taille réduite de l'échantillon. L'étude évaluative que nous avons menée dans le Canton de Genève, qui repose sur un échantillon plus large et plus représentatif, donne des résultats similaires, bien que la proportion d'employé-e-s non manuels par rapport aux métiers manuels soit encore plus grande (Pichonnaz & Surdez, 2012, p.12). Mais tous ces chiffres attestent de la diversité des types de métiers exercés antérieurement. On trouve parmi les élèves de

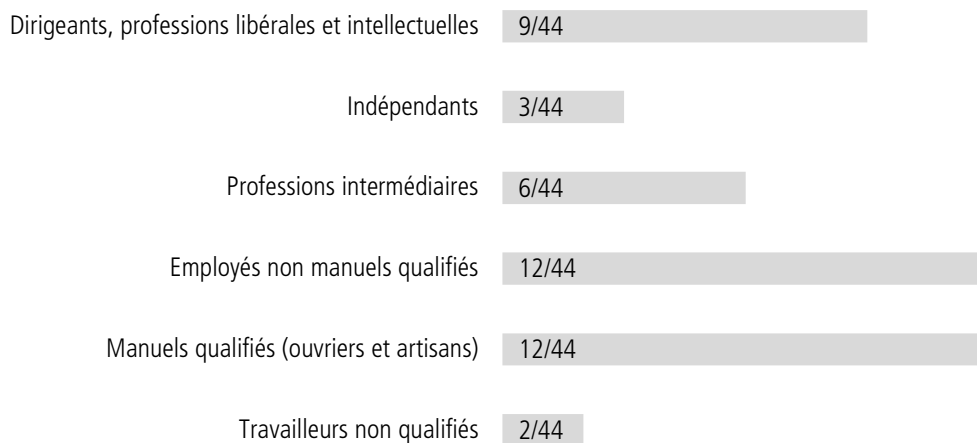
⁷⁷ Le Certificat fédéral de capacité, premier échelon de la filière professionnelle, sanctionne un apprentissage de 3 ou 4 ans effectué après l'école obligatoire, en alternance (mais majoritairement en entreprise).

⁷⁸ Selon la classification fédérale officielle : cf. Office fédéral de la statistique, *Catégories socioprofessionnelles (CSP) 2010*, Confédération suisse, avril 2011.

l'Académie tant des anciens électriciens, mécaniciens, ferblantiers ou charpentiers que des chauffeurs de poids lourds ou des individus ayant travaillé dans la vente ou d'autres services tels que des agences de voyage ou des banques. Il y a également d'anciennes et d'anciens techniciens, principalement issu-e-s du domaine de l'informatique, des graphistes et des dessinateurs en bâtiment. Les anciennes étudiantes et anciens étudiants sont recrutés tant à la sortie du lycée que de l'université, mais une partie importante d'entre eux n'ont pas terminé leur diplôme ou ont échoué à leur formation. Une recrue était active dans le domaine de la recherche scientifique avant d'entrer dans le métier. Plusieurs aspirant-e-s ont été agentes ou agents de sécurité, souvent parallèlement à leurs études. Très peu ont eu une expérience préalable de la police, sauf les quelques individus ayant effectué des stages au sein de petits corps municipaux.

Enfin, afin d'approcher leurs origines sociales, l'on peut s'intéresser à la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance de leurs pères, que décrit le graphique présenté ci-dessous.

Figure 15. Catégories socioprofessionnelles des pères des aspirant-e-s



Les origines sociales sont également hétérogènes, et l'on ne peut dégager de ce tableau une tendance claire. En effet, si une majorité des répondant-e-s ont un père appartenant aux CSP les plus basses (26 sur 44 ont un père non qualifié, travailleur manuel ou employé), un nombre non négligeable sont issus des CSP dominantes, y compris la plus hautes. Plusieurs recrues ont en effet un père avocat, médecin ou cadre supérieur. Pour celles-ci, l'entrée dans le métier de policier peut constituer objectivement une perte de

statut, ne serait-ce qu'en termes économiques. Nous montrons de manière extensive, dans les chapitres suivants, quel impact ce type de trajectoire peut avoir sur le sentiment de réussite sociale, ainsi que sur le développement de l'habitus professionnel des nouvelles recrues : ces propriétés sociales hétérogènes se traduisent en effet par le développement d'habitus professionnels contrastés. Mais avant d'en rendre compte, il s'agit de poursuivre l'exploration de l'Académie de police, en nous intéressant aux pratiques pédagogiques.

2. Pratiques d'enseignement : des modèles pédagogiques en tension

L'on peut identifier des tensions entre les différents modèles pédagogiques privilégiés par les formatrices et les formateurs de l'Académie. Les responsables promeuvent en effet une approche basée sur la participation des élèves, à laquelle adhèrent les formateurs permanents, y compris ceux ayant une vision du métier plus orthodoxe. En revanche, même si cette approche est largement appliquée, l'on observe de nombreuses réminiscences de modèles pédagogiques plus autoritaires. En ce qui concerne les élèves, ce qui compte le plus dans les jugements qu'ils portent sur les enseignements est leur adéquation au « terrain ». Dans ce cadre, ils accordent une importance fondamentale aux récits d'expérience, sur lesquels peuvent d'ailleurs s'appuyer également des formatrices et des formateurs non policiers. Mais il n'en reste pas moins que le prestige des formatrices et des formateurs dépend largement de ressources policières orthodoxes, tant en ce qui concerne la politique adoptée par l'Académie que les schèmes de perception des élèves. Par ailleurs, le relatif dynamisme pédagogique d'une partie importante du personnel enseignant et les différentes manières de faire entrer le « terrain » à l'école sont perçus positivement par les recrues, qui conçoivent le passage de l'école vers la pratique sur le mode de la continuité et non de la rupture.

2.1 Vers une pédagogie moins « militaire » ?

La réforme nationale ne définit aucune approche pédagogique en particulier : les centres de formation sont, à ce sujet, davantage libres qu'en ce qui concerne le plan d'études et les examens. Or, les responsables de l'Académie affichent en la matière leur volonté d'être « innovants ». Le responsable de la formation initiale préconise une « professionnalisation » du personnel enseignant, au travers d'une formation plus poussée en matière de pédagogie et du développement des postes d'enseignant-e-s permanent-e-s. Les changements promus ont été largement importés des préceptes de la « formation d'adulte » développés par la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA), dont les formateurs permanents ainsi que de nombreuses et de nombreux chargé-e-s de cours ont suivi les modules de formation. Parallèlement à la promotion de la participation des apprenant-e-s, la FSEA propose un modèle pédagogique tenant compte des particularités des élèves, de leurs parcours antérieurs, et soumettant l'enseignement à des objectifs pédagogiques clairs et préalablement définis. Ces différents préceptes imprègnent le discours des responsables de l'Académie : la direction de l'école promeut une rupture d'avec un enseignement de type autoritaire qualifié de « militaire », au profit d'une approche visant à impliquer davantage les élèves dans le processus d'apprentissage. Ils revendiquent la nécessité de « responsabiliser » les élèves en matière d'apprentissage et de les doter d'un « esprit critique ».

Nous avons pu observer que le modèle pédagogique privilégié par une partie importante des enseignant-e-s ne reposait effectivement pas sur une imposition autoritaire de savoir. Ils et elles sont nombreux à accorder un espace non négligeable à la participation des élèves, y compris celles et ceux ayant, en matière de vision du métier, une position plus orthodoxe. Les formateurs permanents en particulier, mais également la plupart des chargé-e-s de cours enseignant les matières « réformatrices », sont celles et ceux qui font preuve de la plus grande proximité d'avec le standard participatif. Les formateurs permanents, même ceux enseignant des matières dites « techniques », enseignent en effet de manière moins formelle et moins autoritaire que certain-e-s chargé-e-s de cours, en

particulier que ceux enseignant la circulation routière et la manipulation des « moyens de contrainte ». Il arrive par exemple souvent que les formateurs permanents forment des groupes de trois à quatre élèves, demandent à chacun des groupes de réfléchir à une problématique spécifique, pour ensuite leur en faire présenter le résultat au reste de la classe, en se servant de transparents ou d'un tableau à feuilles (*flipchart*). La discussion est alors collective, mais encadrée par l'enseignant. Les jeux de rôles sont également souvent utilisés, tant dans les cours que les exercices pratiques. Ces dispositifs pédagogiques encouragent les débats et les discussions, bien que celles-ci puissent être limitées par ce qui apparaît comme des habitudes plus autoritaires : il arrive en effet souvent que les formateurs aient en tête une réponse précise lorsqu'ils adressent une question à la classe. Parfois, les réponses fournies par les élèves peuvent paraître pertinentes mais sont écartées au motif qu'elles « ne sont pas sur le *PowerPoint* »⁷⁹. En outre, l'usage de techniques pédagogiques participatives ne doit pas masquer le fait que certains cours, notamment lorsqu'ils sont concentrés au sein de blocs d'une journée – comme c'est souvent le cas pour la psychologie –, peuvent être essentiellement de type *ex cathedra*. D'une manière générale, l'enseignement reste fortement encadré et sous plusieurs aspects très scolaire, en particulier si on le compare à une formation de type académique, dans la mesure où l'autonomie des élèves est fort limitée.

2.1.1 *Des glissements vers une pédagogie plus autoritaire*

Dans d'autres enseignements, l'on peut observer de larges réminiscences de modèles plus traditionnels, plus proches d'une pédagogie « d'instruction » que de « construction » (Monchatre, 2008). Ils sont d'ailleurs caractérisés par leur haut degré de formalisme militaire, qui n'est pas relâché après les rites militaires de salutation ayant lieu à leur commencement (cf. *infra*). C'est le cas en particulier des exercices pratiques, surtout de ceux directement consacrés à l'usage de la contrainte physique, ainsi que des cours de circulation routière. Ces enseignements sont marqués par l'attitude sérieuse des enseignants, qui ne font pas usage de la plaisanterie. Certains formateurs extérieurs sont même relativement agressifs envers les aspirant-e-s, en particulier lorsqu'ils perçoivent

⁷⁹ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en « sécurité personnelle ».

des fautes qui leur paraissent récurrentes. Le formalisme se traduit également par une attention soutenue portée aux questions de tenue, dans tous les sens du terme : remise à l'ordre des aspirant-e-s ayant oublié leur casquette, remarques sèches à l'encontre de celles et ceux qui posent leur pied sur la roue d'un véhicule contrôlé dans le but de faciliter la prise de note. Ce sont ceux où les rites militaires sont le plus scrupuleusement respectés. Le cours de « constat d'accident » en particulier possède un fort caractère infantilisant : les moindres détails sont codifiés, jusqu'au type de crayon à utiliser, et leur non-respect sèchement réprimé, de même que l'infraction à la prescription d'écrire « proprement ». La transition vers une pédagogie moins autoritaire ne va en effet pas de soi pour une partie des enseignant-e-s, comme le montre cette interaction entre deux d'entre eux, observée lors d'une journée de formation au constat d'accident :

Notes de terrain : Cours de constat d'accident ayant lieu à l'extérieur de l'Académie, pris en charge par des responsables d'unités spécialisées « accidents » de différents corps de police. Discussion entre deux formateurs, ceux-ci faisant largement usage des rites disciplinaires de type militaire. Le premier se plaint de ce que l'effectif trop important de la classe ne permette pas d'exercer un contrôle suffisant sur les aspirant-e-s durant les exercices pratiques. L'autre, qui est davantage impliqué dans l'enseignement à l'Académie, lui rétorque qu'une solution *possible* serait de faire « comme à l'université », c'est-à-dire de laisser les élèves se prendre en charge seuls.

Cette discussion illustre bien le fait que l'autorité est l'outil historiquement utilisé afin de contrôler l'apprentissage du métier. Le glissement ne va donc pas de soi vers un mode d'enseignement considérant les apprenant-e-s comme autonomes et responsables, même si ces méthodes sont en train de se diffuser. F. Bugnon note qu'une approche pédagogique de type militaire « très stricte » peut révéler, de la part de celles et ceux qui en font usage, « une crainte de voir leurs connaissances remises en cause par des élèves plus diplômés » (Bugnon, 1994, p.47). Dans un contexte d'élévation du niveau de diplôme des individus recrutés, l'on ne peut exclure que cette analyse s'applique au cas qui nous intéresse.

2.1.2 *Défauts d'organisation : quelques enseignant-e-s mal préparé-e-s*

Il faut noter finalement que certaines formatrices et certains formateurs, minoritaires, donnent en classe des cours qui peuvent apparaître comme manquant de dynamisme,

en ce qu'ils et elles sont susceptibles de faire usage d'un ton monotone et d'avoir les yeux rivés sur leurs notes. Les aspirant-e-s redoutent bien sûr ces cours, relevant les difficultés qu'ils et elles ressentent à rester attentives et attentifs, comme le montre l'extrait d'entretien suivant :

« Les bons instructeurs, c'est ceux qui t'expliquent les choses d'une façon que tu t'intéresses. Ils mettent un peu de dérision, ils te parlent de cas concrets et ils te font participer, ils te posent des questions, ils sont souriants, dynamiques et tout. Mais t'en as d'autres, t'as l'impression qu'ils vont tomber dans les pommes presque, tellement ils sont mous et inintéressants » (Oscar Hatchi, fin de formation).

Nous avons effectivement été les témoins de ces cours mal préparés, en décalage avec le modèle pédagogique participatif, de la part d'enseignant-e-s hésitant-e-s qui se perdaient dans leurs notes. Ils sont cependant minoritaires et sont le fait de chargé-e-s de cours prenant en charge des enseignements qui ne constituent pas le cœur du plan d'études. Les élèves désapprouvent les enseignant-e-s qui suivent de trop près le contenu et la structure du manuel et font un enseignement de type « cours magistral », se plaignant à de multiples reprises des formatrices et des formateurs qui « ne font que redire ce qu'il y a dans le classeur [= *le manuel officiel*] ». Au contraire, ils apprécient particulièrement les récits d'expérience et les « histoires de guerre », surtout si elles émanent de policiers bien dotés en capital policier.

2.2 L'importance de l'expérience de « terrain » : les « histoires de guerre »

Dans tous les métiers, la question de l'adéquation entre la formation professionnelle et la pratique du métier est un enjeu central. Dans le monde policier, son importance est d'autant plus grande que ces professionnel-le-s ont tendance à adopter « une perspective très pragmatique, concrète, terre-à-terre, anti-théorique »⁸⁰ (Reiner, 2010, p.131). La référence au « terrain » est d'ailleurs omniprésente dans les cours : les formatrices et les formateurs policiers donnent de multiples exemples, réels ou imaginés, qui attestent de leur « sagesse pratique » (Fielding, 1988, p.90)⁸¹ et de leur position « d'experts » de la pratique policière (Moreau de Bellaing, 2006, p.171). Ces exemples font d'abord office

⁸⁰ Notre traduction de : « the very pragmatic, concrete, down-to-earth, anti-theoretical perspective ».

⁸¹ Notre traduction de : « practical wisdom ».

de stratégies de captation de l'attention des élèves, comme en témoigne une interaction entre deux policiers chargés de cours qui, lors d'une pause, se consultent et décident de « passer à un cas pratique », ayant déjà « repéré deux [élèves] qui s'endorment ». La référence à la pratique qu'opèrent les formatrices et les formateurs se matérialise en particulier par les récits d'expérience qu'ils et elles ont à leur disposition. Qu'ils soient réels, inventés ou améliorés, ils sont construits comme de véritables récits narratifs destinés à être captivants. Le métier de policier conduit en effet celles et ceux qui l'exercent à être confrontés à des situations qui peuvent présenter un caractère épique, du fait que celles-ci impliquent du danger et de la violence, ou relèvent de situations inhabituelles. La littérature en sociologie de la police a repris le terme policier « d'histoires de guerre »⁸² pour qualifier ces récits (Van Maanen, 1972, p.14). Ils ont été analysés, en situation scolaire, non seulement comme des moyens de capter l'attention des apprenant-e-s, mais également comme permettant d'introduire le « terrain » au sein l'école de police (Moreau de Bellaing, 2006; Fielding, 1988). Les histoires de guerre mettent souvent en scène un danger, de l'action et/ou de la violence. Elles peuvent par exemple concerner la maîtrise par la force d'un « balèze » ou un face-à-face avec un « fou armé ». Elles se basent également sur la confrontation avec le sang et les restes humains, par exemple lorsqu'un policier relate la découverte, à la suite d'un accident de motocyclette, de la tête du conducteur à quelques mètres du reste du corps. Dans le même ordre d'idées, les formatrices et les formateurs font souvent usage d'images pouvant choquer, dans le but de capter l'attention des apprenant-e-s. Par exemple, un formateur montre des images filmées par une caméra de surveillance, sur lesquelles l'on peut voir un détenu se suicidant à l'aide d'une arme à feu pointée dans sa tête, dans sa cellule. Un autre formateur s'est servi de photos de personnes blessées dans le cadre d'accident de la route⁸³. Mais les histoires de guerre peuvent aussi reposer uniquement sur des ressorts dramaturgiques classiques. Par exemple, dans le cadre d'un cours de

⁸² Selon J. Van Maanen, les histoires de guerre servent en particulier à véhiculer l'histoire de l'organisation policière, sur le mode des « grands exploits » (Van Maanen, 1972, p.15).

⁸³ Le manuel de « sécurité personnelle » montre des photos en gros plans de blessures faites à l'arme blanche.

police de proximité, le formateur livre, parmi de nombreux récits, une histoire de guerre tout à fait significative d'un enseignement au contenu réformateur :

Notes de terrain : La situation relatée est celle d'une manifestation étudiante, dans le cadre de laquelle le formateur ne parvenait pas à entrer en contact avec les manifestants. Il craignait pourtant que la tenue, le même jour, d'une autre manifestation, d'infirmières celle-ci, puisse déboucher sur des conflits entre manifestants. Ses tentatives d'entrer en contact avec un « meneur » parmi les étudiants se solde par un échec : « Mort aux vaches, je parle pas avec un flic », se serait-il vu répondre. À ce moment surgit la fille du policier, qui embrasse son père au milieu des manifestants. Le « meneur » la prend alors pour une manifestante, ce qui adoucit son humeur. Bien décidé à « consolider ce contact », le policier joue alors sur la nécessité de prévoir un passage pour le bus afin d'approcher à nouveau l'étudiant. En effet, la ligne de bus qui croise le parcours de la manifestation est celle qui mène à l'hôpital, le policier peut donc baser son argumentation sur l'importance de permettre à celles et ceux qui souhaitent rendre visite à des patients de pouvoir le faire. Conclusion : Il a suffi, pour régler la situation, « que ce bonhomme qui avait une aversion pour les flics voit une nana en embrasser un » pour que la situation se débloque.

Ce récit est celui d'un réformateur : il ne comprend ni action, ni sang, ni violence physique. Il vise à souligner l'importance de l'établissement de liens de proximité avec la population pour régler les problèmes. Il contient en revanche tous les autres ingrédients dramaturgiques classiques : un élément déclencheur, un dilemme, un rebondissement, et un dénouement. Ces récits, et plus largement la référence au « terrain », sont bien sûr centraux dans les jugements que les élèves portent sur les enseignements. Les aspirant-e-s apprécient en effet les formatrices et les formateurs qui « ont du vécu », « vivent ce qu'ils disent » et s'appuient sur leur expérience professionnelle. L'importance des récits d'expérience est soulignée de manière récurrente dans les entretiens :

« Un bon instructeur, c'est quelqu'un qui prend le temps de nous transmettre ce qu'il a appris, qui lui a servi dans sa carrière. Mais il doit sortir un peu de son aspect théorique, de son classeur [= *manuel de formation*], et nous embarquer sur des chemins plus réels, qu'il aurait vécu » (Lisa Stanor, fin de formation).

« Il y a des instructeurs, soit ils sont trop jeunes, soit ça fait trop longtemps qu'ils sont plus sur le terrain. Je trouve que c'est dommage. Ils sont plus tellement à jour, ils sont à jour que de ce qu'ils entendent de leurs collègues. Mais les exemples qu'ils nous donnent, on voit que c'est pas eux qui les ont faits, c'est qu'ils ont dû en entendre parler et ils nous les redonnent » (Louis Bovet, fin de formation).

Les récits d'expérience sont cependant moins centraux à l'Académie que dans d'autres écoles de police. Au sein de celle décrite par J. van Maanen dans les années 1970, les rapports entre enseignant-e-s et élèves sont caractérisés par la distance et les situations

d'enseignement par l'inconfort et la dureté, qui s'ajoutent à leur aspect monotone. Dans un tel cadre, les moments où sont racontées des histoires de guerre permettent le relâchement : les élèves sont autorisés à rire ou échanger des railleries avec le formateur, dans une ambiance de camaraderie. Lorsque l'enseignement est caractérisé non par la dureté des conditions mais par l'ennui d'un enseignement formaliste sur le mode du « bourrage de crâne » (Cassan, 2005, p.153), les histoires de guerre sont avant tout vécues comme des moments où l'enseignement devient plus intéressant. À l'Académie de police de Savatan, les méthodes pédagogiques, et le fait que le contenu de l'enseignement ne se concentre pas uniquement sur des aspects légaux et formels, distinguent moins les moments d'enseignement impliquant ou non des récits d'expérience. D'ailleurs, même si l'usage des histoires de guerre y est fréquent, il n'est pas systématique. Nous avons assisté à des cours (en classe) de techniques d'intervention, en particulier au début de la période de formation, au cours desquels le formateur n'en racontait pas, mais se servait en revanche largement des techniques pédagogiques participatives (discussions de groupes, exposés préparés par les élèves).

Le fait que les aspirant-e-s fassent référence aux « histoires véridiques » ou aux « petites histoires » racontées par des individus n'appartenant pas à la profession montre que la sociologie de la police a tendance à singulariser l'usage des récits d'expériences, même s'il faut reconnaître que les histoires de guerre policières présentent souvent un caractère accrocheur. Le nécessaire enracinement de l'enseignement dans la pratique n'est pas une spécificité policière, elle est au contraire commune à toutes les formations professionnelles. Ces dernières sont en effet toujours susceptibles d'être accusées d'être trop « théoriques » et pas assez « pratiques », et ce quel que soit le type de profession et l'origine sociale des élèves (Harris, 2008; Dubois *et al.*, 2006; Becker *et al.*, 1977). De même, l'usage des récits narratifs dans l'enseignement est courant et n'est pas spécifique à l'école de police. Dans son travail de thèse, K. Smith rappelle même que les paraboles consignées dans la Bible jouent ce rôle, et que les récits continuent à être présents dans la plupart des dispositifs pédagogiques : « Dans la culture occidentale moderne, l'usage

des récits narratifs en tant qu'instruments didactiques commence bien avant que les enfants aillent à l'école, continue à l'école obligatoire et post-obligatoire pour être ensuite utilisé dans la formation professionnelle » (Smith, 1999, p.46)⁸⁴. D'ailleurs, l'expérience personnelle est une ressource dont se servent d'autres enseignantes ou enseignants. Les formateurs et les formatrices de droit et de psychologie, bien que n'appartenant pas à la profession, n'hésitent pas, dans le cadre de leurs cours, à évoquer leurs propres parcours, expériences ou émotions personnelles. En revanche, les apprenant-e-s ne relèvent cet aspect positif qu'en ce qui concerne le droit :

« Celui qui nous donne le droit, il est extraordinaire, c'est génial. Vraiment il vit son truc, il se met en scène lui-même, il te sort des petites histoires. [...] C'est toujours pratique ce qu'il te dit. Tu comprends tout de suite » (Oscar Hatchi, fin de formation).

« On avait une juge d'instruction, elle prenait les articles [du code pénal], on les lisait et ensuite elle nous racontait plein d'histoires qui étaient en rapport avec cet article, mais des histoires véridiques. Elle faisait circuler des vrais rapports, donc on avait vraiment une application qui était concrète. Quand on fait que de la théorie, c'est difficile de crocher, tandis que quand il y a une interaction entre le public et l'instructeur, qu'elle te fait réfléchir sur la chose par rapport à des faits réels qui se sont réellement passés, ça va te permettre de réfléchir et tout » (Cédric Maire, fin de formation).

Ces extraits montrent, sans surprise, que les stratégies visant à faire participer les apprenant-e-s sont valorisées. En revanche, bien qu'elles fassent référence à leur expérience, les psychologues sont bien plus vulnérables aux critiques, dont elles font largement l'objet dans les entretiens, en raison du fait précisément qu'elles « ne connaissent pas le terrain » :

« La plupart des psychologues, on voit qu'elles connaissent parfaitement leur sujet. Mais c'est vrai des fois que quand on leur demande des exemples concrets... À part deux ou trois trucs qu'elles ont [vécus en tant que] 'débrieuses'... Autrement elles ont pas d'exemples. Alors que les cours qui ont été faits par des 'débrieurs' [policiers], qui sont des 'uniformés', et bien l'approche était complètement différente. On saisissait mieux le métier » (Louis Bovet, fin de formation).

⁸⁴ Notre traduction de : « Within modern western culture, the use of narrative as a teaching device begins long before children go to school, continues in compulsory and post-compulsory education and is then used in vocational settings. »

Ce jugement négatif ne fait pas seulement référence au manque d'expérience de « terrain » des psychologues, mais également au fait que les tâches qu'elles exécutent sont plus éloignées de la *doxa* policière, comme nous l'avons évoqué *supra*.

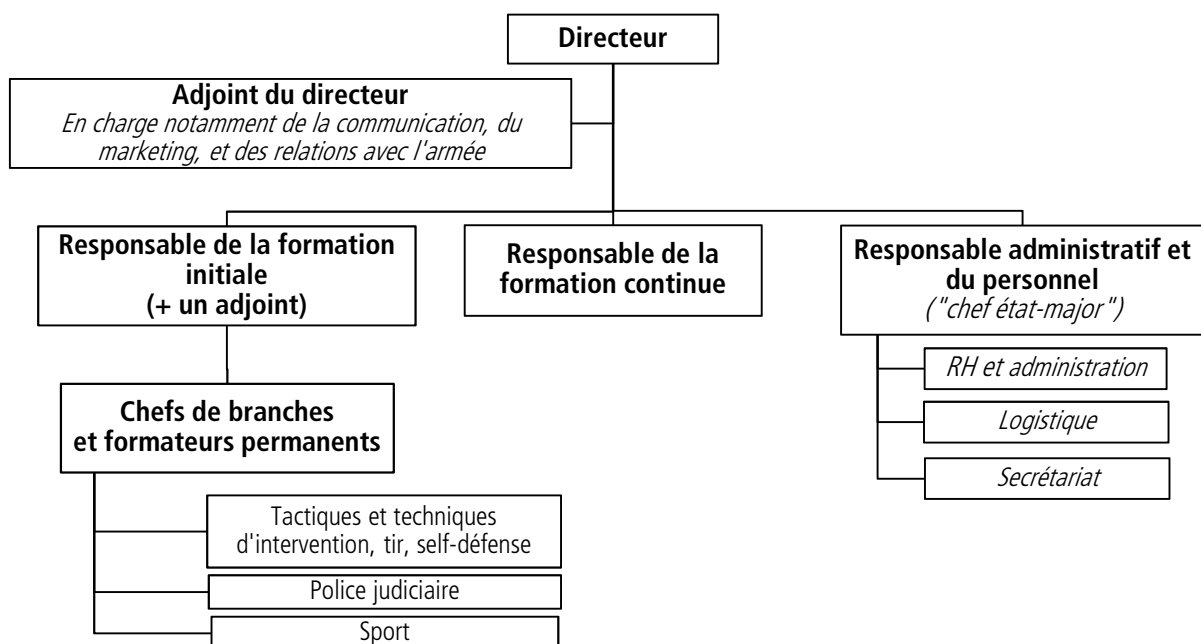
2.3 Légitimité des enseignant-e-s : l'importance du capital policier

Nous avons analysé, dans le chapitre précédent, les propriétés et les trajectoires des formatrices et des formateurs au sein de l'espace Suisse romand de la formation policière. Il s'agit ici d'aborder la question des propriétés spécifiques du personnel enseignant de l'Académie, afin de rendre compte, d'une part, de la politique de l'institution en ce qui concerne le recrutement des formatrices et des formateurs et leur répartition dans les différentes matières, ainsi que, d'autre part, de la manière dont ces propriétés apparaissent ou non légitimes aux yeux des aspirantes et des aspirants. Nous pouvons ainsi montrer que les formatrices et les formateurs prenant en charge les matières « réformatrices » souffrent, à de multiples égards, d'un déficit de légitimité.

2.3.1 Des processus de légitimation basés sur des ressources orthodoxes

L'organigramme présenté ci-dessous montre comment sont répartis les 18 postes « équivalents temps plein » constituant le personnel permanent de l'Académie.

Figure 16. Organigramme de l'Académie de Police de Savatan



La formation initiale constitue, amplement, l'activité principale de l'Académie, qui offre très peu de formation continue : celle-ci reste organisée par les différents corps de police. C'est donc le responsable de la formation initiale qui dispose de l'équipe de collaborateurs la plus importante (tous des hommes)⁸⁵. Il est soutenu par des responsables de branches, ayant eux-mêmes à disposition des formateurs permanents. Les matières « réformatrices » ne disposent pas de responsables de branches, ce qui donne une indication supplémentaire de la domination des matières orthodoxes, en particulier celles ayant un caractère physique. Responsables de branches et formateurs permanents sont tous issus des rangs de la police, et forment un groupe d'environ dix employés à temps plein. Ils sont épaulés par des dizaines de chargé-e-s de cours, provenant des différents corps de police, et de l'extérieur de la profession. Ils sont parfois recrutés par le responsable de la formation initiale ou l'un des chefs de branches, mais sont souvent délégués par les corps de police. Le responsable de la formation initiale et les formateurs permanents sont tous largement dotés en capital policier : bien qu'ayant souvent atteint des grades d'officiers, ils ont effectué une partie importante de leur carrière au sein des unités généralistes de sécurité publique et sont tous passés par les unités d'intervention spéciales. Seul le formateur de « Self-défense » fait exception, s'étant spécialisé dans la formation tôt dans sa carrière. Il compense ce déficit par une solide expertise en matière d'arts martiaux et de sports de combat, ainsi que par un grade d'officier supérieur à l'armée.

Les cours des matières « réformatrices » ne sont pas les seuls à être pris en charge par des formatrices et des formateurs externes à l'Académie. D'autres chargés de cours viennent en effet renforcer les effectifs de formateurs en ce qui concerne l'enseignement des techniques de contrôle et de contrainte physique. Ces individus possèdent des grades moins élevés que les permanents, mais sont fortement dotés en capital policier : ils appartiennent tous à des unités d'interventions spéciales. Par ailleurs, l'enquête judiciaire et la circulation routière, matières orthodoxes relevant de la détection des infractions, occupent une place importante dans le plan d'études. Les cours de

⁸⁵ Le personnel permanent de l'Académie, à l'exception des employées du secrétariat, est exclusivement masculin.

techniques d'enquête sont donnés, parallèlement au responsable de branche qui ne dispose pas de formateurs permanents dans son équipe, par des inspectrices et des inspecteurs appartenant à différentes unités de la police judiciaire, la majorité occupant également des fonctions de cadre, généralement responsable de brigades les plus prestigieuses. Les cours consacrés à la circulation routière sont donnés par des policiers occupant des fonctions de cadres dans des unités spécialisées dans la circulation routière.

Encadré 10.

« Police judiciaire » ou « police judiciaire » : l'ambiguïté d'une expression

Le terme de « police judiciaire » est ambigu : il se réfère à la fois à un type de tâches et à des unités organisationnelles. En effet, tant les agent-e-s de sécurité publique que les membres de la « Police judiciaire » effectuent des tâches de police judiciaire. Le terme qualifie en effet toutes les tâches de détection des infractions, d'identification et de poursuite de leurs auteurs, ainsi que de rassemblement des moyens de preuve permettant d'en établir la responsabilité. Les compétences relevant de l'accomplissement de ces tâches sont enseignées dans les cours d'« enquête de police judiciaire », dans le cadre desquels sont transmis des savoirs d'investigation et de recherche d'indices (y compris une sensibilisation à la police scientifique), ainsi que d'audition et d'enregistrement de plainte. La plupart des corps de police helvétiques distinguent les unités de sécurité publique, qui prennent souvent le nom de « Police-Secours » au niveau municipal ou de « Gendarmerie » au niveau cantonal, de celles de « Police judiciaire » (ou « Sûreté »). Leur séparation organisationnelle dénote de la difficulté, dans certains cantons, d'associer ces deux grandes unités qui formaient historiquement deux corps séparés (cf. *infra*). En revanche, les agent-e-s de sécurité publique disposent des mêmes prérogatives pénales que leurs collègues de la police judiciaire, et sont habilité-e-s à mettre en œuvre les mêmes procédures à l'égard des justiciables. La division officielle des tâches délègue en revanche aux « uniformé-e-s » les enquêtes portant sur les délits de moindre importance, laissant à la Police judiciaire la responsabilité des enquêtes portant sur des réseaux criminels, ou de celles relevant des crimes les plus graves. Cette division officielle ne doit pas occulter le fait qu'il existe un important niveau intermédiaire, par exemple en ce qui concerne le trafic de stupéfiants, qui peut être pris en charge tant par les policières et les policiers en uniforme que par leurs collègues inspectrices et inspecteurs.

Encadré 11.

Les enseignements de circulation routière : un savoir complexe

Les cours de circulation routière, qui représentent une partie importante du plan d'études, sont consacrés d'une part aux textes législatifs encadrant la circulation routière, et d'autre part à la pratique du constat d'accident. Les cours consacrés aux textes législatifs concernent principalement la *Loi sur la circulation routière* (LCR), l'*Ordonnance sur la circulation routière* (OCR) et l'*Ordonnance sur la signalisation routière* (OSR). L'arsenal législatif en la matière est néanmoins colossal, certaines lois étant subdivisées en ordonnances selon les types de véhicules, allant des cyclomoteurs aux automobiles à remorques, en passant par les tracteurs agricoles. Parallèlement, les aspirant-e-s sont formé-e-s aux nombreux textes de lois régulant la conduite des poids lourds et le transport de marchandises. Ce corpus législatif étant complexe et tortueux, sa maîtrise est en fait réservée aux membres d'unités spécialisées. Les policières et les policiers généralistes en sanctionnent en réalité qu'une portion congrue. Les cours sur le constat d'accident sont donnés principalement en classe, et débouchent sur une journée d'exercice en plein air. Les aspirant-e-s sont formé-e-s aux différents aspects liés à la prise en charge d'un accident, en particulier la sécurisation des lieux et le travail administratif et judiciaire requis (audition des personnes impliquées, marquage au sol, élaboration d'un croquis de l'accident, rédaction du rapport).

Toutes les matières orthodoxes, qu'elles soient physiques ou non, sont donc enseignées par des individus bien dotés en capital policier, en particulier celles consacrées à l'usage de la contrainte physique. Les unités d'interventions spéciales (cf. introduction générale) jouent un rôle prépondérant dans l'enseignement de l'usage de la contrainte physique, tant d'ailleurs en formation initiale que continue. Par définition, ces unités ne sont sollicitées que ponctuellement pour des opérations « spéciales », qu'elles soient planifiées ou non. Le reste du temps, les membres suivent un nombre important d'entraînements et de formations, dispensés généralement par d'autres membres ayant acquis le statut d'« instructeur » validé par des certificats délivrés par l'Institut suisse de police. Parallèlement, les membres de ces unités, indépendamment de la détention de ce statut, ont pour mandat de dispenser des formations aux nouvelles recrues et à leurs collègues expérimentés, compte-tenu du fait que ces matières techniques, en particulier le tir, font l'objet d'un nombre relativement important de cours de formation continue. Ces individus n'exécutent plus les tâches policières de base, les unités d'interventions spéciales ayant acquis depuis plusieurs années le statut de domaines de spécialisation à part entière. Elles symbolisent pourtant d'autant plus le métier aux yeux des aspirant-es que non seulement les formateurs permanents y ont tous appartenu, mais également qu'ils l'affichent en en portant l'uniforme spécifique. Cet uniforme noir, composé d'une seule pièce, s'est en effet imposé comme tenue du personnel de l'Académie au cours de notre enquête, y compris jusqu'au directeur. Sa couleur contraste avec le bleu des uniformes ordinaires, identifiant très clairement ceux qui le portent. Ce choix est éminemment symbolique : d'un point de vue pratique, le port d'une combinaison d'interventions spéciales peut paraître particulièrement inapproprié pour des personnes passant la plupart de leur temps assises à un bureau.

Cette politique contribue à donner une importance centrale à l'usage de la contrainte physique dans la définition du métier. D'ailleurs, plus ils exécutent des tâches orthodoxes, et surtout s'ils ne sont pas devenus permanents, plus les formateurs sont reconnus par les élèves. Ceux qui en sont dotés s'appuient d'ailleurs largement sur leur capital policier dans leur enseignement. Le fait d'avoir appartenu aux unités d'intervention spéciales en particulier est une ressource de premier ordre, comme

l'exprime un formateur de « Tactiques et techniques d'intervention » converti à la police de proximité :

« Ça aide beaucoup [d'avoir appartenu à ces unités spécialisées]. C'est déjà une question d'aisance face aux jeunes. Moi j'ai toujours aimé donner des exemples concrets quand je donne un cours. Vous êtes jamais meilleur que si vous pouvez justement illustrer ce que vous donnez comme instruction par des éléments concrets, des trucs que vous avez vécus. Donc beaucoup d'instructeurs sont des gens près du terrain. Moi j'étais grenadier de montagne à l'armée. Et aussi, on faisait encore des camps alpins avant la création de l'Académie, on faisait des *via ferrata*, des marches de 50km... Je marchais avec eux [les élèves]. Et du moment que vous êtes devant, vous avez mal aux pieds comme eux, le soir les muscles qui tirent... Le message passe à 100%. J'ai jamais eu de soucis avec eux. Le fait d'avoir fait partie de ces groupes [d'interventions spéciales], ça aide beaucoup. »

Officier, formateur permanent, enseigne la sécurité personnelle et la police de proximité

Les récits d'expériences ont d'autant plus de valeur qu'ils relèvent de tâches exécutées dans les unités d'interventions spéciales, spécialisées dans l'usage de la contrainte physique : le formateur cité ci-dessus laisse entendre que c'est son appartenance à ces unités qui lui fournit la matière de ses récits d'expérience, et non ses autres affectations. Ce faisant, il assimile le vrai « terrain » aux tâches spécialisées de ces unités. En outre, il évoque l'importance de son appartenance militaire et sa résistance physique comme ressources symboliques, ce qui renvoie également à l'orthodoxie policière (cf. *infra*). Elle permet de revendiquer, face aux apprenant-e-s, le fait d'être passé par des situations de travail difficiles, risquées, et donc éprouvantes, ce qui promeut l'idée qu'il existe une « condition policière » indexée sur le danger (Monjardet, 1996), qui est partagée par tous les membres de la profession.

2.3.2 *Éloigné-e de la pratique ou du métier : des formatrices et des formateurs sans légitimité*

Certains policiers, notamment ceux qui enseignent les matières « réformatrices », sont *a contrario* dépourvus de capital policier. C'est le cas notamment d'un formateur en police de proximité qui, bien que possédant un grade d'officier, n'est pas passé par les unités spéciales et dirige un service peu prestigieux.

Notes de terrain : Durant une pause, deux aspirants critiquent le formateur de police de proximité. L'un d'eux l'accuse, en tant qu'officier, d'être « déconnecté de la réalité » et de donner un enseignement qui serait en pratique inapplicable. Son jugement suscite notre étonnement, le cours étant particulièrement parsemé

« d'histoires de guerre » (cf. *supra*) qui nous ont parues tout autant captivantes que celle d'un autre cours, de psychologie celui-là, mais donné par des policiers de terrain et qui récoltent l'approbation des deux mêmes aspirants. Pourtant, selon eux, le formateur de police de proximité « ne fait que raconter sa vie ».

Tout porte à croire que, pour être une « histoire de guerre » et non pas un « récit de vie », le récit d'expérience doit être celui d'un policier « de terrain » et non d'un officier « déconnecté », responsable d'une unité peu prestigieuse et considérée comme « non opérationnelle ». En effet, un grade n'a pas la même valeur selon qu'il est associé ou non à la détention de capital policier : comme dans l'armée, « les principes d'allocation du prestige, du respect ou de l'estime ne sont pas nécessairement indexés sur l'échelle des grades » (Coton, 2008a, p.13). D'autres formateurs, qui possèdent des grades d'officiers supérieurs et occupent des positions proches de la direction, sont également dépourvus de capital policier, étant issus du recrutement externe et ne pouvant se prévaloir d'une expérience de « terrain ». En revanche, ils assument des fonctions supérieures à celle du formateur évoqué ci-dessus. Bien dotés en capital scolaire, ils occupent des positions particulièrement distantes de celles des aspirant-e-s. Cette distance sociale et la position d'extériorité d'avec les élèves est perceptible dans la manière dont ils s'adressent à eux, de manière manifeste lorsque l'un d'eux a dû se reprendre dans le cadre d'un cours : « Vous n'avez pas à juger, c'est pas *votre* rôle. C'est pas *notre* rôle »⁸⁶. Les formateurs moins gradés s'appuient au contraire souvent sur une position de proximité, sur le mode : « Je suis policier, donc je sais ce que vous ressentez »⁸⁷. Ces enseignant-e-s utilisent souvent un nous inclusifs : « *Nous* les policiers... » ou « C'est comme ça avec *notre* boulot »⁸⁸. Bien que dépourvus de capital policier, les officiers supérieurs issus du recrutement externe sont écoutés et obtiennent une discipline scolaire parfaite, en raison de leur proximité d'avec la direction des corps de police. Les normes défendues en classe par ces hauts gradés souffrent toutefois d'un déficit de légitimité aux yeux de certains élèves en raison de cette position d'extériorité, et beaucoup critiquent, après un ou deux ans de pratique, la « haute hiérarchie ».

⁸⁶ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

⁸⁷ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en psychologie.

⁸⁸ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

Deux matières occupant une place importante dans le plan d'études ne sont pas enseignées principalement par des individus appartenant à la profession : le droit pénal et la psychologie. Du fait de l'importance accordée par les recrues à l'expérience de « terrain », mais également de l'esprit de corps (cf. *infra*), ces formatrices et ces formateurs non policiers sont accusés de ne pas partager la condition policière. Pour les contrecarrer, l'un des formateurs de droit, un juge d'instruction⁸⁹, insiste souvent dans ses cours sur sa proximité avec le terrain et avec la profession policière, ce qui est payant, comme le relève cette aspirante :

« C'est quand même un juge d'instruction, donc il sait de quoi il parle. Je dirais pas qu'ils connaissent notre métier, mais ils travaillent avec nous. Disons qu'un policier ne peut pas travailler sans juge, et vice versa » (Lisa Stanor, fin de formation).

Les cours de psychologie sont quant à eux donnés principalement par les responsables des services de psychologie des corps de police. De ce fait, ces professionnelles, comme les juges d'instruction, peuvent se prévaloir d'une expérience de terrain : elles animent des « débriefings » et effectuent de la « psychologie d'urgence » ainsi que de l'aide aux victimes. Néanmoins, contrairement à celles accomplies par les juges, il s'agit de tâches qui ne renvoient pas à la détection d'infraction mais à la prise en charge de la souffrance d'autrui. Par ailleurs, elles sont parmi les seules femmes formatrices et responsables de branches, ce qui ne joue pas en leur faveur. L'aspirante citée ci-avant se base à nouveau sur la proximité d'avec le « terrain » pour juger ces enseignantes :

« Ce que j'aime pas dans ces cours, c'est qu'on a une psychologue qui vient nous expliquer comment on doit se comporter et comment on doit réagir, alors qu'elle sait strictement pas ce qu'est notre métier. C'est typiquement le genre de choses qui m'énervent. Qu'elles viennent sur le terrain avec moi, on va voir comment elle réagit ! Même si elle est psychologue depuis vingt ans. Maintenant je dis pas que les cours et les psychologues sont mauvais, mais il faut avoir une certaine proportion [dans les cours] entre l'aspect psychologique d'une psychologue et l'aspect psychologique d'un intervenant policier » (Lisa Stanor, fin de formation).

Ces extraits montrent bien que, parallèlement à la légitimité accordée à la matière, celle accordée aux enseignant-e-s contribue à structurer les jugements portés sur les enseignements et rappelle ainsi que, dans un contexte pédagogique, « un orateur n'est jamais cru sur ses seules paroles » (Offerlé, 1991, p.49). Pour contrebalancer ce manque

⁸⁹ La fonction de juge d'instruction a disparu depuis, au profit de celle de procureur.

de légitimité, les enseignantes s'adjoignent, pour la majorité des cours, la collaboration d'un policier, qui ponctue le cours de récits expérience, ou illustre par des exemples le discours des psychologues. Il arrive également que certains cours soient donnés par des policiers ayant été formés au « débriefing » ou à l'analyse transactionnelle. Il est demandé à ces policiers enseignant la psychologie en partenariat avec les psychologues de ne pas porter leur uniforme durant ces cours, ce que certains font à contrecœur. Cela contribue en effet à présenter le cours comme ne relevant pas directement du « vrai » travail policier. Malgré les réserves émises par les aspirantes et les aspirants à l'égard d'une partie des formatrices et des formateurs, en particulier les psychologues, le jugement général qu'ils portent sur leur formation est positif.

2.4 Un dynamisme pédagogique payant ? Les jugements positifs sur la continuité école-pratique

L'étude classique de la formation policière de J. Van Maanen, qui fait figure de paradigme, pose comme principe de base une opposition frontale, dans le monde policier, à toute entreprise formatrice :

« Le nouveau venu est rapidement propulsé dans la rue avec les « sages » qui lui assurent que l'école de police fut simplement une expérience que tous les policiers ont dû supporter, et qu'elle a peu, sinon rien, à voir avec le travail policier réel. Par conséquent, les expériences de l'école tiennent lieu, pour les recrues, de rites de passage symboliques leur permettant d'accéder à l'activité policière » (Van Maanen, 2003 [1973], 142).

L'étude de D. Monjardet et C. Gorgeon (1993, pp.22-7) a montré également que dominait, parmi les recrues françaises, le sentiment d'être mal préparé par la formation. Dans notre étude du cas genevois (Pichonnaz & Surdez, 2012), nous avons observé de fortes réserves exprimées par les recrues à l'égard de leur formation. Leurs positions majoritaires sont davantage oppositionnelles : elles perçoivent une coupure entre la formation et la pratique, certaines reprenant l'idée selon laquelle le métier ne peut s'apprendre *que* sur le « terrain » et que l'on ne peut pas toujours respecter les règles imposées par les « procédures » enseignées à l'école. Les responsables de formation genevois soutiennent avec plus de difficultés le brevet fédéral, ce qui peut expliquer en partie ces jugements différenciés. Il apparaît en effet que certains formateurs de ce

canton se positionnent explicitement contre le brevet durant les cours, ce qui n'est jamais le cas à l'Académie de Savatan. À Genève, l'idée est ainsi présente, déjà dans l'enseignement, que les prescriptions scolaires, imposées extérieurement par une loi fédérale, sont inapplicables. Parmi les nouvelles recrues de l'Académie de Savatan, même les jugements les plus négatifs ne correspondent pas à ce qui a été observé dans ces autres contextes, à l'exception de ceux des futures inspectrices et inspecteurs, pour des raisons que nous évoquerons. Aucun des 45 répondant-e-s au questionnaire n'estime ainsi que la formation ne sert à rien. La majorité de nos interviewé-e-s déclarent que leur formation leur a offert une bonne « base » sur laquelle il s'agit ensuite greffer de nombreuses compétences qui s'acquièrent sur le « terrain ». Toutes et tous estiment néanmoins qu'il leur restait beaucoup à apprendre.

« La formation à l'Académie elle est nickel quoi. Je trouve qu'elle est super bien. On voit vraiment toutes les facettes sans aller trop loin. On a les bonnes bases un peu sur toutes les interventions principales » (Thomas Grand, 1 an)⁹⁰.

Même si les jugements d'ensemble sont positifs, cela ne signifie pas que les nouvelles recrues se sont senties prêtes dès le départ. Au contraire, comme dans d'autres professions, les premiers mois sont marqués par l'apprentissage, y compris d'éléments qui seront ensuite perçus comme élémentaires. Aucune des nouvelles recrues ne reprend néanmoins le discours sur l'inutilité absolue de la formation, même si certaines établissent une distinction entre « école » et « terrain ». Les discours sont marqués par un sentiment de continuité et non par une remise en question du brevet fédéral, qui n'est pas perçu comme imposé de l'extérieur. Au contraire, il est un « allant de soi », et sa détention est considérée positivement, ce qui contribue à faire accepter les contraintes qu'il suppose, en particulier la présence des matières « réformatrices » ou le fait que la formation soit vécue comme inadaptée aux particularités du travail de police judiciaire. L'introduction d'un nouveau diplôme, lorsqu'elle n'est pas vécue comme une contrainte extérieure, contribue en effet à façonner des jugements positifs sur la formation, en ce qu'il représente un instrument de reconnaissance, et ce même s'il repose sur l'introduction de savoirs variablement appréciés. La situation est la même pour les

⁹⁰ Nous indiquons le temps écoulé entre la fin de la formation et la conduite de l'entretien.

polices municipales en France dont les membres, satisfaits que leur formation ait été récemment allongée et formalisée, expriment également des avis positifs en lien avec la reconnaissance découlant de cette « consolidation » de leur formation (Malochet, 2011, p.422). Mais pour comprendre les jugements positifs des recrues, il faut également tenir compte du fait que la plupart des formatrices et des formateurs de Savatan font preuve de dynamisme et d'une volonté « d'innover » pédagogiquement. Cela n'est d'ailleurs pas sans lien avec le fait que le centre de formation ait été nouvellement créé et qu'il cherche à obtenir une position dominante dans l'espace suisse romand de la formation policière. Par ailleurs, ce contraste avec les observations menées dans d'autres contextes découle du fait que le personnel enseignant de l'Académie n'est pas constitué de policières ou de policiers en fin de carrière ou ayant cherché au travers de la formation à se créer une « voie de garage », comme cela a pu être observé en France (Cassan, 2005). Les réformateurs font ainsi preuve d'un enthousiasme particulier, dans la mesure où leur engagement dans l'enseignement s'inscrit, pour une partie importante d'entre eux et surtout les responsables, dans une entreprise de changement plus large et de « professionnalisation » de la formation. Finalement, le fait qu'il y ait peu de cours sur les règlements, procédures et savoir-faire administratifs contribue à rendre l'enseignement moins rébarbatif, contrairement à la France où la formation est davantage basée sur ces savoirs (Cassan, 2005; Moreau de Bellaing, 2006, p.189). Les jugements positifs des recrues découlent également des efforts mis en place par l'Académie pour organiser des exercices qui se rapprochent du « terrain ». Ils sont unanimement salués, en particulier les modules dits d'« approche par compétences » impliquant des comédiens. Ces exercices pratiques de mises en situation, du fait qu'ils font intervenir des comédiens professionnels, permettent de s'affranchir d'une caractéristique de base de la formation en école : celle-ci « est à l'abri du risque et de l'incertitude qui marquent le métier de policier au quotidien » (Moreau de Bellaing, 2006, p.121). En effet, en plus des surprises contenues dans le scénario de ces exercices, les aspirant-es se trouvent face à des interlocutrices et des interlocuteurs dont les réactions sont non seulement réalistes, mais également imprévisibles. Même s'ils sont jugés « stressants », ces modules sont particulièrement appréciés par les recrues : ils

constituent un premier contact avec le « vrai » métier. Au Québec, où ce type d'enseignement constitue l'intégralité de la seconde partie de la formation (d'une durée de 15 semaines, cf. encadré *supra*), les aspirant-e-s émettent des jugements très positifs à l'égard de leur formation⁹¹ (Alain, 2004, pp.68-70). Même s'ils sont plus rares, les modules de ce type organisés à l'Académie jouent un rôle dans les jugements positifs des recrues à propos de l'adéquation entre la formation et le « terrain ».

Encadré 12.

« Approche par compétences » : l'exemple québécois

L'École nationale de police du Québec (ENPQ) dispose d'infrastructures reproduisant en son sein l'environnement du travail policier : des habitations privées au poste de police, en passant par tous les autres types de lieux au sein desquels les policières et les policiers sont susceptibles d'agir. Ces différentes infrastructures sont équipées de miroirs sans tain et de caméras vidéo. Des comédiens professionnels, engagés à temps complet, jouent des scénarios préparés par l'école, auxquels sont confronté-e-s les apprenant-e-s. Ces derniers sont envoyés sur leurs lieux d'intervention par message radio, transmis par de vraies fausses collaboratrices, et se déplacent dans de vrais véhicules de patrouilles. L'enseignement en classe est réduit au minimum, le transfert de compétences se concentrant sur la discussion des erreurs commises, en groupe, et *a posteriori* des mises en situation, sur la base des images captées. Les aspirant-e-s qui intègrent l'ENPQ le font pour quatre mois, et ont derrière eux une formation en classe de trois ans les préparant au métier de policier, l'ENPQ étant la dernière étape de leur parcours de formation au métier.

2.5 Aspirant-e-s de la « sûreté » : un jugement négatif de distinction

Dans la plupart des corps de police suisses, les membres de la police judiciaire sont recrutés parmi les individus appartenant aux unités de sécurité publique, après un nombre variable d'années d'expérience professionnelle. Le cas de la Police cantonale vaudoise fait exception⁹², dans la mesure où ce corps organise un recrutement séparé pour les membres de la « sûreté », et donc une filière de formation spécifique. À l'Académie, ces recrues suivent la plupart des cours en commun avec leurs collègues en uniforme, mais leur cursus est renforcé en « techniques d'enquête judiciaire », au détriment de la « circulation routière ». Si la « sûreté vaudoise » recrute en partie des individus bien plus diplômés que la moyenne – quelques-uns sont détenteurs d'un

⁹¹ À la sortie de l'école, 96% des jeunes policières et policiers québécois estiment que leur formation a été « adéquate » et 87% s'estiment bien préparé-e-s pour affronter les « contextes d'intervention » et « publics » auxquels ils et elles seront confronté-e-s (Alain, 2004).

⁹² La Police cantonale vaudoise partage cette spécificité avec la Police cantonale fribourgeoise et celle de Genève, cette dernière ayant pour projet néanmoins d'abandonner les filières séparées.

Master universitaire – la majorité présente des niveaux de diplômes comparables à ceux des policières et des policiers en uniforme. Parmi les recrues plus diplômées, il apparaît en revanche de manière manifeste que l'existence d'une filière séparée était une condition à leur entrée dans la police : ce sont des individus qui dénotent d'un manque d'attraction pour le travail de sécurité publique. Cette volonté de se concentrer sur des tâches considérées comme plus nobles, associée plus généralement au prestige des unités de police judiciaire, explique que leurs jugements soient négatifs sur leur formation, puisque celle-ci est fortement marquée par son orientation vers le travail en uniforme. De ce fait, certaines recrues de la Sûreté émettent des jugements très négatifs :

« Je veux pas cracher sur cette école mais... Je m'attendais à avoir un peu de formation sur le métier, mais propre à la police judiciaire. Et en fait on touche un petit peu à tout mais on est plutôt conditionnés à faire de l'intervention pure et dure » (Carine Fonjallaz, fin de formation).

« Mon avis, je l'ai déjà dit assez souvent, c'est que la formation est pas forcément adaptée. Il y a beaucoup de cours qui... Pour notre culture générale de policiers c'est très bien, mais pas en tant qu'inspecteur, c'est des choses qu'on fera jamais » (Louis Bovet, fin de formation).

Ce second policier explique en revanche que, afin de « se motiver », la satisfaction d'obtenir un brevet fédéral compte pour beaucoup. Toute la formation étant conçue prioritairement pour des policières et des policiers affectés à la sécurité publique et non à la police judiciaire, ces jugements ne sont pas surprenants, y compris de la part de Louis Bovet qui a effectué un apprentissage dans un métier non manuel, comme nombre de ses collègues en uniforme. Ces inspectrices et ces inspecteurs se plaignent ainsi du manque de formation sur les techniques d'enquête judiciaire proprement dites, notamment l'audition, qui constitue pourtant « la majeure partie de notre travail » (Carine Fonjallaz), et du temps consacré aux matières physiques orthodoxes :

« Le seul truc où je trouve qu'il y en avait trop, c'est vraiment ces cours de TTI. Ils insistent trop sur l'intervention pure et dure. C'est super important, super intéressant, mais plusieurs fois on se disait : 'Franchement on fait des choses qu'on fera plus après'. Par exemple on a appris à manier le bouclier, mais nous on sait pertinemment qu'on n'a pas de bouclier dans nos voitures, à la sûreté, et on a fait ça des heures durant » (Carine Fonjallaz, fin de formation).

Il est vrai que le fait que ces nouvelles recrues soient contraintes de porter durant leur formation un uniforme et une ceinture à laquelle sont accrochés différents outils de

contrainte, qu'elles ne porteront plus par la suite, peut surprendre. Ces jugements négatifs, à la sortie de l'école, sont marqués par la volonté de se distinguer de leurs collègues en uniforme, le fait de recevoir la même formation, et donc leur assimilation forcée aux « uniformés » alors que la police judiciaire est plus prestigieuse, pouvant être vécu comme un déclassement. Le même phénomène explique pourquoi une autre policière, qui s'est engagée dans un corps en uniforme dans le but d'intégrer ensuite la police judiciaire, exprime également un jugement très négatif sur la formation qui selon elle « ne sert à rien » : « Franchement, t'apprends rien à l'Académie » (Vanessa Comte).

3. Des recrues autonomes ? Les contradictions entre militarité et projet réformateur

Toute institution requiert des individus qui en deviennent membres qu'ils se conforment à ses règles, et plus encore, qu'ils ajustent leurs habitus à ses structures. C'est précisément l'objectif d'une école, qui joue un rôle de gardiennage et de tri à l'entrée du groupe professionnel. À l'Académie, certains « rites de présentation » à caractère cérémoniel (Goffman, 1974), directement importés du monde militaire, ont pour caractéristique de mettre en scène une « discipline explicite » (Raison du Cleuziou, 2010, p.271), en s'appuyant principalement sur le corps. Relatifs aux modes de salutations et d'adresse, ces rites, tels que le « garde-à-vous », font de la norme de conformation et de loyauté à l'institution l'une de ses nécessités fondamentales. Ils donnent une importance considérable à la discipline et au respect de l'autorité hiérarchique, tout en réaffirmant la proximité du métier avec l'armée, puisque ces mises en scène de la docilité sont rigoureusement identiques dans les deux institutions et leur sont spécifiques. Ils s'appuient sur cette caractéristique commune que sont l'existence des grades, dont les intitulés sont les mêmes dans la police et l'armée. La hiérarchie des positions au sein de l'espace policier est ainsi caractérisée par son degré élevé de formalisation. Les grades détenus par ceux qui les occupent sont affichés en permanence et définissent les liens de subordination entre positions, dans un « univers hiérarchisé où l'ordonnement des positions distribue sans ambiguïté les positions respectives de

chacun » (Coton, 2008a, p.13). Cette hiérarchie des positions est en effet rendue visible par l'uniforme et ses attributs symboliques que sont les galons. Le phénomène est semblable dans l'espace policier, à l'image des militaires et ce, bien que les membres de la police judiciaire fassent exception en ne portant pas l'uniforme. Il n'en reste pas moins que l'ensemble des policières et des policiers, qu'ils ou elles portent ou non l'uniforme, occupent non seulement une fonction mais également un grade⁹³. Ces attributs reposent également sur un principe d'uniformisation, préalable au développement d'un esprit de corps et d'une solidarité professionnelle, une autre norme fondamentale dans le monde policier, comme dans l'armée (Mary, 2008). Parallèlement, les formatrices et les formateurs des matières « réformatrices » promeuvent des normes et des savoirs qui contredisent la discipline et le conformisme, en visant au contraire le développement de l'autonomie et des capacités réflexives des recrues. P. Dubois *et al.* font un constat similaire dans le monde de l'éducation en France, où « l'injonction permanente à l'autonomie et à la responsabilité [...] vient sans cesse buter sur les contraintes propres à la scolarisation : obligation de présence, assiduité, régularité, répétitivité des activités et leur contrôle, etc. » (Dubois *et al.*, 2006, p.75). Mais la contradiction est largement plus importante à l'école de police, dans la mesure où la discipline et le respect de l'autorité hiérarchique occupent une place bien plus centrale que dans les systèmes scolaires.

3.1 La discipline et le respect de l'organisation hiérarchisée

La discipline et le strict respect des niveaux hiérarchiques de commandement sont des normes professionnelles fondamentales dans le monde policier (Toch, 2008). Pour citer un exemple, nous pouvons évoquer cette situation où, dans le cadre d'un colloque extérieure à l'Académie, nous assistions à une table ronde à laquelle participait le directeur d'un corps de police. À son issue, nous avons interrogé des cadres supérieurs présents dans la salle sur leur silence durant le débat ayant suivi le tour de table, qui nous avait surpris puisque nous savions que les thèmes abordés leur étaient chers. Il

⁹³ À l'exception notable de la Police cantonale bernoise, qui a récemment abandonné l'usage des grades mais continue à marquer la position hiérarchique au moyen de symboles sur les uniformes.

nous a été répondu qu'il était inopportun de prendre la parole publiquement sur un sujet venant d'être traité par le « commandant » (ce qu'ils avaient abondamment fait lors des ateliers ayant précédé la table ronde, auxquels le « commandant » n'avait pas participé). Ces normes de discipline et de déférence, qui encadrent les interactions y compris parmi les cadres du sommet de la hiérarchie, font l'objet d'un important processus d'inculcation durant la formation à l'Académie. La nécessité de la discipline est rappelée en permanence de manière explicite, et ce, transversalement à la plupart des enseignements, en tant que norme professionnelle majeure. Comme le rappelle aux élèves un responsable de l'Académie, en classe : « Elle sera nécessaire jusqu'à la fin de votre carrière, c'est requis par l'uniforme. » Cette injonction repose en partie sur l'idée selon laquelle l'on ne peut confier le pouvoir de contrainte physique à des individus qui ne sont pas disciplinés, le manque de discipline étant, comme dans l'armée, considéré comme un manque de rigueur (Brown, 1981). Comme l'évoque C. Coton pour l'institution militaire, « le respect de la ligne hiérarchique est présenté comme la clé de voute de l'efficacité guerrière de l'institution – l'échelle des grades garantirait un ordre permanent nécessaire au bon fonctionnement de la chaîne des ordres » (Coton, 2008b, p.19).

Dans son travail faisant figure de classique, J. Van Maanen décrit une école de police états-unienne où règne une discipline de fer souvent « arbitraire », l'école plaçant les apprenant-es dans un rôle « de soumission souvent dégradant »⁹⁴ (Van Maanen, 1972, p.16). L'étude de R. Harris, parue à la même époque mais concernant un autre centre de formation états-unien, évoque la discipline, mais ne relève quant à lui pas de procédés d'humiliation ou d'actes à caractère dégradants envers les apprenant-es (Harris, 1973). D. Cassan, dans son travail de thèse où il compare les formations françaises et britanniques dans les années 2000, montre que les normes entourant la discipline, leur mise en œuvre ainsi que leur mise en scène sont fort différentes dans les deux pays. Il observe que les centres de formation français ressemblent aux institutions

⁹⁴ Notre traduction de : « submissive and often degrading ».

états-uniennes décrites par J. Van Maanen : « Le discours est sévère, fait de règles disciplinaires, de menaces de sanction, et même d'infantilisation et de déresponsabilisation » (Cassan, 2005, p.176). Au Royaume-Uni en revanche, la militarité est très peu présente : le « niveau de discipline [y est] incomparablement moindre » comparé à la France (Cassan, 2005, p.184). Le plan d'étude ne prévoit même pas de cours sur la reconnaissance des grades, et le centre formation n'édicte pas de prescriptions sur l'habillement, au point que même le port de l'uniforme n'obéit pas à des règles strictes. Les centres de formation britanniques prônent au contraire « l'autodiscipline » des élèves, dans le cadre plus général de la promotion de leur « autonomie » (*Ibid.*) En Australie, après la réforme étudiée par J. Chan, il ne reste que des « vestiges d'une discipline de style militaire » qui concernent essentiellement l'habillement : les rites d'interaction entre personnel enseignant et élèves ne sont plus militaires (Chan, 2003, p.101). La discipline à l'Académie de Savatan, inspirée du modèle militaire, la distingue ainsi d'autres écoles professionnelles, mais n'est pas surprenante pour une école de police. En revanche, elle n'est pas omniprésente, et n'atteint jamais le stade de l'humiliation ou du caractère dégradant décrit par J. van Maanen ou caractérisant les formations militaires (Pudal, 2011). Le modèle de l'Académie présente ainsi un caractère intermédiaire entre les modèles très disciplinaires des écoles états-uniennes et françaises d'un côté, et le relâchement disciplinaire caractérisant les écoles australiennes et britanniques de l'autre, une opposition qui traduit également l'ampleur des réformes récentes dont a fait l'objet la formation policière, plus grande au Royaume-Uni et en Australie.

3.1.1 *Une mise en scène de la discipline calquée sur le modèle militaire*

Les modes de salutations et d'adresse prescrits à l'Académie, importés directement du monde militaire (Soeters *et al.*, 2003), dépassent en formalisme et cérémoniel celles qui ont cours dans d'autres milieux professionnels, si l'on pense par exemple à la mention du titre de « Professeur » comme mode d'adresse dans certaines régions du champ universitaire ou à celui de « Maître » dans le champ juridique. Les élèves sont en effet sommés de faire usage du salut militaire lorsqu'ils croisent le chemin d'une formatrice

ou d'un formateur, en particulier s'il s'agit d'un responsable de l'Académie ou d'un formateur permanent. Le geste, qui fait donc intervenir non seulement la parole mais également le reste du corps, est accompagné de la mention du grade de la personne, et précédé de l'abréviation bien connue « mon » signifiant « monsieur le ». « Mon Capitaine ! », entend-on ainsi souvent sur le site de l'Académie. Les règles de salutations ont été transmises formellement en début de formation, de même que celles régissant le mode d'adresse au personnel enseignant durant les cours. Ces dernières imposent à l'apprenant-e de décliner son identité selon un mode militaire lorsqu'il ou elle s'adresse au formateur ou à la formatrice. « Mon Capitaine, aspirant [nom de famille]. », est ainsi une formule initiale qui ponctue les prises de parole en classe de manière régulière, la mention du nom disparaissant en cours d'année lorsqu'il s'agit d'un formateur permanent, ceux-ci connaissant mieux les aspirant-e-s au fil du temps. Ces deux normes réglant le mode de salutations et d'adresse conduisent donc les aspirant-e-s à répéter constamment le grade de leurs interlocuteurs, et donc leur position hiérarchique supérieure. Ces « signes de dévotion » (Goffman, 1974, p.51) expriment à la fois la déférence envers l'institution, la reconnaissance de la légitimité de l'enseignant, ainsi que le respect envers le supérieur et le policier expérimenté. Le respect dû au supérieur hiérarchique est ainsi rappelé à chaque fois. Le responsable de la formation initiale, référé comme « le Capitaine », y compris dans les discussions les plus informelles entre aspirant-e-s durant les pauses, symbolise l'intériorisation de cette norme par les nouvelles recrues. Il est le plus haut responsable avec lequel elles sont en contacts réguliers. La crainte et le respect qu'il leur inspire sont des sentiments largement entretenus par ces différents rites de présentation, auxquels s'ajoute le caractère solennel donné aux moments où le « Capitaine » s'adresse collectivement aux élèves. La discipline est en outre particulièrement mise en scène dans le cadre d'un autre rite de présentation : celui qui régit le début de chaque cours. Lors de l'entrée de la formatrice ou du formateur en classe, la règle oblige les élèves à se tenir debout, en silence, et à procéder à un garde-à-vous mené par la cheffe ou le chef de classe claironnant : « Classe 2, garde-à-vous ! ». Les élèves prennent alors la posture classique du garde-à-vous et effectuent le salut militaire de la main. La formatrice ou le formateur met fin au rituel

en proférant un « Repos ! », le cours pouvant alors commencer. L'aspect cérémoniel de ce rituel est renforcé par le fait qu'il peut marquer le début du cours et non l'entrée en classe du formateur. Nous avons en effet pu observer des situations dans lesquelles le formateur était assis au pupitre, alors que les discussions entre élèves allaient bon train. C'est au moment où l'enseignant se lève que les discussions cessent, et que les élèves se lèvent à leur tour, et mettent leurs mains derrière le dos afin de procéder au rituel. Celui-ci est non seulement une mise en scène de la hiérarchie – c'est le formateur gradé qui décide du moment où il commence et se termine –, mais également de la discipline, symbolisée par l'uniformité des postures corporelles. Le rite est une occasion « d'affirmer l'ordre moral et social » (Goffman, 1974, p.80) – il faudrait dire également « professionnel ». P. Bourdieu parle d'« actions psychosomatiques » (Bourdieu, 2003, pp.204-5) en ce que ce type d'injonctions institutionnelles sont faites aux corps de celles et ceux qu'il s'agit de discipliner, comme l'est plus simplement l'imposition du port de l'uniforme, autre moyen pour l'institution de « tenir le corps » (Bourdieu, 2003, p.210), ou les conseils diététiques et sur « l'hygiène de vie » prodigués aux élèves tout au long de leur formation (Darmon, 2013, p.74). Obéir au rituel, c'est donc affirmer son appartenance à l'institution par un processus de conformation, c'est-à-dire en effectuant le fameux « passage à travers le miroir » (Hughes, 1958, p.119) qui transforme le profane en professionnel.

3.1.2 *Des contraintes acceptées par les recrues*

Les aspirantes et les aspirants ne remettent pas en question, de manière générale, ces règles disciplinaires et de déférence. Bien conscients que la discipline est une norme professionnelle essentielle, ils savent aussi qu'ils et elles auront le loisir de l'accommoder une fois plus autonomes sur le « terrain », comme l'exprime bien un policier en entretien. Il est familier des rituels militaires en raison de sa trajectoire et dit « adorer ces ambiances bien cadrées » :

« Je trouve que c'est bien d'avoir une structure un peu cadrée, surtout au début. Durant l'école, bien cadrer les personnes, et puis quitte à relâcher un peu après quand on sera en service. C'est bien d'inculquer le respect de la hiérarchie, la tenue, la propreté, surtout pour ceux qui n'ont pas fait l'armée » (Thomas Grand).

Les aspirant-es ayant effectué leur service militaire⁹⁵, c'est-à-dire la plupart des hommes et l'une de nos interviewées, sont en effet familiers de ces normes policières importées :

« J'ai appris différentes choses à l'armée, comme le travail en équipe par exemple, la camaraderie, le respect de mes supérieurs – et des fois c'est pas facile parce que t'as envie de les traiter de tous les noms mais tu peux pas. J'ai appris tout ce qui est formel, les grades, la hiérarchie, le commandement. Et puis c'était une expérience surtout humaine que moi j'ai adorée, je me suis fait de ces potes à l'armée ! »
(Patricia Valin).

Une étude menée sur des enseignants du primaire en France (Dubois *et al.*, 2006) décrit des futures professionnelles et professionnels mécontents des positions d'autorité des formatrices et des formateurs, dont ils estiment qu'elle entre en contradiction avec le discours qu'ils et elles tiennent par ailleurs sur leur appartenance commune à la profession enseignante. Dans la police au contraire, la discipline et la déférence des élèves, qu'elles aient ou non été acquises à l'armée antérieurement, participent au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe professionnel, et ce même si elle marque une distance entre eux et la hiérarchie. Ainsi, concernant l'évolution de la discipline en cours d'année, c'est à l'occasion d'un rappel à l'ordre que nous nous sommes rendu compte que ce contexte discipliné convenait aux aspirant-es :

Notes de terrain : Milieu d'année scolaire, à la fin d'une pause-café. Nous relevons qu'un formateur est « à cheval sur la discipline ». Un aspirant se charge de nous remettre en place : « Oui, mais c'est très bien. », se plaignant précisément de ce qu'elle ait été relâchée en cours d'année⁹⁶.

Dans cette interaction, il s'agit certainement de réaffirmer auprès du profane que la discipline est une norme professionnelle, et la remarque a le don de surprendre les oreilles du sociologue, pour son originalité dans un contexte scolaire. Elle montre précisément que l'école de police n'est pas une école comme les autres : elle est avant tout une institution appartenant à un espace professionnel. Une seule policière fait

⁹⁵ La conscription est obligatoire en Suisse, bien que les possibilités de remplacer l'engagement militaire par un « service civil » soient aujourd'hui facilitées. Les corps de police exigeaient d'ailleurs des candidats à la profession de l'avoir reçue, une condition que la plupart ont très récemment abandonnée. À notre connaissance, sur les près de 80 nouvelles recrues francophones de la promotion que nous avons suivie, un seul n'avait pas effectué son service militaire. Il appartient à la police judiciaire.

⁹⁶ La baisse du niveau de discipline durant l'année est effectivement observable objectivement, dans le cas que nous étudions comme dans d'autres : cf. F. Bugnon (1994, p.45) ; D. Cassan (2005, p.180) ; C. Moreau de Bellaing (2006, pp.112-3).

exception, en ce qu'elle critique fortement cette norme lors de l'entretien mené en fin de formation :

« C'est bien différent de l'université, ça m'a changé ! Quand j'ai débarqué, c'était impressionnant de voir... Enfin moi je trouve ça hyper militaire.

Plus qu'à l'université !

Oui. C'est vrai que certains qui avaient déjà fait l'armée, pour eux c'était tellement plus tranquille que le service militaire, mais pour moi...

Au début ça t'a gêné ce côté militaire ?

Ouais. Enfin moi ce qui me gênait vraiment le plus, et qui m'a gêné jusqu'au dernier jour, c'est plus la manière de certains instructeurs de s'adresser à toi. Ils sont tellement paternalistes, ou alors ils te donnent des ordres pour des trucs complètement idiots. Et tu dois répondre 'oui, compris'. Et moi j'ai pas du tout l'habitude et puis j'aime pas du tout ce genre de... Enfin j'ai l'impression que c'est de la soumission, j'aime pas » (Carine Fonjallaz, fin de formation).

Cette policière est la seule à remettre en question l'importance de la discipline et du respect des prescriptions hiérarchiques, y compris parmi ses collègues étant aussi passés par l'université. Elle fait néanmoins partie des recrues les plus diplômées. Lors du second entretien, mené après deux ans de pratique, elle envisage de quitter la profession, fortement insatisfaite de l'intérêt de son travail. Nous verrons d'ailleurs qu'elle éprouve d'autres difficultés de conversion de son habitus, ce qui démontre l'importance d'adhérer à ces aspects militaires pour se sentir en accord avec l'institution. En revanche, la promotion de la discipline et du respect de l'autorité hiérarchique entre en contradiction avec des normes parallèlement promues par les formatrices et les formateurs hétérodoxes.

3.2 Des normes explicites qui entrent en contradiction avec la discipline et la déférence

Historiquement, le développement du respect des directives et de l'autorité de la hiérarchie policière a été construit, dans différents contextes nationaux, comme garants de la qualité du travail policier. Il s'agissait alors de promouvoir la stricte obéissance aux règles et procédures internes, dans le but de prévenir les fautes professionnelles. En observant la formation des policiers états-uniens dans les années 1970, R. Harris relève ainsi que : « L'un des buts principaux de l'Académie de police semblait être de développer un comportement uniforme au sein du corps de police dans le but de diminuer la nécessité, pour ses membres, de s'appuyer sur leur jugement propre »

(Harris, 1973, p.160)⁹⁷. L'idée alors sous-tendue était de réduire l'autonomie des policiers afin de mieux contrôler leurs comportements. Dans le cas qui nous intéresse, le projet réformateur est à ce sujet fortement ambigu : il ne remet bien sûr pas en question l'observation stricte des lois, règles et procédures, mais il vise parallèlement à favoriser le développement de l'autonomie des recrues, qu'il promeut comme une valeur professionnelle, en particulier dans les cours d'éthique et de psychologie. Ces visées réformatrices sont rendues explicites dans le cadre des cours par certains formateurs : « Demain vous serez les chefs, vous formerez les aspirants, donc c'est vous qui pouvez changer les choses. », explique un policier de terrain enseignant la psychologie. La promotion de l'autonomie concerne les rapports entre les nouvelles recrues et leurs futurs collègues, ainsi qu'avec leur hiérarchie. Certaines formatrices et certains formateurs mentionnent explicitement les risques de se conformer aux normes dominantes, à la « culture policière », qu'ils présentent négativement. Plusieurs d'entre eux se servent pour cela de l'expérience de Stanley Milgram sur la conformation à l'autorité. Ces enseignant-e-s cherchent à sensibiliser les aspirant-e-s aux dérives qui peuvent selon eux découler d'une conformation aveugle à des prescriptions provenant d'une autorité, ainsi qu'à la nécessité de ne pas remettre la responsabilité de leurs actes à leurs supérieurs hiérarchiques. Parallèlement, ces mêmes enseignant-e-s mobilisent une étude de Solomon Asch⁹⁸, afin de prévenir les nouvelles recrues des risques liés au conformisme de groupe. Une psychologue non policière les rend attentives à la dimension ambiguë du groupe et promeut une attitude réflexive sur le phénomène : « Se conformer, c'est utile pour s'intégrer dans le groupe, mais il faut avoir un regard lucide là-dessus. » Elle répète ainsi souvent que : « L'idée, même si ces effets sont inévitables [conformation à la hiérarchie et aux pairs], c'est que vous ayez un regard lucide sur vous-mêmes. » De même, dans les cours de police de proximité, le formateur, un officier,

⁹⁷ Notre traduction de : « One of the main purposes of the police academy seemed to be to develop uniform behaviour within the department in order to lessen the member's need to depend on his own judgment. »

⁹⁸ Les recherches de S. Milgram et S. Ash sont d'ailleurs décrites dans le manuel officiel de psychologie. Pour une présentation de la première et de ses usages par l'armée, cf. S. Richardot (2008).

enjoint les futures policières et policiers à ne pas subir la contrainte de collègues plus influents :

« Il y a des gens [dans la police] qui parlent plus fort que les autres, qui paraissent intouchables, à qui on donne toujours raison. Vous avez le droit de dire : ‘Je ne suis pas d’accord.’ Vous ne devez pas subir » (*Notes de terrain*, formateur policier, chargé de cours en police de proximité).

Ce formateur combat par ailleurs explicitement le culte du secret découlant de l’esprit de corps, qu’il qualifie « d’omerta » (cf. *infra*). Cette promotion de l’autonomie face aux pressions hiérarchiques et des pairs est associée à l’encouragement à la réflexivité, censée la renforcer. Le responsable de la formation initiale a déclaré, dans un entretien informel : « Nous voulons permettre au policier de faire face aux situations [de travail] de manière intellectuelle, et pas pratique. » Ce projet s’inscrit dans la promotion de ce que l’on peut appeler une norme et des compétences de réflexivité auprès des nouvelles recrues. La norme est explicitée dans certains enseignements, par exemple dans les cours de police de proximité, où un formateur explique aux aspirantes et aux aspirants : « Pour moi un bon policier, c’est celui qui a l’intelligence de réfléchir. » ; ou un autre : « Il faut faire preuve de discernement et d’esprit d’analyse. » Cet axe de réforme, qui a été mis en place dans d’autres contextes nationaux⁹⁹, contraste avec la *doxa* policière : M. Meyer observe qu’au sein de la police de Lausanne, « le policier répugne à analyser sa propre action » (Meyer, 2011, p.208). Les compétences réflexives visent au contraire à permettre une prise de distance des recrues d’avec leur pratique, en renforçant leur autonomie et une attitude d’ouverture envers le changement. La réflexivité est constituée en savoir-faire en particulier dans le cadre des cours d’éthique, qui se donnent l’objectif officiel d’être « un outil de réflexion [qui] doit permettre de favoriser la prise de décisions ‘éclairées’ et empreintes de discernement ». L’avant-propos du manuel relève en outre qu’il s’agit de privilégier l’autonomie à la discipline tout en développant « l’habileté réflexive » :

« Le but de l’éthique en milieu policier n’est [...] pas de contrôler l’ensemble des comportements policiers en mettant en place un cadre normatif supplémentaire, ce dernier étant déjà très conséquent ; il est plutôt de développer chez les policiers de

⁹⁹ C’est le cas en Australie (Chan, 2003) et en Grande-Bretagne, alors que la réflexivité « est presque ‘taboue’ dans les écoles françaises » (Cassan, 2005, p.192).

tout rang, dans tous les domaines [...], un processus de réflexion leur permettant, dans le cadre des situations difficiles qu'ils rencontrent en réalisant les nombreuses missions qui leur sont confiées, de développer leur capacité de discernement afin de prendre les meilleures décisions et d'adopter les meilleures postures professionnelles possibles » [ISP, 2009b].

Le savoir-faire enseigné consiste en techniques de « résolution de dilemmes éthiques », visant à diriger l'attention des futures policières et policiers non seulement sur les prescriptions réglementaires, mais également sur les valeurs et normes sociales (les leurs et celles des autres), dans le but de leur permettre de développer un jugement nuancé, une prise de distance et une réflexion sur les situations professionnelles complexes.

L'affirmation des normes de disciplines, ainsi que les rituels qui la mettent en scène, sont moins présents au sein cours des matières « réformatrices ». D'une part, les formateurs et les formatrices non policiers, particulièrement les psychologues, ne détiennent pas de grades : il est donc impossible de s'adresser à eux selon les habitudes militaires. D'autre part, certaines formatrices et certains formateurs promouvant une vision hétérodoxe du métier demandent explicitement aux aspirant-e-s de ne pas effectuer ces rituels, sans toutefois donner de raison particulière. Ce n'est pourtant pas le cas des hétérodoxes hauts gradés, et des responsables de l'Académie, qui exigent un strict respect de ces cérémoniels. S'ils promeuvent l'autonomie réflexive des élèves, ces cadres supérieurs ne semblent en effet pas prêts à renoncer à la déférence qu'imposent leurs grades, et ne remettent pas en question la centralité de la discipline et du respect de l'autorité hiérarchique en tant que normes professionnelles. Les entretiens montrent que ce qu'ils visent est davantage le conformisme de groupe et la résistance envers l'autorité hiérarchique des cadres intermédiaires, qu'ils ne peuvent pas se permettre de stigmatiser ouvertement dans leurs cours. Par ailleurs, même les plus hétérodoxes adhèrent à l'idée que la militarité est nécessaire, réaffirmant par exemple la nécessaire existence des grades et ne remettant pas en cause leur visibilité. Alors que nous effectuions un entretien avec le responsable de la formation de l'Académie devenu directeur d'un corps de police, nous avons pu observer qu'il répondait au téléphone en annonçant uniquement sa fonction : « Le Commandant ! »

Encadré 13.

Logotype officiel de l'Académie : reflet des tensions

Le logotype suivant, qui représente graphiquement l'Académie, figure notamment en en-tête des courriers émanant de la direction.



La partie de droite de ce visuel constitue le logotype historique de l'Académie, l'insigne figurant à gauche ayant été ajouté par la suite. Le contraste est frappant entre une esthétique moderne à droite et plus traditionnellement militaire à gauche. Il reflète bien les tensions qui caractérisent l'Académie, entre tradition militaire et volonté de renouveler les pratiques.

3.3 L'esprit de corps et le culte du secret : une association impensée

Cette promotion de la discipline à l'Académie, ainsi que la défense d'une norme de strict respect du pouvoir hiérarchique, vise également à développer l'esprit de groupe des nouvelles recrues, une valeur que défendent tous les enseignant-e-s, y compris les plus hétérodoxes. Dans un entretien, le responsable de la formation nous rappelle d'ailleurs que : « La police est une grande famille, et ce n'est pas un vain mot. », et nombreuses sont les formatrices et les formateurs qui rappellent l'importance de la « solidarité » et de « l'esprit de corps ». Les différentes règles et pratiques que nous avons décrites évoquent d'ailleurs le « dressage » des corps effectué par l'armée (Foucault, 1975, pp.159-99), qui poursuit non seulement le but d'imposer l'obéissance mais également la cohésion du groupe. Il faut ajouter que le fait d'entrer dans la police n'est pas anodin, ce qui constitue un terrain favorable au développement d'un fort sentiment d'appartenance. Il s'agit d'une profession controversée, et l'une des rares parmi les métiers qualifiés à pouvoir être perçue négativement *a priori* : police et armée sont des professions qui « cristallisent l'agressivité sociale et où l'on prend le risque d'être tué intentionnellement » (Pruvost, 2007b, p.80), dont les membres sont toujours « suspectés par l'opinion publique d'abuser de leur pouvoir » (*Ibid.*, p.193). En outre, même si le métier n'est pas toujours perçu négativement, loin s'en faut, il attise la curiosité du fait

qu'il est fortement mythifié par les œuvres de fiction et qu'il suppose l'emploi potentiel de la violence légitime. Comme l'explique une nouvelle recrue :

« C'est un métier qui te colle à la peau, on te demande des trucs comme 'Alors, il paraît que vous, vous avez tous les droits, que vous pouvez faire sauter les amendes ?' » (Thomas Grand, 1 an).

Un autre policier déclare parfois demander « qu'on arrête de lui poser des questions » (Marc Corboz). La relation entre une jeune policière et un membre de sa famille proche a été affectée négativement par son orientation professionnelle. Certaines nouvelles recrues déclarent ne pas toujours dire clairement quel métier elles exercent, voire le cacher dans certaines situations. Un policier explique par exemple qu'il mentionne parfois plutôt son métier antérieur :

« Tu sors le vendredi soir en boîte, si tu dis à une nana que tu es policier, il y en a une sur deux qui se barre ! T'es foutu, ça te nique ton coup » (Cédric Maire).

Pour cette raison, renforcée par les horaires irréguliers et le travail de nuit, l'on constate un taux élevé d'endogamie au sein de la profession (Pruvost, 2007b), ainsi qu'une tendance à confiner leur réseau de sociabilité à des collègues¹⁰⁰, autant d'éléments qui renforcent l'esprit de corps. Ce dernier est également renforcé à dessein, à l'Académie, par le caractère éprouvant de la formation et par des dispositifs pédagogiques spécifiques. L'on sait en effet que le sentiment d'appartenance est alimenté par le fait de subir collectivement des expériences déplaisantes (Foster, 2008, pp.203-4). Il inculque l'idée selon laquelle on ne peut comprendre le métier que si l'on a fait l'expérience de cette formation éprouvante (Fielding, 1988, p.138). Or, l'institution offre une formation exigeante : un programme chargé alternant des matières très diverses, une formation physique soutenue, des horaires lourds et peu de vacances. Les journées sont agencées relativement différemment les unes des autres, les semaines ne se ressemblant pas non plus. Si certaines journées voient ainsi se succéder des enseignements fort différents, en classe, en extérieur ou de sport, d'autres journées sont toutes entières consacrées à une

¹⁰⁰ Cf. R. Reiner (2010) ; N. Fielding (1988) ; J. Rubinstein (1973) ; W. Westley (1970) ; J. Skolnick (1966).

matière unique, comme le montre le tableau présenté ci-dessous, donnant un aperçu fictif mais représentatif des horaires d'une semaine ordinaire.

Figure 17. Semaine ordinaire d'enseignements à l'Académie : un exemple (fictif)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
7h30-8h00	Prise de service (garde-à-vous et informations de la part des responsables)					
8h00-8h50	Bâton tactique <i>Cours</i>	Psychologie <i>Cours</i>	TTI <i>Exercices pratiques</i>	Self-défense <i>Exercices pratiques</i>	Sport (natation)	
8h55-9h45						
10h15-11h05	Self-défense <i>Exercices pratiques</i>			Bâton tactique <i>Exercices pratiques</i>	Instr. civique <i>Cours</i>	
11h10-12h00						
<i>Pause déjeuner</i>						
13h30-14h20	Tir <i>Exercices pratiques</i>	Psychologie <i>Cours (jeux de rôle)</i>	Droit pénal <i>Cours</i>	Français <i>Cours</i>	Premiers secours <i>Cours</i>	
14h25-15h15						
15h45-16h35				Sport (activités phys. diverses)	Loi circul. rout. <i>Cours</i>	Premiers secours <i>Exercices pratiques</i>
16h40-17h30						

L'alternance entre cours, exercices et périodes de sport répond à des objectifs pédagogiques : elle vise à habituer les futures policières et policiers à la variété des tâches qui seront les leurs. Les élèves disposent de trois tenues qu'ils doivent ainsi souvent revêtir alternativement dans la même journée : l'uniforme ordinaire, un autre pour les exercices (une combinaison) et une tenue de sport. L'horaire chargé qui caractérise leurs journées les contraint bien souvent à se changer en très peu de temps, et à courir d'un lieu à l'autre. En effet, les différents lieux d'enseignements (classes, salle de sport, lieux d'exercices, « dojo ») sont répartis sur un espace conséquent. Les cours sont obligatoires, toute absence et tout retard devant être justifiés au risque d'être sanctionnés, ce qui s'inscrit dans le cadre disciplinaire plus général. Les cours ont lieu du lundi au vendredi, pour une durée quotidienne de 8h30 heures (de 7h30 à 17h30), avec une pause d'une heure trente pour le repas, lors de laquelle les aspirant-es doivent obligatoirement manger la nourriture consistante préparée par l'armée et servie au réfectoire de l'école.

Les activités sportives, qui composent une partie importante du plan d'étude, contribuent également à développer l'esprit de groupe (Alber, 2007, p.88). Le plan

d'étude prévoit d'ailleurs, à plusieurs reprises dans l'année, des exercices particulièrement exigeants, tant physiquement que mentalement, durant lesquels les aspirant-e-s sont mis à rude épreuve, visant explicitement à développer des pratiques de solidarité. L'Académie organise une fois par année une « semaine d'endurance » dans le cadre de laquelle les nouvelles recrues effectuent des efforts physiques importants et de longue haleine, entrecoupés d'exercices de réflexion non physiques. Il s'agit ainsi d'exercer leur résistance au stress et d'apprécier leurs capacités à passer d'une tâche à une autre lorsque celles-ci sont de nature très différente. La mise en place « d'épreuves de tous les instants », comme la discipline, favorise également « l'accomplissement de la conversion » des élèves, comme le relève P. Bourdieu dans son étude sur les Grandes Écoles (Bourdieu, 1989, p.153). Les travaux sur la police montrent cependant que la solidarité policière possède deux faces : elle est une compétence professionnelle, dans la mesure où chaque professionnel espère pouvoir compter sur la protection de son collègue en cas de danger (Crank, 2004, p.105). Comme le rappelle un formateur de techniques de contrainte, à propos du bâton de police :

« Vous allez pas le sortir tous les jours, mais le jour où vous le faites, ça peut sauver votre peau. Et celle de votre collègue » (*Notes de terrain*, formateur policier, chargé de cours sur l'usage du bâton).

La solidarité professionnelle comprend une face plus sombre : elle a pour corollaire le secret et la « loi du silence », qui peut servir de rempart à la critique en protégeant les auteurs de fautes professionnelles tant vis-à-vis de l'extérieur de la profession que de la hiérarchie : « Le secret est loyauté, en ce qu'il témoigne l'adhésion au groupe, et son maintien est porteur d'un profond sens d'appartenance. Le secret est solidarité, en ce qu'il représente un front commun contre le monde extérieur » (Westley, 1970, p.111)¹⁰¹. Le respect de ce « *blue code of silence* », tel qu'il est qualifié dans le monde anglophone, repose sur la crainte d'être victime d'ostracisme en cas de dénonciation, de voir ses propres fautes exposées ou encore de perdre l'assurance de l'assistance des collègues en cas de danger (Skolnick & Fyfe, 1993, p.110). Or, si l'isolement et la distance sociale

¹⁰¹ Notre traduction de : « Secrecy is loyalty, for it represents sticking with the group, and its maintenance carries with it a profound sense of participation. Secrecy is solidarity, for it represents a common front against the outside world. »

sont combattus par une partie du personnel enseignant, la solidarité professionnelle n'est pas constituée en problème par les réformateurs, y compris par ceux qui combattent le « culte du secret » : l'importance de l'esprit de corps est un « allant de soi » qui n'est pas questionné.

4. Conclusion

La militarité n'est combattue par les hétérodoxes qu'en matière de pédagogie. Pour le reste, la formation reste marquée par la proximité entre la police et l'armée, tant en ce qui concerne ses attributs géographiques, ses caractéristiques organisationnelles, les différents rites cérémoniels qui ponctuent la vie de l'institution et la promotion des normes de discipline, de déférence envers la hiérarchie et de l'esprit de corps. Non remis en question par les responsables et les enseignant-e-s hétérodoxes, ni d'ailleurs par la grande majorité des recrues, ces éléments entrent en contradiction avec la promotion de l'autonomie professionnelle, tant envers les supérieurs hiérarchiques que les pairs, ainsi que celle des compétences réflexives visant à la soutenir. Les liens entre la solidarité professionnelle et certaines conséquences négatives ne sont par ailleurs pas discutées. Parallèlement, ce qui constitue le cœur de la *doxa* policière, en particulier la contrainte physique, reste une ressource symbolique de premier ordre pour légitimer le personnel enseignant. Cela se matérialise en particulier par l'expérience des unités d'interventions spéciales, qui est exhibée par les responsables de l'Académie et par les formateurs permanents, au point d'en porter l'uniforme spécifique. L'importance ainsi donnée aux tâches de ces unités, caractérisées par leur physicalité et leur aspect coercitif, entre en résonance avec la militarité de l'institution et les normes de discipline, ainsi qu'avec l'importance donnée au corps dans leur inculcation. Cette affirmation du caractère physique du métier contribue à délégitimer les matières « réformatrices », qui reposent au contraire sur des savoirs relationnels. En outre, l'importance donnée au capital policier des formateurs permanents se fait au détriment des chargé-e-s de cours qui enseignent ces savoirs. En effet, une partie de ceux-ci n'appartiennent pas à la profession – un défaut qui est d'autant plus important que l'esprit de corps est dominant dans le

groupe –, et souffrent d'un déficit d'expérience de « terrain », en particulier des unités d'interventions spéciales, ou occupent des positions hiérarchiques élevées introduisant une distance avec les élèves. Ces différentes contradictions s'opposant au projet réformateur relèvent donc largement du poids de la tradition militaire, qui n'est pas remise en question par les hétérodoxes. Dans la suite de ce travail, nous rendrons compte d'autres contradictions qui sont autant d'obstacles à leur projet réformateur, mais qui découlent davantage des oppositions entre forces réformatrices et courants orthodoxes d'une part, et des dispositions contrastées des recrues d'autre part.

REMETTRE EN CAUSE LE CŒUR DE LA *DOXA* POLICIÈRE ?

L'impact du genre dans les rapports à la coercition

La police détient l'autorisation de tuer, et même s'il est rare que cela se produise, cette caractéristique n'est pas anodine pour qui opte pour ce métier. Parallèlement, le droit de faire souffrir physiquement à des fins légitimes se doit d'être, dans une société qui se veut démocratique, strictement encadré. Mais comment peut-on définir une juste violence ? En outre, quelles que soient les prescriptions relatives à son usage pratique, la force physique possède un rôle symbolique de première importance : attribut faisant la singularité de la profession policière, l'habilitation à en faire usage peut être pourvoyeuse de prestige pour celles et ceux qui la détiennent. Pour certaines policières et surtout certains policiers, il s'agit même d'une motivation essentielle : le métier est choisi en ce qu'il permet d'actualiser un goût pour « l'action », dont l'usage de la force est l'une des modalités. Mais détenir cette habilitation, c'est aussi prendre le risque d'être, en réponse, la cible de la violence.

Toutes les nouvelles recrues désirent donc être préparées au mieux à se protéger, et donc, être les plus compétentes possible en matière d'usage de la force.

Le contrôle, la coercition et l'usage de la force en tant qu'outils professionnels, bien que centraux dans les définitions orthodoxes du métier, ne sont pas mobilisés dans la majorité des tâches effectuées par la police. L'essentiel de l'activité policière « de base » consiste en effet à mettre en œuvre des compétences non coercitives et surtout sans faire usage de la force¹⁰², que ce soit, d'un côté, dans le cadre de tâches administratives – qui ne sont pas visées par le projet réformateur –, ou, d'un autre, lors de la prise en charge de conflits, d'incidents de peu de gravité ou de personnes en souffrance. Ces secondes situations sont paradoxalement « au cœur de l'action policière, en terme de volume d'activité, tout en étant à ses marges en termes de légitimité » (Boussard *et al.*, 2006, p.219). Il peut donc apparaître comme une évidence que le projet réformateur vise à valoriser les tâches et les compétences non coercitives, afin d'éviter les désillusions des recrues dont les motivations principales auraient trait à la détention du pouvoir de coercition et à l'habilitation à faire usage de la force. Différentes études montrent en effet qu'effectuer majoritairement des tâches qui sont en décalage avec les motivations et l'identité professionnelle des policières et des policiers peut les conduire à adopter une attitude « cynique » consistant à faire preuve d'insensibilité face à la souffrance d'autrui (Manning, 1997, p.111), ainsi qu'à faire un usage plus fréquent de la force (Terrill & Mastrofski, 2002, p.234). Cependant, s'attaquer à ce qui constitue le cœur de la *doxa* professionnelle impose aux réformateurs de faire face aux plus grandes résistances, tant de la part des acteurs orthodoxes que des nouvelles et nouveaux entrants. Toutes et tous ne sont en effet pas prêts à accorder une valeur secondaire au pouvoir coercitif et à la force physique, des attributs qui constituent non seulement le cœur de la *doxa* policière mais également le socle des définitions viriles de la masculinité.

¹⁰² Cf. R. Reiner (2010) ; F. Jobard (2007) ; L. Proteau & G. Pruvost (2008) ; V. Boussard *et al.* (2006) ; G. Pruvost *et al.* (2003) ; D. Monjardet (1996, pp.150-55) ; P. Manning (1980, p.143) ; W. Westley (1970) ; J. Skolnick (1966, p.45).

Ce chapitre se donne pour objectif de rendre compte du projet réformateur visant ces attributs et des résistances qu'il rencontre, tant dans le dispositif de formation lui-même que dans les aspirations des nouvelles recrues. Malgré les efforts des hétérodoxes, la coercition et la force physique restent au centre du dispositif de formation, ce qui produit de nombreuses contradictions au sein de l'enseignement, et contribue largement à promouvoir une définition orthodoxe du métier auprès des recrues. En effet, la détention de l'habilitation à faire usage de la contrainte physique légitime, même si elle est rarement mise en œuvre, requiert une initiation, tant symbolique que pratique, et ce d'autant qu'une partie des recrues, hommes ou femmes, n'ont pas fait l'expérience des affrontements physiques antérieurement à leur entrée dans le métier. Ils et elles ne remettent donc pas en question l'insistance de leur formation sur la physicalité du métier, quels que soient par ailleurs leurs rapports au pouvoir coercitif. Ces derniers sont en revanche contrastés, et dépendent de leur socialisation de genre, antérieure à leur entrée dans le métier. Il s'agit donc de montrer que la redéfinition de ce qui constitue le cœur de la *doxa* professionnelle se heurte non seulement à des résistances internes à la profession et à l'espace de la formation, mais également aux dispositions des nouvelles recrues, acquises avant leur entrée dans le métier.

Les travaux de sociologie de la police évoquent souvent le fait que les policiers valorisent la « détection agressive des infractions » (Martin, 1999) et l'usage de la force (Crank, 2004), ce qui peut les conduire à adopter des attitudes favorables envers les affrontements physiques et l'agressivité : « Dans la confrontation violente avec un délinquant, les policiers ont le sentiment de faire leur vrai travail et peuvent se valoriser » (Loriol *et al.*, 2004, p.36). L'affrontement physique permet en effet de « se constituer une virilité héroïque » (*Ibid.*, pp. 35-6), dans une profession « qui érige la 'virilité' et tout ce qui lui est associé en qualités professionnelles » (Lenoir, 1993, p.286). Les travaux ayant souligné l'aspect central de la coercition dans la *doxa* professionnelle adoptent cependant souvent une approche relativement monolithique

de la « culture policière », bien qu'ils s'inscrivent généralement dans une critique de ce concept. Nous montrons au contraire que, si les recrues s'accordent sur le caractère central de la force dans leurs perceptions de leur métier, elles portent des jugements contrastés sur les tâches et les compétences non coercitives en fonction de leur appartenance de genre et, pour les hommes, de leur rapport aux définitions viriles de la masculinité. De ce fait, nous pouvons établir que le rapport au pouvoir coercitif des nouvelles recrues se construit largement avant leur entrée dans le métier.

La plupart des travaux consacrés à la question du genre dans la profession policière se concentrent sur les difficultés que les femmes rencontrent pour intégrer cette institution masculine, et sur les rapports entre hommes et femmes (Westmarland, 2001; Martin, 1980). G. Pruvost a quant à elle rendu compte de phénomènes d'indifférenciation des genres dans la police française, en montrant comment les femmes pouvaient être conduites à aligner leurs pratiques sur celles des hommes (Pruvost, 2007b). V. Boussard *et al.* évoquent au contraire une stricte division des tâches entre hommes et femmes, au détriment des secondes qui se voient déléguer le « sale boulot » (Boussard *et al.*, 2007). Ces travaux permettent d'appréhender les nombreux obstacles que les femmes doivent franchir lorsqu'elles optent pour ce métier, ainsi que les mécanismes présidant à l'attribution genrée des tâches. Ils ont en revanche laissé de côté l'étude des manières de les accomplir selon le genre. Dans le cadre d'une étude portant sur le cas étasunien, S. E. Martin montre pourtant que seules certaines femmes développent une pratique du métier plus proche de celle des hommes, notamment en raison des pressions qui s'exercent sur elles de s'y conformer afin de subir moins de discriminations. Ces travaux identifient ainsi les différentes manières selon lesquels les femmes développent des stratégies pour s'adapter à cet univers masculin au sein duquel domine une « disqualification du féminin » (Pruvost, 2007b, p.217). Mais ils ont en commun, d'une part, de ne pas mettre en lien les types contrastés de parcours de socialisation de genre avec les manières différentes de pratiquer le métier, et, en second lieu, en se concentrant sur les femmes, de ne pas

s'intéresser aux constructions différenciées de la masculinité parmi les policiers hommes.

Dans une première section, nous présentons le projet réformateur et analysons les tensions internes au dispositif de formation. La domination des matières dites « techniques » dans le plan d'études, ainsi que la centralité de la force et de la physicalité, contribuent largement à imposer une vision du métier qui entre en tension avec le projet réformateur. Nous évoquons ensuite la dimension pratique de l'usage de la force, afin de mettre au jour les contradictions dans les prescriptions formulées par les différentes formatrices et formateurs en matière de mise en œuvre de la contrainte, ainsi que les lacunes dans l'enseignement en ce qui concerne les modes non agressifs de coercition. La seconde section est consacrée à la constitution des habitus professionnels contrastés des recrues en matière de coercition, de contrainte physique et de prise en charge de la souffrance, selon leur socialisation de genre antérieure à leur entrée dans le métier.

1. Physicalité ou relation ? Les contradictions du dispositif de formation

Le projet réformateur vise le cœur de la *doxa* policière, en ne définissant pas le métier par la physicalité et la coercition, mais par son aspect relationnel. L'espace au sein duquel il est le plus exprimé dans le cadre de la formation est celui des cours de « police de proximité », dont les recrues estiment pourtant que la matière enseignée fait référence à des tâches subalternes. Le discours des réformateurs butte en outre sur un dispositif de formation qui, sous des points de vue multiples, accorde une place centrale à la contrainte physique et à l'usage de la force, ce qui n'est pas remis en question par les recrues.

1.1 Renverser la hiérarchie des moyens et des finalités de l'activité policière

Les réformateurs cherchent à atteindre ce qui constitue le cœur de la définition du métier : le pouvoir de coercition et son prolongement physique, la force. Cela se traduit par des tentatives de renversement des manières orthodoxes de hiérarchiser l'importance accordée aux différentes tâches policières et par une vision du métier marquée par l'aspect relationnel de celui-ci, et non sur son habilitation spécifique à mettre en œuvre la coercition.

Les sociologues des professions d'inspiration interactionniste ont montré, en étudiant des groupes professionnels variés, l'intérêt d'appréhender la manière dont les professionnelles et les professionnels perçoivent et hiérarchisent les tâches qu'ils et elles exécutent, la nature de celles-ci jouant, de même que les propriétés sociales des clients qu'elles impliquent (Becker, 1952), un rôle primordial dans la constitution de leur identité professionnelle (Hughes, 1996). C'est d'ailleurs dans cette perspective que s'inscrivent plusieurs travaux français sur la police, en particulier ceux de G. Pruvost (2007b) et de V. Boussard (2006). Nous concentrerons notre analyse, à ce sujet, sur les liens qui unissent identité de genre et hiérarchie des tâches. D. Monjardet a quant à lui fait du caractère omniprésent des débats policiers autour de l'appartenance ou non des différentes tâches « à l'univers des tâches légitimement assignées ou assignables à la police » (Monjardet, 1996, p.182) une spécificité de cette profession. L'on sait également qu'il existe un décalage particulièrement important entre la hiérarchie orthodoxe des tâches policières et la réalité du métier. Les études empiriques du travail policier, menées tant en Suisse qu'ailleurs, montrent en effet que l'essentiel de l'activité des professionnel-le-s consiste à prendre en charge les tâches que nous avons qualifiées de « conflits et incidents », et non à détecter des infractions (cf. chapitre introductif). Ces situations sont caractérisées par la complexité des problèmes sociaux qu'elles engagent, la diversité des milieux sociaux auxquels elles requièrent de se confronter, et par le fait qu'elles peuvent être réglées différemment qu'en imposant des solutions à leurs protagonistes par le biais de la coercition ou qu'en sanctionnant des infractions. La plupart d'entre elles ne comprennent d'ailleurs pas des comportements caractérisés

principalement par leur caractère illégal. Il s'agit en effet de l'une des caractéristiques du métier de policière et de policier que de confronter les professionnel·les à des situations et des problèmes complexes et chargés émotionnellement auxquels ils et elles doivent apporter des solutions urgentes et donc inaptes à les régler sur le long terme. Ces situations impliquent en particulier des problèmes de dépendances (ou d'autres troubles psychiques) et de précarité, et débouchent sur l'intervention de la police la plupart du temps lors de crises et de conflits, notamment domestiques ou de voisinage. Cette catégorie de tâches regroupe également la prise en charge de personnes alcoolisées et de tout incident rompant avec les définitions dominantes et policières de la normalité dans l'espace public. Ces situations qui ne débouchent généralement pas sur la dénonciation d'infractions relèvent du maintien de l'ordre social et moral. Les catégories indigènes définissent ces tâches comme « sociales », ou consistant à « faire du social », sans que le contenu de ces étiquettes soit stabilisé. En effet, ceux qui s'en distancient le plus – tous des hommes dans le cas qui nous occupe –, ou rechignent le plus à les exécuter, sont également ceux qui en donnent une définition la plus large et opposent souvent le « social » au « pénal ». En outre, ces situations complexes impliquent souvent des personnes démunies ou en souffrance, et peuvent donc déboucher sur l'accomplissement de tâches relevant du « care ». Ce concept englobe toutes les relations et les compétences, « traditionnellement associées aux femmes » (Tronto, 2009, p.28), basées sur la sollicitude, le souci et la responsabilité envers autrui, la sensibilité, la compassion, la prise en charge, le soin, l'accompagnement, la prévenance et l'attention aux besoins des autres.

Les réformateurs promeuvent une vision du métier qui correspond davantage à sa pratique effective et qui valorise les tâches et compétences non coercitives. De ce fait, ils effectuent un renversement de la hiérarchie des finalités de l'activité policière, en relativisant l'importance accordée à la détection des infractions. En ce qui concerne les moyens d'action, leur projet consiste à mettre en avant, en premier lieu, des compétences permettant la mise en œuvre d'alternatives à la coercition. Il s'agit

d'abord des capacités de négociation et de persuasion, c'est-à-dire d'outils permettant d'éviter l'imposition autoritaire de solution. Ils promeuvent également des compétences de médiation et de gestion des conflits, destinées à permettre aux recrues d'aider les protagonistes en conflit à régler leurs dissensions par d'autres moyens que par l'éloignement contraint de l'une des parties. En second lieu, les réformateurs valorisent des compétences de prise en charge de la souffrance d'autrui, celles relevant du *care*.

1.2 La volonté de remettre en cause le cœur de la *doxa* professionnelle

Bien qu'ils cherchent à renverser la hiérarchie des finalités de l'activité policière, les hétérodoxes n'ôtent pas l'usage de la force ou la détection des infractions de la « licence » et du « mandat » de la police (Hughes, 1958, p.78). Ils visent à élargir la définition du métier en intégrant sa dimension « sociale », comme l'explique un formateur, en entretien :

« La plupart des problèmes où la police va intervenir, c'est des problèmes de société. Donc je suis obligé d'intégrer la notion de société à mes cours. On ne peut pas faire autre chose que du social, on travaille sur l'humain et sur des faits de société » (M. Gilliéron, 26.04.2011).

Sous-officier, chargé de cours en psychologie.

Ce réformateur ne place donc pas la coercition au cœur de sa définition du métier. En évoquant « un métier social » et en plaçant « l'humain » au centre, il souligne le fait que le travail policier est avant tout relationnel. Ces individus subvertissent donc la définition même du métier en évoquant le « travail social ». Ce faisant, ils élargissent son territoire de tâches légitimes (Abbott, 1988) :

« On a besoin [dans la police] d'un homme – et d'une femme –, qui a une capacité à mon avis intellectuelle, de changer très rapidement de rôle, de position, de passer de l'homme ou de la femme d'action à l'assistant social, à la personne qui va être plutôt médiateur, etc. Nos gens doivent savoir répondre à 5% d'action, 80% de travail administratif et judiciaire, et 15% de travail très social » (M. Béguelin, 20.04.2011).

Officier supérieur, chargé de cours en police de proximité.

C'est ici la polyvalence qui est mise en avant, dans un discours qui contredit le mythe du travail policier comme étant principalement caractérisé par « l'action ». Ce formateur souligne ainsi les aspects non coercitifs du métier : policières et policiers sont aussi des « assistants sociaux » et des « médiateurs ». La médiation, tout comme la négociation et la persuasion, sont des compétences qui peuvent servir d'alternative à la coercition. Lorsqu'ils évoquent le caractère « social » du métier, ces formatrices et ces formateurs font donc référence aux nombreuses situations de travail où la coercition seule est inopérante. Ils évoquent ainsi leur désir de lutter contre l'image de la policière ou du policier « courant après les voleurs ». Ce projet réformateur vise non seulement la hiérarchie des tâches en général, par une valorisation de celles ne relevant pas de la détection des infractions, mais également les tâches coercitives elles-mêmes, par une valorisation de celles relevant de la « petite délinquance » :

« On se préoccupe plus que de nos attentes de policiers : faire du chiffre, de belles affaires. Et c'est pas forcément les attentes de la population. On doit apprendre à s'occuper aussi de petite délinquance et des incivilités, des tâches qu'on a délaissées » (M. Labry).

Officier, chargé de cours en police de proximité.

Ce projet vise donc les principes orthodoxes régissant la hiérarchie des tâches policières : au prestige des « belles affaires » est substituée l'importance de la lutte contre la petite délinquance. Cette vision du métier, basée en partie sur les principes du *community policing* (cf. ci-après), s'inscrit contre la représentation orthodoxe d'agents de « lutte contre le crime » voués à la détection des infractions grâce à l'usage de la contrainte, un objectif que se donne officiellement la matière « police de proximité », comme le relève l'avant-propos du manuel :

« Ainsi, en plus d'une police chargée principalement des interventions d'urgence (police secours, '117') et du maintien de l'ordre public, se fait sentir depuis quelques années le besoin d'une police qui se préoccupe en priorité de sécurité quotidienne et qui est capable de répondre non seulement à la montée de la petite et moyenne délinquance, mais aussi à l'augmentation de l'incivilité et du sentiment d'insécurité perçus par la population » [ISP, 2010].

Nous abordons ci-après plus en détail le modèle promu dans le cadre de cette matière, qui est celle qui formalise le plus ce renversement dans la hiérarchie du prestige des tâches policières. Dans les cours relevant des autres matières « réformatrices », ces

visions du métier exprimées en entretien se traduisent par la valorisation des tâches ne relevant pas de la détection des infractions : les formatrices et les formateurs évoquent régulièrement la « reconnaissance » qui peut découler de l'accomplissement de tâches « sociales ». Les exemples donnés ont notamment trait à l'aide aux victimes et à la prise en charge de la souffrance, celui revenant le plus souvent étant la prise en charge d'une personne âgée vivant seule et ayant fait une chute à son domicile. À ce sujet, un formateur explique en classe : « C'est moins intéressant que de poursuivre un cambrioleur, mais ça apporte plus de reconnaissance »¹⁰³. Mais la subversion de ces principes de classement et la promotion des alternatives à la coercition font l'objet d'un investissement modéré de la part des formatrices et des formateurs durant leurs cours. D'ailleurs, dans la phrase citée ci-avant, l'enseignant reconnaît implicitement la hiérarchie des tâches basée sur l'intérêt de la détection des infractions. Les compétences relevant d'alternative à la coercition ont peu été formalisées sous forme de savoirs. Le manuel de psychologie identifie certaines en tant que « méthodes de gestion des conflits » et en donne des définitions : « conciliation », « arbitrage », « négociation », « médiation ». Cependant, le plan d'études ne prévoit pas de savoirs permettant de les mettre en œuvre, à l'exception des cours de police de proximité.

1.2.1 Les cours de « police de proximité » : un espace de radicalité

Les savoirs enseignés dans le cadre des cours de police de proximité visent non seulement la hiérarchie des moyens et finalités de l'activité policière en fonction de leur caractère coercitif ou non, mais également la valorisation des relations avec les usagers et leur écoute en tant qu'outil de prévention des infractions. La spécificité de cette approche consiste à conceptualiser les relations avec les usagers comme un moyen de prévention. Comme l'explique un formateur en classe : « Le fondement de tout acte policier est d'éviter qu'un délit puisse se réaliser, on a tendance à l'oublier »¹⁰⁴. Le manuel affirme explicitement qu'il ambitionne d'enseigner de « nouvelles méthodes de travail » et une « redéfinition des objectifs opérationnels poursuivis » [ISP, 2010]. Le

¹⁰³ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en psychologie.

¹⁰⁴ Notes de terrains, formateur policier, chargé de cours en police de proximité. La prévention ainsi conçue ne se limite donc pas à la présence dissuasive de la police ou aux campagnes d'information.

modèle professionnel défendu valorise l'action policière qui, au travers de la dissuasion, du dialogue, de la persuasion, de la prise en compte des « facteurs d'explication », d'une vision « globale » des phénomènes sociaux, évite que des délits ou des crimes soient commis, notamment en « apportant un esprit d'apaisement et de fédération dans son quartier » (*Ibid.*) grâce à des relations de confiance établies avec différents segments de la population et différentes institutions. Il ne s'agit pas pour autant de substituer cette fin proactive à la détection des infractions, mais bien de renverser la hiérarchie des finalités :

« Travaillant sur un territoire bien identifié, en contact permanent avec la population, le policier de proximité exerce donc la totalité des missions de police, y compris dans son volet répressif. A cet égard, le policier de proximité développe également une action dissuasive au travers de sa présence quotidienne dans le quartier, par ses actions de contrôles et par son acquisition active et permanente du renseignement » [ISP, 2010].

La détection des infractions n'est donc pas évacuée du modèle, mais reléguée au second rang. Le discours de deux formateurs appartenant à des unités spécialisées dans la « police de proximité », bien qu'enseignant dans un autre centre de formation, en est particulièrement illustratif :

« Vous ne faites plus de répression alors, vous n'arrêtez plus personne ?

Non que ça soit bien clair : je suis flic avant tout. Donc si je vois quelque chose qui se passe devant moi, j'interviens, il n'y a aucun souci. Mais c'est clair que dans le cadre de ma fonction [de policier de proximité], ma priorité c'est pas de faire des arrestations. Maintenant si je tombe dessus, je le fais. Là ça fait longtemps que j'en ai pas fait, mais ça m'arrive de mettre des contraventions » (M. Saudan, 15.06.2011).

Sous-officier, policier spécialisé et formateur en police de proximité.

« Un policier de proximité ne procède jamais à des interpellations ?

Alors, ça reste un policier comme les autres. On veut pas dire que le policier de proximité soit le gentil policier et les autres soient des méchants parce qu'ils mettent des amendes et tout ça. Non, ça reste un policier, mais ses premières missions ne sont pas des missions d'interpellation, verbalisation, etc. » (M. Egli, 01.04.2011).

Sous-officier supérieur, policier spécialisé et formateur en police de proximité.

Ces discours traduisent de manière manifeste l'appartenance de la détection des infractions au cœur de la doxa policière : il s'agit du point de référence pour juger de l'appartenance au groupe, en faire défaut conduit à perdre le droit même de se

considérer comme policier. Ils montrent que le projet réformateur vise à subvertir la hiérarchie des finalités et des moyens de l'action policière, en plaçant les « arrestations » et les « amendes » au rang de tâches secondaires, et non pas à abandonner ces tâches orthodoxes. À l'Académie de police, bien que ce processus de renversement soit le plus radical au sein des cours de police de proximité, il est particulièrement ambigu. Le discours des formateurs oscille entre, d'un côté, la présentation d'un modèle radicalement hétérodoxe donnant la priorité à la prévention des infractions – mais qui n'est pas appliqué par les corps de police (ou seulement de manière marginale) –, et, d'un autre, d'une technique de résolution de problèmes qui, elle, constitue davantage un savoir-faire applicable par les nouvelles recrues (cf. encadré).

Encadré 14.

Un savoir-faire spécifique : la méthode « SARA »

Un seul savoir-faire compilé dans le manuel de « police de proximité » peut potentiellement être mis en œuvre par les nouvelles recrues, les autres éléments présentés relevant davantage de mesures sur lesquelles ils et elles n'ont pas prise, comme l'établissement de partenariats avec d'autres institutions. Il s'agit de la méthode « SARA », sur laquelle porte d'ailleurs l'examen final. Le sigle signifie à la base « *Scanning, Analysis, Response, Assessment* », et a été traduit pour le manuel par « Situation, Analyse, Réponse, Appréciation ». Ce modèle est issu du *problem-oriented policing* élaboré par Herman Goldstein¹⁰⁵ et doit permettre de « comprendre les causes des problèmes [d'insécurité] et tenter, avec la participation de la communauté, de les résoudre à l'aide de mesures proactives » [ISP, 2007]. Cette approche s'oppose aux moyens conventionnels de la police, plus « réactifs », puisqu'elle tente de traiter les problèmes (de petite délinquance et d'incivilités) « à la racine » et en partenariat avec différents acteurs, avant qu'ils ne s'aggravent. Elle est caractérisée par son aspect relationnel, proactif et collectif. Elle implique des compétences de réflexion et de médiation.

Les formateurs prenant en charge cette matière tentent de résoudre ce flou en évoquant le fait qu'il s'agit d'une « philosophie » censée imprégner les pratiques quotidiennes de toutes les policières et de tous les policiers :

« Dans mes cours, j'essaie de faire passer le message qu'il n'y pas d'un côté la prévention et les victimes, associées à la proximité, et de l'autre la répression et les auteurs, associés à la police normale » (M. Labry, 09.06.2011).

Officier, chargé de cours en police de proximité.

¹⁰⁵ Goldstein, H. (1990) *Problem-Oriented Policing*, New York : McGraw-Hill.

Les cours de police de proximité constituent donc l'espace au sein duquel les formatrices et les formateurs peuvent exprimer de la manière la plus explicite le projet de donner à la coercition une place moins centrale dans la définition du métier.

1.2.2 *La proximité des recrues : « être souriant » et « parler de tout et de rien avec le citoyen »*

Dans les jugements que les nouvelles recrues portent sur les cours de police de proximité, elles ne perçoivent pas le modèle promu comme un renversement radical, mais comme un domaine de spécialisation subalterne. La démarche des réformateurs se heurte en effet à une autre ambiguïté : le fait que le vocable « proximité » est polysémique et qu'il peut ou non renvoyer à des savoirs ou des modèles formalisés. Les nouvelles recrues ont ainsi tendance à séparer leur vision de ce qu'est une police « de proximité » de la *Police de proximité* en tant que savoir formalisé et constituant pour eux, avant tout, une exigence d'examen. Cela s'exprime notamment, dans les entretiens, par l'interrogation en retour : « Par rapport au classeur [= *au manuel*] ou par rapport à moi ? », lorsque nous sollicitons une opinion à propos de la police de proximité. En ce qui concerne la matière, les policières et les policiers expriment généralement un avis positif quant à son étude, car la focalisation de l'examen sur la méthode SARA (cf. encadré *supra*) explicite clairement les objectifs pédagogiques. Parmi les répondant-es du questionnaire, 32 sur 43 estiment en effet que le nombre d'heures d'enseignement de cette matière prévu par le plan d'études est « adéquat ». En revanche, il existe un accord parmi les recrues interviewées sur le fait que ce savoir est inapplicable et leur est, de ce fait, inutile dans la pratique. En outre, lorsqu'on les interroge sur ce qui constitue à leurs yeux une police « de proximité », ils et elles évoquent des tâches subalternes et considérées comme peu intéressantes. Ce sont notamment celles permettant de donner une bonne image de l'institution, en particulier en montrant que la police n'est pas uniquement « méchante » :

« *C'est quoi pour toi la police de proximité ?*

C'est être à l'écoute du citoyen, passer du temps à discuter avec eux, même de tout et de rien. Montrer qu'on est des gens normaux, et qu'on n'est pas forcément méchants » (Patricia Valin, 2 ans).

Ces représentations d'une police de « proximité » mêlent le souci de l'image de la police et les interactions dans des contextes où n'intervient ni la coercition, ni la prise en charge de la souffrance :

« J'ai pas eu besoin des cours de police de proximité pour savoir que la police, c'est pas seulement l'urgence et se bagarrer, c'est aussi être souriant, être accessible et des fois indiquer où est une rue » (Robert Droz, 2 ans).

Ces extraits, tirés d'entretiens menés avec deux recrues ayant des visions du métier et du monde radicalement différentes (cf. *infra*), illustrent bien l'échec des formateurs de police de proximité à convaincre de l'aspect radical des préceptes qu'ils défendent. Au contraire, la plupart des recrues associent la « proximité » à des tâches de « discussion » avec les usagers, et non pas à des problèmes qu'ils ont la charge de régler. Elles les renvoient de ce fait souvent aux unités spécialisées dans ce domaine, lorsqu'elles existent (c'est le cas dans certaines polices municipales) ou aux « postes de gendarmerie » ou « postes de quartiers », par opposition aux unités d'intervention de type « Police-Secours ». Dans le même ordre d'idées, la « proximité » est souvent utilisée par les policières et les policiers appartenant aux grands corps pour se distinguer par la négative des plus petits, à la fois en termes de prestige du corps et de division du travail – « la proximité, ce n'est pas à nous de le faire » (Samuel Pellet) – ou de profil de ses membres, en opposant aux spécialistes de « l'intervention » qu'ils sont, les policiers de petites municipalités « peu bagarreurs » qui sont « bons pour la proximité » (Thomas Grand). Ces jugements ont donc en commun de déconsidérer les tâches associées à la « police de proximité », de manière plus ou moins appuyée selon les individus. L'existence d'unités spécialisées « police de proximité » dans certains corps contribue à faire apparaître cette matière comme renvoyant à un savoir de spécialistes, qui sont au mieux considérés comme des professionnel-le-s subalternes, au pire comme n'exerçant pas le « vrai » métier.

Dans le canton de Genève, la matière enseignée est basée sur le même manuel. Mais à la différence des cantons de Vaud et du Valais, la police de proximité y est davantage institutionnalisée : chaque poste de police possède un ou plusieurs spécialistes, les « îlotiers ». Dans un tel contexte, une large partie des gendarmes genevois que nous

avons interviewé-e-s dans le cadre d'un mandat de recherche (Pichonnaz & Surdez, 2012) considèrent que la police de proximité est un champ de spécialisation, et donc que ces cours sont inutiles. En outre, comme leurs collègues vaudois et valaisans, ils estiment que les tâches assumées par les îlotiers ne font pas partie du « vrai » travail policier. Ils expriment leur satisfaction quant à la possibilité de pouvoir les déléguer à ces spécialistes, dans ce contexte où cela est davantage routinisé. Comme l'exprime un gendarme : « Cela nous permet de nous consacrer à des cas entre guillemets plus graves et de faire de la sécurité publique. », et comme le résume l'un de ses collègues : « Nous notre but en tant que policiers, c'est pas d'aller voir les tenanciers de bar et de discuter de comment ça va »¹⁰⁶. Les jugements négatifs sont donc ici plus appuyés. Plus la police de proximité est associée à une spécialisation, moins cette matière est perçue comme pertinente dans la formation initiale. En outre, la disqualification de ce modèle professionnel risque de se renforcer au long de la trajectoire professionnelle des recrues, comme cela a pu être observé au Québec, où ont été mis en place un certain nombre d'unités spécialisées en *community policing* (Alain, 2011, p.393). Plusieurs auteurs ont d'ailleurs attribué l'échec de la mise en œuvre de ce modèle à la création d'unités spécialisées (Skolnick & Bayley, 1988, pp.26-7), dans des contextes où les réformateurs cherchaient également à en faire des préceptes transversaux (Richard & Pacaud, 2011). Le fait que ce projet soit non seulement radicalement hétérodoxe mais qu'il ne fasse en outre pas l'objet d'une réforme en profondeur des corps de police le rend donc impossible à mettre en place au travers de la formation. Cela est d'autant plus vrai que celle-ci continue à être caractérisée avant toute chose par l'importance qu'elle accorde à la contrainte physique et à son usage.

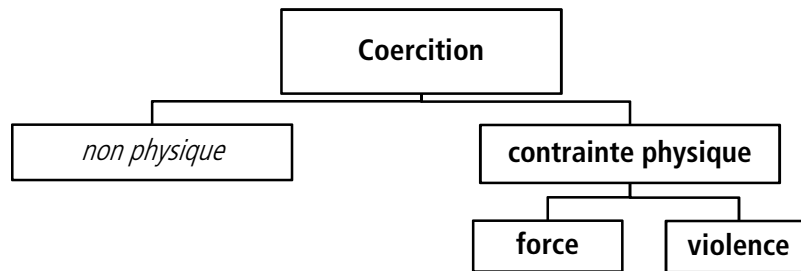
1.3 La centralité de la force et de la violence dans le dispositif de formation

Deux éléments importants du dispositif de formation contribuent à placer la contrainte physique au centre de la définition du métier : l'importance quantitative des cours de

¹⁰⁶ Ces citations d'entretiens sont tirées de notre rapport d'évaluation mandaté par le Canton de Genève (Pichonnaz & Surdez, 2012).

matières orthodoxes au sein du plan d'études – en particulier ceux consacrés à l'usage de la force –, ainsi que le degré de danger et de violence mis en scène dans les exercices pratiques. En conséquence, la centralité de la physicalité du métier fait l'objet d'un certain accord parmi les nouvelles recrues. La présentation de ce consensus est un préalable à l'étude des divergences parmi les policières et les policiers au sujet de la hiérarchie des tâches et de l'importance de la coercition dans leurs visions du métier.

Encadré 15.

Clarification conceptuelle : coercition, contrainte, force et violence

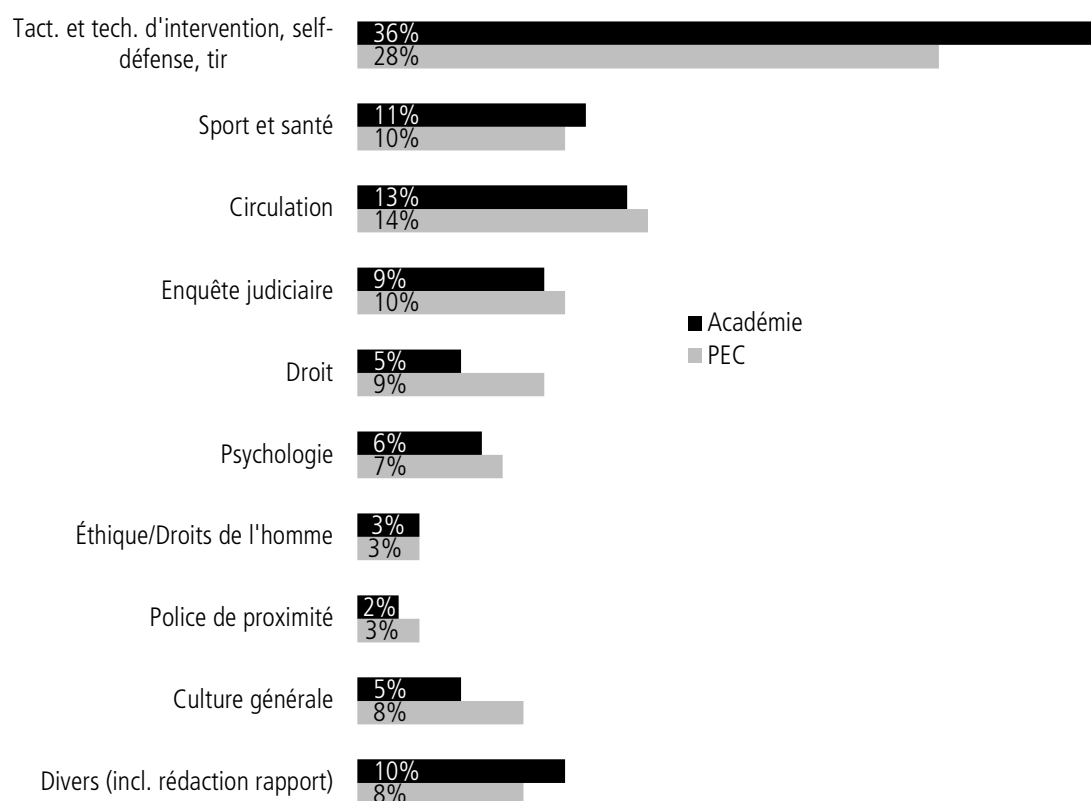
Il faut distinguer la *coercition*, qui est une forme générale de relation basée sur un rapport de pouvoir, de la *contrainte physique*, qui en est une modalité particulière. Nous donnons une définition large au concept de coercition : il fait référence au fait de gagner la docilité et/ou l'obéissance d'un individu (Crank, 2004, p.77), d'obtenir de lui qu'il fasse ou dise ce qu'on lui demande de faire. Il en existe deux types : la coercition peut consister, en premier lieu, à « contrôler la conduite des autres au travers de la menace de leur faire du mal »¹⁰⁷ (Ker Muir, 1977, p.37). Il faut comprendre la menace, en tant qu'elle est inhérente à ce type de relation coercitive, comme étant le plus souvent implicite. En outre, le pouvoir symbolique délégué par l'État (Bourdieu, 1993) suffit le plus souvent à ce que les usagers obéissent aux policières et aux policiers. La menace n'est donc la plupart du temps pas formulée explicitement dans les interactions, même si : « Menace et violence s'inscrivent dans un même répertoire, et la première peut se substituer à la seconde lorsqu'elle n'est plus efficace » (Jobard, 2002, p.47). Un second type de coercition est basé sur le mensonge ou la tromperie, lorsque ceux-ci permettent d'obtenir la conformation d'un individu malgré lui (Manning, 1974). Il est utile également de distinguer différentes formes et modalités de contrainte physique et de clarifier deux concepts dont les usages sont flous dans la sociologie de la police, tant francophone qu'anglophone : *force* et *violence*. Nous distinguons en effet ces « modes physiques de domination » (Jobard, 2002) selon qu'ils reposent ou non sur une souffrance infligée au justiciable qui en est la cible. La *force* consiste selon nous à entraver des mouvements, soit en enfermant la cible (dans un véhicule ou un local), soit en la saisissant fermement, soit encore en usant d'outil de restriction des mouvements, principalement les menottes. Lorsque la contrainte repose sur une souffrance infligée, nous parlerons de *violence* (Braud, 2004, pp.17-19), y compris lorsque celle-ci est légitime. Celle-ci peut être mise en œuvre grâce au corps de la policière ou du policier uniquement : clés de bras, mise au sol, coups portés avec les mains, les poings ou les jambes ; ou en faisant usage d'outils : bâtons, spray au poivre – ou des objets détournés de leur fonction initiale : lampe, radio, menottes – ; ou enfin de toute autre arme, létale ou non. La contrainte physique légitime intervient le plus souvent lorsque le justiciable refuse de se plier aux injonctions policières, mais elle peut également servir à prévenir la fuite ou un geste violent (c'est le cas en particulier des menottes et autres moyens d'entrave). La contrainte physique peut bien sûr être légitime ou non, c'est-à-dire conforme ou non conforme aux prescriptions officielles. Sont en jeu à ce sujet l'usage de la contrainte lui-même, qui n'est pas autorisé dans toutes les situations, et le degré de contrainte, qui doit également répondre aux normes.

¹⁰⁷ Notre traduction de : « controlling the conduct of others through threats to harm ».

1.3.1 La domination des matières « techniques » dans le plan d'études

Le programme des cours de l'Académie de police accorde une place légèrement plus grande aux matières dites « techniques » que ne le prévoit le plan d'études officiel imposé par la réforme de la formation policière, comme le montre le graphique présenté ci-dessous.

Figure 18. Plan d'études de l'Académie en comparaison avec le Plan d'études cadre (PEC) suisse¹⁰⁸



Source : Plan d'étude cadre [PEC, 2010] et programme des cours de l'Académie

Le plan d'études de l'Académie accorde davantage d'heures d'enseignement aux « Tactiques et techniques d'intervention » (TTI), au tir et à la « Self-défense ». Les savoirs enseignés dans ces matières relèvent des tâches coercitives : contrôles d'identité et de circulation, interpellation et arrestation, fouille (de personnes, de bâtiments et de véhicules), contrôle des foules ; ainsi que du maniement des outils permettant d'infliger la force et la violence, soit principalement les techniques de combat sans outils, les menottes, le bâton, le spray au poivre et les armes à feu. Lors des exercices

¹⁰⁸ Les pourcentages correspondent au nombre d'heures allouées à chaque matière par rapport au nombre total d'heures d'enseignement que comprend le cursus complet.

pratiques relevant de ces matières, la discipline et les rituels militaires sont en outre accentués, comme le montre la photo reproduite ci-dessous.

Illustration 7. Aspirant-e-s écoutant le formateur devant le « Centre d'instruction »



Source : PCV [2004]

La position des aspirant-e-s, parfaitement en cercle, ainsi que l'uniformité de leurs postures (jambes et bras en position dite de « repos »), illustrent le caractère militaire renforcé qui est caractéristique des cours consacrés aux outils de coercition, souvent conduits en extérieur. Bien que tirée d'un support édité par les services de communication de la police, et donc mise en scène, la photo reflète précisément ce que nous avons observé.

Le graphique présenté plus haut montre que la sur-dotation horaire des matières physiques se fait au détriment du droit et, dans une moindre mesure, de la culture générale (tout en dotant très légèrement moins d'autres matières). Il indique en revanche que la dotation horaire des matières « réformatrices » (11% du temps d'enseignement) correspond à peu de choses près au PEC, de même que celle de l'enquête judiciaire (9%) et de la circulation routière (13%)¹⁰⁹. Les responsables de l'Académie pourraient donc accorder aux matières « réformatrices » un plus grand nombre d'heures d'enseignement, tout en respectant les exigences du plan d'études

¹⁰⁹ La plupart des enseignements de circulation routière sont des cours donnés en classe, les exercices de contrôle de véhicules et de conducteurs étant organisés dans le cadre des cours de TTI.

officiel. Ils ont néanmoins choisi de renforcer les matières préparant à la détection des infractions et à l'usage de la contrainte physique. Celles-ci dominent le plan d'études : un peu plus de la moitié du temps d'enseignement ne se fait pas en salle de classe mais à l'extérieur, sous formes d'exercices pratiques et de mises en situations, ou en salle de sport ou d'arts martiaux¹¹⁰. Or, dans le cadre des exercices, seuls les formateurs orthodoxes sont actifs : les matières « réformatrices » n'y ont pas leur place. Le graphique montre également que le sport est une composante importante du cursus, correspondant à 11% du temps d'enseignement, ce qui renforce l'image d'un métier, à l'instar de l'armée, « dont le registre d'action est basé sur le mouvement, sur la vitesse et sur la résistance » (Alber, 2007, p.88). En revanche, la rédaction de rapports est une matière très peu enseignée : elle n'occupe que 1% du temps d'enseignement, alors qu'il s'agit d'une activité essentielle dans le quotidien policier. Les nouvelles recrues s'en plaignent d'ailleurs lors de leur entrée dans la pratique. Officiellement, les responsables invoquent les différences entre corps de police pour expliquer ce déficit, ceux-ci faisant usage de formulaires et routines bureaucratiques variées. L'on peut se demander si cela ne vise pas également à rendre l'enseignement moins rébarbatif, les matières « administratives » n'étant généralement – de loin – pas celles qui intéressent le plus les apprenant-e-s, ce qui renvoie d'ailleurs au manque d'intérêt accordé à ces tâches dans la pratique du métier. En raison des enjeux décisifs que pose la mise en œuvre du pouvoir coercitif dans un État qui se veut démocratique, et surtout parce que les compétences administratives ne sont pas visées par le projet réformateur, nous les laisserons de côté dans la suite de nos analyses. Notons encore que la catégorie « Culture générale » du graphique (5% du temps d'enseignement) comprend les matières suivantes : dactylographie, français, informatique, instruction civique et lecture de cartes¹¹¹.

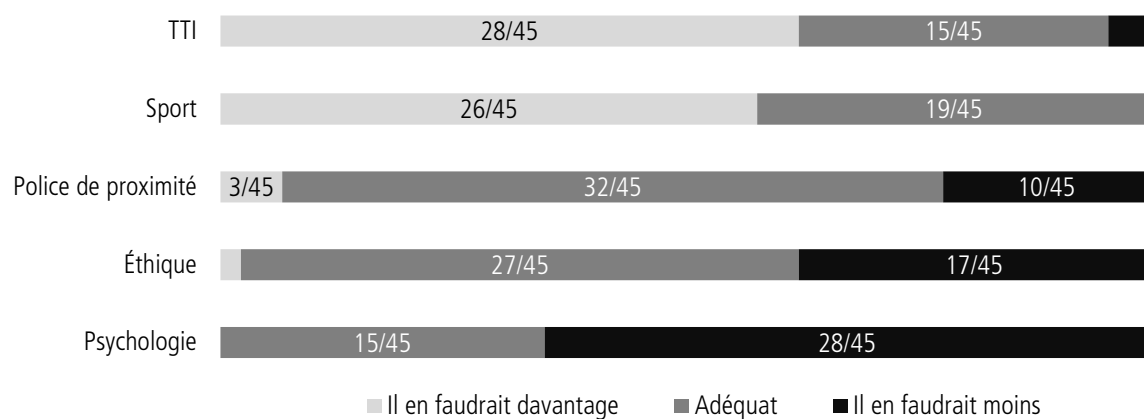
¹¹⁰ La « Self-défense » est enseignée dans un « dojo » ayant la forme habituelle des salles d'enseignement des arts martiaux, avec un *tatami* au sol.

¹¹¹ Quant aux « Divers », il s'agit de : comportement au tribunal, coopération entre organisations policières, premiers secours, prévention des morsures de chiens, relations entre police et médias, tribunal des mineurs, battue, REGA (secours hélicopté), présentation de l'office du tourisme, météorologie, journée des parents et diverses séances d'information ainsi que plusieurs journées de présentation, révision et préparation en vue des examens finaux.

1.3.2 Nouvelles recrues : un accord général sur l'importance de la formation à l'usage de la contrainte physique

Les nouvelles recrues ne remettent pas en question la domination des matières « techniques ». Les jugements mesurés par questionnaire sont en effet largement plus positifs que ceux portant sur les matières « réformatrices » : les répondant-e-s estiment majoritairement que le plan d'études devrait contenir davantage d'heures de TTI, comme le montre la figure présentée ci-dessous.

Figure 19. Jugements des nouvelles recrues à propos du plan d'études (réponses au questionnaire, n=45)



Les nouvelles recrues ayant répondu au questionnaire estiment très majoritairement que le plan d'études devrait consacrer davantage de temps aux TTI ainsi qu'au sport, les autres déclarant que la dotation de ces matières est adéquate. Les effectifs sont presque inversés en ce qui concerne les matières « réformatrices » : les répondant-e-s estiment majoritairement que la dotation horaire est adéquate, mais personne n'en demande davantage. Au contraire, une proportion importante d'entre eux estime qu'il faudrait moins de police de proximité et d'éthique, et une majorité se plaint de ce qu'il y ait trop de psychologie. Cette dernière matière occupe une place largement plus importante que les deux autres matières « réformatrices » dans le plan d'études, ce qui explique ce score. Quant à la relative satisfaction exprimée à l'égard de la police de proximité, les entretiens montrent qu'elle découle du caractère circonscrit du programme de l'examen, et non d'un jugement positif sur la police de proximité en tant que modèle de *policing* (cf. *supra*).

Dans les entretiens, la très grande majorité des recrues considère que les enseignements de TTI sont les plus importants et qu'il est donc justifié que leur dotation horaire soit largement majoritaire. Dans un contexte où la réforme avait été plus radicale et les matières physiques drastiquement réduites, en Australie, J. Chan observe d'ailleurs que les recrues s'en plaignent fortement (Chan, 2003, p.137). Parmi nos interviewé-e-s, l'accord est unanime sur la centralité des matières physiques, y compris de la part de Vanessa Comte qui est celle qui porte le regard le plus critique sur la formation :

« *Tout ce qui est technique, la TTI, il faudrait laisser comme ça [dans le plan d'études] ?*
 Ah oui, ça alors oui, sécurité personnelle ça oui, il faudrait laisser comme c'est.
Tu penses que ça, c'est bien fait ?
 Oui, il faut laisser. Parce que ça oui, c'est vrai que c'est important et tout »
 (Vanessa Comte, 1 an).

Les jugements positifs unanimes pourraient paraître surprenants dans la mesure où les recrues reprochent parallèlement à ces cours leur manque de réalisme voire l'inapplicabilité de certaines techniques d'usage de la contrainte physique. Elles estiment en effet que les conditions d'exercices à l'école, et notamment le fait que les techniques soient appliquées à des camarades durant la formation, rendent les mises en situation irréalistes :

« À la self-défense, tu apprends à faire des mouvements, mais tu les fais avec un copain. Il sait ce que tu vas faire, il anticipe... Mais [en réalité] quand ça bouge beaucoup, c'est un petit peu délicat de passer une clé de bras ! Moi j'ai jamais réussi à passer une clé de bras à un gars qui bougeait. Il faut d'abord lui placer un coup pour qu'il s'immobilise partiellement, et puis souvent le chopper à deux [policiers]. Franchement, tu as pas le choix » (Simon Mottet, 1 an).

Ce policier exprime sa difficulté à faire usage des clés de bras, techniques enseignées comme devant être privilégiées aux coups (du moins officiellement, cf. *infra*). Mais il relève également le manque de réalisme des exercices, accusation récurrente dans le discours de la plupart des interviewé-e-s :

« À l'Académie, les copains au bout d'un moment quand ils ont mal [en jouant le justiciable menotté], ils se laissent faire. Ils présentent leur main, tout bien, et clac. Mais en réalité, à un contre un, c'est impossible de menotter quelqu'un, à moins que le mec soit assommé » (Thomas Grand, 1 an).

Parallèlement à cette inefficacité scolaire, les recrues rapportent un usage très peu fréquent des outils de contrainte physique les plus violents, même après deux ans de

pratique. La plupart n'ont jamais utilisé leur spray au poivre ou leur bâton. Certain-es ont sorti leur arme à feu dans le cadre de fouilles de bâtiments (cambrioleurs à l'œuvre) ou de contrôle routier (chauffeur en fuite ou menaçant de fuir), aucun-e n'a utilisé son arme à feu. Seules les menottes sont utilisées régulièrement, mais par une partie des interviewé-e-s uniquement, de même que certaines recrues rapportent des mises au sol de personnes. Il n'y a pas de risque que l'usage de ces outils soit sous-rapporté dans les entretiens, les policières et les policiers ayant tendance au contraire à le souligner. L'importance accordée aux cours de techniques d'administration de la contrainte physique n'est donc pas corrélée à leur applicabilité ou leur utilité, contrairement aux cours des matières « réformatrices », qui sont largement stigmatisées pour ces deux raisons. Les nouvelles recrues considèrent comme centrale la contrainte physique en tant qu'elle définit leur métier, et les jugements sur les matières « techniques », tant les cours que les exercices pratiques, montrent que l'enseignement renforce cette centralité, et ce en dépit du projet réformateur.

1.3.3 « On avait l'impression que c'était Bagdad ! » La mise en scène du danger à l'Académie

L'importance de la contrainte physique dans la formation est associée à un discours de prévention, de la part des formateurs orthodoxes, à propos des risques que représentent les justiciables. Celui-ci contredit le projet réformateur de promotion d'un rapport entre police et usagers qui soit basé sur la proximité et non la méfiance. L'environnement de travail auquel les nouvelles recrues seront confrontées dans leur pratique professionnelle est en effet présenté différemment dans les cours et exercices consacrés aux matières dites « techniques » que dans le cadre des matières « réformatrices ». Les formatrices et les formateurs de ces dernières, ainsi que le seul hétérodoxe enseignant les TTI, combattent dans leurs cours l'idée d'un monde hostile et dangereux, comme l'exprime un formateur aux élèves :

« On ne fait pas une formation de groupes d'interventions [spéciales]. Vous n'allez pas entrer en roulé-boulé dans un appartement comme dans les films. Vous n'intervenez pas en milieu hostile » (*Notes de terrain*, formateur permanent, cours de TTI).

Ces formateurs combattent les représentations martiales du métier : ils enjoignent les aspirant-e-s à ne pas voir l'autre « comme un ennemi » et à ne pas se croire « en guerre ». « Le problème, si vous êtes en guerre, c'est pour 35 ans », explique un formateur en classe¹¹². Dans les cours de psychologie, les aspirant-e-s sont également sensibilisé-e-s au problème de la « vigilance accrue », c'est-à-dire la tendance à se méfier des autres, y compris en dehors du travail : « Il ne faut pas vous laisser bouffer par cela, il ne faut pas être toujours sur le qui-vive »¹¹³, prévient ainsi une formatrice. À l'inverse, l'environnement de travail décrit par les formateurs de matières orthodoxes physiques est hostile et risqué, les formateurs décrivant un « adversaire » de plus en plus dangereux, y compris dans le manuel officiel qui relève que les policières et les policiers doivent faire face à de « nouveaux enjeux sécuritaires – voire menaces – liées à l'évolution de la société » [ISP, 2008]. Contrairement à ceux des matières « réformatrices », ce manuel présente dès les premières pages « une partie adverse » qui peut être « imprévisible ». De ce fait, il préconise aux policières et aux policiers de ne jamais « sous-estime[r] l'adversaire » et d'être sur leurs gardes, prêts à affronter un danger. Le vocabulaire militaire est donc largement utilisé. Dans une discussion informelle, un formateur du cours sur le constat d'accident nous confie que « le métier était plus risqué par le passé, car les gens étaient plus violents envers la police », mais qu'il ne se « permet » de dire cela que « quand les gens peuvent l'entendre », c'est-à-dire pas aux aspirant-e-s. Il admet ainsi exagérer les dangers encourus à des fins pédagogiques. Lors de certains cours de TTI, les formateurs tirent des munitions non létales sur les élèves afin d'engendrer un stress censé simuler les conditions réelles d'exercice du métier. Celles-ci provoquent des douleurs importantes et de larges ecchymoses. Ce monde dangereux est donc symbolisé par la manière dont sont conçus les exercices pratiques. Nous avons été témoin de cours particulièrement musclés, en particulier lors des enseignements de self-défense, qui conduisent régulièrement à des blessures et sont jugés comme violents par les aspirant-e-s. Le formateur est craint, en ce qu'il arrive qu'il inflige lui-même des coups aux élèves. Ces blessures – ainsi que celles

¹¹² Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

¹¹³ Notes de terrain, formatrice non policière, chargée de cours en psychologie.

qui sont plus accidentelles – ne sont pas toujours considérées comme légitimes par les recrues, puisqu’elles nuisent à leurs études. Une aspirante, en fin de formation, se dit « saoulée », ayant dû faire face à trois côtes cassées et des doigts « très amochés ». Tous les hétérodoxes ne remettent pas en cause cette forte mise en scène de la violence dirigée contre la police dans l’enseignement, seuls les plus radicaux estiment que cela nuit à leurs visées réformatrices. Les autres considèrent en effet que les risques encourus dans le métier justifient d’être « préparés au pire ». D’ailleurs, les formateurs d’usage de la contrainte insistent sur la dimension vitale des gestes qu’ils enseignent, afin de contrebalancer la rareté de leur occurrence qui pourrait faire passer le cours pour inutile. Par exemple, à propos du bâton de police, le formateur déclare, en rappelant également l’importance de la solidarité professionnelle : « Vous allez pas le sortir tous les jours, mais le jour où vous le faites, ça peut sauver votre peau. Et celle de votre collègue »¹¹⁴. C. Moreau de Bellaing relève également le degré élevé de violence des exercices pratiques à l’École nationale de police de Paris. Selon lui, cette confrontation aux risques et à la souffrance « a un objectif essentiel : mettre l’usage de la force au cœur du métier quand bien même sa mise en œuvre reste rare dans l’exercice du métier ultérieur » (Moreau de Bellaing, 2006, pp.159-60). Cet auteur n’interroge pas les nouvelles recrues à ce sujet. Mais nous constatons que, dans les entretiens menés après l’entrée dans la pratique, elles jugent unanimement que le monde décrit dans les exercices pratiques était exagérément violent en comparaison d’avec ce qu’elles rencontrent sur le « terrain » : « On nous a vachement conditionné sur l’aspect un peu dangereux » (Marc Corboz). En fait, « les gens se calment quand même vite », « en règle générale, ça se passe super bien. » « Quand on était à Savatan, ça donnait l’impression qu’on allait se battre tous les jours en rue, ce qui est faux. Vraiment faux » (Carine Fonjallaz). « On avait l’impression que c’était Bagdad ! » (Samuel Pellet). Pour certains, cela peut d’ailleurs être vécu sur le mode de la déception :

« Je pensais quand même qu’il y aurait plus de violence dans le sens : interpellation musclée, action... » (Benjamin Joly, 2 ans).

¹¹⁴ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours sur l’usage du bâton.

Que l'Académie, selon les recrues, mette « beaucoup l'accent » voire soit « basée » sur la « sécurité personnelle », est jugé positivement par la très grande majorité d'entre elles : les policières et les policiers se sentent de ce fait bien préparés en cas de danger, et ce même si celui-ci a été exagéré. D'ailleurs, les questions relevant des « moyens de contrainte » sont omniprésentes à l'Académie, non seulement dans l'enseignement, mais également dans les discussions entre aspirant-e-s. Elles contribuent à structurer leurs visions du métier, tout du moins durant la formation, au point que toute situation peut être appréhendée en regard des risques qu'elle représente, y compris lorsque ceux-ci peuvent paraître faibles. Une aspirante nous confie par exemple, lors d'une pause, qu'elle se sent plus en sécurité « rien qu'en mettant la ceinture de charge », c'est-à-dire en s'équipant des outils de contrainte. La question de la prise en charge d'un consommateur de drogue, pour prendre un autre exemple, se concentre uniquement sur les risques sanitaires qu'il représente (de se faire piquer accidentellement par la seringue qu'il pourrait avoir dans ses poches) et sur le degré de violence qu'il peut opposer à la police. Cette insistance sur les risques, caractéristique du processus de formation, peut contribuer à modeler un rapport à l'autre basé sur la méfiance, comme l'ont montré les études classiques sur la culture professionnelle : « la perception du danger [...], quoique réel, est typiquement amplifié [par les policiers]. Il est vrai que les policiers se font parfois tirer dessus et tuer. Mais la première ligne de défense contre le danger perçu reste la suspicion »¹¹⁵ (Skolnick & Bayley, 1988, pp.18-19). Une autre conséquence de cette insistance sur la « sécurité personnelle » est que les policières et les policiers perçoivent leurs corps armés comme une forme de sanctuaire ne devant ou ne pouvant que difficilement être touché lors de situations de prise en charge de la souffrance d'autrui. Le récit en entretien d'une policière, dont la vision du métier est pourtant proche de celle défendue par les hétérodoxes, est à ce sujet particulièrement éloquent. Elle relate une expérience lors de laquelle une jeune fille de dix-sept ans était venue déclarer à la police avoir subi un viol. Alors qu'elle était en

¹¹⁵ Notre traduction de : « The perception of danger which, although real, is typically magnified. Police officers are sometimes shot at and killed, of course. But the first line of defence against anticipated danger is suspicion. »

attente avant d'être entendue par une unité spécialisée, la policière la prend en charge tout en estimant qu'il ne s'agit pas de son travail, n'ayant pas été formée pour conduire ce genre d'auditions délicates. Il s'agit effectivement d'une tâche spécialisée dans tous les corps de police, en particulier lorsqu'il s'agit d'une victime mineure. Néanmoins, comme aucun spécialiste n'était disponible – ou n'a voulu se rendre disponible d'après la policière – elle est restée auprès de la plaignante durant quatre heures, étant la seule femme en service ce soir-là.

« Je la tutoie. C'est la première fois que je tutoie quelqu'un au boulot, mais là, ça s'est fait comme ça. J'étais déjà pas très à l'aise. J'aurais préféré qu'elle aille vers son père qui était à la réception, mais elle a préféré rester avec moi. Elle était très gentille. Elle m'a beaucoup parlé de ce qui s'était passé, et puis d'autres choses. Bon, j'ai pas posé des questions pour aller chercher plus profond, parce que c'était pas à moi de le faire. Mais j'ai écouté ce qu'elle avait à me dire. Et puis je l'ai prise dans mes bras quand elle se mettait à pleurer. En fait ce qui m'a dérangé, c'était que pour la première fois, j'étais plus policière. Je pouvais pas être la policière formée, je pouvais pas mettre une barrière avec cette fille, parce que sinon j'aurais rien pu faire. J'avais plus de protection en fait, c'est pour ça que ça m'a beaucoup touché » (Patricia Valin, 2 ans).

Il est frappant que cette policière estime que l'on ne peut être une « policière formée », donc correspondre aux prescriptions scolaires, si l'on ne met pas une barrière entre soi et les autres, y compris dans une interaction marquée par l'empathie et la sollicitude, et ne présentant à l'évidence pas de danger physique pour la policière. Son discours montre que la « protection » au sens physique du terme, sur laquelle insiste fondamentalement l'enseignement à l'Académie, se confond ici avec la protection de soi d'un point de vue psychologique. Comme cela apparaît dans le discours d'autres policières qui rechignent moins que la plupart des hommes à effectuer ce type de tâches, le fait de prendre quelqu'un dans ses bras est vu comme un manque de professionnalisme, un acte qui transgresse une norme de protection en ce qu'il fait tomber un barrage symbolique matérialisé par l'uniforme et les « moyens de contrainte » attaché à la « ceinture de charge ».

1.4 Enseigner l'usage de la force : un difficile équilibre entre « violence requise » et maîtrise de soi

Dans l'enseignement à l'Académie, les prescriptions en matière de degré de contrainte physique requis par les situations de travail ne font pas l'objet d'un consensus parmi les formatrices et les formateurs. Alors que certains promeuvent un usage *minimal*, d'autres évoquent un usage *raisonnable*. Cette tension découle en partie de l'équilibre complexe que les producteurs de normes doivent construire entre la « violence requise » par le travail policier et la « violence contenue » qui est attendue de leur part (Bruneteaux, 1993, p.1). Mais elle relève également du rapport distant que certains formateurs entretiennent avec les prescriptions officielles. En outre, la manière de formaliser la notion de « proportionnalité », qui est enseignée dans le cadre des cours de contrainte physique, a pour effet de soutenir une vision du métier centrée autour de la coercition dans le cadre de laquelle le langage verbal est pensé comme une « arme ».

1.4.1 Usage de la force minimal ou raisonnable ? Les injonctions contradictoires de l'enseignement

Une partie des formatrices et des formateurs présentent le bon usage de la contrainte physique comme étant minimal. Dans un cours de circulation routière, un formateur explique par exemple aux apprenant-e-s que : « Grâce au dialogue, certains collègues ne se bagarrent jamais. »¹¹⁶ Dans un cours de psychologie, l'enseignant policier présente l'usage de la force comme l'échec de la mise en œuvre de l'« analyse transactionnelle », qui vise précisément à gérer les conflits. En entretien, un formateur de police de proximité évoque le fait que « même lorsqu'on fait du maintien de l'ordre [*lors de manifestations*], il faut éviter d'utiliser la force »¹¹⁷. Les prescriptions sont différentes dans les cours consacrés aux techniques de contrainte physique, et ce d'autant que le degré élevé de violence mis en scène implique une mesure de la force à utiliser qui ne peut être pensée comme minimale en raison des risques ainsi mis en évidence. Dans ces enseignements est promue une norme de maîtrise de soi – d'« autocontrôle » au sens de N. Elias (1982 [1939], p.340) – et un usage de la force gouverné par la

¹¹⁶ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en circulation routière.

¹¹⁷ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en police de proximité et en TTI.

rationalité : l'usage de la violence doit se limiter au strict accomplissement des objectifs professionnels. Les formateurs encouragent les nouvelles recrues à maîtriser le stress et la colère, en les enjoignant à « être cartésiens » et non pas « dans l'émotionnel »¹¹⁸ : « Gardez votre sang froid, même si vous avez une rogne contre le gaillard »¹¹⁹, explique un formateur en classe. Dans un cours sur l'usage du bâton, l'enseignant explicite cette inclusion de la maîtrise de soi dans les critères d'excellence professionnelle. Les « pros » devraient, pour lui, « combattre sans émotion » :

« Vous êtes des pros, vous agissez comme des pros. Comme un médecin qui doit opérer un enfant, pendant l'opération il pense qu'à la technique. Vous, c'est la même chose : vous faites pas justice, vous êtes des policiers, vous êtes des pros » (*Notes de terrain*, cours sur l'usage du bâton donné par un policier, chargé de cours).

La police est ainsi conçue comme un instrument froid d'usage d'une contrainte physique rationnelle. Ce respect des règles légales « instituées de manière rationnelle » est un gage de légitimité de la contrainte employée (Weber, 2003 [1919], p.120). Celle-ci est renforcée par sa distinction d'avec la « violence » à laquelle la « force policière » répond. À l'école de police, on ne parle en effet jamais de « violence » pour qualifier la force légitime. Les termes utilisés sont la « force », la « contrainte » ou encore l'« entrave ». Le vocable « sécurité personnelle » qualifie des enseignements qui concernent en fait le maniement de la force et des outils permettant de l'infliger. Il permet de légitimer les gestes policiers au nom de la protection de leur intégrité physique, y compris s'ils ne sont pas une réponse à un comportement violent. De même, sont qualifiés de « self-défense » des cours dans lesquels l'on enseigne en fait des techniques de combat, et où l'on apprend au moins autant à donner des coups qu'à les contrer. À travers ces labels, dans le discours officiel, la dimension belliqueuse de l'action policière est fortement euphémisée, ce qui la rend plus légitime. Les catégories officielles sont cependant différentes de celles de la pratique courante. Ainsi, dans le cadre du cours de bâton de police, le formateur explique que l'usage de celui-ci est justifié pour réduire la durée du « combat... », mais il se reprend rapidement : « de

¹¹⁸ Notes de terrain, formateur policier, chargé du cours « auditions ».

¹¹⁹ Notes de terrain, formateur policier permanent, enseigne les TTI.

l'intervention »¹²⁰. Ces principes d'euphémisation et de distinction possèdent des fins légitimatrices, tout en suggérant que l'usage de la force physique par la police répond à des critères de rationalité, au contraire de celle mise en œuvre par les justiciables.

Même si l'enseignement de l'usage de la contrainte physique est basé sur l'exigence de « proportionnalité », les formateurs insistent sur la nécessaire adaptation des règles aux exigences des situations et prennent des libertés par rapport aux prescriptions officielles. La nécessaire prise en compte des contraintes situationnelles est mentionnée à plusieurs reprises dans le manuel de « Sécurité personnelle », qui compile les savoirs relatifs à l'usage de la contrainte physique (cf. chapitre 1). Celui-ci insiste sur le fait que « l'utilisation de ces moyens [de contrainte] doit être adaptée aux circonstances », que la pratique oblige d'adapter aux situations les « cas d'école » présentés dans le manuel [ISP, 2008]. Les formateurs, en même temps qu'ils insistent sur la notion de proportionnalité, défendent donc l'idée qu'il n'existe pas de règles absolues concernant les pratiques effectives d'usage de la force et de la violence. Bien qu'ils rappellent que leur administration est encadrée de règles et doit être gouvernée par la raison, dans le même temps, ils encouragent les élèves à « ajuster leurs actions en fonction des situations », en faisant preuve de « bon sens »¹²¹, par exemple pour décider à quel moment passer les menottes. Intervient dans ce cadre la notion d'« instinct » :

« Vous êtes des flics. L'instinct, c'est ce qu'on ressent : on s'écoute. Vous allez vous dire : 'Celui-là, je le sens pas, je le sens agressif'. À ce moment, vous préparez le bâton. Nous on vous donne des pistes, un cours théorique. Mais, après, c'est votre instinct » (*Notes de terrain*, cours sur l'usage du bâton donné par un policier, chargé de cours).

Ce formateur intègre l'instinct dans la définition du « flic » et non du « policier », alors qu'il utilise ce dernier terme lorsqu'il fait référence à la professionnalité : « Vous faites pas justice, vous êtes des *policiers*, vous êtes des pros. » Cela indique que l'instinct relève des ficelles du métier, pour ne pas dire des normes officieuses. Ces formateurs sont plus enclins à dévoiler les prescriptions liées à l'usage de la violence comme n'étant pas

¹²⁰ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours sur l'usage du bâton.

¹²¹ Notes de terrain, formateur policier permanent, enseigne les TTI.

toujours applicables telles quelles sur le « terrain ». Ils créent ainsi une distinction paradoxale entre savoir scolaire et savoir pratique dans l'espace même de leur enseignement. Le formateur d'usage du bâton explique par exemple que l'on peut invoquer la légitime défense pour « justifier » un coup porté sur la tête d'un justiciable, ou sur une autre partie interdite, lorsque celui-ci menace de faire usage d'un couteau ou d'une arme à feu. Il précise néanmoins : « Mais pour l'examen, il faut dire que la tête est une zone interdite »¹²². Il arrive en effet régulièrement que les formateurs d'usage de la contrainte physique prennent des distances par rapport aux savoirs officiels, expliquant que « c'est ce qu'il faut dire à l'examen », préparant ainsi les nouvelles recrues à l'idée que, en matière d'usage de la force, les normes officielles ne sont pas toujours opérantes. Dans un cours de self-défense, le formateur relève notre présence lorsqu'il demande aux élèves de rappeler les parties du corps marquées par cette interdiction. Ces formateurs présentent en effet souvent le respect des prescriptions comme visant à éviter des sanctions, en particulier par l'institution judiciaire. Le bon usage de la force est ainsi très souvent présenté comme étant celui permettant d'éviter des poursuites judiciaires, ou une dénonciation publique. Comme l'explique un formateur : « Au terme de votre travail [avec le bâton tactique], vous portez secours, un minimum. Surtout qu'aujourd'hui vous êtes facilement filmés et sur *YouTube* »¹²³. Lors d'un exercice de contrôle d'identité, un aspirant fait d'ailleurs mine de filmer ses collègues avec son téléphone portable, et les prévient, en imitant le parler jeune : « Hé les flics, vous êtes filmés ! » En faisant apparaître le bon usage comme celui permettant d'éviter des sanctions et de réussir l'examen, les formateurs construisent les prescriptions comme étant des normes imposées de l'extérieur et non comme des principes légitimes.

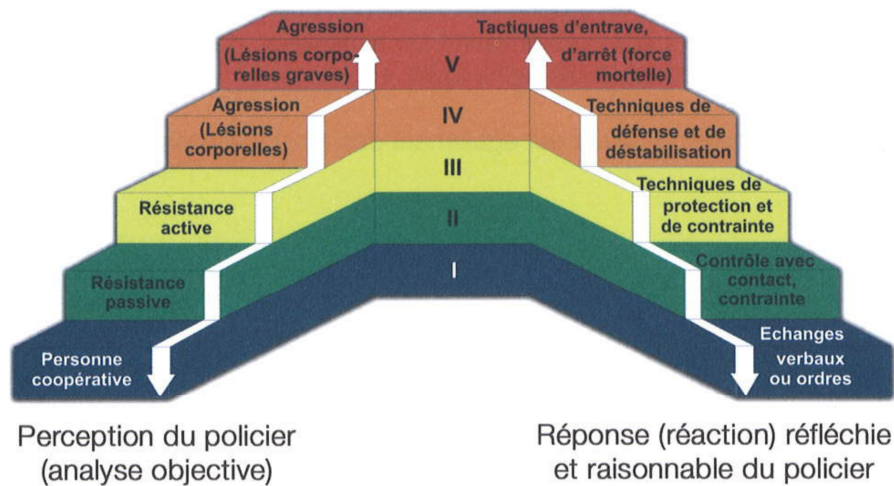
¹²² Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours sur l'usage du bâton.

¹²³ La référence aux nouveaux moyens de captation est omniprésente dans le cours. Notons néanmoins qu'elle peut également être utilisée comme menace par des enseignant-e-s de matières relationnelles, non pas en référence à un « nous » policier, mais en référence à l'impératif qui en découle de respecter les prescriptions hétérodoxes qu'ils enseignent.

1.4.2 La contrainte comme réponse à une menace : la notion de « proportionnalité » et son efficacité pédagogique

Dans les cours consacrés à l’usage de la contrainte physique, les aspirantes et les aspirants sont formés à une opérationnalisation formelle d’un principe omniprésent dans les cours, celui de « proportionnalité ». Cette formalisation consiste à définir, pour chaque degré de résistance et d’agressivité des usagers, la réponse policière adéquate, comme le montre le schéma reproduit ci-dessous, qui est tiré du manuel de « Sécurité personnelle ».

Illustration 8. Opérationnalisation de la notion de « proportionnalité »

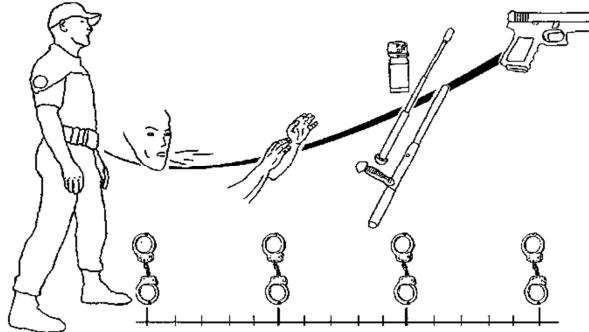


Source : Manuel de « Sécurité personnelle » [ISP, 2008]

Ce schéma pyramidal, qui repose sur l’« analyse » froide et la réponse « raisonnable » du policier, illustre une conceptualisation basée sur une échelle menace-réponse. Un « contact » non associé à une douleur infligée (toucher, pousser) est autorisé à la policière ou au policier si la personne oppose une résistance passive, c’est-à-dire si elle s’oppose verbalement aux injonctions policières. Si la résistance est active, que la personne se débat, la policière ou le policier est autorisé à faire usage de la contrainte physique, celle qui est potentiellement douloureuse, en particulier les clés de bras. Les « techniques de défense et déstabilisation » (parfois qualifiées de « contre-attaques »), c’est-à-dire l’avant-dernier niveau, consistent en l’usage d’outils de contrainte non létaux : bâton, spray au poivre. L’arme à feu occupe quant à elle le sommet de la hiérarchie : elle répond à une agression pouvant déboucher sur des lésions corporelles

graves¹²⁴. Cette échelle est associée à une gradation des « moyens de contrainte », illustrée par le schéma reproduit ci-dessous.

Illustration 9. Échelle des « moyens de contrainte »



Source : Manuel de « Sécurité personnelle » [ISP, 2008]

Ce schéma fait apparaître la hiérarchie des ressources et objets de contrainte : du langage verbal à l'arme à feu, en passant par les mains nues (en fait le corps tout entier), puis le spray au poivre¹²⁵, mis ici en équivalence avec les différents types de bâtons de police. « En faisant usage de ces objets, un policier peut transformer l'espace qui l'entoure en une zone placée sous son contrôle direct » (Holdaway, 1983, p.47)¹²⁶. Les menottes occupent un statut particulier : elles « incarnent au quotidien la possibilité du recours à la coercition » (Moreau de Bellaing, 2006, p.155). Dans le manuel, les instructions relatives au « menottage » sont les seules à ne pas qualifier l'interlocuteur d'« adversaire », contrairement aux autres « moyens de contrainte » et ressources physiques, renforçant ainsi l'idée selon laquelle leur usage est une action ordinaire et routinière, quand bien même « elles ont bel et bien pour effet secondaire d'être un instrument de *dégradation* et de *stigmatisation*, puisque, signes d'imputation pénale, elles atteignent autant à la *dignité* qu'au *statut* de l'individu » (Jobard, 2002:71, souligné par

¹²⁴ Le Code pénal définit les lésions corporelles graves comme étant les blessures mettant la vie en danger (en particulier les mutilations du corps, des membres ou des organes importants).

¹²⁵ « Le spray est un moyen de contrainte intermédiaire entre le domaine mains nues et l'arme à feu. », comme l'explique le manuel.

¹²⁶ Notre traduction de : « By using these objects, an officer can transform the space surrounding him into an area directly under his control. »

l'auteur)¹²⁷. Les menottes permettent également, selon l'usage qui en est fait, de provoquer à dessein une douleur physique, de l'aveu de plusieurs nouvelles recrues. Les deux premiers échelons de ce schéma sont donc le corps physique de la policière ou du policier : son appareil phonatoire puis son bras en tant qu'instruments d'administration de la contrainte physique. Le langage est ici conceptualisé comme un outil de coercition non physique, les formateurs répétant très souvent : « Notre meilleure arme, c'est la parole. » Cette manière d'opérationnaliser l'usage de la contrainte physique possède une forte efficacité socialisatrice : les nouvelles recrues répètent souvent cette formule consacrée associant « parole » et « arme ». En outre, le principe selon lequel l'action policière se doit d'être « proportionnelle » à la menace est omniprésent dans leur discours. Cette opérationnalisation du principe de proportionnalité structure la manière dont elles se représentent l'usage de la contrainte physique, au point que le schéma est parfois récité très précisément :

« Je suis prêt à devoir l'utiliser, mon arme. Mais ça, c'est la proportionnalité et tout ça. Si tu arrives à désamorcer par le langage... On a plein de moyens de contrainte : le langage, les mains, le spray, le bâton. Et puis tu as aussi l'arme » (Thomas Grand, 1 an).

« Honnêtement, ça va bientôt faire deux ans [que j'ai terminé la formation], j'ai encore utilisé aucun moyen de contrainte, même pas les mains. Les menottes, je crois que je les ai sorties deux fois ou une fois peut-être. En fait, la parole, c'est déjà le 95% du truc. Certains aiment bien chauffer pour que ça monte, moi je suis complètement l'inverse. En tous cas la parole, c'est le premier moyen de contrainte, et puis je trouve que ça marche bien. Il faut avoir un contact et même s'ils sont chauds [les usagers], il faut quand même discuter avec eux » (Alain Morand, 2 ans).

Le discours de ce second policier montre bien comment l'insistance scolaire sur les « menaces » et « moyens de contrainte » produit de la surprise lorsque les nouvelles recrues réalisent que leur travail est très secondairement coercitif. Plus généralement, ces extraits d'entretien indiquent que la « parole » est couramment pensée comme un « moyen de contrainte », par des recrues ayant pourtant des visions du métier contrastées : Alain Morand a développé un habitus professionnel moins orthodoxe que Thomas Grand (cf. *infra*). Pourtant, cette manière de conceptualiser le langage verbal,

¹²⁷ Le manuel précise d'ailleurs : « Le passage des menottes reste un moyen de contrainte sujet à controverse. Lors de sa mise en œuvre, le policier doit pouvoir justifier des raisons qui ont conduit à la privation de liberté » [ISP, 2008].

bien qu'étant officielle, est contradictoire avec la promotion des compétences non coercitives, celles-ci étant précisément basées sur l'usage du langage. En outre, même lorsque les mots servent d'outils de coercition, la formation à l'Académie reste lacunaire à propos de leur usage.

1.4.3 *S'imposer sans agresser : les impensés de la formation*

L'insistance de la formation sur la contrainte physique se fait en effet non seulement au détriment des compétences non coercitives, mais également de celles relevant de la coercition verbale. Le métier requiert en effet une capacité à s'imposer et à obtenir l'obéissance des usagers. Le plan d'études se concentre à ce sujet sur la gestion de l'agressivité, au travers de la promotion de la maîtrise de soi. Cette ressource est valorisée dans le cadre d'enseignements tant « techniques » que de matières « réformatrices », même si seul le manuel de psychologie propose des savoirs codifiés visant à la mettre en œuvre. Dans ces cours, les apprenantes et les apprenants sont encouragés à « gérer leurs émotions », à ne pas les « ignorer » ou « les réprimer », et ce bien que cela soit contraire à ce qui est défini comme une « culture policière ». Les psychologues concentrent leur enseignement sur l'expression et la canalisation des émotions, conçues comme des techniques de contrôle de soi et de maîtrise de l'agressivité : l'expression des émotions est une « soupape », mot souvent employé, visant à éviter que les actions des policières et des policiers soient guidées par la colère ou le ressentiment. Cette gestion vise également à réduire la nocivité du stress qu'ils et elles subissent. La formation ne propose en revanche pas de savoirs sur l'exercice non agressif de la coercition. Les recrues pensent majoritairement la coercition en faisant référence à une gradation de l'agressivité, sur le même mode que l'échelle des « moyens de contrainte » présentée *supra* :

« Il faut toujours rester courtois et aimable, mais des fois tu peux monter d'un cran plus vite que prévu [dans la parole], et bien tu vois ça, à l'Académie, ils te l'apprennent pas » (Jules Thorens, 2 ans).

L'agressivité est un enjeu crucial dans la pratique policière, non seulement en raison de la nécessité de se faire obéir, mais également à cause des insultes auxquelles policières

et policiers sont susceptibles de devoir faire face. Évoquant ce second aspect, une policière se sert également d'une notion d'échelle :

« Si la personne elle est déjà à ce niveau-là [*elle mime un haut niveau*], nous on est censé être plus bas, pour justement faire redescendre la pression. Ce qu'il faudrait pas, c'est justement aller encore plus haut, parce qu'après ça monte, ça monte, ça monte, et puis ça finit plus. Maintenant, c'est des théories qu'on apprend à l'école, mais sur le terrain c'est pas toujours évident, parce qu'on est des êtres humaines [*s/c*], on se fait souvent insulter. Techniquement, on n'est pas censé répondre, mais des fois il y a des jours où on est plus fatiguée, où on est énervée parce qu'on a eu d'autres interventions qui nous ont porté sur le haricot, donc des fois c'est pas toujours évident, mais on devrait éviter justement que ça... que ça explose.

Quand tu dis « être au-dessous », c'est en termes de quoi ?

En termes de paroles. C'est que... Déjà dans son attitude, de pas être agressive dans son langage corporel, et puis au niveau des paroles essayer de calmer la personne » (Laure Dubey, 1 an).

L'échelle des « moyens de contrainte », qui imprègne fortement la vision du métier des recrues, concerne en fait des situations exceptionnelles : elle ne permet pas de gérer leurs pratiques quotidiennes. Elle présente l'usage de la force comme étant constitué d'étapes caractérisées par le passage de l'usage de la parole à celui des mains, pour ensuite conduire aux outils matériels de plus en plus abrasifs. Or, dans la très grande majorité des situations de travail impliquant l'usage de la coercition, les nouvelles recrues ne dépassent même pas le premier échelon de ce schéma : ils en restent à l'usage de leur « meilleure arme », le langage verbal. Leur discours fait apparaître que l'enjeu se situe davantage dans la dose d'agressivité qui est mise en œuvre, mais que leur formation ne prévoit pas de savoir-faire ou de réflexion sur leur capacité à s'imposer sans être agressifs.

2. Rapports contrastés à la coercition et au *care* : le poids du genre

Si, d'une manière générale, les recrues ne remettent pas en cause la centralité de la contrainte physique et de la violence dans leur formation, elles présentent des rapports contrastés à la coercition, à l'usage de la force physique et au *care* dans leur pratique professionnelle. Il est cependant difficile d'appréhender en entretien l'importance que

les policières et les policiers accordent au pouvoir de coercition, et encore davantage leur goût pour les affrontements physiques. Tout au plus avons-nous pu observer à l'Académie, dans des contextes informels, certains aspirants évoquer leur attrait pour « le contrôle ». Nous aborderons donc ces questions en nous intéressant à trois types de schèmes de perception du travail plus aisés à saisir en entretien. D'une part, il s'agit d'évaluer le degré de centralité que les individus donnent à la coercition dans la manière dont ils définissent leur métier. Deuxièmement, nous nous intéressons à la manière dont les recrues hiérarchisent leurs tâches selon l'intérêt qu'elles leur accordent, dans une démarche s'inspirant de la sociologie interactionniste des professions (cf. 1.1). Il s'agit en particulier de déterminer l'importance qu'elles donnent à la détection des infractions. Finalement, au travers des récits de pratique en particulier, nous pouvons appréhender leur inclination à préférer certains types de compétences ou de solutions pour prendre en charge les problèmes qu'elles ont le mandat de régler. Nous nous concentrons à ce sujet sur les situations complexes décrites en début de chapitre, chargées émotionnellement, qui impliquent la prise en charge de conflits et d'incidents. Ce dernier point nous permet d'observer le degré de préférence pour l'imposition de solutions coercitives et le rapport des recrues aux compétences de *care*.

Les travaux sur la police, tant français qu'anglo-saxons, estiment généralement que la coercition et la contrainte sont centraux dans les jugements que les policières et les policiers portent sur leurs tâches. Or, ces caractéristiques professionnelles relèvent également de ce que l'on peut qualifier de « masculinité virile », c'est-à-dire des représentations sociales dominantes de ce que signifie « être un homme ». Ses attributs principaux sont en effet la force (physique et morale), la résistance, le pouvoir, l'autorité, la compétitivité et l'hétérosexualité (Frosh *et al.*, 2002). D'une manière générale, il est attendu des hommes qu'ils fassent la preuve de leur possession de ces attributs s'ils veulent être considérés comme de « vrais hommes », au risque sinon « de se voir renvoyer à la catégorie typiquement féminine des 'faibles', des 'mauviettes', des

‘femmelettes’ ou des ‘pédés’, etc. » (Bourdieu, 2002a, p.78). L’on peut donc s’attendre à ce que la socialisation de genre joue un rôle dans la manière dont les policières et les policiers construisent leur habitus professionnel. À ce sujet, la littérature présente deux lacunes, bien que la féminisation de la profession ait fait l’objet d’une attention sociologique : d’une part, un déficit général d’explication sur les liens entre socialisation de genre et visions du métier. J.-P. Brodeur relève à ce sujet qu’il manque des études à propos des conséquences de la féminisation sur les « styles d’intervention », notamment le recours à la force (Brodeur, 2003, p.113). Comme nous l’avons évoqué en introduction de ce chapitre, les études se sont concentrées sur les discriminations que subissent les femmes, notamment en ce qu’elles se voient déléguer des tâches que les hommes considèrent comme subalternes (Boussard *et al.*, 2007; Westmarland, 2001), et, parallèlement, sur la manière dont elles se « virilisent » (Pruvost, 2007b; Martin, 1980). Accusées de ne pas être assez fortes physiquement et de mettre en danger leurs partenaires de patrouilles masculins, elles sont en effet associées à la fragilité, l’émotion, l’indisponibilité, et « ne bénéficient pas du même préjugé positif de compétence que leurs homologues masculins » (Pruvost, 2007b, p.218). Or, avec l’augmentation du nombre de femmes dans la police et du niveau de diplôme des recrues, nous constatons que la distinction de genre prend une tournure nouvelle. Si les femmes, en France comme en Suisse, entrent plus diplômées que les hommes afin de compenser leur handicap de genre – et donc moins souvent avec une expérience professionnelle préalable – elles sont davantage issues des classes inférieures en France (*Ibid.*). Souvent issues de milieux moins modestes et bien dotées en capital scolaire, les policières que nous avons interrogées sont plus souvent en ascension sociale, et présentent ainsi des propriétés qui les rendent davantage susceptibles de défendre des modèles professionnels alternatifs que de se conformer à ceux des hommes (Martin, 1980). Un indice important en est le fait que les policières que nous avons interviewées désignent souvent des collègues masculins dont elles réproouvent les pratiques. Par ailleurs, les études sur la féminisation de la police se focalisent sur l’habitus professionnel des femmes, au détriment des liens entre visions du métier des hommes et constructions différenciées de la masculinité. Le contexte actuel y est

pourtant favorable, puisque les profils recrutés sont plus hétérogènes que par le passé, et donc les rapports à la masculinité virile. Ces considérations s'inscrivent dans les travaux plus récents consacrés aux constructions différenciées de la masculinité (Dulong *et al.*, 2012), un terrain auparavant délaissé par les études sur le genre (Haywooda & Mac an Ghail, 2012). La question du genre nous est apparue avec plus d'acuité au moment de l'analyse que lors du travail de terrain, si bien que nous manquons de données, en particulier sur les socialisations féminines différenciées des policières de notre échantillon. En revanche, nous disposons de données plus riches à propos de l'expérience de la masculinité des hommes, qui sont apparues dans les entretiens de manière spontanée.

2.1 Masculinité virile et orthodoxie policière : le goût du pouvoir

Les nouvelles recrues adhérant le plus aux définitions viriles de la masculinité placent la coercition et la contrainte physique au centre de leur définition du métier, accordent à la détection des infractions en particulier une importance primordiale, et affichent une préférence pour l'imposition coercitive de solutions aux problèmes sociaux complexes qu'ils rencontrent. En outre, ils dévalorisent largement les compétences relatives au *care*. Pour ces hommes adhérant aux modèles virils, la figure de l'« assistant social » se situe à l'opposé de l'idée qu'ils se font de la réussite sociale et professionnelle, parallèlement au fait qu'elle est, pour une partie d'entre eux, une atteinte à leur masculinité :

« On est policier, on n'est pas des assistants social [*sic*]. C'est important, parce qu'à force de s'égarer [en mobilisant des compétences psychologiques], on perd de la crédibilité. On peut pas tenter une médiation pour tout, à un moment donné il faut que les gens se confrontent à leurs responsabilités. Je tiens là un discours typiquement peut-être policier ou assez carré, mais il faut reconnaître qu'il faut tenir sa place » (Robert Droz, 2 ans).

La perte de « crédibilité » que craint ce policier découle de la centralité que le pouvoir coercitif occupe dans son identité professionnelle et ses intérêts. En outre, il évacue la médiation et la négociation des alternatives envisageables. Chacun devant « tenir sa place », il estime que ces compétences relèvent de tâches indues. En qualifiant son

discours de « typiquement policier », il affirme sa dimension orthodoxe, estimant sans doute également qu'il est potentiellement controversé. Issu des classes populaires et ayant grandi dans un quartier de relégation sociale, ce policier relève souvent l'aspect « masculin » et « dur » qui dominait dans son univers professionnel antérieur :

« Je viens d'un milieu très masculin, très dur, qui est celui de [*domaine artisanal*], où c'est : 'T'es pas bien physiquement pour aller sur le chantier, pour porter des charges ? Et bien change de métier, barre-toi !' C'est ça : très dur. C'est un métier où il y a très peu de femmes.

Plus dur que la police, tu dirais ?

Oui. La police, c'est moins misogyne. Il y a plus de femmes dans la police » (Robert Droz, 2 ans).

La « dureté » est l'élément le plus souvent cité par les études sur les caractéristiques attribuées par les hommes aux définitions « hégémoniques » (Connell, 1995) de la masculinité (Frosh *et al.*, 2002; Duret, 1999). Cette adhésion aux valeurs viriles se traduit également, pour ce policier, par une stigmatisation du féminisme et de la lutte pour les droits des personnes homosexuelles (cf. chapitre 6). Il exprime souvent le fait que le renoncement à l'autorité revient à « baisser son pantalon », mentionnant par exemple un jeune collègue dont il « ne partage pas les méthodes » :

« Mais c'est quoi ses méthodes ?

C'est comment dire... tout dans le dialogue. Pour moi il baisserait presque son pantalon. Il dirait 'Monsieur, je baisse mon pantalon, mais vous vous calmez' » (Robert Droz, 2 ans).

Les autres policiers adhérant à l'idéal de la masculinité virile estiment également qu'ils ont trop de tâches « sociales » à effectuer, et les considèrent comme indument attribuées à la police. Cela se traduit par une très forte valorisation des tâches relevant de la détection des infractions :

« Ce que j'aime, c'est la traque, la chasse. Tout ce qui est stup', par exemple. Traquer, chercher les dealers et tout, moi j'aime chasser. Aussi les ivresses [au volant]. Tout ce qui est chasse » (Jules Thorens, 2 ans).

Ce policier exprime également, en parallèle, une adhésion forte aux définitions viriles de la masculinité :

« Le monde, il est violent. En tant que jeune, il y a toujours des mecs qui vont t'emmerder. C'est normal, c'est standard. Alors maintenant c'est : soit tu baisses la tête et puis tu ramasses, soit et bien... tu dis non. [Avant que j'entre dans la police], s'il y en a un qui venait me faire chier, et bien effectivement je répondais. Si tu me

cherchais, tu me trouvais. [...] J'aime pas me faire commander par les autres, c'est un peu bizarre [pour un policier] ! » (Jules Thorens, 2 ans).

L'adhésion aux valeurs viriles s'exprime ici par la nécessité de ne pas « baisser la tête » et d'être du côté des dominants (ne pas « se faire commander »). Le caractère central que ces policiers donnent à la détection des infractions se traduit également par une réinterprétation des principes de police de proximité, basée sur leur vision orthodoxe du métier :

« La police de proximité ? Moi je pense c'est... Le matin à 9 heures, aller chez les commerçants. Tu vas leur parler. C'est souvent : 'J'ai vu ci, j'ai vu ça' : ils te donnent plein de tuyaux comme ça. Il y a même des gens qui t'interpellent dans la rue : 'Ouais, j'ai vu ça'. Mais c'est beaucoup les commerçants qui voient. Ils sont toujours à la même place, ils voient beaucoup de gens passer. Ils voient beaucoup de choses » (Maxime Rey, 1 an).

Ce jeune policier subvertit les moyens et les finalités promues dans les enseignements de « police de proximité ». Les informations qu'il attend des commerçants ne visent pas à effectuer un travail d'évitement des infractions. De même, ce ne sont pas les compétences de négociation et de médiation qui définissent selon lui le policier « de proximité ». Les informations qu'il dit récolter visent à interpellier des auteurs d'infraction (des actes que les commerçants ont « vu » et à propos desquels ils détiennent des « tuyaux »). Il replace donc en haut de la hiérarchie cette fin orthodoxe de l'activité policière qu'est l'identification des infractions et l'interpellation de leurs auteurs. Plus la coercition est centrale dans l'identité professionnelles des policiers, plus ils jugent négativement la police de proximité en tant que modèle professionnel :

« Pour moi, la police de proximité, c'est de l'assistanat. C'est baisser son pantalon. C'est donner des petites croquettes pour chien quand il y a une histoire de chien, des petites croquettes pour chat quand y a une histoire de chat. C'est de petits bonbons pour les jeunes qui sont virulents. Moi ça me dérange fortement » (Robert Droz, 2 ans).

À nouveau, la référence à la mise à nu et à l'humiliation atteste du fait que le renoncement au pouvoir est vécu comme une atteinte à la masculinité. En mettant la coercition au centre de leur définition du métier de manière exclusive, ces policiers n'affichent pas de goût pour la compassion ou la négociation. Ils préfèrent opter pour

des solutions coercitives lorsque cela est possible, y compris l'usage de la contrainte physique :

« Quand on arrive par exemple dans une violence domestique, c'est bien joli de discuter un moment, mais si la personne elle veut rien entendre, on est obligé de faire autrement.

C'est-à-dire user un peu de...

De la force. Sans pour autant être super violent, mais au bout d'un moment, on peut pas toujours discuter. Et il y a des personnes avec qui on peut juste pas discuter » (Lucien Paccot, 1 an).

Ces policiers vivent les tâches de *care* comme une obligation dont il s'agit de se débarrasser au plus vite :

« Tu es bien obligé d'écouter [les victimes]. Bien que c'est vrai qu'un petit message sympathique, un message, ça tu peux le faire. Mais il faut pas insister trop non plus, tu vois. Faut arriver à garder ses distances » (Thomas Grand, 1 an).

Ils manifestent en outre, dans leur discours, ce qui peut être interprété comme un manque de compétences en matière de prise en charge de la souffrance d'autrui :

« Il y en a certaines [victimes de violences conjugales] qui sont plus... affectées que d'autres, qui commencent à pleurer devant toi et tout. C'est clair, il faut un peu de compassion quand même, il faut pas être froid non plus. C'est pas facile. Tu as envie de lui dire plein de choses, mais il y a des trucs que tu peux pas lui dire. C'est pas à toi de lui dire : 'Il faut le quitter' ou je sais pas quoi. Tu peux le dire, mais c'est pas à toi, elle est assez grande pour savoir ce qu'elle fait » (Maxime Rey, 1 an).

Ce sont des tâches qui peuvent d'ailleurs entrer en contradiction avec la manière dont ces policiers gèrent leurs propres difficultés :

« Personnellement, je suis une personne, pas... froide, mais... Je suis très sociable, j'aime bien parler avec les gens et tout, mais quand j'ai un problème, je vais pas le dire, je vais le garder pour moi » (Maxime Rey, 1 an).

Ces policiers ont de ce fait tendance à ne pas apprécier les personnes qui se livrent trop ou leur « racontent toute leur vie », et n'apprécient pas de « consoler » les usagers : une « rétention affective et émotionnelle » qui est caractéristique de la masculinité virile (Neveu, 2012, p.117). Ils sont manifestement peu à l'aise dans les situations chargées émotionnellement et dans la prise en charge de la souffrance. Ils portent un discours qui les rapprochent de ceux observés par D. Fassin au sein d'une BAC, unité spécialisée dans les tâches orthodoxes, où c'est « l'insensibilité qui est la norme et la compassion la déviance » (Fassin, 2011, p.303).

2.2 Socialisation féminine et masculinité moins virile : la relation au centre ?

Contrairement à ces hommes, les femmes ne constituent pas la figure de « l'assistant social » comme un repoussoir. Au contraire, une policière, après quelques mois d'expérience nous déclarait : « On est aussi des assistants sociaux à la police ! » Elle a vu sa conception du métier confirmée par son expérience pratique, après deux ans : « Tout le temps on fait du social, je te rassure, souvent, très souvent ! » (Patricia Valin). Elle ne place pas la coercition au centre de la définition de son métier et n'a pas de réticences à se considérer en partie comme une « assistante sociale ». Cette définition du métier au centre de laquelle ne se trouve pas la coercition n'est pas spécifique aux femmes : elle est également défendue par des policiers n'adhérant pas aux définitions les plus viriles de la masculinité. Ceux-ci ne disqualifient en effet pas les tâches dites « sociales », y compris les conflits domestiques :

« Les violences domestiques, je trouve que ça fait partie du métier, ça me dérange pas du tout. On doit aussi être un peu à l'écoute de gens » (Alain Morand, 2 ans).

Cette position est hétérodoxe pour un policier, en particulier un homme. Les conflits et violences domestiques constituent en effet l'exemple paradigmatique de ces tâches « sociales » leur posant problème. Ce sont des situations complexes qui ne peuvent généralement pas être prises en charge, même dans l'immédiat, en faisant usage du pouvoir coercitif, et qui impliquent, aux yeux des professionnel-le-s les plus orthodoxes, des « clients qui ne devraient pas en être » (Boussard *et al.*, 2006, p.219). Les problèmes posés par ces situations – récurrence des cas, gestion des échanges d'insultes entre partenaires, prise en charge de la victime et des éventuels enfants, association avec d'autres problèmes (précarité, dépendances, troubles psychiques) – ne peuvent être résolus par une solution strictement coercitive, sauf, à court terme, dans les cas où il est possible de forcer l'un des protagonistes à quitter le domicile grâce à une mesure judiciaire. Ce sont donc les situations que les nouvelles recrues qui n'aiment pas « faire du social » stigmatisent le plus¹²⁸. Le policier cité ci-dessus, bien qu'issu des classes

¹²⁸ L'étude de W. Ker Muir a montré qu'un tel positionnement conduisait les policiers à essayer de s'en débarrasser, en mettant en place des stratégies d'évitement (privilégier des situations considérées

populaires, n'affiche pas d'adhésion aux stéréotypes virils associés à la masculinité et ne s'est pas « battu » lorsqu'il était plus jeune. Son cas apparaît atypique, puisqu'il est issu d'un milieu populaire, dont l'on sait que les membres donnent souvent un caractère central à la force physique en tant qu'attribut de la masculinité virile (Martin, 1980, p.88). En effet, celle-ci est un « vecteur de réhabilitation symbolique » (Duret, 1999, p.29), le seul « capital opposable » (Mauger, 1983, p.65) permettant aux hommes dominés de compenser leur déficit de capitaux économique et culturel (Bourdieu, 1979a). Nous manquons d'éléments pour reconstituer plus précisément la socialisation de genre de cet individu, sinon le fait que, contrairement à la plupart de ses collègues issus des classes populaires, il est peu sportif. Il n'en reste pas moins que son rapport plus distancié à la masculinité virile, et donc à la force physique, le rapproche de ses collègues issus des classes moyennes.

En revanche, les femmes se distinguent de tous les hommes sur la manière dont elles hiérarchisent leurs tâches et les compétences qu'elles évoquent dans les récits de pratiques qu'elles livrent. Laure Dubey porte non seulement un discours particulièrement positif sur les conflits domestiques, mais elle fait partie des rares recrues qui évoquent des compétences de médiation dans le cadre des situations de différends familiaux : « Quand les gens sont en conflit, je pense qu'il y a toujours une solution. On est là pour désamorcer le conflit. », déclare-t-elle. En outre, son discours montre que le modèle professionnel qu'elle défend s'oppose à certaines visions du métier de ses collègues masculins :

« Les violence conjugales, ça te plaît comme intervention ?

Oui, ça me plaît. J'ai choisi ce métier parce que j'adore le contact avec les gens. J'estime que notre métier, c'est beaucoup du social contrairement à ce que certains de mes collègues policiers pensent.

Toi ça te gêne pas qu'il y ait du social ?

Non justement pas c'est...

Il y a quand même du social « chiant » ?

Oui, il y a quand même du social chiant, mais d'un autre côté ça fait partie du métier, si on veut pas faire du social, on fait un autre job. Il y a certains policiers qui ont perdu ça de vue ou qui ne s'en sont jamais rendu compte. Parce que

comme plus urgentes, prétexter être occupé afin qu'une autre patrouille s'en charge) afin de ne pas avoir à « intervenir » dans le cadre de conflits et violences domestiques (Ker Muir, 1977, p.88).

quand je vois certains collègues qui interviennent... Il y a pas que le côté sympa des courses urgentes, courir après les bandits, il y a pas que ça dans le boulot » (Laure Dubey, 2 ans).

Son discours rejoint celui des réformateurs : il s'agit de ne pas placer la détection des infractions en tête des priorités de l'activité policière. Ayant grandi dans un milieu de classe moyenne supérieure, cette policière a pourtant subi un déclassement intergénérationnel, en occupant un poste de petite employée, puis une période de chômage. Ces propriétés sont en effet associées, sur d'autres plans, avec le développement d'un habitus professionnel orthodoxe (cf. chapitres 5 et 6). Patricia Valin, qui est issue des classes moyennes sans avoir subi de déclassement, estime quant à elle que l'école ne fournit pas assez de cours de « négociation », en particulier dans les cas routiniers, alors que « la négociation, c'est ce qu'on fait tous les jours dans le métier », ce qui indique également une éventuelle préférence pour cette alternative à la coercition. Joëlle Chapuis fait le récit d'une expérience lors de laquelle l'usage de la coercition est intervenu uniquement lorsque la médiation ou la négociation ont été inefficaces. Une femme dont le partenaire venait de la quitter, avait trouvé refuge chez un voisin. Ce dernier avait contacté la police car « il avait peur qu'elle fasse une connerie » :

« On est resté sur place deux heures à discuter avec cette femme, parce qu'on voulait la prendre pour la faire voir un médecin. Elle m'a pleuré dans les bras, elle était complètement cuite donc elle venait dans les bras, elle faisait la bise. Bon, déjà c'est difficile parce qu'il faut garder une certaine distance, et en même temps il faut laisser venir la personne vers toi sinon t'arrives à rien. Au bout de deux heures, j'ai dit 'ça suffit', et on a dû la paqueter, on a dû la forcer. De toute façon, elle avait commencé à lancer ses godasses sur son ex-mari. C'était très difficile, parce que c'était une femme super gentille. C'était quelqu'un de gentil et t'as pas envie de la prendre comme ça, c'était vraiment la petite bonne femme. Mais au bout d'un moment tu peux pas non plus rester... ça allait plus quoi ! » (Joëlle Chapuis, 2 ans).

L'usage de la force apparaît ici comme un dernier recours, uniquement lorsque des moyens non coercitifs n'ont pas été efficaces (après deux heures de discussion). La question de la nécessaire distance physique, qui apparaît régulièrement dans le discours des nouvelles recrues, rappelle que leur corps est un corps armé et conçu avant tout comme un outil d'imposition du pouvoir de coercition (cf. *supra*). L'interviewée vit donc des tensions entre les prescriptions de « sécurité personnelle » et l'action qu'elle

estime être adéquate. Pour certains de ses collègues masculins, la tension n'est pas perceptible dans la mesure où le corps s'apparente à un sanctuaire intouchable : « J'ai des collègues, ça les dérange pas d'être touchés par des gens, moi je supporte pas d'être touché » (Samuel Pellet). De ce fait, le corps est encombrant lorsqu'il s'agit de consoler quelqu'un, également matériellement dans la mesure où les nombreux outils qui garnissent la ceinture des policières et des policiers constituent une barrière physique entre eux et l'extérieur, rendant difficile l'établissement d'une juste distance. Il n'en reste pas moins que les femmes ne parlent jamais des tâches de *care* comme quelque chose dont il faut se débarrasser.

Ces caractéristiques de l'habitus professionnel des femmes confirment les travaux menés sur la socialisation féminine, dont notre cas semble indiquer qu'ils transcendent en partie les différences de classes et de trajectoires. De manière générale, les femmes ne sont en effet pas socialisées à l'usage du pouvoir et de la force, ni à la compétitivité virile. Elles ne sont pas censées s'affirmer ou imposer leur autorité : le rapport à la coercition des policières est donc marqué par leur socialisation de genre. Parmi celles qu'elle a interrogées, S. E. Martin relève qu'« aucune [...] n'exprime un désir de s'engager dans des combats comme certains des hommes le font » (Martin, 1980, p.192)¹²⁹. G. Pruvost admet également, malgré le fait qu'elle tende à identifier un alignement des pratiques des policières sur celles de leurs collègues masculins, que « les femmes ont appris à préférer l'arme du verbe à celle des gestes de défense ou d'attaque » (Pruvost, 2007b, p.204). En outre, les travaux menés aux États-Unis sur l'« éthique du *care* » (Gilligan, 2008) montrent que les femmes, de manière générale, perçoivent les ruptures des rapports humains comme une agression et donc comme un dysfonctionnement. Certes des travaux plus récents ont établi qu'il ne s'agissait pas uniquement d'une caractéristique féminine, par exemple en montrant qu'il existait des liens entre éthique du *care* et tradition religieuse afro-américaine ou certaines cultures africaines (K. G. Cannon et G. G. Jackson, cités par Tronto, 2009, pp. 122-3). Néanmoins, ces études ont établi que les femmes, plus souvent que les hommes,

¹²⁹ Notre traduction de : « none of the women expressed a desire to get into fights as some of the men did ».

plaçaient les relations humaines au centre de la résolution des conflits et des dilemmes moraux. Elles valorisent davantage des outils tels que l'empathie, la compassion et la sollicitude, au détriment de principes de justice abstraits qui sont caractéristiques de l'éthique masculine. Cette différenciation genrée découle de la manière dont sont organisés les rapports sociaux de genre, et en particulier de la division des tâches, tant domestiques que professionnelles, qui attribuent historiquement aux femmes celles relevant du *care*. S. E. Martin observe d'ailleurs que même les policières qui adoptent une vision du métier plus centrées autour de la coercition mettent davantage en œuvre que les hommes des compétences compassionnelles et affichent plus leur volonté de rendre service (Martin, 1980, p.187). L'éthique du *care* en tant que préférence pour la prise en compte des caractéristiques contextuelles au détriment de principes abstraits est exprimée clairement par une autre policière, qui porte également un discours de distinction d'avec l'un de ses collègues plaçant la détection des infractions et la coercition au centre de sa définition du rôle de la police :

« Il me dit : 'Pour moi, un policier qui met pas d'amende, il faut qu'il arrête ce boulot, il est pas fait pour ça'. Pour lui, sortir avec un véhicule police, c'est déjà faire de la prévention. Et du moment où tu vois quelqu'un qui téléphone au volant ou qui a pas mis sa ceinture, tu es obligé de faire de la répression. Pour lui c'est comme ça, sans distinction.

Pourquoi t'es pas d'accord ?

Parce que je trouve qu'avec la personne [en infraction], d'abord tu discutes. Franchement, je dis pas que je suis une grande psychologue mais il y en a certains, je te jure... » (Vanessa Comte, 1 an).

Pour cette policière, c'est donc la relation qui qualifie le rôle policier, et non la détection des infractions. Invoquer la « discussion » et non un principe de justice abstrait est caractéristique d'une éthique du *care*, qui « implique que l'on souhaite se frotter aux autres, à leur point de vue, à leur expérience, dans une logique qui n'est pas celle de l'affrontement viril ou de la compétition – pas celle du genre donc –, mais celle de la rencontre attentive » (Molinier *et al.*, 2009, pp.27-28). Étant donné leur situation de domination extrême par les hommes au sein du groupe et la nécessité, souvent répétée en entretien, d'accepter le sexisme ambiant, il n'y a pas de risques que les policières que nous avons interrogées soulignent artificiellement leur rapport différent au pouvoir coercitif dans les entretiens. Au contraire, elles sont habituées à ne pas

contester les normes dominantes : elles « préfèrent couvrir leurs collègues plutôt que de prendre le risque d'une division ouverte [...] [Les] femmes ont tout intérêt [pour ne pas nuire à leur réputation] à s'aligner sur la norme virile d'une solidarité à toute épreuve » (Pruvost, 2007b, p.197). La socialisation masculine met quant à elle davantage les hommes en concurrence que les femmes, de même qu'elle contribue à ce que les hommes associent danger et violence.

2.3 Violence et agressivité : deux caractéristiques masculines

Certaines dimensions de leur habitus professionnel relatives à l'agressivité et la maîtrise de soi sont spécifiques aux hommes de notre échantillon, et nécessitent donc d'être mises en relation avec la socialisation de genre. Il est certes difficile de rendre compte des inclinations à l'agressivité des acteurs en nous basant uniquement sur des entretiens. Mais il est frappant de constater que les hommes interviewés présentent potentiellement une moins grande maîtrise de leur colère. Il aurait fallu, afin de l'attester, les observer au travail. L'on sait cependant que l'agressivité est souvent valorisée comme un attribut positif de la masculinité (Préjean, 1994, p.85). Elle est une réponse habituelle à la provocation (Sauvadet, 2006, p.101), de même que la violence, pour les policiers ayant été socialisés à correspondre aux modèles virils de la masculinité, comme le montre le discours de Jules Thorens :

« [Dans le métier] t'as une manière de gérer [les provocations] qui est autre [qu'en dehors]. Il faut faire le poing dans la poche. Parce que moi je sais comment je suis : je me suis déjà battu en dehors, j'aurais pas trop de peine à... Mais tu peux pas. Souvent tu te fais insulter, mais tu peux pas... Tu dois réussir à prendre sur toi, et des fois c'est pas facile » (Jules Thorens, 2 ans).

Par ailleurs, les formes ordinaires de la confrontation virile, encadrées par la nécessité de protéger son « honneur », poussent les policiers adhérant à ces définitions de la masculinité, marquées par la compétitivité, à être particulièrement sensibles à ce qu'ils estiment être un non-respect de leur autorité ou une provocation, lorsqu'elles émanent de justiciables qui sont comme eux des hommes jeunes. Un policier, qui se décrit pourtant comme quelqu'un de « calme » en opposition à certains de ses collègues qu'il

trouve « agressifs », évoque une interaction avec un jeune homme interpellé lors d'un contrôle routier, dans le cadre de laquelle il a perdu la maîtrise de ses émotions :

« Certains c'est des imbéciles, il y en a un, une fois, j'ai failli lui en coller une parce qu'il m'a poussé à bout. Il fallait le faire pour me faire sortir de mes gonds comme ça. Déjà à la base il me prend pour un maghrébin, un arabe. Et il commence à m'insulter déjà dès le départ, traité de traître, c'est un peu idiot.

Parce que lui-même c'était un maghrébin ?

Oui, de par là-bas. Il a commencé à me faire des réflexions du style : « T'as de la chance parce que t'es en uniforme. » C'étaient deux ados typiquement comme on en trouve dans les banlieues françaises... Donc voilà on discute et tout de suite c'est les gros bras : « Ouais vous faites les malins parce que vous êtes en uniforme ». Des abrutis... Et puis voilà, c'est parti comme ça, il a commencé à m'insulter, c'est pas que j'avais pris contre moi, mais il était tellement con. J'étais très calme, j'étais correct. Mais d'abord ils ont pas voulu s'arrêter, ils ont continué à rouler tout doucement pendant je sais pas combien de temps [malgré les injonctions diffusées depuis le véhicule de police]. Bon ils étaient quand même corrects, tranquilles ils nous ont pas malmenés ou quoi mais... Il était quand même insultant et c'est vrai que je devais pas être de très bonne humeur ce jour-là et il m'a énervé. À un moment donné je me suis levé et [mon collègue] m'a canalisé mais je pense que...

T'avais envie de lui en foutre une ?

Je lui aurais enlevé les menottes juste pour qu'il me donne une raison de lui en coller une, je pense » (Oscar Hatchi, 2 ans).

La scène relatée montre l'importance de la virilité dans les rapports entre policiers et justiciables masculins. Cependant, une conjonction d'éléments sont nécessaires pour conduire ce policier à se mettre en colère, au risque de faire un usage illégitime de la force. Le fait qu'on lui attribue des origines ethniques éloignées des siennes, et qui correspondent à l'un des publics les plus stigmatisés par la police¹³⁰, et ce d'autant que leur âge, leur style vestimentaire et/ou leur langage les désignent comme des délinquants potentiels. Cela est vécu comme une insulte, et donc une atteinte à son honneur. Il semble en l'occurrence que cette phrase ait été vécue de manière particulièrement insultante, notamment en raison de la catégorie attribuée à son locuteur. Cela s'ajoute à un contexte de non-respect de l'autorité policière, qui s'est matérialisé d'abord par un comportement provocateur (continuer à circuler malgré les injonctions à s'arrêter, mais lentement de sorte à ne pas provoquer une course-poursuite), et enfin par un défi sur le mode de la compétition virile (la réflexion

¹³⁰ Dans le cadre de notre étude sur les nouvelles recrues genevoises, nous avons observé que les individus perçus comme « maghrébins » avaient tendance à cristalliser les difficultés ressenties comme découlant des relations avec les migrant-e-s.

sur l'uniforme). Le récit d'Oscar Hatchi montre que la norme de maîtrise de soi ne peut être appréhendée uniquement en des termes psychologiques, et ce bien qu'elle renvoie aux affects. La colère découle ici du sentiment d'atteinte à l'honneur et de la provocation à propos de l'autorité, deux éléments cruciaux dans les définitions viriles de la masculinité. Pour les policiers hommes y adhérant, le rapport aux jeunes usagers du même genre prend en effet la forme de la compétition pour l'autorité, autant d'« épreuves de virilité » (Bourdieu, 2002a, p.77). Dans ce cadre, l'importance de l'honneur peut se traduire par une forte sensibilité au regard :

« Et si tu vois des jeunes rassemblés qui boivent des coups, tu t'arrêtes ?

Non, on va faire un passage un peu préventif. Déjà on va voir... Ça se joue un petit peu tout dans le regard. Si tu les regardes juste comme ça, et après tu traces ton chemin et tu vois dans le rétro que t'as des bras... des doigts d'honneur, et bien là tu vas t'arrêter » (Samuel Pellet, 1 an).

Ce n'est pas la présence ou non d'infractions qui est présentée comme le critère engendrant l'action, mais les éventuelles insultes de la part des usagers visant leur « honneur » et se jouant dans le « regard », comme lorsque Jules Thorens évoque, devant la même situation, le fait que : « On va pas passer à côté tête baissée parce que, là, on est perdant. » Les jeux de regards, importants dans les sociabilités adolescentes (Escofet, 2012, p.63), renvoient à un code de l'honneur encadrant les « duels de masculinité » (Martin, 1980, p.181)¹³¹ caractéristiques des relations viriles entre hommes. Ces interactions, pour le moins inégales, peuvent déboucher sur l'un des outils classiques de la mise à l'épreuve de la virilité : les procédés d'humiliation (Godelier, 1996, p.63) :

« Si t'interviens sur une bagarre, tu essaies de choper le chef et généralement ça se calme. Et une fois qu'il est dans les locaux de police, et que tu commences à le déshabiller pour le fouiller, le chef il fait vraiment moins le malin ! » (Samuel Pellet, 1 an).

Un tel rapport à la masculinité peut donc engendrer de la violence et des pratiques d'humiliation dans les interactions avec les jeunes hommes. Pour les comprendre, il faut cependant tenir compte de ce qu'elles doivent au genre des protagonistes et à leurs rapports respectifs à leur masculinité. L'on sait en effet, en France, à quel point les

¹³¹ Notre traduction de : « duel of manhood ».

tensions sont grandes entre policiers et jeunes hommes dans les quartiers de relégation dits « sensibles ». Celles-ci sont cependant pensées uniquement comme une réaction à la domination de classe : « les interactions conflictuelles entre policiers et jeunes de ces quartiers représentent pour ces derniers un condensé et un résumé de la violence sociale et politique qu'ils ressentent » (Mucchielli & Mohammed, 2006a, p.58). Or, E. Marlière note que les policiers, pour provoquer certains jeunes, font notamment usage d'insultes de type « petit pédé » (Marlière, 2005), une étiquette qui repose sur une mise en cause de leur masculinité. Ces tensions étant toujours analysées en termes de rapport de classe et de « race » (Fassin, 2011; Jobard, 2008), les travaux français ne rendent pas compte de la manière dont ils sont entrelacés avec des questions relevant du genre. Les rapports différenciés que les policiers peuvent entretenir avec leur masculinité virile, et plus encore l'habitus professionnel des policières tel qu'il émerge dans les entretiens que nous avons conduits, suggèrent pourtant la possibilité d'un autre type de relation entre les jeunes hommes des classes populaires et certains policiers et surtout certaines policières, qu'il serait opportun d'observer en pratique. En effet, certaines femmes en particulier évoquent, en relation avec les jeunes justiciables de genre masculin, davantage la complicité que la compétition. Une policière raconte comment elle a réussi à gagner la confiance d'un jeune homme en jouant sur la proximité d'âge, dont elle estime qu'il s'agit d'un atout, et non d'un obstacle à l'établissement d'une relation. Ces nouvelles recrues estiment ainsi que les jeunes sont une population envers laquelle il faut davantage éviter une attitude agressive :

« Par exemple s'il y a des jeunes dans une cage d'escaliers, des gens se plaignent, c'est quoi la bonne manière d'intervenir ?

Déjà il faut pas rentrer et dire : 'Foutez tous le camp d'ici !' et arriver avec des grands airs de policier » (Vanessa Comte, 1 an).

De telles positions, en réponse à la même question, sont exprimées tant par les femmes que les hommes adhérant moins aux définitions de la masculinité virile. Pour ces policiers, la figure du jeune homme issu des quartiers défavorisés n'est pas interprétée en termes de compétition virile, mais de crainte pour leur intégrité physique. Benjamin Joly par exemple, se plaignant des cours de psychologie, leur reproche de ne pas l'y avoir préparé (cf. page suivante).

« Quand on est confrontés à ces jeunes comme on les connaît maintenant, un peu banlieusard ou qui se la jouent comme ça... Il faudrait des cours sur comment entrer en contact avec eux, ce qu'il faut dire ou ne pas dire. Parce qu'on est pas à Paris, mais il y en a quand même qui sont bien connus, qui sont bien... Ouais ça va encore, mais qui sont quand même bien récidivistes et tout. Et il faut toujours se gaffer, on sait jamais, on est jamais à l'abri qu'il y en ait un qui sorte un couteau » (Benjamin Joly, 2 ans).

Ses hésitations multiples indiquent qu'il faut davantage référence à une crainte qu'à des expériences vécues, largement alimentée par les discours médiatiques, en témoigne la référence à la capitale française dont il n'a pas fait l'expérience directe. Ce public, potentiellement armé de couteaux, lui fait peur. C'est davantage la crainte pour son intégrité physique qui domine le discours de ce policier appartenant aux classes moyennes, que la compétition sur un mode viril. Nous manquons d'éléments pour mieux comprendre son rapport à la masculinité, mais il pratique assidument un sport peu viril¹³², et non le football comme c'est le cas de nombre de ses collègues. Cet indice d'un rapport plus distant à la dimension physique de la masculinité est associé à une relation moins compétitive avec les jeunes issus des classes populaires, en parallèle à une crainte des « classes dangereuses » qui repose, elle, sur son appartenance de classe et non de genre.

Le rôle de la masculinité dans le développement de l'habitus professionnel s'exprime finalement dans l'association que les hommes établissent entre agressivité et danger. Celle-ci est particulièrement visible dans l'usage qu'ils font d'un « dispositif de catégories »¹³³ (Sacks, 1974, p.218) que n'utilisent pas les femmes. Il montre que ce qui a été mis en évidence par certaines études sur le genre, en particulier les théories du *care*, comme étant caractéristique de la socialisation masculine, a un impact important dans la pratique du métier de policier. Les hommes que nous avons interviewés opposent en effet les adjectifs communs « hauts » ou « maximum » et « bas », mais dans

¹³² Pour protéger son anonymat, nous ne mentionnons pas duquel il s'agit.

¹³³ H. Sacks parle de « categorization device », et même si celui-ci s'applique selon lui à des individus, nous pensons que l'on peut parler également de dispositif pour des catégories s'appliquant à des états (« haut » ou « bas ») qui également « vont ensemble » (Sacks, 1974, p.219), sachant que l'intérêt du concept réside dans le fait qu'il fait tenir ensemble des catégories et des règles d'application de celles-ci, précisément ce qui nous intéresse ici.

des contextes discursifs et en construisant des propositions qui ne relèvent pas du langage commun : « Être haut », « Partir haut », « Il faudrait être bas », par exemple. Ce dispositif de catégories est utilisé d'abord en référence à un niveau de risque, au danger, et au fait d'être prêt à s'y confronter : « être haut » signifie alors être prêt à affronter le danger, y compris lorsque celui-ci provient non pas des justiciables mais de la circulation routière. Parallèlement, les mêmes catégories renvoient à un niveau d'agressivité : des policiers évoquent par exemple la nécessité d'être plus « bas » que leurs interlocuteurs lorsque ceux-ci s'énervent. Un policier mentionne la capacité à « redescendre dans le côté gentil » qu'il oppose au fait de « s'affirmer ». L'alternance entre ces deux définitions des mêmes catégories est particulièrement manifeste dans l'extrait d'entretien suivant, où un policier relate une situation lors de laquelle il a été amené à collaborer avec des collègues appartenant à un autre corps de police :

« C'est les collègues de [ville], ils ont une autre approche de la situation. Eux, ils partent toujours de très haut, en l'occurrence là il y en a un qui est rentré dans le tas pour calmer un type, et puis ils sont arrivés à quatre sur lui pour le repousser. Ben ça fait qu'il y a eu une mini-émeute.

C'est quoi en gros la différence, tu dis qu'ils partent de plus haut à [ville]...

Je dis pas qu'on le fait pas, mais je pense que... Je veux dire... Comment t'expliquer ça ? Euh... Pour moi, ça dépend de l'intervention qu'on a. Mais eux, je pense qu'à chaque fois qu'ils partent sur une intervention, pour eux c'est le gros criminel.

C'est-à-dire qu'ils vont être moins dans le dialogue...

Ouais, je pense qu'ils dialoguent moins, ouais. Puis après ben c'est clair, s'ils voient que la situation est calme, et bien ils redescendent » (Simon Mottet, 1 an).

Cet extrait montre bien que danger et agressivité entretiennent des liens. En effet, les catégories « haut » et « bas » renvoient, dans le même récit, tantôt à l'usage de moyens coercitifs physiques (« partir de haut », c'est « rentrer dans le tas » et non « dialoguer »), tantôt au danger (on s'attend à faire face à un « gros criminel »). Par ailleurs, ces catégories très opératoires souvent utilisées sont difficiles à définir face au profane (« Comment t'expliquer ça ? »). Si le même dispositif de catégories permet de qualifier le danger et l'agressivité, c'est parce que, pour ces policiers, le fait d'être prêt à affronter un danger, une menace ou un risque, c'est-à-dire d'être « sur ses gardes », peut conduire à être plus ferme, plus agressif, voire plus violent, de manière à dissuader la personne et à maîtriser les risques qu'elle représente. Le fait d'affronter le danger met dans des dispositions qui peuvent apparaître contradictoires avec la politesse, la maîtrise de soi

et le respect. L'association entre agressivité et danger est encore plus frappante dans le discours d'un autre policier :

« À l'Académie, ce qui est bien, c'est que on t'apprend à... Tu as déjà vu les exercices de techniques et tactiques d'intervention ? Et bien les premières fois qu'on te traite de sale enulé, ou de connard de flic... Quand tu es à l'Académie, tu entends ça, t'as envie de presque sauter sur le gars. Et pis là ben ça m'est arrivé, au bout de deux semaines de service, on se fait traiter de « sales connards ». Mais tu l'entends presque plus l'insulte, et puis de toute façons ils attendent que ça, que tu leur répondes » (Samuel Pellet, 1 an).

Il va de soi que l'on n'enseigne pas, dans les cours de TTI, à « sauter sur le gars » lorsqu'un usager profère des insultes. D'ailleurs, nous n'avons jamais observé d'exercice où les insultes citées par ce policier étaient utilisées. Cet extrait montre bien que l'agressivité est associée au danger. En effet, nous avons vu que les exercices étaient caractérisés par un degré élevé de danger mis en scène, et donc la nécessité d'être aux aguets, préparés à l'affronter. C'est d'ailleurs après l'avoir rappelé que ce policier enchaîne sur ces questions d'insultes. Or, à ce propos, il explique avoir dû apprendre, en pratique, à les endurer, et sans doute ne s'attendait-il pas à devoir y faire face, ou en tous cas pas avec une telle intensité. Ce qui ressort de cet extrait d'entretien, c'est qu'il associe les conditions dans lesquelles les exercices de l'Académie l'ont mis (être préparé au danger), avec l'agressivité (sauter sur le gars). Le fait que les exercices mettent en scène systématiquement un degré de danger élevé le conduit à leur associer une attitude agressive. Ainsi, être « au maximum » est perçu comme positif en tant que cela signifie être attentif et prêt pour n'importe quel type d'intervention, même celles qui *a priori* ne relèvent pas de l'usage de la contrainte physique, comme les accidents de la route :

« L'Académie te moule à être toujours au maximum. Tu sors de l'Académie, t'es gonflé à bloc. Et puis tu arrives sur le terrain, tu réalises que c'est plus tranquille. Mais inconsciemment ça t'aide vachement, parce que quand tu arrives en intervention, par exemple sur un accident, t'es automatiquement à bloc... Je pense que ton corps réagit mieux quand tu arrives haut et qu'ensuite tu baisses au niveau des émotions, plutôt que quand ça augmente au fur à mesure de l'intervention » (Samuel Pellet, 1 an).

Pour les hommes, en particulier ceux qui présentent une identité virile, la réponse au danger et à l'imprévisibilité est donc l'agressivité. Or, il s'agit d'un phénomène qui est

caractéristique de l'éthique masculine telle qu'elle est analysée par la théoricienne du *care* C. Gilligan (2008). Selon elle, les femmes ont, de manière générale, tendance à percevoir le danger comme une rupture relationnelle davantage que comme une attaque. La plus difficile maîtrise de la colère des hommes, les rapports virils avec certains justiciables, ainsi que cette association entre danger et agressivité sont donc des caractéristiques ayant de profondes implications professionnelles tout en étant dépendantes du genre. Elles s'ajoutent aux rapports genrés que les policières et les policiers entretiennent avec le pouvoir et la violence, tels que nous les avons décrits en début de section.

2.4 Masculinité virile et habitus hétérodoxe : des aspirations atypiques

Parmi nos interviewé-e-s, des policiers adhérant aux modèles virils de la masculinité, et ayant fait l'expérience des affrontements physiques avant leur entrée dans la police, ont pourtant une vision du métier dans laquelle la coercition occupe une place moins centrale. C'est le cas en particulier de deux policiers, Simon Mottet et Oscar Hatchi. L'habitus viril du premier est évident dans ses hobbies et son goût pour le football, son *hexis* corporelle, mais également dans le fait qu'une partie de ses amis « ont fait de la prison ». Ses origines populaires sont associées à une valorisation de la force physique, qu'il oppose d'ailleurs à celles des jeunes des quartiers favorisés qui « se la jouent gros durs ». Le rapport à la force physique d'Oscar Hatchi s'est également construit bien avant son entrée dans le métier. Il raconte s'être plusieurs fois battu, et insiste sur le code de l'honneur qui guidait alors ses pratiques combattives :

« Tu as toujours des imbéciles qui viennent te chercher des histoires. Et si tu en as un qui vient, qui essaie de te frapper, et bien tu te défends. Mais ça m'a pas fait déconner non plus, j'ai toujours gardé ma ligne de conduite. J'essayais de m'en sortir, d'étudier, de faire quelque chose de ma vie. Et puis je savais que ma mère trimait comme une malade pour nous élever » (Oscar Hatchi, fin de formation).

L'affirmation d'une masculinité virile apparaît de manière plus frappante dans d'autres récits à caractère chevaleresque où il déclare s'être battu afin de protéger l'intégrité de jeunes femmes. Pourtant, malgré cette adhésion à la masculinité virile, ces deux jeunes policiers ne sont pas attirés par l'usage de la force en soi et portent un regard moins

dénigrant sur les tâches et les compétences non coercitives et le *care*. Oscar Hatchi, par exemple, relate une situation de travail – dans le cadre de son stage – lors de laquelle il a été confronté à un individu menaçant de se suicider :

« Je vais pas lui dire : ‘Attendez je vais chercher un assistant social pour discuter !’ Et c’est mon travail, de protéger les gens, de les aider, même contre leur gré. Tu peux pas laisser comme ça, quelqu’un qui est en pleine détresse. Et puis maintenant on est formés pour ça. Je pense qu’il y a 20 ans, les policiers étaient de loin pas assez formés » (Oscar Hatchi, fin de formation).

Ce policier perçoit sa formation comme pourvoyeuse de compétences de *care*, et sur ce point se distingue de collègues plus orthodoxes présentés plus haut, de même que par son usage du terme « détresse ». Il s’appuie sur des compétences non coercitives pour valoriser son rôle social, mais également ce qui définit l’excellence professionnelle. Ce policier conçoit en outre l’introduction du brevet fédéral comme un gain de « professionnalisme », et porte un regard positif sur les trois matières que nous avons qualifiées de « réformatrices ». Il est d’ailleurs le seul à percevoir les cours d’éthique comme visant à développer les compétences réflexives. Son discours sur la psychologie est également positif :

« La psycho, c’est super intéressant. Il y a trop de choses, c’est pas assez simplifié, mais ça va nous servir énormément. Ça aide pour comprendre pourquoi la personne elle réagit de cette façon, et tu sais aussi comment tu dois te comporter en réponse à ça. Et ça, c’est super utile pour le métier » (Oscar Hatchi, fin de formation).

C’est donc la possibilité de « comprendre » les usagers qui est évoquée par ce policier, une position très marginale parmi les recrues. Son rapport particulier aux tâches et compétences non coercitives, malgré son identité virile, découle de ce qu’il ne considère pas le pouvoir coercitif comme l’attribut principal de son ascension sociale. Issus des classes populaires, il avait la volonté de s’extraire de son milieu d’origine en accumulant du capital scolaire. Il visait l’université, mais, ne s’estimant finalement « pas fait pour les études », il a effectué un apprentissage de commerce puis profité de formations que lui offrait l’entreprise dans laquelle il travaillait. Ces dispositions favorables envers le capital scolaire l’ont conduit à ne pas baser sa stratégie d’ascension sociale sur les attributs masculins du métier de policier. Nous verrons en effet dans le chapitre suivant que, pour d’autres policiers en recherche de statut, ce sont

précisément ces attributs associés à la masculinité – coercition et force – qui en sont pourvoyeurs. En outre, Oscar Hatchi est issu d'un milieu particulièrement modeste : il a été élevé par sa mère, travailleuse non qualifiée, et a vécu une trajectoire de migration ainsi que « pas mal de galère ». Il affirme néanmoins : « Je me plains pas, dans le sens où il y a des gens qui sont beaucoup plus mal que moi. Tout ça m'a servi. » L'on ne peut exclure que son rapport non viril aux tâches de *care* découle en partie de cette expérience.

Les origines sociales et le rapport à la virilité de Simon Mottet sont similaires, et son rapport à la coercition encore moins orthodoxe que celui d'Oscar Hatchi. Il est en effet le seul homme à développer de manière manifeste une vision du métier moins centrée sur la coercition et un regard plus valorisant sur les tâches de *care* entre le premier entretien, mené après un an de pratique du métier, et le second après deux ans. Si l'on s'intéresse à la manière dont il décrit la prise en charge des différends domestiques, l'on constate que, dans le premier entretien, il accorde sa préférence aux situations dans lesquelles il peut se contenter d'une prise de dépositions et résoudre les problèmes en procédant à une arrestation. Il n'évoque alors aucune compétence de médiation :

« Quand ça se passe bien, c'est quand les gens sont encore au domicile quand on arrive, et qu'on interpelle l'auteur. Mais après ce qui est dur, c'est de définir qui est l'auteur et qui est la victime. Parce que dans les dépositions, c'est 100% contradictoire. Il y en a pas un qui va dire : 'Oui, j'ai frappé ma femme.' Bon, nous on est pas là pour juger les gens, on est pas là pour les influencer. On prend vraiment [en déposition] ce qu'ils nous disent. On note pratiquement mot à mot ce que les gens nous disent. Ils nous disent : 'Elle m'a traité de...', et bien on marque : 'Elle m'a traité de...', et on met le mot » (Simon Mottet, 1 an).

Le fait de ne pas apprécier les situations dans lesquelles il est difficile de distribuer les rôles de manière univoque, en particulier ceux d'auteur et de victime, est courant pour les policières et les policiers, précisément parce qu'ils et elles ne peuvent pas les résoudre en appliquant des solutions pénales : « si l'usager se comporte comme il est prévu, alors le policier peut lui-même appliquer les savoirs tacites qui constituent le cœur de ce qu'il définit comme étant son activité » (Boussard *et al.*, 2006, p.14). Le

discours de Simon Mottet, dans le deuxième entretien, montre néanmoins que sa vision de ces situations a évolué : elle est moins strictement encadrée par la réponse pénale.

« Dans les violences conjugales, c'est des gens qui ont besoin que tu les écoutes. Ils aiment bien que tu sois là pour eux. Si tu commences à être méchant avec... Si tu vois la femme qui vient de se faire frapper par son mari, et que toi tu arrives t'es en plus agressif, je pense que ça se passe pas trop bien

Ça te gêne pas de devoir t'occuper d'une victime de violences domestiques ? Il y en a qui considèrent que c'est pas vraiment le métier de policier...

Je pense que c'est pas vraiment le métier de policier, je suis d'accord. Mais on peut pas arriver chez les gens et dire 'Écoutez Madame, vous vous allez là, on vous place avec telle assistante sociale, et vous Monsieur vous venez avec nous on va au centre de police.' Tu as quand même un premier contact, tu dois quand même analyser ce qui s'est passé. Après ces gens-là, ils peuvent être suivis, il y a des institutions qui peuvent les aider. Mais dans un premier temps, à deux heures du matin, on est la seule personne qui allons les écouter. Donc c'est pas vraiment notre travail, je suis un peu d'accord, mais c'est une partie de notre travail. On doit être là pour les gens, parce qu'on est quand même payé par le contribuable pour ça, hein ! » (Simon Mottet, 2 ans).

Simon Mottet mentionne donc le rôle de *care* qui lui incombe (« les gens ont besoin que tu les écoutes »). Il ne considère plus l'arrestation et la simple prise de dépositions comme des solutions et n'est pas catégorique sur le caractère illégitime de ce type de tâche. Il exprime d'ailleurs, contrairement à ses collègues masculins, une attention à l'égard de l'efficacité de ses compétences de *care* :

« J'aime pas voir les gens pleurer, en principe, je suis comme ça. Après c'est vrai que si t'as le temps, tu peux aussi discuter avec ces gens-là, tu peux aussi les orienter vers des gens qui peuvent les aider tout ça. Quand t'arrives à consoler une personne qui pleure alors que tu la connais pas, moi je suis assez fier, je suis content, je me dis que j'ai fait du bon travail. Et même si certains disent que c'est pas notre travail, bien sûr. Mais je suis autant content après avoir consolé une personne qu'après avoir fait une intervention réussie » (Simon Mottet, 2 ans).

Bien qu'il ne considère pas ces tâches comme pleinement légitimes – il n'associe pas le fait de consoler quelqu'un à une « intervention » –, il peut se sentir fier et chercher à développer ses compétences en matière de *care*. Alors que nous lui faisons remarquer que son discours a changé, il s'exclame :

« Tu vois, on évolue ! C'est comme je te disais avant [en rapport avec le fait de rouler moins vite, même en courses urgentes] : au début, t'es tout fou, t'as envie de... Et puis après, et bien tu commences un petit peu à réfléchir et tu vois les choses différemment quand même » (Simon Mottet, 2 ans).

Bien que sa position soit moins hétérodoxe que celle des femmes, ce policier a manifestement réajusté ses attentes et ses pratiques en fonction de son expérience de travail, en remettant en cause la centralité de la coercition. Cela ne signifie pas qu'il n'apprécie pas les tâches de détection des infractions : « On fait pas policier si on a pas envie de dénoncer les gens. », explique-t-il. Mais il ne se définit pas comme aimant « la chasse ». En outre, il n'est pas attiré par la force physique en soi. Cela s'exprime par un discours de distanciation des unités d'interventions spéciales, qui est atypique pour un policier jeune, en très bonne condition physique, et adhérant aux modèles virils de la masculinité :

« Pour travailler dans ce groupe, il faut aimer ça. C'est des gars qui adorent les armes, qui adorent les sports de combat, et ces choses-là. Et c'est pas forcément mon hobby quoi. Et puis quand tu appartiens à [cette unité spécialisée], tu te détaches vraiment du travail. Moi je veux pas perdre le contact avec les gens, avec mon quotidien. Eux ce qu'ils font, c'est vraiment un travail à part » (Simon Mottet, 2 ans).

Il ne souhaite donc pas concentrer son activité sur les tâches relevant de l'administration de la contrainte physique. Bien qu'ayant décidé à l'adolescence de devenir policier et que pratiquant beaucoup de football, ce policier ne s'est jamais intéressé aux arts martiaux, dont il se distancie explicitement. Comme Oscar Hatchi, il porte en outre un regard hétérodoxe sur les matières « réformatrices », en particulier la psychologie :

« J'aime bien aussi cette partie du travail [prendre en charge des victimes]. On fait quand même beaucoup de psychologie à l'école, donc c'est intéressant de pouvoir la mettre un petit peu en pratique » (Simon Mottet, 2 ans).

Il porte même un regard critique – très atypique (cf. *supra*) – sur la domination des matières orthodoxes physiques dans le plan d'étude :

« On nous fait toujours croire [à l'Académie] : 'Vous verrez sur le terrain, c'est la guerre'. Mais on devrait apprendre à partir plus bas. C'est clair qu'il faut avoir une formation pour l'utilisation des armes et tout ça, mais il faut apprendre à dialoguer aussi » (Simon Mottet, 1 an).

Nous avons analysé l'accord parmi les nouvelles recrues au sujet de la présence de la violence au sein du processus de formation comme découlant de la nécessaire initiation à l'usage de la force, qui permet notamment de relativiser les craintes pour leur

intégrité physique. La position marginale de Simon Mottet confirme que, de par son expérience des affrontements physiques précédant son entrée dans le métier, il n'attendait pas de sa formation qu'elle l'y prépare. Ayant grandi dans un quartier populaire urbain, il a fait un apprentissage dans un métier manuel uniquement dans le but de devenir policier. Il n'a en effet jamais envisagé d'exercer ce métier manuel après son apprentissage. Il était objectivement dans une trajectoire de léger déclassement, son père étant employé non manuel dans le domaine commercial, mais ne l'a pas vécu comme tel en raison de son projet de devenir policier. Son entrée dans la police ne correspond donc pas à une volonté de requalification, elle ne suit pas une perte de statut. Il affirme d'ailleurs ne pas parler de son travail autour de lui, ce qui indique qu'il ne fait pas un usage symbolique de sa position professionnelle. À l'Académie, il avait lancé à la cantonade, lors d'une pause, évoquant son prochain stage : « J'aimerais pas être à [ville] pour le dernier match du championnat, ça va être chaud ! » Lucien Paccot, qui fait partie des nouvelles recrues ayant développé un habitus plus orthodoxe (cf. *supra*), lui avait alors répondu : « Moi oui, j'aimerais bien y être ! » Cette absence d'attrait pour la violence, présente déjà au moment de la formation et ne découlant pas d'une socialisation de classe moyenne, attestent du fait que ce policier n'a pas opté pour le métier par attrait pour ses attributs masculins. Il apparaît en effet que les policières et les policiers ayant opté tôt dans leur trajectoire pour le métier – c'est-à-dire avant d'entamer leur première formation –, comme c'est le cas de Simon Mottet, développent un rapport plus distancié au pouvoir coercitif en raison du caractère « vocationnel » de leur investissement professionnel (Weber, 2003 [1919]) (cf. conclusion générale).

3. Conclusion

Les hétérodoxes visent à donner une définition du métier basée sur son aspect relationnel et non pas coercitif, et donc à ne pas faire de la contrainte physique l'un de ses aspects centraux. Cette vision du métier remet donc en question ce qui constitue le cœur de la *doxa* professionnelle. Cela se traduit par une valorisation des tâches et des

compétences non coercitives (négociation, médiation, persuasion, *care*). Malgré ce projet porté par des réformateurs, la finalité officielle du métier policier, en Suisse, reste la détection des infractions (cf. introduction générale). Pour remplir leurs « missions », les policières et les policiers sont en outre habilités à faire usage de la force et de la violence. De ce fait, ils et elles sont susceptibles de subir, en retour, des attaques physiques dirigées contre eux. Les nouvelles recrues doivent donc être préparées à se protéger, et – sans surprise – souhaitent l’être. Or, le caractère crucial de la protection de leur intégrité physique, prescription omniprésente tant dans l’enseignement que dans le dispositif de formation lui-même, renforce les craintes qu’éprouvent les nouvelles recrues pour leur santé. En outre, en mettant en scène un danger et des risques largement exagérés, leur formation construit un monde hostile, terrain propice au développement d’un rapport à l’autre suspicieux (bien que la construction de ce dernier dépende largement de la trajectoire sociale antérieure des recrues, cf. chapitre suivant), de même que leurs corps armés leur semblent de ce fait inadaptés à la mise en œuvre de compétences relevant du *care*. Associée à la domination des matières physiques dans le plan d’études, cette exagération – dans les exercices – des attaques physiques visant les policières et les policiers, contribue donc largement à définir le métier par sa physicalité et son habilitation à faire usage de la force, et ce d’autant que la militarité des exercices relevant de l’usage de la contrainte physique accentue l’importance qui leur est donnée.

D’un point de vue pratique, la définition du juste degré de force et de violence est particulièrement difficile. Elle dépend largement des visions du métier plus générales qui sont défendues : alors que les hétérodoxes promeuvent un usage minimal, ceux qui l’enseignent évoquent davantage sa rationalité. La réponse fournie par l’opérationnalisation officielle de la notion de « proportionnalité » apparaît peu efficace : elle ne permet pas de penser la coercition non physique et assimile la parole à une « arme ». En outre, certains formateurs n’adhèrent pas aux prescriptions officielles qu’ils enseignent, faisant découler leur respect de sanctions externes (justice, médias, examens du brevet) ou indiquant leur manque d’efficacité. En outre, l’habilitation à faire usage de la contrainte physique fait de l’agressivité un enjeu crucial, en ce qu’elle

peut avoir des conséquences graves, en se traduisant par des pratiques d'humiliation ou de violence. Or, l'insistance de la formation sur la contrainte physique se fait non seulement au détriment des compétences non coercitives, mais également de celles relevant de la coercition verbale, et ne prévoit pas de savoirs permettant aux recrues d'améliorer leur capacité à s'imposer sans être agressifs.

L'adhésion aux définitions viriles de la masculinité est le plus souvent associée à une vision du métier centrée autour de la détection des infractions et à une attraction pour les solutions coercitives, la mise en œuvre de compétences alternatives étant perçue par ces policiers comme une atteinte à leur masculinité. La socialisation masculine prépare les hommes à se trouver du côté des dominants, notamment en cherchant à obtenir le dessus en cas de provocation, en particulier celles perçues comme visant « l'honneur ». De ce fait, nous avons vu l'importance de tenir compte de la socialisation de genre, ainsi que des rapports différenciés des hommes aux définitions viriles de la masculinité, pour comprendre les relations entre la police et les jeunes hommes des quartiers populaires. L'adhésion aux modèles virils est en outre associée à une valorisation du pouvoir et de la force physique. Elle conduit ses tenants à associer le fait d'être préparé au danger avec l'agressivité, et à valoriser cette dernière. Elle n'encourage par ailleurs pas l'expression et la prise en charge des émotions. En revanche, le fait de présenter des dispositions favorables envers le capital scolaire, d'avoir fait l'expérience de la précarité, et d'avoir opté tôt pour le métier dans sa trajectoire semblent modérer le développement d'un habitus orthodoxe pour des hommes ayant pourtant incorporé des modèles virils de masculinité. Ces policiers ont moins de réticence à prendre en charge des situations impliquant des problèmes complexes pour lesquels les solutions coercitives peuvent être inefficaces ou insuffisantes. Ce sont les femmes qui développent, sur les questions de coercition et de *care*, les habitus les plus hétérodoxes. Elles évoquent davantage la médiation et la négociation dans les compétences à mettre en œuvre dans les situations complexes, et sont moins réticentes à mettre en œuvre celles relevant de la compassion et de la prise en charge de la souffrance. La manière

dont les femmes sont majoritairement socialisées les encourage en effet à mettre en œuvre des solutions négociées et à penser les problèmes en termes de relations, selon une « éthique du *care* ». Si les femmes de notre échantillon se conforment moins à certaines visions du métier plus orthodoxes que celles ayant été interrogées dans d'autres contextes nationaux, c'est parce qu'elles sont issues de classes plus favorisées que la majorité de hommes, et qu'elles sont en tant que telle, et de manière générale, moins habituées « à se reposer » sur eux (Martin, 1980). Il n'en reste pas moins que la question du genre n'épuise de loin pas l'analyse de l'entrée dans le métier policier. Les origines sociales, et surtout la pente de la trajectoire sociale antérieure des recrues, jouent sur d'autres plans un rôle décisif dans le développement des habitus professionnels, comme nous le verrons dans les deux chapitres suivants.

COMBATTRE LES « MÉCHANTS » ?

Recherche de statut et investissement politico-moral dans le métier

Devient-on policière ou policier pour débarrasser le monde des « méchants » ? Si la formule peut paraître caricaturale, elle repose sur une catégorie courante du langage indigène. Les policières et les policiers appartiennent à la catégorie large de « ceux qui font appliquer les normes » (Becker, 1985 [1963], p.39), qu'elles soient légales ou sociales, ce qui les place d'emblée du côté de la préservation de l'ordre politique, mais également de la morale traditionnelle. Celles et ceux qui s'identifient le plus à ce rôle de conservation de l'ordre politique et moral – faisant preuve d'un degré élevé de ce que nous appelons l'« investissement politico-moral » dans le métier –, se perçoivent comme appartenant aux « gentils », c'est-à-dire comme étant « moralement supérieurs » (Harris, 1973, p.96)¹³⁴ aux justiciables. Cette vision du métier et de soi-même a souvent été décrite comme étant une caractéristique de la « culture policière » (McLaughlin, 2007). Elle est à la base d'un sentiment de distinction d'avec les

¹³⁴ Notre traduction de : « morally superior professional ».

usagers, que la littérature anglo-saxonne qualifie de « us/them division of the social world » (Waddington, 1999, p.287).

Dans le cas suisse, les réformateurs se donnent pour objectif de combattre l'investissement politico-moral dans le métier et de promouvoir un rapport à l'autre basé sur la proximité et le respect, y compris des auteurs d'infractions. Ils visent non seulement à définir le métier comme relationnel, mais également à en atténuer le rôle de redressement moral. Le projet est ambitieux, et il se heurte au discours de leurs collègues orthodoxes qui, en classe, se servent abondamment de catégories binaires opposant les policières et les policiers aux « méchants », en particulier lorsqu'ils enseignent des techniques de contrainte. Plus fondamentalement, en s'attaquant au potentiel investissement politico-moral dans le métier des nouvelles recrues, les hétérodoxes touchent à ce qui le rend pourvoyeur de statut : précisément la lutte contre les « méchants », le combat contre la délinquance.

Pour administrer la contrainte à un individu, en particulier la violence et y compris lorsqu'elle répond à des critères légaux, le fait de le faire basculer dans l'immoralité est un puissant instrument de légitimation et de justification. Mais l'investissement politico-moral dans le métier et le « rapport à l'autre » (Monjardet, 1996) basé sur la distinction et la distance d'avec les usagers permettent également de justifier – et de se justifier – le fait de contrôler, manipuler, contraindre et de mentir aux justiciables au-delà des limites définies par les prescriptions officielles (Manning, 1997, p.111). Plusieurs auteurs ont montré également que l'isolement social et le sentiment de supériorité morale étaient corrélés positivement avec un usage plus fréquent et intensif de la violence (Manning, 1997; Westley, 1970; Skolnick, 1966). Contrairement à ce qu'affirme D. Fassin, tous les policiers ne pas « entrés dans la police pour arrêter des 'délinquants' » (Fassin, 2011, p.294)¹³⁵. En revanche, il montre bien, à la suite d'autres auteurs, que les policiers présentant ce profil sont susceptibles, s'ils développent un

¹³⁵ Le manque de nuance de l'ouvrage de D. Fassin, sur un certain nombre de points, découle notamment du fait que son étude se limite au travail des policiers de la BAC, c'est-à-dire l'unité aux missions resserrées autour des tâches les plus orthodoxes.

sentiment d'hostilité du public et du ressentiment face à un système judiciaire qu'ils estiment « laxiste », d'effectuer des pratiques discriminatoires, du harcèlement ou de la violence, justifiés à leurs yeux par l'idée qu'il leur incombe de « faire justice » eux-mêmes (Fassin, 2011; Skolnick & Fyfe, 1993; Reiss, 1971). Parmi les études de sociologie de la police n'ayant pas adopté une approche monolithique de la « culture policière », celle de W. Ker Muir (1977), pourtant ancienne, a cependant montré que tous les policiers ne vivaient pas leur appartenance au groupe professionnel sur le mode d'une distinction morale d'avec les justiciables. Aucune autre étude n'a pourtant traité des variations dans l'investissement politico-moral des policières et des policiers, et n'a donc tenté d'en fournir des explications. Or, pour comprendre leur rapport à l'autre, ainsi que leur sentiment d'être « moralement supérieur » aux justiciables, il faut s'intéresser à leurs trajectoires antérieures, et tenir compte en particulier des expériences de pertes de statut qu'ils et elles ont pu subir, ainsi que du type de stratégies d'ascension sociale ou de récupération de ce statut mises en place. L'expérience négative du déclassement ou des échecs de formation sont en effet associés à un plus grand investissement politico-moral dans le métier, de même que le sont les stratégies d'ascension sociale qui ne sont pas basées sur l'accumulation de capital culturel, social ou économique. Ces types de trajectoires conduisent les individus à accorder une valeur symbolique plus haute à la détection des infractions. C'est donc en nous intéressant aux trajectoires des policières et des policiers, et à ce que signifie pour eux l'entrée dans le métier en termes de mobilité sociale, tant objectivement que subjectivement, que nous pouvons comprendre leur investissement professionnel. Il s'agit, ce faisant, de ne pas nous limiter aux oppositions trop simplistes entre « vocationnels » et « utilitaristes » (Pruvost & Roharik, 2011) et de ne pas nous focaliser uniquement que le gain de statut que le métier peut octroyer (Fielding, 1988), en particulier dans un contexte de forte hétérogénéité des profils recrutés.

Dans une première section, ce chapitre rend compte des prescriptions réformatrices visant le caractère potentiellement moralisateur des pratiques policières et la promotion

d'une plus grande proximité entre police et usagers. Parmi les valeurs défendues par les formatrices et les formateurs, l'une d'elle est particulièrement floue : le « respect ». Elle apparaît comme allant de soi aux recrues, mais également comme une justification d'attentes de respect et de politesse de la part des usagers. Nous nous intéressons également aux modèles professionnels orthodoxes promus par certains formateurs, en particulier leur usage de catégories binaires, qui rendent possible une légitimation de la contrainte physique. Dans une seconde section, nous décrivons les rapports à l'autre et les investissements politico-moraux différenciés des nouvelles recrues, et fournissons des explications à ces prises de position basées sur leurs origines sociales, leurs parcours antérieurs et leurs stratégies d'ascension sociale.

1. « Respect » et lutte contre les « méchants » : les contradictions dans l'enseignement

La réduction de la distance sociale et la modération de l'investissement politico-moral des nouvelles recrues sont des axes de réforme qui ne font pas l'unanimité parmi les formatrices et les formateurs. En revanche, il existe, en ce qui concerne l'attitude des recrues envers les justiciables, une prescription transversale défendue par la plupart du personnel enseignant à l'Académie : le « respect ».

1.1 Une prescription transversale mais floue : le « respect »

Le terme « respect » est en effet souvent utilisé par les formatrices et les formateurs, mais selon des modalités qui peuvent varier. Il se réfère tantôt au savoir-être et à la politesse, à la non-discrimination, au respect de la dignité humaine, à l'ouverture d'esprit ou encore à la proximité avec les usagers. Dans tous les cas, il renvoie donc au rapport à l'autre des policières et des policiers, ainsi qu'à leurs attitudes dans les interactions avec les usagers.

Les formatrices et les formateurs promeuvent très souvent ce qu'ils qualifient de « savoir-être » à l'égard des usagers, y compris de ceux ayant commis des infractions. Cette prescription se concrétise, dans sa version minimale, par la promotion de règles de

politesse. Comme le déclare un formateur en classe : « Il faut rester poli avec tout le monde, même les beatniks ou les shootés »¹³⁶. Les enseignant-e-s défendent par exemple l'usage du vouvoiement, y compris des adolescents et quel que soit leur âge : « Les jeunes disent : 'La police nous agresse, ils nous tutoient.' Il est légitime qu'ils réclament d'être vouvoyés »¹³⁷. En outre, les formatrices et les formateurs exhortent les apprenant-e-s à ne pas manquer de respect aux usagers quelles que soient leurs origines ethniques, leurs convictions religieuses, leurs âges, et plus généralement leurs attitudes. Cette valeur renvoie dans ce cas, de manière plus fondamentale, à la non-discrimination :

« En tant que policier, vous représentez l'État. Vous n'avez pas à faire de commentaires sur la personne, en relation avec son ethnie, son comportement. Vous avez un strict devoir de neutralité » (*Notes de terrain*, cours d'éthique donné par un policier, chargé de cours).

Celles et ceux qui enseignent les matières « réformatrices » promeuvent en outre une attitude d'ouverture, de curiosité et d'écoute de l'autre, parfois explicitement : « On travaille sur l'ouverture d'esprit ce matin. »¹³⁸, précise un formateur en classe. Dans les cours de police de proximité, ce sont les bonnes relations avec la population en général qui sont promues, notamment au travers de l'établissement de « partenariats » avec la « société civile », comme le précise le manuel officiel. Ce dernier est le seul à insister majoritairement sur la relation entre policiers et « population » (terme utilisé en alternance avec « citoyens »), ainsi qu'entre policiers et « partenaires », et non pas entre policiers et auteurs d'infractions. Il décrit le bon policier comme pratiquant le dialogue, et donc comme étant attentif à la qualité des relations qu'il entretient avec « la population ». Les formatrices et les formateurs de psychologie insistent quant à eux davantage sur la relation avec les justiciables, même si de nombreux éléments concernent l'ouverture d'esprit en général. Il y a donc une sorte de continuum dans la manière dont est promue cette valeur « respect », allant de la simple politesse à une étroite proximité avec la population.

¹³⁶ Notes de terrain, formateur policier, permanent, cours sur le contrôle d'identité.

¹³⁷ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en éthique.

¹³⁸ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en éthique. Dans ce cadre, il cite plusieurs philosophes et conseille aux aspirant-e-s de lire « Surveiller et punir » de M. Foucault : « Vous verrez, ça se lit très facilement et ça vous donnera une ouverture supplémentaire. »

1.1.1 *Les prescriptions en matière de respect et politesse : « Des règles élémentaires de savoir-vivre » ?*

Il est difficile d'appréhender les rapports différenciés que les nouvelles recrues entretiennent avec la valeur « respect », tant celle-ci est vague. Le discours des formatrices et des formateurs, en classe, l'est d'ailleurs aussi la plupart du temps, et prend généralement la forme d'injonctions, de rappels de la norme. Les cours d'éthique et de droits de l'Homme sont ceux étant le plus perçus par les recrues comme véhicules de prescriptions officielles en matière de respect, et notamment de non-discrimination basée sur des critères ethno-raciaux. Si l'on s'intéresse aux jugements portés sur ces enseignements, l'on constate qu'ils sont dominés par le sentiment, partagé par la plupart des nouvelles recrues, que le savoir transmis « va de soi », qu'il s'agit de normes de comportement évidentes, qui s'apparentent à du « bon sens » et du « savoir-vivre » :

« Dans le cours d'éthique la majorité des choses vont de soi, c'est comme dans les droits de l'Homme : ça va de soi que t'as pas le droit de torturer quelqu'un, ça va de soi que t'as pas le droit de tuer quelqu'un, c'est quelque chose de logique » (Patricia Valin, fin de formation).

Les recrues associent ces savoirs à des droits humains primordiaux et donc ne faisant pas débat, ou alors à des règles de politesse allant de soi : « J'ai pas eu besoin de l'éthique pour dire 'bonjour monsieur' à un requérant d'asile » (Robert Droz). Ces règles et principes, souvent associés aux relations avec les populations issues des migrations, sont renvoyés à « l'éducation » et au « bon sens » :

« Si t'as reçu un brin d'éducation, tu sais ça avant de suivre des cours : ne pas traiter les gens n'importe comment. C'est inné. Tu peux pas faire des choses avec certaines personnes. Enfin si, tu peux, mais il y aura des conséquences. Je dirais que ce cours c'est un petit rappel sur des choses qu'on est censé connaître un petit peu si on a eu une éducation plus ou moins normale de nos parents » (Alain Morand, 1 an).

Ces policières et ces policiers estiment donc qu'ils ne sont pas concernés par ces prescriptions : relevant de l'évidence, ils les respectent déjà, ou tout du moins estiment-ils normal qu'on leur impose de s'y tenir. Ce positionnement est celui tant de recrues ayant une vision du métier orthodoxe que d'autres plus sensibles au projet réformateur de promotion de la proximité avec les justiciables. Cette matière n'est donc pas associée par les recrues à une entreprise réformatrice, contrairement à la

psychologie, sur laquelle les jugements sont davantage clivés. La promotion d'une valeur de respect par les formatrices et les formateurs n'est pas constituée en difficulté par les nouveaux et nouvelles entrantes : il leur apparaît facile de la mettre en application. Il va de soi que la manière dont ils et elles l'opérationnalisent, la traduisent en pratiques ou s'en servent pour les justifier, varie d'un individu à l'autre (cf. *infra*). Mais le flou qui caractérise la manière dont les formatrices et les formateurs l'opérationnalisent en classe, se contentant d'un rappel de la règle, se traduit par ce sentiment d'allant de soi. Il faut noter d'ailleurs que le respect apparaît dans les manuels des trois matières « réformatrices » en tant que norme, mais n'est pas associé à des savoirs spécifiques. Par ailleurs, l'idée selon laquelle les attitudes thématiques dans ces cours sont innées, ou tout du moins non transformables par la formation, dénote du peu de goût de la plupart des nouvelles recrues pour l'introspection et la réflexivité sur leur pratique professionnelle. En revanche, ces prescriptions légitiment en retour, à leurs yeux, des attentes de respect de la part des usagers.

1.1.2 *Effet miroir : attentes de respect envers la police*

Comme les prescriptions scolaires imposent aux élèves d'être polis et respectueux, il leur apparaît en effet logique d'en exiger de même de la part des usagers. La littérature anglo-saxonne de sociologie de la police a tendance à confondre le respect que les policières et les policiers attendent des usagers – qui s'exprime notamment sous la forme d'attentes en termes de politesse – avec le respect de l'autorité policière, c'est-à-dire l'obéissance (Westley, 1970). Même si cette dernière est effectivement fondamentale, les policières et les policiers attendent aussi plus simplement, comme les membres de toutes les professions (Becker, 1985 [1963], p.180), que leurs « clients » aient une attitude polie et respectueuse. Mais cela est renforcé, dans le cas qui nous intéresse, par les injonctions à l'excellence professionnelle. Ce qui fait également la différence avec d'autres métiers, c'est la récurrence des réactions négatives de la part des justiciables cibles de l'action policière coercitive, ainsi que le pouvoir extensif dont disposent les policières et les policiers pour sanctionner ce qu'ils perçoivent comme un défaut de politesse ou de respect.

Nos interviewé-e-s estiment très majoritairement que le « bon » justiciable et celui qui est « calme » et « correct », c'est-à-dire poli et respectueux de la policière ou du policier, non agressif. Une policière oppose par exemple les « jeunes en détresse », notamment celles et ceux qui font des fugues, aux jeunes « pas corrects », qu'elle n'apprécie guère en raison du fait qu'ils la « prennent de haut » (Laure Dubey). L'attitude de la policière ou du policier est conçue comme une réponse en miroir : « Si les gens sont corrects envers nous, on est peut-être aussi plus sympas avec eux » (Lucien Paccot). La majorité de nos interviewé-e-s déclarent ainsi être davantage sévères lorsqu'ils ou elles estiment qu'on leur manque de respect. Cela se traduit par la décision d'opter pour la sanction, dans les situations où leur marge de manœuvre leur permettrait autrement de « fermer les yeux » sur certaines infractions, de ne pas « coller » si les « mecs sont sympas » (Marc Corboz) :

« *La ceinture [de sécurité], tu dénonces systématiquement [= tu mets une amende] ?*

Non, ça dépend des cas. Ça dépend si la personne est polie, si elle gueule, elle est arrogante. Celui qui gueule, et bien c'est 60 francs d'amende et puis voilà » (Alain Morand, 2 ans).

La transgression du respect dû aux policières et aux policiers est d'autant plus grande que les justiciables sont agressifs, ce qui est souvent qualifié de « rentrer dans le cadre » :

« S'il me rentre dans le cadre directement, je vois pas pourquoi il serait méchant, et moi je serais gentille. Alors je dénonce. Et tant pis si je me fais insulter » (Stéphanie Besse, 1 an).

« Quand on me rentre dans le cadre directement sans me dire 'Bonjour' mais en disant 'Vous avez rien d'autre à foutre que d'emmerder les gens ?', alors là effectivement je suis un peu moins gentille » (Patricia Valin, 2 ans).

Le manque de respect, le fait d'être « méchant » ou de faire preuve de moins de politesse, est donc perçu d'autant plus négativement que le justiciable remet en question la pertinence du travail policier. Valérie Boussard *et al.* relèvent à ce sujet que : « Un 'bon' policier est celui qui se fait respecter, qui arrive à tenir les situations sans que le public ne conteste son rôle ou sa tâche » (Boussard *et al.*, 2004, p.164). Ce qui est perçu comme un défaut de politesse ou de respect est susceptible d'appeler une sanction qui peut dépasser le cadre légal. C'est ce qu'évoque implicitement un policier, lorsque dans le fil de l'entretien, il fait le récit de l'interrogatoire, mené lors d'un stage, d'une « petite frappe » (cf. page suivante).

« *Le fait qu'il soit une petite frappe, ça rendait les choses difficiles ?*

Non, il a été très poli, et puis nous on a été aussi... très correct avec lui. Tant qu'il se comporte comme il faut, il n'y a pas de raisons » (Oscar Hatchi, fin de formation).

Le respect à accorder aux usagers est donc perçu comme devant découler de leur attitude, dans une logique symétrique de type « dent pour dent »¹³⁹, exactement comme est conceptualisé, dans les cours, l'usage de la contrainte au travers du concept de « proportionnalité » (cf. chapitre 4). Ce que les nouvelles recrues reprochent aux usagers irrespectueux – impolitesse, manque de sympathie et attitude supérieure – renvoie en effet en miroir aux prescriptions scolaires en matière d'attitude attendue des nouvelles recrues envers les usagers. Les études du travail policier confirment que les professionnel-le-s ont tendance à sanctionner les usagers en fonction de leur comportement à leur égard, sans que cela soit lié à la gravité ou à la présence d'infractions : « La probabilité de l'arrestation s'accroît lorsque le suspect manque de respect envers la police » (Black, 2003 [1968], p.99). C'est le cas des études pionnières (Black, 2003 [1968]; Westley, 1970), mais également de travaux plus récents (Boussard *et al.*, 2004 ; Skogan & Frydl, 2004, p.117). Nous observons pour notre part que certaines des policières et certains des policiers interviewés dénotent d'une sensibilité accrue au respect dont on leur témoigne : « Tu vois si tu te fais respecter ou pas. Tu vois si le gars il se fout de ta gueule, tu le vois » (Thomas Grand). Nous verrons que ce policier fait partie de ceux ayant un rapport distant aux justiciables et un investissement politico-moral fort dans le métier, ce qui de toute évidence renforce la sensibilité au manque de respect. Or, les positionnements de ce type sont combattus par une partie des formatrices et des formateurs.

1.2 Contradictions dans l'enseignement : une profession intrinsèquement moralisatrice ?

Les formateurs hétérodoxes promeuvent en effet auprès des recrues un rapport à l'autre qui ne soit pas basé sur la distinction sociale. Comme le déclare un formateur en

¹³⁹ M. Wieviorka observe, de la même manière, que les policiers justifient en partie leur suspicion envers les immigrés par ce qu'ils estiment être du racisme à leur égard, en tant que policiers et blancs (Wieviorka, 1992).

classe : « C'est pas parce que vous êtes policiers que vous avez une façon de penser qui est différente. Fondamentalement, on a tous la même façon de penser »¹⁴⁰. Ils enjoignent les recrues à ne pas être « en guerre » contre la population et à ne pas la concevoir comme un « adversaire », mais davantage comme un « partenaire », et « à ne pas avoir le sentiment que seul un policier peut comprendre un policier »¹⁴¹. Parallèlement, ces enseignants n'utilisent jamais de catégories morales opposant les « gentils » aux « méchants » dans leur enseignement, dans le but de promouvoir une vision plus nuancée des justiciables, comme l'explique l'un d'eux en entretien :

« Il faut être humain, aimer les gens et savoir faire la part des choses. Le monde, c'est pas tout blanc, tout noir, les bons d'un côté et les méchants de l'autre, et nous on est les bons. Il faut savoir que les gens font des conneries, que des fois ils ont des raisons d'en faire, on comprend pas toujours pourquoi ils le font. »

Officier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

Ces catégories opposant « méchants » et « gentils » sont morales dans la mesure où elles visent à distinguer qui est dans le juste de qui est dans le faux. Elles dressent une barrière qualitative entre les uns et les autres, les « méchants » étant renvoyés dans l'immoralité. En combattant ces catégorisations, les hétérodoxes visent deux éléments : le caractère binaire et donc simplificateur du processus, mais également le rôle moralisateur qui peut être attribué au métier, associé à l'idée que les policières et les policiers sont « moralement supérieurs » (Harris, 1973, p.96) aux usagers, en particulier à ceux ayant commis une infraction. Comme l'exprime un policier en entretien, formateur en police de proximité et cadre supérieur, la frange hétérodoxe du sous-champ policier souhaite éviter de recruter des individus possédant cette perspective moralisatrice :

« On veut éviter ça, mais je pense que nous aurons toujours dans nos corporations des gens qui disent : 'Moi ce qui me plaît, c'est ce que j'ai connu dans la cour de l'école, je joue les gentils et j'ai les méchants en face.' Quand bien même on choisit différemment les profils aujourd'hui, on aura toujours des gens comme ça : le bien/le mal, noir/blanc. Mais c'est pas le but, c'est ça qu'on veut éviter. »

Officier, chargé de cours en police de proximité.

¹⁴⁰ Notes de terrain, cours d'enquête judiciaire donné par un policier, chargé de cours.

¹⁴¹ Notes de terrain, divers cours.

Ce combat contre l'investissement politico-moral dans le métier s'exprime également par l'idée selon laquelle le jugement des auteurs d'infraction revient « au tribunal »¹⁴² et non aux policières et aux policiers : « Le policier est un enregistreur et n'a pas à porter de jugement sur la gravité des faits ou les qualités du prévenu. Vous n'êtes pas là pour faire une leçon de morale. »¹⁴³, explique en classe, dans un langage soigné, un formateur d'enquête judiciaire. « Vous n'appartenez pas à la race qui doit sauver le monde. »¹⁴⁴, déclare un autre. Cette atténuation du rôle politique de la police concerne le sentiment d'être « le dernier rempart avant le chaos », comme l'explique un autre formateur en entretien :

« Il faut éviter de croire qu'on est le dernier rempart avant le chaos, parce qu'on n'a pas la maîtrise de toutes les ficelles. On n'est pas les seuls en charge de la résolution des problèmes.

Pourquoi c'est important, quelles sont les implications ?

S'ils pensent être le dernier rempart avant le chaos, ils vont vite finir au cimetière, je leur ai dit la semaine passée [en cours] : les héros, il y en a plein les cimetières. Chuck Norris c'est bien joli au cinéma. Mais s'ils veulent être des justiciers, des types qui arrivent à résoudre tous les problèmes en deux minutes, c'est pas le bon métier qu'ils ont choisi. »

Officier supérieur, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

L'une des prescriptions transmises à l'Académie en rapport avec le caractère potentiellement moralisateur du travail policier est également celle d'un devoir de « neutralité », consistant à ne pas porter un discours normatif auprès des usagers, en particulier s'ils ou elles ont commis ou sont soupçonnés d'avoir commis des infractions. Le personnel enseignant enjoint les élèves à ne pas « juger » ni « faire de commentaires » sur ces justiciables, ce qui est parfois défini comme une attitude « neutre », et ce quel que soit ce qui leur est reproché et leur degré de récidive. Il s'agit donc d'adopter une attitude non moralisatrice : il faut éviter de parler en « parent normatif »¹⁴⁵ aux auteurs d'infraction, c'est-à-dire, dans le langage de l'analyse transactionnelle, éviter une attitude paternaliste, en leur parlant d'adulte à adulte : « On en entend encore qui disent : 'C'est

¹⁴² Notes de terrain, formateur policier, chargé du cours « auditions ».

¹⁴³ Notes de terrain, autre formateur policier, également chargé du cours « auditions ».

¹⁴⁴ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

¹⁴⁵ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en psychologie.

moi le policier, c'est moi qui décide, taisez-vous ! C'est du n'importe quoi »¹⁴⁶. Ce discours entre cependant en contradiction avec celui des formateurs orthodoxes.

1.2.1 « Méchants » et « adversaires » : des catégories morales officialisées

Le respect en tant que valeur entre en effet en contradiction avec l'usage de la contrainte physique, quelle que soit son degré d'intensité. L'usage de la violence en particulier suppose d'infliger une souffrance, ce qui est fondamentalement contradictoire avec le respect de la dignité humaine, l'un des fondements des droits humains tels qu'ils sont d'ailleurs enseignés à l'Académie. Dans les cours et exercices consacrés aux savoirs orthodoxes physiques, les formateurs utilisent de ce fait couramment des catégories binaires renvoyant dans l'immoralité tout ou parties des « gars » avec lesquels policières et policiers interagissent :

Notes de terrain : Cours de « self-défense ». Le formateur, un permanent, annonce, au début de son cours sur la contrainte physique « à mains nues » : « Nous on a des règles, mais pas les gars. Donc aujourd'hui, on va faire sans les règles ».

Il n'est pas rare que les personnes cibles de l'action policière soient qualifiées d'« adversaires » ou de « méchants », et soient opposés aux « gentils », que sont les policières et les policiers :

Notes de terrain : Cours sur le contrôle d'identité. Le formateur, un permanent, évoque l'utilité de l'uniforme policier dans le cadre d'une bagarre généralisée, celui-ci permettant « de savoir si on tape sur un policier ou un méchant ».

Notes de terrain : Cours sur la fouille de locaux. Le formateur, un permanent, explique qu'il faut se méfier de « l'adversaire qui peut être caché dans un coin ».

Les deux dichotomies – méchants/gentils et police/adversaire – consistent à exclure une partie des usagers de la « communauté morale » (Fassin, 2011, p.313) que ces formatrices et formateurs construisent ainsi. Elles donnent implicitement au travail policier le but de rétablir la moralité et un caractère de « croisade morale » (Becker, 1985 [1963]). En effet, leur usage permet d'accorder une valeur particulière à l'action policière, en reléguant sa cible dans l'immoralité :

Notes de terrain : Cours sur le contrôle d'identité. Un aspirant demande au formateur, un permanent de l'Académie, si les menottes se mettent toujours dans le

¹⁴⁶ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en circulation routière.

dos de la personne menottée. Celui-ci retournant la question à la classe, un autre aspirant relève que cette pratique « n'est pas agréable » pour la personne, en particulier si elle est emmenée dans un véhicule. Le formateur répond alors : « Je m'en fous. Si vous mettez les menottes à quelqu'un, c'est qu'il le mérite entre guillemets. »

L'on voit émerger dans le discours de ce formateur un élément clé permettant de comprendre les processus d'attribution de caractère immoral aux justiciables : la légitimation de l'usage de la force. L'un des formateurs cité ci-dessus utilise des catégories plus neutres, telles que « personne » ou « individu », lorsqu'il tient un discours général sur la pratique policière, mais passe à celle d'« adversaire » lorsqu'il donne des exemples ou qu'il relate des éléments de son expérience vécue. Sa vision du métier est pourtant hétérodoxe, mais moins radicalement que d'autres. Il est le seul parmi les formateurs interviewés à enseigner en parallèle une matière « technique » et une autre « réformatrice ». Ayant appartenu à une unité d'interventions spéciales, son engagement réformateur constitue une rupture importante dans sa trajectoire, ce qui explique en partie cet usage. Il prend d'ailleurs, à certaines occasions, des précautions en précisant « l'adversaire, entre guillemets ». Les autres formateurs de matières orthodoxes ne prennent jamais de telles précautions, mais leur usage de ces catégories reste également circonscrit : il s'effectue aussi lorsqu'ils relatent des expériences de travail ou lorsqu'ils présentent concrètement des techniques d'intervention supposant l'usage de la contrainte physique. Ce phénomène est également observable à l'intérieur même du manuel officiel de « Sécurité personnelle », où les catégories utilisées dans les parties théoriques sont neutres (« individu », « personne interpellée »), mais sont remplacées par la catégorie « adversaire » dans les légendes qui accompagnent des photos présentant des techniques d'usage de la force. Comme dans l'enseignement, le passage vers cette catégorie binaire est associé à l'usage pratique de la contrainte physique, ce qui indique qu'elles sont plus opératoires pour ce type de techniques, tout en conservant un caractère officiel. Il faut noter également que les formateurs des matières orthodoxes utilisent également, mais sans les monopoliser, des catégories plus ciblées sur la criminalité, également normatives mais moins binaires, telles que « truand », ou « crapule ». Les formateurs des matières « réformatrices », en particulier ceux qui

appartiennent à la frange la plus hétérodoxe, utilisent également ces catégories, mais dans le but de promouvoir le respect et donc par la négative : « La matière première pour un policier, c'est avant tout le citoyen. Et même la pire des crapules reste un être humain. »¹⁴⁷, explique un formateur en classe. Les hétérodoxes usent souvent de la catégorie « citoyen », y compris pour dire qu'il y a « des citoyens qui ne sont pas faciles »¹⁴⁸. Un formateur utilise principalement le terme « zigoto » pour qualifier les auteurs d'infractions, une catégorie qui relativise la gravité et leur caractère immoral. Les formatrices et les formateurs qui n'utilisent jamais de catégories morales binaires sont soit des hétérodoxes issues du recrutement externe, soit des membres de la police judiciaire appartenant à des unités généralistes et n'enseignant pas des techniques de manipulation de la contrainte physique. Étant donné qu'un seul hétérodoxe enseigne les matières techniques, il est impossible de déterminer la mesure dans laquelle il serait envisageable que l'enseignement technique se passe de ces catégories binaires. Quoi qu'il en soit, leur usage rappelle le caractère potentiellement moralisateur d'un métier dont le mandat consiste en partie à protéger l'ordre politique et la morale traditionnelle, même si les formatrices et les formateurs hétérodoxes cherchent à l'atténuer : « c'est par la hiérarchisation des comportements, ou, en d'autres termes, des bonnes et des mauvaises personnes, que l'action disciplinaire [de l'État] contribue à affirmer la légitimité d'un ordre social » (Staerklé *et al.*, 2007, p.146). Le fait que cet usage soit plus particulièrement fait dans le cadre de l'enseignement de techniques de contrainte physique indique en effet qu'il possède des vertus légitimatrices : faire basculer un individu dans l'immoralité permet de justifier qu'il soit la cible de la force et de la violence policières.

1.2.2 *Respecter et taper en même temps ? Le caractère immoral de la violence*

L'usage, par les formateurs, de catégories binaires telles qu'« adversaire » ou masculines telles que « gars » lorsqu'ils évoquent l'usage de la contrainte indique en effet qu'il est plus difficile pour eux de l'administrer à une femme ou à quelqu'un qu'ils font

¹⁴⁷ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

¹⁴⁸ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en éthique.

appartenir à la même communauté morale qu'eux : elle doit viser un homme qui soit un « adversaire » voire un « méchant ». Ce phénomène possède donc des liens avec des processus de déshumanisation des victimes à des fins de légitimation de la violence, qui sont classiquement mis en place dans des contextes plus violents (Browning, 1994), de même que la catégorie « adversaire » rappelle l'origine martiale des savoirs entourant l'usage de la contrainte physique. Cette difficulté de concilier une attitude respectueuse et l'usage de la force est également perceptible dans le discours des nouvelles recrues :

« C'est pas parce que j'arrête cette personne, que... Je peux l'arrêter, lui faire une clé [de bras], le mettre par terre, le fouiller, tout en le respectant. C'est faisable. Il y a des gens qui vont le faire d'une manière peut-être irrespectueuse, d'une manière violente, et le traiter comme de la merde et tout, alors qu'en fait tu peux faire la même chose, tout en respectant la personne, en étant poli. C'est un truc qu'on a toujours rigolé, mais tu peux frapper quelqu'un respectueusement. Tu peux lui foutre une tarte, mais dans le respect.

C'est-à-dire ?

Hein ? C'est-à-dire le mec qui te... le mec qui te vient dessus, et qui... commence à te balancer un ou deux poings et tout, je veux dire au lieu de lui taper avec le poing fermé, tu le tapes avec la main ouverte, tu lui en tapes une et puis après tu le mets par terre... » (Cédric Maire, fin de formation).

Ce policier essaie de concilier le respect dû à une personne et l'administration de la force contre cette même personne. À l'Académie, la manière de résoudre ce dilemme moral consiste à renoncer à la valeur de respect en faisant appartenir la cible de l'action violente à des catégories déshumanisantes comme celle de « méchant », et à définir la violence comme étant méritée. Ce policier cherche à échapper au dilemme d'une autre façon, mais qui traduit un manque de ressources et une inexpérience, l'entretien ayant eu lieu avant son entrée dans la pratique. Il assimile d'abord le respect à un usage raisonnable et justifié de la force (ne pas être « violent »), parallèlement à la politesse et à l'absence d'humiliation. Mais son raisonnement vacille ensuite, en témoignent les nombreuses hésitations. C'est donc sur une prescription scolaire qu'il tente de s'appuyer pour opérationnaliser son idée de « frapper respectueusement » : il suggère de taper les « mains ouvertes ». Le fait de ne pas serrer les poings dans certaines situations est effectivement enseigné à l'Académie, mais en tant que technique de protection et non d'administration de la force, avec l'objectif explicite d'apparaître moins agressif. On peut douter de son efficacité pratique s'il faut effectivement « frapper » quelqu'un. Le

dilemme posé par l'usage légitime de la violence, le fait que « les qualités humaines qui paraissent requises pour exercer la coercition semblent incompatibles avec n'importe quelle définition civilisée du bien »¹⁴⁹ (Ker Muir, 1977), n'est pas résolu par ce policier qui cherche à résister au modèle professionnel promu par les formateurs orthodoxes. Il présente en effet des propriétés et une trajectoire associée, sur ce point, à une vision du métier plus ajustée aux objectifs des réformateurs (cf. *infra*). Un autre extrait du même entretien montre d'ailleurs que, pour ce policier, la distinction sociale ne va pas de soi, bien qu'elle soit vécue comme un impératif. C'est ce qu'il exprime lorsqu'il relate une expérience vécue en stage lors de laquelle il a dû, pour la première fois, contraindre physiquement un jeune justiciable ayant commis un vol à l'étalage :

« Il a commencé à jouer sur le fait que j'étais jeune. Le problème c'est que j'étais tout seul avec lui. Et c'était bizarre de lui faire une fouille, de lui mettre les menottes. J'ai eu l'impression que j'avais une certaine assurance mais j'étais pas naturel dans ce que je faisais. Je me disais vraiment : 'Putain Cédric, tu fais pas de conneries, tu restes strict et tout, tu fais pas de variante. C'est toi la police, lui c'est le délinquant.'

Et du coup lui il a pas fait ce que tu lui disais de faire ou... ?

Au début il voulait pas et après quand il a vu que... Je l'ai un peu brusqué, enfin je l'ai mis contre le mur pour le menotter comme on faisait à l'Académie. Là il s'est dit : 'Faut pas déconner avec lui'. Et il a pas résisté pour finir » (Cédric Maire, fin de formation).

On voit bien dans cet extrait les difficultés que peut poser la construction d'une dichotomie et d'une distance statutaire d'avec un « délinquant » lorsque l'âge de celui-ci et le statut de nouvel entrant du policier les mettent davantage en équivalence qu'en concurrence. La complexité est en outre renforcée par le manque de confiance en soi du novice, la solution adoptée pour la rétablir étant la force (« brusquer »). Il est difficile de déterminer la mesure dans laquelle les autres interviewé-e-s ont ressenti de telles difficultés, ni si elles ont perduré pour Cédric Maire¹⁵⁰. En revanche, il est établi que les jeunes recrues manquant de confiance en elles choisissent volontiers la dureté et la violence comme réponse à leur inconfort (Ker Muir, 1977, p.92). Cela montre en revanche très manifestement que la dichotomisation n'est pas un processus qui va de soi

¹⁴⁹ Notre traduction de : « human qualities which appear to be required for the practice of coercion seem incompatible with any civilized notion of the good ».

¹⁵⁰ Nous n'avons pas pu faire de second entretien avec ce policier.

pour toutes les nouvelles recrues, certain-e-s ayant davantage de difficultés à entrer dans leur nouveau rôle, sentant leur autorité menacée à cause de leur âge ou de leur manque de confiance en eux. Or, leur rapport à l'autre et leur degré d'investissement politico-moral dans le métier dépendent de leurs propriétés et de leurs trajectoires sociales.

2. Investissement politico-moral : le poids de de la trajectoire et des stratégies de mobilité

Dans un contexte où les profils des policières et des policiers recrutés sont particulièrement hétérogènes, il n'est en effet pas surprenant de constater que l'investissement politico-moral dans le métier varie fortement selon leurs parcours antérieurs. Une partie des individus interviewés développe en effet un habitus professionnel ajusté au projet réformateur, alors que d'autres dénotent d'un rapport à l'autre solidement orthodoxe. Pour comprendre ces contrastes, il faut tenir compte de la pente de la trajectoire sociale des individus, des stratégies d'ascension sociale qu'ils mettent en place, ainsi que de la volonté, pour certains d'entre eux, de récupérer un statut antérieurement perdu.

2.1 Le prestige d'un métier singulier et de la « lutte contre la délinquance »

Le fort investissement politico-moral dans le métier, et le rapport à l'autre basé sur un principe de distinction qui lui est associé, sont particulièrement saillants parmi les policières et les policiers qui cherchent, en entrant dans le métier, à récupérer un statut auparavant perdu, qu'ils aient subi un déclassement intergénérationnel ou l'échec d'une stratégie d'ascension sociale. Pour ces individus, l'espoir d'un gain de statut repose sur l'attribut spécifique au métier de policier qu'est la détention du pouvoir de coercition et de l'habilitation à détecter et punir des infractions. L'expérience du métier peut en effet être convertie en attribut symbolique reconnu, en particulier auprès d'acteurs valorisant la reproduction de l'ordre politico-moral. Exhiber de « belles arrestations » et

l'affrontement du danger, ainsi que l'usage de la violence, est un capital pouvant fonctionner comme capital symbolique en dehors du sous-champ policier (cf. introduction générale). Le risque est pourvoyeur de prestige : la présence du danger rend la mission policière héroïque, et « magnifie le courage de ceux qui l'affrontent » (Fassin, 2011, p.65). L'on peut citer à titre d'exemple le discours d'un policier qui exagère manifestement le danger auquel il est confronté :

« Ils nous préparent au pire à l'Académie. Là-bas, tu vas pas t'entraîner pour une intervention pour du bruit [*i.e. du tapage nocturne*]. On l'a jamais fait, t'es d'accord ? C'est toujours : 'Vous arrivez, il y a un gars avec un couteau qui vous attend et tout, c'est la guerre.' C'est toujours les gros trucs [qui sont mis en scène] ! Mais c'est déjà arrivé plein de fois.

Tu t'es déjà trouvé face à une arme blanche ?

Un couteau, oui.

Tu as dû sortir ton arme [à feu] ?

Non, mais là on était assez préparé, on savait que ça allait quand même se passer comme ça.

Tu étais pas surpris ?

Non mais bon sur l'moment... Je sais pas... Je dis pas que je déclique pas [=je n'ai pas de dé clic], mais... C'est plus après que tu dis : 'Ouais il avait quand même un couteau le gars'.

C'était quoi comme situation ?

C'était dans un appartement, on devait aller sonner chez quelqu'un. Je veux dire : il était pas menaçant le type avec son couteau. Il avait juste un couteau quoi. Peut-être il était en train de faire la cuisine, je sais pas moi. Bon, voilà, ça s'est bien passé pour finir, il l'a posé. Ou bien une fois c'était avec un gamin qui avait menacé ses parents avec un couteau quoi.

Ah ouais ?

Ah oui ! Mais il y a des trucs qu'on voit... Mais ça c'est la rou... Je veux pas dire la routine, pas employer ce mot là, mais c'est du basique, c'est tout le temps comme ça. Pas que c'est tout le temps comme ça que ça se passe, mais je veux dire on est étonné de rien, étonné de rien. » (Maxime Rey, 1 an)

Ce policier ne souhaite pas utiliser le mot « routine » qui est, à l'école de police, associé négativement à la baisse du respect des consignes de sécurité. Le danger est ici manifestement exagéré afin de valoriser l'engagement professionnel. Les individus sensibles au prestige du capital policier expriment en outre, en entretien, leur sentiment de réussite sociale, notamment en rapportant le discours positif de leurs proches à propos de leur entrée dans le métier. Ils se disent souvent « transformés » par leur profession. Ces recrues livrent de multiples « histoires de guerre », des récits relatifs à des situations dangereuses. Certaines se vantent de leurs exploits et adoptent un ton

péremptoire envers le chercheur, cherchant à montrer qu'elles connaissent bien le métier malgré leur statut de nouvelle entrante ou de nouvel entrant.

2.1.1. *Un rapport à l'autre basé sur la distinction : « nous » contre « eux »*

Le rapport à l'autre basé sur un principe de distinction s'exprime par l'idée, pour ces policières et ces policiers, qu'ils exercent un métier hors du commun et font des expériences singulières, ce qui contribue à dresser une barrière entre eux et les *outsiders*. Un policier raconte avec beaucoup de détails des conduites automobiles rapides en situation d'urgence et précise :

« Il y a des trucs comme ça, on aimerait bien que certaines personnes [parmi nos proches] les vivent. Parce que c'est super impressionnant, mais ils ne pourront jamais » (Thomas Grand, 1 an).

Ce policier a vécu un déclassement intergénérationnel important : alors que son père exerce une profession libérale prestigieuse, il a suivi une formation professionnelle de commerce en école, équivalente à un diplôme d'apprentissage (CFC), puis travaillé dans une entreprise commerciale durant une année. Il déclare avoir suivi cette formation « par défaut » ne sachant « pas vraiment quoi faire », et avoir « détesté » travailler dans un bureau pour effectuer des tâches administratives. Il n'a pas pour autant basé sa stratégie d'ascension sociale sur l'accumulation de capital scolaire : il s'est orienté vers une carrière de militaire professionnel. Cette expérience de l'armée est également associée à un sentiment de singularité, qui s'est prolongé lors de sa réorientation vers la police. En tant que militaire, il vivait mal ses congés, lors desquels « il ne se passait rien » :

« Quand tu es avec les militaires, mais je rencontre ça aussi avec la police, tu es dans un autre monde, parce que tu as une optique un peu différente. Les militaires, c'est beaucoup plus marqué, parce que tu es vraiment un groupe, dans lequel tu arrives à te comprendre, tous les gens te comprennent. Tandis que, quand tu as des congés, tu as l'impression que personne te comprend » (Thomas Grand, 2 ans).

Perçu comme un « gros dur » à l'Académie, ce policier raconte avoir été diagnostiqué comme ayant une « personnalité agressive » par les tests psychologiques du recrutement :

« À l'entretien, ils m'ont dit : 'Vous prenez pas le temps de réfléchir avant d'agir, s'il y a quelqu'un qui se met dans votre ligne, et bien vous risquez d'être brusque et agressif pour l'écartier, pour pouvoir atteindre votre but' » (Thomas Grand, 1 an).

Il déclare donc avoir dû changer, être « moins braqué », être « un peu plus ouvert au monde civil », même s'il ne quitte jamais sa médaille militaire : « C'est une putain de symbolique, mais tu vois, j'arrive pas à m'en détacher, ça fait partie de moi. », nous explique-t-il. L'expérience militaire a donc créé un terrain favorable au développement d'un rapport à l'autre basé sur un sentiment de distance sociale. Mais le même type de positionnement se manifeste dans le discours d'autres recrues ayant eu des parcours de déclassement intergénérationnel ou subi une perte de statut, mais n'ayant pas eu d'expériences de militaire professionnel. Ces policières et ces policiers sont sensibles à des attributs policiers, renvoyant également à un sentiment de singularité :

« Je trouvais beau les policiers en uniforme. Et puis les horaires irréguliers aussi, c'est ça qui m'attirait : travailler la nuit, ne pas être comme les autres » (Stéphanie Besse, 1 an).

La nuit est un temps où les policières et les policiers prennent plus de risques, et lors duquel sont commis davantage d'infractions, ce qui renforce le sentiment de « ne pas être comme les autres » : « c'est la nuit que se font les affaires sérieuses dans la mesure où les gens 'normaux' dorment » (Boussard *et al.*, 2004, p.172). Le travail est ici valorisé en ce qu'il permet de se singulariser du monde social. Nous ne disposons pas d'informations complètes sur les origines sociales de cette policière. Mais son discours fait apparaître le métier de policière comme permettant d'accéder aux « coulisses » de la vie sociale, aux situations les plus graves, les plus urgentes, ainsi que le contact – direct ou indirect – avec des milieux déviants, desquels découle la détention d'informations et de « savoirs coupables » (Hughes, 1958, p.80), qui d'ailleurs favorisent la cohésion de groupe (Fielding, 1988, p.185). Certaines des informations confidentielles que détiennent les policières et les policiers concernent des enquêtes à propos d'occurrences constituées en « événements » ou en « affaires » par les médias, les posséder est donc pourvoyeur de statut, y compris pour les professionnel-le-s qui ne sont en fait pas impliquée-s dans le travail d'investigation. Un policier évoque la valeur symbolique de ce capital informationnel, qui est associé à un sentiment de supériorité :

« Il y a des interventions qui étaient tellement belles, qu'on aimerait pouvoir raconter aux gens. C'était monstrueux, génial. Ce qu'on voit, ce qu'on vit, c'est des trucs que les gens vivront jamais dans leur vie. Il y a que nous qu'on a le droit de savoir des

trucs, on a accès à tout, mais on n'a pas le droit de dire. Et puis des fois je disais à mon père : 'Je donnerais n'importe quoi pour que tu viennes un mois à la police bosser avec nous.' Pour voir vraiment ce que c'est. Ils ont pas le droit, ils peuvent pas, et il y a des trucs qu'on n'a pas le droit de dire » (Marc Corboz, 1 an).

L'association entre sentiment de singularité et de réussite sociale est ici manifeste. Ce policier a vécu un léger déclassement intergénérationnel avant d'entrer dans le métier : il a appris et exercé un métier manuel, alors que son père était agent d'assurance. Il est entré dans la police tard, à 27 ans, suite à des conflits avec plusieurs de ses patrons successifs. Il était en effet insatisfait de sa position d'employé :

« Si j'étais pas allé à la police, je me serais mis à mon compte.

Dans la police tu as le sentiment que tu peux être ton propre patron ?

Ouais, par ce que c'est nous qu'on décide. Si on veut en arrêter un, on l'arrête » (Marc Corboz, 1 an).

Au bénéfice d'un CFC d'apprenti, soit le plus bas niveau dans la hiérarchie des diplômes, ce policier n'a pas eu la possibilité de s'extraire de son milieu grâce à du capital scolaire : c'est le fait de créer son entreprise qui aurait constitué, pour lui, une réussite sociale. Entré dans la police, le projet de devenir indépendant n'a plus de pertinence : c'est la singularité de son métier et l'aspect politico-moral de son appartenance professionnelle qui lui procurent un nouveau statut.

2.1.2. *L'investissement politico-moral : « nous » contre les « délinquants »*

Les individus présentant un degré élevé d'investissement politico-moral dans le métier dénotent également d'un rapport à l'autre basé sur la distinction :

« Ce qui est motivant, c'est qu'on arrête tout le temps... Je veux pas dire que des connards, mais on arrête tout le temps des gars : conduite sans permis, conduite sous stupe, des toxicomanes, des bagarres, des brigandages, des vols par effraction... On arrête la délinquance, quelque part. Donc nous, ça nous valorise de faire ça. [...] Et c'est vrai qu'on a tous les droits. C'est... Pas valorisant... c'est quand même... On se sent quand même bien, on se dit... On arrête tout le monde, on fait ce qu'on veut, oui quand même c'est la classe, quoi, on se sent quand même supérieur aux autres » (Marc Corboz, 1 an).

De manière ici manifeste, le sentiment d'être « moralement supérieur », découlant notamment de l'habilitation à faire usage de la contrainte, est associé à celui de réussite découlant de l'investissement politico-moral (« on arrête la délinquance »). Il est

également perceptible dans le discours d'un autre policier ayant subi un fort déclassement avant d'entrer dans le métier :

« Si on est poli avec les gens, on est courtois, on est correct, il n'y a pas de raison que ça se passe mal. Dans la majorité des cas, ça se passe bien. Après il y en aura toujours qui aiment pas la police, et qui auront décidé de nous faire chier. C'est difficile d'avoir un dialogue avec ces gens-là. Mais pour moi un des trucs les plus importants, c'est l'approche des gens. Dans un contrôle de circulation, si on dit pas 'bonjour', les gens se braquent. C'est d'avoir un peu de savoir-vivre. Après c'est clair que la sécurité ça prime donc... Il faut aussi savoir être déterminé, montrer qui c'est qui décide, les gens c'est pas eux qui vont décider, ils font pas ce qu'ils veulent une fois qu'on les arrête » (Lucien Paccot, 2 ans).

Ce policier établit une dichotomie entre les usagers, selon qu'ils ou elles aiment ou n'aiment pas la police. On peut sans risque de se tromper en déduire que les usagers hostiles ne sont, pour lui, pas dignes d'une attitude répondant aux règles de politesse. Parallèlement, il apparaît clairement que les normes de politesse et de « savoir-vivre » entrent ici en contradiction avec ce que ce policier appelle la « sécurité », mais qu'il relie à la coercition (c'est le policier « qui décide »). Le « savoir-vivre » est ainsi limité à certaines situations, au public appartenant à la même communauté morale que le policier, et qui respecte son autorité : comme les autres policières et les autres policiers présentant un profil similaire, il est fortement attaché au respect du pouvoir coercitif dont il dispose. Le père de ce policier est ingénieur, mais lui-même a effectué un apprentissage, d'un métier manuel. C'est en exécutant son service militaire obligatoire qu'il aurait décidé de changer de métier. Sa trajectoire associe donc des origines sociales de classe moyenne à un fort déclassement vers un milieu populaire, et la détention d'un diplôme peu valorisé. Ce type de profil est effectivement associé à une sensibilité forte à la remise en cause de l'autorité policière :

« Il n'y a pas tout le monde qui ose s'attaquer à l'uniforme. Ça c'est clair. Pour s'attaquer, il faut déjà avoir un... Il faut déjà être bien culotté, s'en foutre de l'autorité tout court. Moi clairement j'aurais jamais craché sur un uniforme quoi. Mais je veux dire t'arrêtes des gars, ils en ont rien à foutre ! » (Thomas Grand, 2 ans).

Celui ou celle qui n'accepte pas sa faute remet non seulement en cause l'autorité policière, mais également les visées moralisatrices de son action. La contestation de son autorité par les usagers est donc perçue avec stupéfaction :

« Les gens ils se vexent. Ils savent qu'ils en ont fait une [infraction à la Loi sur la circulation routière]. Mais l'accepter, de dire : 'Ouais ok j'en ai fait une, j'accepte, c'est bon, 100 balles, une amende, un 'Natel' [avoir téléphoné au volant] ou n'importe quoi, je paie et je ferme ma gueule.' Mais t'en as certains : 'Ah non !', ils se rebiffent et tout ça. Beaucoup, des vexés, c'est des frustrés. Frustrés de... L'amende à la limite je pense qu'ils en ont rien à foutre, c'est le fait de se faire interpellé. Les réactions des gens ! Mais ils se mettent hors d'eux, hors d'eux vraiment ! Ça nous est déjà arrivé une ou deux fois. Tu dis : 'Écoutez monsieur là... ça va pas aller pour vous. Si vous continuez comme ça, on vous retire le permis, jusqu'à ce que vous vous soyez calmé, parce que là vous êtes incapable de conduire.' Non mais t'as vraiment tout et n'importe quoi » (Thomas Grand, 2 ans).

Ce policier est scandalisé par le fait que, non seulement toutes les personnes interpellées n'acceptent pas leur « faute », mais qu'en plus certaines s'énervent. Ses collègues également investis moralement dans le métier livrent de nombreux récits de « bons clients » ayant accepté leur faute. La morale recommande en effet de « l'expier » (Proteau, 2009, p.22). La réponse du policier (menace du retrait de permis) illustre bien les réserves de sanction dont il dispose, qui incluent d'ailleurs l'usage de la force. Thomas Grand porte un regard dénigrant sur les usagers qui ne supportent pas de se faire interpellé, réaction qu'il attribue à des « vexations » ou des « frustrations » : il ne peut pas les penser en termes d'humiliation. C'est ce rapport à l'ordre et à l'autorité qui pousse certaines policières et certains policiers à estimer que : « Le non-respect des lois et la mise à l'épreuve de l'autorité sont [...] des violations de [leur] estime de soi »¹⁵¹ (Manning, 1997, p.110). Comme l'observe R. Pudal sur le cas des pompiers, lorsque le métier est leur seul moyen de gagner un statut, les individus issus des classes populaires sont en effet particulièrement sensibles à ce qu'ils estiment être un manque de considération ou, pire, du mépris envers leur travail (Pudal, 2011, p.928).

Ce rapport à l'autre peut s'exprimer en particulier envers les catégories auxquelles les policières et les policiers appartenaient mais desquelles ils se sont extraites en gagnant un nouveau statut. Jules Thorens, issu d'un milieu populaire, évoque ainsi les jeunes comme une catégorie de justiciables posant des problèmes particuliers :

¹⁵¹ Notre traduction de : « Rule violations and challenges to authority are seen as violations of self-esteem. »

« Ces petits jeunes ils ont 20 ans. Ils sont engrenés dans leur... Comment dire ? L'idée des ghettos. Ils grandissent avec cette image-là : c'est tous des racailles moyennes, et provoquer la police, ça fait partie du jeu.

Mais ça t'énerve pas trop ?

Ouais des fois ça me fait chier, bien sûr. Mais bien sûr. Quand tu as un attroupement de jeunes et que tu dois aller les contrôler parce qu'ils font des nuisances ou ils fument des joints, quand tu arrives tu sens déjà qu'il y a une tension. Même si avec certains ça se passe bien. Mais avec d'autres c'est purement et uniquement... Ils t'en veulent pas directement à toi en tant que personne, mais comme t'es flic, forcément ça dégénère. Des fois ça dégénère [en débouchant sur l'usage de la force].

Et là il n'y a aucun moyen de les approcher sans que ça se passe mal ?

Disons forcément ils te voient arriver, toi t'es flic... C'est comme ça : ils resteront débiles. C'est une situation qui va pas évoluer. Bon après quand ils auront cinq ans de plus et qu'ils comprendront que la vie c'est pas forcément de jouer à la racaille, peut-être que là, ils vont évoluer » (Jules Thorens, 2 ans).

Ce policier n'est âgé que de trois années de plus que les jeunes dont il parle. Issu d'un milieu de petits employés, il a entamé comme son père un apprentissage puis est entré dans une école supérieure de commerce. Il visait donc à s'extraire de son milieu d'origine en misant sur du capital scolaire. Il échoue néanmoins après deux années de formation, selon lui parce qu'il a « trop profité de sa jeunesse » et « fait des conneries ». S'il s'était lancé dans des études commerciales, c'est selon lui en raison des perspectives de salaires que cela garantit, mais également du « pouvoir » associé aux postes de « managers ». Dans une discussion informelle à l'Académie, il se dit « frustré » de ne pas avoir pu continuer sa formation et exprime ses regrets de ne pas avoir de diplôme à faire valoir en cas de reconversion professionnelle. Sans qu'il soit possible de déterminer précisément les appartenances de ce policier en termes de culture jeune, l'on peut noter qu'il évoque certaines pratiques déviantes caractéristiques des jeunes hommes issus des classes populaires, qu'il a lui-même accomplies : consommation de cannabis, implication dans des bagarres... « J'étais un petit jeune, un petit fouteur de merde. » Il emploie donc, à d'autres moments de l'entretien, les mêmes mots pour parler de lui-même et des « petits jeunes » qui provoquent la police. Ainsi, lorsqu'il les accuse de ne pas avoir « évolué », il fait implicitement référence à son propre parcours. Il s'est en effet extrait de son milieu d'origine, en quittant d'abord une certaine culture jeune : « Maintenant, je connais mes limites. », explique-t-il en référence à son passé de « bagarreur ».

« J'ai fait des conneries mais pas des grosses conneries. Si tu me cherchais, tu me trouvais. Maintenant, et bien déjà, j'ai vieilli. Ensuite je connais un peu plus mes limites aussi [*imposées par son métier*] » (Jules Thorens, 2 ans).

Sa tentative de mener des études supérieures atteste de sa volonté de s'extraire de son milieu social d'origine et de gagner un nouveau statut. L'échec de formation l'a cependant conduit à se tourner vers la police, métier auquel il explique avoir pensé « sur le tard » et pour lequel il n'était pas « prédestiné ».

Encadré 16.

Un enseignement promouvant la stigmatisation des cultures jeunes

Le rapport aux cultures jeunes n'est pas visé par les formatrices et les formateurs hétérodoxes. Certes les jeunes peuvent être à l'occasion de certains cours construits comme une population plus vulnérable. C'est le cas par exemple, en cours de police de proximité, où les « jeunes » sont présentés comme la cible privilégiée des actions préventives menées en partenariat avec d'autres institutions. Dans les cours de droits de l'Homme, les « mineurs » font partie des populations présentées comme « vulnérables ». Mais les aspirant-e-s ne sont pas sensibilisé-e-s aux questions entourant les cultures jeunes. La stigmatisation est au contraire renforcée par l'enseignement spécialisé sur les « mineurs » à l'Académie. Donné par un spécialiste, responsable d'une brigade des mineurs, le cours aborde notamment la question du « langage des mineurs ». Des phrases tirées du parler jeune sont présentées aux aspirant-e-s, et sont à dessein « traduites » dans un langage raffiné afin de provoquer un effet humoristique. Celui-ci dénote d'un regard ironique et dépréciateur porté sur cette « contre-légitimité linguistique » qui vise précisément à s'opposer à la culture savante et notamment aux « convenances et [...] conventions du français standard ou du français légitime tel qu'il est enseigné à l'école » (Escofet, 2012, pp.68-9). Ainsi, « Elles sont trop mortel tes Nike. », est traduit par : « Vos chaussures s'entendraient fort bien avec mes pieds, aussi vous demanderai-je de m'en faire offrande sans opposer de résistance. » Au-delà de l'humour, cette traduction associe culture jeune – les transparents du cours présentant ce langage sont d'ailleurs illustrés par des graffitis – et comportement délinquant. Cette caricature des cultures populaires jeunes n'est pas sans évoquer un certain rapport de classe, comme l'illustre particulièrement la traduction de : « Sérieux, j'kiffe trop son cul à votre fille. », par : « Monsieur, j'ai l'honneur de vous demander la main de votre fille. » Dans la même perspective, il arrive que dans certains exercices pratiques, la catégorie de « yo »¹⁵² ou « adepte du hip-hop », soit utilisée pour qualifier des jeunes potentiellement agressifs ou auteurs d'infractions.

L'entrée dans le métier jouant, pour ce policier, le rôle de reclassement social, son rapport à l'autre est également marqué par la supériorité morale :

« [En entrant sur le « terrain »] j'ai été surpris de la débilité des gens. Il y a quand même des sacrés cons. Je suis surpris des fois de la violence des gens, je suis surpris de plein de trucs. Je te dis, la race humaine elle est complexe. Il y a des trucs qui te semblent aberrants : les violences domestiques, je comprends pas comment on peut taper ses enfants. Et ça arrive. Je comprends pas comment tu peux en arriver au point de te foutre sous un train. Je sais pas comment tu peux faire ça. T'ouvrir les veines des trucs comme ça. Je comprends pas comment tu peux

¹⁵² Ce terme désigne généralement des individus associés à la culture hip-hop. Pour une étude des usages policiers, en Suisse, de la catégorie « yo » et ses effets stigmatisants sur les populations concernées, voir : S. Dubois (2010).

passer ta vie à glander et à te shooter, par exemple. Parce qu'on a des toxicos aussi. Ça c'est un truc que j'arrive pas à capter » (Jules Thorens, 2 ans).

Face à des situations et des expériences chargées émotionnellement mais heurtant ses valeurs, ce policier réagit en mettant de la distance entre les usagers et lui-même, un phénomène que la sociologie de la police qualifie de « perspective cynique », qui est associée à de faibles capacités d'empathie et de décentrement, ainsi qu'à une vision pessimiste du monde social (cf. chapitre 6). Ce rapport à l'autre basé sur la distinction découle ici non pas d'une trajectoire de déclassement, mais de l'échec d'une stratégie d'ascension sociale basée sur l'accumulation de capital scolaire, l'entrée dans le métier policier constituant une possibilité de « prolonger le cours interrompu d'une trajectoire escomptée » (Bourdieu, 1979a, p.166). La position d'un autre policier à propos des jeunes justiciables montre, *a contrario*, que les jeunes policiers issus des quartiers populaires ayant côtoyé des milieux déviants, mais qui n'avaient pas adopté une stratégie d'extraction de leur milieu et d'ascension sociale, est différente. Ce policier n'est pas dans une démarche d'extraction : il se dit au contraire fier d'être issu d'un milieu qu'il qualifie lui-même de « défavorisé ». Il est celui de nos interviewé-e-s qui défend avec le plus d'enthousiasme une approche non stigmatisante des jeunes, en reliant ce regard critique à son expérience :

« Il y a des jeunes qui sont bien quand même, il y en a pas mal. Je pense qu'il faut pas se faire une idée générale, il faut les prendre au cas par cas. J'aime pas cette idée, on dit toujours : 'Les jeunes ci, les jeunes ça.' Parce que je suis jeune aussi entre guillemets. J'ai jamais eu de problème là où j'habite, et pourtant il y a beaucoup de jeunes, et puis c'est vrai que la nuit tu as des jeunes qui traînent, mais tu as jamais de problèmes. J'aime pas cette image [stigmatisante], parce que j'ai beaucoup souffert de ça quand j'étais petit » (Simon Mottet, 2 ans).

Ce policier est issu des classes populaires, mais il n'a pas subi de déclassement intergénérationnel. Bien qu'ayant effectué un apprentissage dans un métier manuel alors que son père est un petit employé, c'était dans l'idée de devenir policier. L'entrée dans le métier correspond donc objectivement à un gain de statut, notamment en termes économiques. Mais elle ne s'inscrit pas dans un projet de récupération de statut : ce policier n'est pas entré dans le métier dans le but d'accumuler du capital policier, en témoigne d'ailleurs le fait que malgré son profil (jeune, sportif, issu des classes

populaires), il ne s'intéresse pas aux unités d'intervention spéciales (cf. chapitre 4). On ne peut donc déterminer le rapport aux justiciables jeunes appartenant aux classes populaires en s'intéressant uniquement des origines sociales des policières et des policiers. Il dépend largement de leur type de trajectoire : si l'entrée dans le métier se fait sur le mode du reclassement et dans l'optique de s'extraire de son milieu d'origine, le regard porté sur ce milieu peut être davantage dénigrant et stigmatisant.

2.1.3. *Attitude normative : « faire la morale » pour répondre au « laxisme judiciaire »*

Ces policières et ces policiers investis moralement portent un regard plus critique sur le système judiciaire que leurs collègues, l'accusant le plus d'être « laxiste ». Ils et elles estiment légitime de « faire la morale » aux justiciables, en particulier aux jeunes, afin de pallier le manque de sévérité des sanctions judiciaires. Le discours de Stéphanie Besse par exemple, dénote de la connaissance des prescriptions des formateurs hétérodoxes en matière de position moralisatrice, qui interdisent les attitudes normatives, mais de la difficulté de la mettre en pratique. Elle relate la situation d'un couple de personnes toxicodépendantes, chez qui elle est amenée à « intervenir » régulièrement.

« Leur fils, il a 12 ans, il a déjà fait des séjours en foyer. Enfin, tu vois déjà qu'il est mal parti. Mais en même temps... Enfin moi ça me fait... Des fois ça me fait pitié, c'est pas de sa faute mais comme il est tout le temps confronté à ce milieu, forcément... »

Ses parents sont toxicos ?

Voilà. Moi je trouve que c'est... T'essaies de leur faire la morale, mais... Enfin la morale, tu dois pas faire la morale mais bon » (Stéphanie Besse, 1 an).

Dans la situation qu'elle relate, cette policière est sensible à une situation face à laquelle elle estime ne pas disposer d'autres ressources que celle de « faire la morale ». Bien que cet exemple concerne des adultes, ces nouvelles recrues estiment qu'il est particulièrement justifié d'adopter une attitude normative face aux justiciables jeunes, y compris lorsqu'il ne s'agit pas de dénoncer ou de sanctionner une infraction :

« On fait la morale au jeune comme quoi, maintenant qu'on est là il y aura peut-être des suites et tout. On essaie de lui faire la morale mais bon de toute façon... suivant lesquels on sait que c'est perdu d'avance » (Marc Corboz, 1 an).

« Sur certains jeunes, c'est un truc que j'aime bien faire : tu fais le normatif. De toute façon, ça entre par une oreille et ça sort par l'autre. Il y a certains jeunes qui accepteront, il y'en a qui diront rien, il y'en a qui accepteront pas. 'T'es pas ma mère', il y'en a qui disent » (Maxime Rey, 1 an).

Ces policiers perçoivent leur attitude moralisatrice comme ayant des effets positifs, du moins potentiellement. Face à certains jeunes, ils la trouvent légitime puisqu'elle peut compenser ce qui est perçu comme un déficit de sanction pénale. Le fait de rappeler la règle peut être ainsi vu comme un palliatif : « Il vaut mieux des fois leur faire un peu la morale, de toute façon pénalement ils risquent pas grand-chose » (Thomas Grand). Ces extraits d'entretiens montrent que ces policiers n'adhèrent pas à la norme de non normativité, en tous cas pour ce public particulier que sont les jeunes, qui cumule deux caractéristiques : faire partie des populations ciblées par l'action policière répressive, mais considérées comme étant le plus à l'abri des sanctions pénales. Certaines de ces nouvelles recrues, qui ont une vision plus radicale d'une « justice » particulièrement « laxiste », ont également le sentiment que, pour certains types d'infraction comme le trafic de drogue en rue : « On sert à rien » (Maxime Rey). Associée à un rapport à l'autre basé sur la distinction et un fort investissement politico-moral, ces prises de position peuvent être associées à des pratiques abusives, comme le montrent de nombreuses études empiriques du travail policier (Fassin, 2011; Skolnick & Fyfe, 1993; Reiss, 1971).

2.1.4. *Résister pour appartenir au groupe : l'effet pervers des normes psychologiques visant l'isolement social*

Nombreuses sont les études sur la police montrant comment les sentiments de singularité et de moralité supérieure pouvaient déboucher sur l'isolement social des policières et des policiers, qui tendent alors à préférer un entre soi protecteur. Cela peut les conduire à ne fréquenter que des collègues, y compris en dehors du travail (Crank, 2004) et se traduire par des difficultés à accorder leur confiance à d'autres que leurs collègues ou leur famille, ou alors très difficilement (Fielding, 1988, p.33). Un policier interrogé déclare par exemple qu'il lui est « difficile de pas mettre le travail au centre de [sa] vie » (Samuel Pellet). De même, il explique qu'à la suite d'un « accident mortel », il a fait un « petit débriefing-cuisine » avec ses collègues et qu'annonçant avoir vécu cette situation forte à sa partenaire, il se refuse néanmoins à en parler avec elle, du fait qu'il « en a déjà discuté avec les collègues. » Certaines formatrices et certains formateurs thématisent cette question en classe et encouragent les aspirant-es à conserver des contacts avec des personnes non policières : « ça va pas se faire naturellement, mais ça va

aider »¹⁵³, explique une formatrice. Le fait que ces prescriptions émanent principalement du manuel de psychologie, un savoir essentiellement pris en charge par les enseignantes les moins légitimes, renforce la résistance à la norme de la part des aspirant-e-s sensibles à l'aspect moral du métier. En effet, leur transgression peut servir à confirmer, à leurs yeux, leur appartenance à l'institution. Une discussion entre trois aspirants lors d'une pause, observée à l'Académie, le montre bien :

Notes de terrain : Pause-café, cours de psychologie. Trois aspirants discutent de la prescription énoncée en cours selon laquelle il est sain de conserver un cercle d'amis qui ne soit pas composé uniquement d'autres policiers, et ce malgré les horaires irréguliers. Un aspirant, fils de policier, relève : « Il n'y a pas que la question du temps à disposition à cause des horaires, mais entre policiers on a des idées en commun. Notre manière de voir les choses, qu'on va se forger, c'est pas celle des gens normaux. » Les autres aspirants acquiescent. L'un d'eux relève les blagues du type : « Attention, il y a un policier autour de cette table. », dont il fait parfois les frais et qui l'agacent. Le premier trouve également désagréable qu'on le présente toujours aux autres en mentionnant sa profession, alors « qu'on le ferait pas si j'étais maçon. » Il estime ainsi que : « On reste policier, même dans le privé. » Les trois aspirants expriment très ouvertement le fait qu'ils vont se sentir différents et entourés d'un monde plus ou moins hostile. Pour le fils de policier et un autre aspirant, qui a déjà officié en tant que policier municipal, le fait de n'avoir que des amis policiers est inéluctable. Pour le second, c'est d'ailleurs déjà le cas. Celui qui évoquait les blagues agaçantes acquiesce lorsque les autres parlent d'un « esprit policier », mais déclare mettre un point d'honneur à conserver des amis hors de la profession. Ayant été agent de sécurité avec des horaires irréguliers, il est conscient que la préférence pour l'entre soi policier puisse le concerner, mais souhaite l'éviter.

Cette discussion entre aspirant-e-s montre que les réactions aux prescriptions scolaires, en l'occurrence contre l'isolement social et le sentiment de distinction sociale, sont largement interprétées en mobilisant l'expérience antérieure à l'entrée à l'école de police. Les deux aspirants ayant une connaissance approfondie du monde policier, soit que le père fait partie de la profession, soit qu'ils ont déjà exercé la profession, résistent le plus à l'injonction scolaire. Ils s'opposent d'emblée aux normes promues par les psychologues, afin d'affirmer leur appartenance à la profession, qui se joue sur un fort esprit de corps. Ne pas les respecter est perçu comme un gage d'excellence professionnelle et non comme un risque pour la santé. Cela s'exprime également dans la réaction d'un autre policier, lors de l'entretien que nous avons effectué avec lui peu avant la fin de sa formation, à propos d'une autre norme promue dans les cours de

¹⁵³ Notes de terrain, cours de psychologie donné par une psychologue non policière, chargée de cours.

psychologie : celle de ne pas céder à un sentiment de méfiance généralisé, qualifié de « vigilance accrue ». En arrivant sur les lieux, un café en ville, il choisit de s'asseoir dos à la porte d'entrée, donc sans vue sur ce qui s'y passe :

« En tant que policier, quand tu entres dans une pièce, tu te mets à un certain endroit. Par exemple là, j'ai pris une super mauvaise place, parce que je vois rien à ce qui se passe. Si je m'étais mis de ton côté, j'arrêtera pas de regarder les gens : qui entre, qui sort, comment les gens sont habillés, comment ils marchent, s'ils sont un peu bizarres. Même dans le civil, tu fais ça » (Cédric Maire, fin de formation).

Ce type de comportement est expressément abordé durant les cours de psychologie, dans le cadre desquels les enseignantes mettent en garde les aspirant-e-s contre les risques découlant d'une telle attitude : la vigilance, outil professionnel légitime, ne devrait pas déborder sur la vie privée. Le discours de Cédric Maire montre non seulement que la norme n'est pas appliquée, mais que sa transgression est présentée comme un gage d'excellence professionnelle. Les prescriptions visant l'isolement social des policières et des policiers ainsi que leur « vigilance accrue », énoncées par des psychologues n'appartenant pas à la profession, semblent donc inefficaces envers celles et ceux qui présentent un degré élevé d'investissement politico-moral dans le métier.

2.2 Parler « d'égal à égal » avec les justiciables : une réussite sociale basée sur le capital scolaire ou social

Une partie des nouvelles recrues, à peu près à la moitié des individus interviewés, ne développe pas un rapport distancié aux usagers. Ces policières et ces policiers accordent des ambitions morales plus modestes à leur travail et ne vivent pas leur engagement professionnel sur le mode de la « croisade morale ». Ils et elles ne s'estiment pas en position d'adopter une attitude normative et de « faire la morale » aux justiciables, font appartenir ces derniers à la même « communauté morale » qu'eux-mêmes, portent un regard distancié sur leur rôle moral, voire – pour une partie d'entre eux – dénotent d'un rapport d'empathie avec les justiciables. Ces recrues ont en commun de ne pas avoir subi de perte de statut avant leur entrée dans le métier et d'avoir pu s'appuyer sur d'autres capitaux que le capital policier pour progresser socialement.

2.2.1 *Recrues diplômées : lorsque l'entrée dans la police ne correspond pas à un gain de statut*

Les recrues ayant accumulé du capital scolaire avant leur entrée dans le métier sont celles qui expriment le plus leur conviction d'appartenir à la même communauté morale que les justiciables. Ce sont des individus qui n'ont pas subi de trajectoire de déclassement, mais surtout pour qui l'entrée dans la police ne correspond pas, objectivement, à un gain de statut. Ils étaient au contraire dans une trajectoire ascendante avant leur entrée dans le métier, et considérant leur capital scolaire, auraient pu s'orienter vers des études universitaires et des professions associées à des statuts sociaux plus élevés. Cela ne signifie bien évidemment pas qu'ils et elles vivent leur entrée dans le métier comme une perte de statut, mais que leur trajectoire antérieure était ascendante. Une policière présentant ce profil se positionne explicitement contre certains de ses collègues et affirme parler « d'égal à égal » avec les prévenus :

« Je parle à un homme, je parle pas à un singe. Il peut se comporter comme un singe, mais ça reste avant tout une personne » (Lisa Stanor, 2 ans).

Cette policière possède donc une « conception unitaire de l'humanité » (Ker Muir, 1977, p.178), à laquelle elle fait également appartenir les justiciables. Issue d'une famille d'employés, elle était dans une trajectoire ascendante avant son entrée dans le métier, ayant obtenu un Baccalauréat¹⁵⁴. Lors du premier entretien déjà, elle défendait une telle perspective :

« Il faut pas se croire mieux que les autres. Pour moi c'est un mauvais flic ça. L'uniforme n'y change rien. La personne, elle est telle quelle. Pour moi un flic c'est pas... Il a beau avoir des qualités en tant que flic, c'est pas parce qu'il a un uniforme ou un flingue à la ceinture qu'il vaut plus, ou qu'il mérite mieux que les personnes qu'il arrête. Il faut s'en rendre compte et l'accepter » (Lisa Stanor, fin de formation).

Cette policière vit son engagement professionnel dans la police sur un mode particulier, celui d'une croisade non contre les « méchants », mais contre les « mauvais flics ». Elle met souvent en avant ce qu'elle nomme ses « principes », notamment l'importance de

¹⁵⁴ La détention d'un Baccalauréat n'est pas la norme en Suisse. En 2012, seulement 23% des résident-e-s en Suisse romande ayant 19 ans (âge habituel d'obtention du baccalauréat) en étaient détentrices et détenteurs. Cf. Office fédéral de la statistique : www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html

« l'honnêteté », tout en s'insurgeant contre ses collègues qui « se croient mieux que les autres ». Ayant fait l'expérience d'une situation de conflit armé dans son enfance, elle perçoit son engagement dans la police en Suisse en contrepoint de ce qu'elle a vécu, qu'elle décrit comme s'apparentant aux « tranchées ». Cet élément de parcours contribue à expliquer la force de son engagement pour une excellence professionnelle qui entre en résonance avec le projet des formateurs hétérodoxes. D'autres nouvelles recrues n'ayant pas fait l'expérience de la guerre, mais ayant eu une trajectoire sociale et scolaire similaire, estiment également que le policier ou la policière ne doit pas se sentir moralement supérieur. Cela peut s'exprimer sur un mode plus prosaïque, toujours en se distinguant d'avec certains collègues :

« [Pour être une bonne policière], il faut savoir écouter les gens, parce que quand même certains [collègues], ils croient qu'ils ont chié le Pérou parce qu'ils ont un uniforme. Alors que... Je sais pas moi... On est sur un pied d'égalité » (Vanessa Comte, 1 an).

Cette policière a grandi dans un milieu au statut social plus élevé que Lisa Stanor : son père est diplômé d'une école d'ingénieur. En revanche, elle n'a pas non plus subi de perte de statut avant son entrée dans le métier. Au contraire, elle était dans une trajectoire potentiellement ascendante, ayant obtenu un Baccalauréat en humanités. Le rapport à l'autre qui se dégage de son discours est également celui d'autres recrues ayant accumulé du capital scolaire et n'ayant pas subi d'échecs de formation, même si leur niveau de diplôme est plus bas. Une policière promeut explicitement un rapport à l'autre qui ne soit pas marqué par une distinction morale, et ce même après deux ans de pratique et lorsque le justiciable se comporte non comme un « singe » mais comme une « crêpe » :

« Chaque fois que j'ai quelqu'un en face de moi, ça reste quand même un être humain, je ne vais pas... J'essaie de traiter d'égal à égal. Même si c'est des crêpes... Il y en a [des collègues] qui vont se dire : 'Je vais lui faire une fouille, ça lui fera les pieds, c'est bien fait.' Je trouve que c'est quand même avilissant pour la personne. Et puis si tu veux quelque chose des gens, il faut quand même montrer un certain respect, autrement t'as rien du tout. C'est mon opinion, pour le moment. Après on verra, j'ai des collègues qui ont beaucoup changé par rapport à ça » (Joëlle Chapuis, 2 ans).

Le modèle de comportement défendu ici consiste donc à renoncer à des pratiques humiliantes : ne pas faire un usage abusif du pouvoir de contrainte et respecter la dignité de la personne qui en est la cible. Ces policières et ces policiers dont le rapport à l'autre n'est pas basé sur une distinction morale mettent souvent en avant l'importance du « respect » lorsqu'ils et elles évoquent le l'excellence professionnelle policière. La policière citée ci-dessus souligne le fait que ce type d'attitude ne va pas de soi et suppose une résistance : parmi ses pairs, certains « changent », ce qui laisse entendre que certaines normes constitutives de la *doxa* ne condamnent pas certaines pratiques d'humiliation. La valeur respect est ici associée à celle de l'appartenance à une communauté morale partagée (« d'égal à égal »). La valeur est promue même lors d'interaction avec une « crêpe », ce qui peut impliquer, dans le langage de cette policière, que la personne soit impolie. L'usage de cette catégorie de faible intensité morale ne vise pas à en faire basculer la cible dans l'immoralité, contrairement à des catégories comme celle de « méchant ». Par ailleurs, la fin de l'extrait d'entretien montre que le comportement respectueux est non seulement une valeur, mais également une norme d'efficacité : elle permet « d'obtenir quelque chose des gens » sans faire usage de la coercition ou de la force. Cela peut concerner le fait que les justiciables se plient aux injonctions de la policière, ne lui résistent pas, ou collaborent en fournissant des informations, y compris des aveux. Cette policière, bien que moins diplômée que Lisa Stanor et Vanessa Comte citées ci-avant, était également dans une trajectoire ascendante avant d'entrer dans la police, basée également sur l'accumulation de capital scolaire. Ayant grandi dans une famille appartenant aux classes moyennes inférieures, elle a achevé deux apprentissages, et obtenu quelques années plus tard un diplôme dans un domaine technique. Elle déclare s'être présentée aux examens de policière « sur un coup de tête » et pour accompagner une amie, en pensant ne pas être prise : « Honnêtement, peut-être que si j'ai été prise, c'est que j'étais bien détendue. Je m'en foutais un peu en fait ! » Elle postule d'ailleurs parallèlement pour une formation d'ambulancière : « Mais là, c'était plus réfléchi. » Ces éléments confirment que son entrée dans le métier de policier ne correspond pas à une recherche de statut, ni à un attrait pour la protection de l'ordre politique et de la morale traditionnelle qui peut être associé au métier

policier. Un autre policier, d'origine sociale plus modeste et moins diplômé, exprime également un investissement politico-moral atténué dans le métier. Il ne s'estime pas être en position de « faire la morale » aux justiciables :

« Je trouve que ça sert à rien d'encore taper sur les doigts, de leur faire la morale [aux usagers]. J'évite. Si tout à coup je sens que je suis en train de le faire, je me dis 'non, non'. En plus on a à faire à des gens qui sont plus âgés que nous, donc faire la morale à des personnes c'est pas mon rôle.

Mais tu peux faire la morale à des plus jeunes ?

Mais non, c'est pas mon métier et puis si ça apporte rien, certains ça leur passe là, ça leur passe sur le côté » (Alain Morand, 2 ans).

Le fait que ce policier se refuse à « faire la morale » aux justiciables jeunes le distingue clairement de ses collègues plus orthodoxes, qui estiment au contraire qu'il s'agit d'un public envers lequel il est légitime d'adopter une attitude normative (cf. *supra*). En outre, il évoque son âge comme un obstacle, alors que d'autres plus attachés au caractère moralisateur de leur métier et pourtant plus jeunes, se félicitent précisément de ce que leur statut de policier leur confère une autorité que leur âge ne leur garantit pas dans le « civil ». Ce policier était dans une trajectoire de reproduction populaire avant d'entrer dans le métier, exerçant le même métier manuel que son père. Il n'a pas vécu de perte de statut, mais craignait de perdre son emploi en raison de restructurations importantes dans son domaine d'activité. De ce fait, il est celui qui met le plus en avant le capital économique et la sécurité de l'emploi lorsqu'il parle de son entrée dans la police :

« Plus je passais les tests [dans la procédure de recrutement], et plus j'étais motivé pour le métier [...] Si on regarde, pas le métier en lui-même, mais les conditions : t'es quand même employé de l'État, tu as la sécurité de l'emploi, qui est pratiquement garantie si tu fais pas une grosse bourde. Et puis le salaire ! Et par-dessus le marché, le boulot est super » (Alain Morand, 1 an).

Il ne faut en effet pas négliger le capital économique que peuvent permettre d'accumuler les emplois de policières et de policiers. En Suisse, ils sont bien rémunérés, en particulier compte-tenu du niveau de diplôme exigé. Par ailleurs, ils offrent des avantages sociaux non négligeables, notamment en termes de retraite. La plupart des recrues y sont sensibles, mais, dans le cas d'Alain Morand, il apparaît que le risque de perdre son emploi et donc la sécurité d'une position de fonctionnaire sont à la base de

sa réorientation professionnelle, et non pas la perte de son statut pour cet individu qui était dans une trajectoire de reproduction sociale.

Une policière, plus diplômée que les recrues présentées ci-avant, prend enfin une position de distance atypique par rapport au rôle de protection de l'ordre politico-moral qui incombe à la police, et ce d'autant qu'elle est affectée à une unité luttant contre le trafic de stupéfiants :

« Contre la consommation de drogue, le travail du policier... C'est difficile parce que de toute façon tu sais que tu arrêtes un [trafiquant] un jour, et tu risques de le retrouver quelques temps après, dans une autre de tes enquêtes. Mais finalement, c'est presque triste à dire mais c'est une sorte de jeu. Concrètement, je me dis qu'on va pas arrêter [le trafic], mais je pense que quand tu arrêtes quelqu'un et que tu sais que tu as peut-être saisi 500 grammes ou un kilo... Tu dis finalement c'est un kilo qui circule pas et qui fera pas de mal à des gens. Après, ça veut pas dire que ça va s'arrêter là. C'est pas décourageant si tu gardes en tête que tu vas pas régler tout le problème » (Carine Fonjallaz, 2 ans).

Cette interviewée accorde donc à son action des ambitions morales particulièrement modestes. Elle adopte sur l'efficacité de son travail une perspective marquée par la distance, et n'oriente pas son discours sur les auteurs, les « trafiquants », et sur la lutte contre ces individus qui pourraient être considérés par d'autres policières ou policiers comme incontestablement « méchants ». Elle porte au contraire un regard plus macroscopique sur le phénomène et distant sur sa pratique. Étant la mieux dotée en capital scolaire de nos interviewé-e-s, elle est celle pour qui l'entrée dans la police constitue le moins un gain de statut, au contraire : elle est largement surdiplômée pour être inspectrice, étant détentrice d'un Master universitaire en sciences humaines. De manière particulièrement hétérodoxe, elle réfléchit aux situations en se mettant à la place des justiciables, évoquant notamment des délits commis par des requérants d'asile :

« Ça vient aussi qu'ils sont inoccupés : qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent d'autre ? Je pense que si nous on devait aller dans un pays et qu'on n'avait pas d'argent ou peu... Je sais pas ce qu'on ferait, on ferait pas forcément des trucs toujours légaux » (Carine Fonjallaz, 2 ans).

Le fait de s'imaginer dans la situation de requérants d'asile est une position singulière parmi nos interviewé-e-s. Il s'agit en effet, parmi les populations cibles de l'action

policière, de l'une de celles qui sont les plus stigmatisées et qui posent le plus de problèmes aux nouvelles recrues. D'une manière générale, H. Becker relève qu'il est rare que les *rule enforcers*¹⁵⁵ accordent une légitimité à la perspective des déviants (Becker, 1985 [1963], p.39). Le fait de faire preuve d'une empathie maximale avec les délinquants, en essayant de se mettre à leur place est une prise de position marginale parmi nos interviewé-e-s et qui n'est pas promue à l'Académie, ni même parmi les hétérodoxes appartenant à d'autres centres de formation. Le terme même « d'empathie » est très peu utilisé par les formatrices et les formateurs de Savatan.

La plupart de ces recrues sont des femmes, mais il ne semble pas que ce soit leur appartenance de genre qui soit en jeu dans leur investissement politico-moral. Elles ont en effet en commun d'être dans des parcours d'ascension sociale, comme des policiers qui développent des habitus professionnels proches. Or, en raison du handicap que représente le genre féminin pour accéder à cette profession, elles sont souvent plus diplômées que leurs collègues masculins et donc plus souvent engagées dans des trajectoires d'ascension sociale. Mais le cas de policiers ayant gagné un statut avant leur entrée dans le métier de policier, grâce à l'accumulation de capital social, montre que c'est bel est bien la question du statut qui est en jeu dans le développement du rapport à l'autre des nouvelles recrues.

2.2.2 *Des stratégies d'ascension sociale qui précèdent l'entrée dans le métier : l'importance du capital social*

Une partie des policiers hommes dénotent en effet d'un degré d'investissement politico-moral moins élevé que leurs collègues orthodoxes présentés *supra*. Ils font souvent référence au jeu pour qualifier la détection des infractions, ce qui dénote d'un rapport distant à leur rôle répressif :

« On peut pas attraper tout le monde, le but c'est pas non plus de faire chier les gens. L'idée, c'est de jouer avec la répression, la prévention, aider les gens et tout, résoudre les problèmes et aussi punir les abus pour que ça fonctionne. De toute façon, on pourra jamais sauver tout le monde, on peut pas attraper tous les

¹⁵⁵ Le terme original de « rule enforcers » a été traduit en français par « ceux qui font appliquer les normes » (Becker, 1985 [1963], p.179).

méchants entre guillemets. Alors je pense que c'est ça : il faut avoir du bon sens » (Benjamin Joly, 2 ans).

Si les mots utilisés par ce policier sont en partie connotés moralement (il s'agit de « sauver le monde » et « d'attraper les méchants » mais il utilise les « guillemets » pour cette catégorie), il exprime une certaine distance par rapport au rôle et à l'efficacité de la police dans la lutte contre les comportements déviants, comme l'illustre un exemple de situation de travail qu'il donne :

« Quand il y a un type qui sort d'une discothèque et qui pisse dans la rue, et bien je vais le contrôler, je vais le dénoncer [=lui mettre une amende]. Mais je vais lui dire : 'Vous avez fait ci, avez fait ça, vous savez que vous avez pas le droit. C'est pas criminel, mais ma foi, c'est pas vu pas pris, là vous êtes pris, vous avez joué, vous avez perdu.' Et puis ça s'arrête là » (Benjamin Joly, 2 ans).

Face à ce délit jugé de peu de gravité, ce policier ne se met pas dans une position de moralisateur. En exprimant la métaphore ludique « pas vu, pas pris », il prend au contraire une certaine distance par rapport au rôle répressif de la police. Benjamin Joly était dans une trajectoire de reproduction avant d'entrer dans la police : il exerçait le même métier que son père, et avait complété un apprentissage dans un domaine technique. Il fréquente néanmoins un milieu de classe moyenne : son cercle d'amis comprend des individus diplômés de l'université et sa partenaire exerce une profession paramédicale. Il pratique en outre un sport associé aux classes moyennes. Un policier ayant effectué un parcours similaire raisonne, comme Carine Fonjallaz citée plus haut, en prenant appui sur sa propre expérience à propos des raisons pouvant conduire à consommer du cannabis, et ce tant en fin de formation qu'après deux ans de pratique du métier :

« Je pense que c'est beaucoup un effet de mode. C'est comme la cigarette, moi je me rappelle la première cigarette que j'ai fumée, c'est pour faire comme les plus grands » (Louis Bovet, fin de formation).

« Une personne qui fume son joint le week-end et qui va acheter de temps en temps... Moi je fume une cigarette, je vais boire l'apéro, après voilà c'est illégal le cannabis, mais faire la morale à quelqu'un qui fume un joint... Nous on doit le dénoncer mais après je pense c'est pas non plus à nous de dire : 'Vous savez que c'est pas bien !' » (Louis Bovet, 2 ans).

Ce type de discours tranche d'avec celui d'autres jeunes policiers qui ont, sur cette question des drogues douces, une approche beaucoup plus rigoriste, estimant par

exemple que : « En tant que gendarme tu dois être sévère avec ça, c'est interdit. » (Samuel Pellet). Louis Bovet, qui estime que : « Chacun est assez grand pour se faire sa morale soi-même. », fréquente également des individus ayant achevé une formation universitaire, c'est d'ailleurs ce qui l'a conduit à accepter le premier entretien, selon ses dires. Ayant effectué préalablement un apprentissage de commerce, il a achevé cette formation avec l'intention de se lancer ensuite dans un métier de l'urgence : « J'ai toujours dit que plus tard ce serait : soit pompier, soit ambulancier, soit policier. », explique-t-il. Comme Benjamin Joly, ce policier a construit un réseau de proches préalablement à son entrée dans le métier le conduisant à s'extraire de son milieu de classe moyenne inférieure vers la frange supérieure de celle-ci. Nous n'avons pas assez creusé la question de leurs réseaux d'amis en entretien, si bien que nos données manquent pour expliquer ce processus. Il s'avère que, dans les deux cas, leurs partenaires sont issues de milieux plus élevés qu'eux, et l'on peut penser que cela constitue leur levier d'ascension sociale, sans néanmoins disposer d'informations sur ce qui a rendu possible ces mises en couple. En revanche, nous établissons ainsi que leur ascension sociale, même si elle ne repose pas sur l'accumulation de capital scolaire, précède leur entrée dans le métier.

3. Conclusion

Les prescriptions scolaires en matière de « rapport à l'autre » sont marquées par un consensus entre formatrices et formateurs autour de la promotion d'une valeur floue, le respect. En revanche, les formateurs hétérodoxes défendent un rapport à l'autre basé sur la proximité et non sur la distinction et la distance, ainsi qu'un investissement politico-moral dans le métier atténué. Ces prescriptions s'opposent à ce que la littérature a décrit comme étant les traits habituels de la « culture policière » dans différents contextes nationaux, et les prescriptions des formateurs orthodoxes sont effectivement contraires. Ces derniers font usage de catégories visant à attribuer un caractère immoral aux justiciables, en particulier lorsqu'ils évoquent des techniques de contrainte physique, y compris de faible intensité. Dans leur projet réformateur, les hétérodoxes

buttent sur un autre obstacle de taille, sur lesquels ils n'ont que peu d'emprise : les origines et les parcours antérieurs des nouvelles recrues. L'investissement politico-moral de celles-ci varie en effet d'un pôle où celui-ci est particulièrement élevé – la croisade de Marc Corboz contre les « connards » – à un pôle où il est particulièrement atténué, avec des recrues qui n'estiment pas que sauver le monde fasse partie de leur cahier des charges.

Une partie des policières et des policiers ont en effet développé, à ce sujet, un habitus professionnel orthodoxe : ils estiment exercer un métier hors du commun leur permettant de faire des expériences singulières, que les *outsiders*, en particulier ceux « qui n'aiment pas la police », ne peuvent pas comprendre. Ce rapport à l'autre basé sur un sentiment de distinction est associé à un fort investissement politico-moral dans le métier. Ces recrues sont satisfaites de pouvoir valoriser socialement leur capital policier, accumulé en « luttant contre la délinquance », et se sentent moralement supérieures aux non policiers. De ce fait, ils et elles prennent mal que le fait que l'on puisse s'opposer à leur autorité et n'hésitent pas à adopter des postures normatives envers les justiciables. Les études sur la socialisation policière montrent que le sentiment de distinction sociale et le ressentiment contre la justice développé par certaines recrues ont toutes les chances de se renforcer au fur et à mesure qu'elles avancent dans leur trajectoire professionnelle (Alain, 2011, p.395). Au contraire, d'autres individus sont moins sensibles à la valeur du capital policier et ont développé un habitus plus hétérodoxe, qui s'exprime par un rejet des attitudes normatives et supérieures envers les usagers, y compris les jeunes, et par l'idée selon laquelle ils et elles appartiennent à la même « communauté morale » que les justiciables. Ces recrues portent un regard distant sur l'efficacité de leurs pratiques de détection des infractions, et une partie d'entre elles est disposée à éprouver un sentiment d'empathie avec leurs « clients ».

Les recrues développant un habitus orthodoxe ont en commun d'être particulièrement sensibles au gain de statut que représente l'entrée dans la police. Elles ont soit subi un

déclassement intergénérationnel dans leur trajectoire antérieure, ou sont entrées dans le métier après l'échec d'une stratégie d'ascension sociale, qu'elle soit basée sur l'accumulation de capital scolaire ou le projet de monter sa propre entreprise. L'entrée dans le métier policier requiert un niveau de diplôme peu élevé (un apprentissage dans n'importe quel domaine), et suppose une formation d'une année seulement. Il n'est donc pas étonnant qu'il attire des individus en quête de statut par d'autres moyens que l'accumulation de capital scolaire. F. Bugnon, en France, a en effet observé que l'entrée dans le métier était très souvent le résultat d'une « déconvenue scolaire » ou d'une « déception professionnelle » (Bugnon, 1994, p.42). Ce type de trajectoire peut conduire les policières et les policiers à porter un regard stigmatisant sur les individus ayant eu un parcours similaire au leur mais ne s'étant pas extraits de leur milieu d'origine. Parmi les recrues dénotant d'un investissement politico-moral moins élevé, on trouve des individus issus de milieux modestes, l'un d'eux s'est orienté vers le métier afin de sécuriser son emploi, les autres ayant eu une trajectoire d'ascension sociale basée sur l'accumulation de capital social qui précède leur entrée dans le métier de policier : leurs partenaires et leurs réseaux d'amis appartiennent aux classes moyennes supérieures. Si, pour ces recrues, l'entrée dans le métier peut correspondre à un gain de statut social, elle ne vise pas la récupération d'un statut auparavant perdu. Finalement, les recrues ayant suivi une trajectoire de reproduction ou d'ascension sociale basée sur l'accumulation de capital scolaire, et pour qui l'entrée dans le métier de policier ne correspond pas à un gain de statut, sont celles qui dénotent de l'investissement politico-moral le plus faible.

RAPPORTS DIFFÉRENCIÉS AU MAINTIEN DE L'ORDRE SOCIAL

Ce que le métier fait aux visions du monde des recrues

Devient-on pessimiste, raciste et autoritaire lorsque l'on entre dans la police ? Nous répondons à cette question dans ce chapitre en nous intéressant au développement, parmi les recrues, de ces trois caractéristiques ayant des conséquences pratiques cruciales sur le travail policier. Renvoyant à leurs rapports au monde, elles correspondent plus précisément à trois jugements à propos de l'ordre social : son état, qu'elles diagnostiquent majoritairement comme menacé, la responsabilité de cette atteinte, qu'elles associent en grande partie aux migrations, ainsi que les solutions pour le rétablir, celles trouvant le plus grâce aux yeux de la plupart d'entre elles étant les plus répressives. Mais l'adhésion à cette *doxa* policière est-elle inéluctable ? Les études s'étant intéressées aux visions policières du monde confirment la diffusion du conservatisme (Reiner, 2010), des représentations négatives de la nature et de la direction des évolutions sociétales (Vick, 1981, p.111), des représentations hostiles aux migrant-e-s (Rowe, 2004; Waddington *et al.*, 2004; Wiewiorka, 1992), et de

la tendance à l'autoritarisme (Pruvost *et al.*, 2003, pp.105-6) au sein de cette profession. Mais la littérature de sociologie de la police, en particulier son pendant anglophone, oublie souvent que les policières et les policiers sont des agents sociaux et non pas seulement des individus appartenant à un espace professionnel. En nous intéressant aux origines et aux trajectoires sociales des recrues ainsi qu'à l'évolution de leurs représentations, nous pouvons, au contraire, appréhender l'enracinement social de ces visions du monde, et donner des explications aux processus d'adhésion ou, au contraire, de résistance à ces éléments de la *doxa* policière. Nous montrons en particulier le rôle déterminant joué par la pente de la trajectoire antérieure dans la construction de leurs rapports au monde, qui, bien qu'attesté par des études de sociologie politique, n'a jamais été pris en compte par les sociologues de la police. Dans la mesure où ce ne sont pas strictement des visions du métier qui sont abordées, ce chapitre est celui qui, le plus, étudie la mesure dans laquelle le recrutement socialement hétérogène dans un groupe se traduit, ou non, par une homogénéisation des habitus.

Ce chapitre est divisé en trois sections, traitant, dans l'ordre : du pessimisme social, du rapport aux migrant-es et des visions du système pénal. Chacun est divisé en deux sous-sections, la première étant consacrée à l'enseignement et aux prises de position des différentes formatrices et formateurs, la seconde aux positionnements contrastés des nouvelles recrues. En nous basant sur la littérature, nous évoquons également dans chacune des trois sections les conséquences de ces différents rapports au monde sur les pratiques policières.

1. Un ordre social menacé ? Les ressorts du pessimisme policier

Le pessimisme social est une caractéristique décrite par la littérature comme constitutive de la « culture policière ». Il concerne la manière dont les policières et les policiers se représentent à la fois la nature et la direction des évolutions sociétales

(Vick, 1981, p.110) : « la moralité à laquelle les policières et les policiers adhèrent [serait] érodée de tous côtés » (Reiner, 2010, p.120)¹⁵⁶. Cette perspective pessimiste a pour conséquence de renforcer leur isolement social, en justifiant le sentiment de distinction sociale d'avec les usagers, et en particulier certains groupes, tels les migrant-e-s ou les auteurs de certaines infractions, auxquels sont attribués ces évolutions négatives du monde. W. Ker Muir a montré que les policiers qui adhèrent le plus à cette perspective ont tendance à être impatientes, agressifs et à se comporter brutalement (Ker Muir, 1977, pp.144-7). Cette perspective pessimiste, parfois qualifiée de « cynique » (Westley, 1970), est associée à une capacité moindre à faire preuve d'empathie et à saisir la souffrance d'autrui. Si les conséquences négatives sur le travail policier ont été ainsi largement décrites, aucune étude ne s'est intéressée aux variations interindividuelles du pessimisme policier. Les travaux existants estiment que la confrontation régulière aux problèmes et situations critiques conduit inévitablement les policières et les policiers à développer un tel regard sur le monde. Or, nos analyses permettent d'identifier ce que le pessimisme policier doit aux origines et à la trajectoire sociale des individus, et donc de montrer qu'il se construit largement avant l'entrée dans le métier. Comme le souligne D. Monjardet sans pourtant explorer davantage cette question, le pessimisme social policier n'est pas causé par la confrontation répétée avec la misère et les problèmes, « pas plus [que le serait] une vision pessimiste de l'automobile chez le garagiste constamment occupé à réparer des pannes mécaniques » (Monjardet, 1996, p.155). En revanche, il apparaît que l'enseignement dispensé à l'Académie, malgré le discours tenu par certains réformateurs en entretiens, est fortement imprégné de pessimisme social, en particulier à propos de l'évolution de la délinquance. Ce phénomène est un indice fort du caractère orthodoxe de ce type de rapport au monde, y compris au sein des corps de police helvétiques.

¹⁵⁶ *Notre traduction de* : « the morality which the police officer adheres to is being eroded on all sides. »

1.1 Le regard pessimiste des enseignant-e-s : alarmisme sur l'évolution de la délinquance

Les discours généraux sur les évolutions sociétales, y compris sur la « délinquance » en tant que phénomène social, sont très rares dans les enseignements à l'Académie. Le plan d'études introduit dans le cadre de la réforme ne prévoit pas de savoirs sur les évolutions sociétales générales, ni sur des phénomènes circonscrits, y compris la déviance. La théorie de l'étiquetage ou de l'anomie, les questions de domination, d'inégalités et de discriminations sont absentes du plan d'études, contrairement à d'autres contextes nationaux où des savoirs sociologiques sur la délinquance ont été introduits dans le cadre de réformes (Savage, 2007 ; Moreau de Bellaing, 2006). En France par exemple, la réforme dite de la « police de proximité », bien que n'ayant pas perduré, visait à ce que « le policier puisse acquérir une connaissance approfondie de son environnement social, économique et culturel, pour pouvoir engager un dialogue fructueux avec la population » (Antonmattei, 2002, p.62). En Suisse, si les rapports entre la police et les justiciables sont de toute évidence souvent abordés en classe, il est rare que les formatrices et les formateurs montent en généralité sur ces thèmes, y compris les hétérodoxes. Lorsqu'ils le font, c'est pour livrer un diagnostic pessimiste, voire alarmiste, à propos de l'évolution de la délinquance. Celui-ci est en outre validé par le discours officiel, celui qui est diffusé par les corps de police à destination de la presse, et relayé dans l'enseignement à l'Académie, comme le montre l'extrait de nos notes de terrain présenté ci-dessous.

Notes de terrain : Reprise du cours de TTI sur la fouille, après la pause. Le formateur rappelle qu'a eu lieu ce jour la conférence de presse annuelle de la police cantonale, dont il a entendu le compte-rendu à la radio. Il demande à la classe si certains l'ont entendu et s'ils ont retenu les « informations principales ».

Un aspirant : « Il y a eu une augmentation des délits de 3.8%. »

Formateur : « Oui, et qu'est-ce qui est frappant ? »

Un autre aspirant : « Les délits les plus graves, les plus violents, sont en augmentation. »

Formateur : « Oui, et... plus de détails ? »

Un autre aspirant : « Les auteurs sont de plus en plus jeunes. »

Formateur : « On est confronté à un problème : des délits de plus en plus violents et des auteurs de plus en plus jeunes. Vous allez devoir travailler avec ça. »

Plus tard dans le cours, il réaffirme ce double diagnostic de l'augmentation des comportements violents et du rajeunissement des auteurs.

Le formateur, en rapportant la couverture médiatique de la conférence de presse organisée par son corps d'appartenance, confirme la légitimité de ces informations, en en faisant la matière de son cours¹⁵⁷. Il la relie en outre à l'expérience professionnelle, mettant ainsi en scène un monde de plus en plus dangereux pour les recrues. Ce diagnostic revêt d'autant plus un caractère officiel qu'il est énoncé dans le manuel de police de proximité, qui stigmatise également les jeunes en particulier :

« Les jeunes se singularisent avant tout de par la violence, le vandalisme et la consommation de produits stupéfiants illégaux, mais également de par une consommation excessive de boissons alcoolisées (alcopops). Les vols ainsi que les délits contre l'intégrité sexuelle sont également en augmentation. Souvent, l'auteur et la victime sont du même âge. On constate également que de plus en plus de jeunes agissent en bandes. De plus, les auteurs de troubles sont de plus en plus jeunes » [ISP, 2010].

Bien que ces diagnostics soient validés en classe, y compris par des réformateurs, les formateurs orthodoxes sont ceux qui expriment à ce sujet les visions les plus alarmistes en entretien :

« L'agression verbale ou physique, c'est descendu dans les âges. Les viols, je veux pas dire que c'est courant, mais il y en a beaucoup. Et c'est pas que des vieux ! » (M. Pidoux).

*Sous-officier, formateur permanent en
« Tactiques et techniques d'intervention ».*

Ce regard négatif sur l'évolution de la délinquance n'est pas combattu par les hétérodoxes en classe : il n'a pas été constitué en enjeu de réforme à l'Académie de Savatan. Pourtant, l'on peut observer des discours plus nuancés, y compris publiquement, de la part de réformateurs dans d'autres cantons. Ainsi, l'ancien chef de la police jurassienne, formé à la criminologie, a publié un ouvrage dans lequel il conteste le discours dominant sur l'évolution négative de la délinquance juvénile en Suisse [Guéniat, 2007]. Une partie des formateurs de l'Académie adhèrent à une vision proche, qu'ils expriment dans le cadre des entretiens, estimant par exemple que : « À toutes les époques, on a dit que la violence des jeunes augmentait » (M. Béguelin)¹⁵⁸. Ils

¹⁵⁷ En étudiant les communiqués de presse produits par la Police cantonale vaudoise, dans le cadre de recherches menées parallèlement à ce travail, nous avons pu montrer que le discours public de la police exagère à dessein l'évolution négative de la délinquance, notamment afin de légitimer la revendication d'effectifs supplémentaires (Pichonnaz, 2013).

¹⁵⁸ Extrait d'entretien, officier supérieur, chargé de cours en police de proximité.

soulignent que, davantage que la violence objective, c'est la sensibilité à la violence qui a augmenté :

« On dit que les jeunes sont violents et ainsi de suite, mais je veux dire : un jeune qui cogne un autre, on va parler de violence. Mais ça existait déjà avant ! »
(M. Gilliéron).

Sous-officier, chargé de cours en psychologie.

Ces discours nuancés et relativisant l'association entre jeunesse et délinquance sont absents de l'enseignement. La plupart des recrues interviewées estiment d'ailleurs majoritairement que la délinquance est en forte augmentation – en particulier sa composante juvénile – et accusent en particulier le système judiciaire, dont le manque de sévérité serait à la base de cette évolution négative. Les entretiens montrent en outre que quel que soit leur degré de pessimisme social, les nouvelles recrues ont en commun, dans leurs interprétations de la délinquance, de mettre l'accent sur la responsabilité individuelle et les devoirs des individus, et d'estimer que la délinquance est principalement causée par un manque d'encadrement des jeunes, en particulier familial et scolaire. En revanche, il existe des nuances dans leurs degrés de pessimisme, y compris en matière de diagnostics sur l'évolution de la délinquance, et nous pouvons montrer que ces nuances dépendent de leurs origines et de leurs trajectoires sociales, ce qui indique qu'il a été construit avant leur entrée dans le métier.

1.2 Pente de la trajectoire sociale et pessimisme : les racines et les effets des visions négatives du monde

L'on sait en effet que les individus appartenant aux catégories socioprofessionnelles les plus basses ont des visions plus pessimistes de l'évolution de la délinquance (Widmer *et al.*, 2004), et que les classes dominées ont, de manière générale, une inclination à « accueillir une représentation pessimiste du monde social » en raison de leur statut de « parents pauvres » (Bourdieu, 1979a, p.197). Mais davantage encore, la pente de la trajectoire et l'expérience de déconvenues professionnelles, notamment le chômage, produisent des visions négatives de l'évolution du monde social. C'est ce que montrent différentes études, qui partent généralement d'un questionnement sur le succès des idées défendues par les partis de la droite nationaliste, en Suisse (Gottraux & Péchu,

2011; Plomb & Pogliamileti, 2007) ou en France (Braconnier & Dormagen, 2007). À partir de ces constats, nous pouvons montrer que le pessimisme policier, bien qu'il puisse être affecté par l'expérience professionnelle, trouve ses racines dans la socialisation antérieure à l'entrée dans le métier. Nous observons en effet que les recrues n'ayant pas subi une trajectoire de déclassement ou d'autres déconvenues avant leur entrée dans le métier, telles que des échecs de formation ou des périodes de chômage, partagent une représentation du monde moins pessimiste que leurs collègues. Cette dernière s'exprime par un diagnostic moins alarmiste de la « délinquance » et de la situation sécuritaire. Ainsi Alain Morand, qui était dans une trajectoire de reproduction populaire, estime-t-il que l'évolution de la délinquance n'est pas négative. Elle se fait par « cycles » : à des événements violents qui peuvent donner l'impression d'une péjoration de la situation succèdent des périodes où « plus rien de spécial se passe ». Lisa Stanor, qui estime que pour être une bonne policière, il faut « avoir une bonne image de la vie et des gens » et « voir du bien en chacun », accuse les médias de faire de la « propagande » en évoquant l'augmentation de la violence, alors que :

« Il n'y a pas plus de violence à l'heure actuelle. On a même eu une diminution par rapport à des années telle que 2004. L'insécurité est trop montrée du doigt par ceux qui ne s'y connaissent pas » (Lisa Stanor, fin de formation).

La prise de position de cette policière qui, du fait de ses études au lycée était en ascension sociale avant d'entrer dans la police, est radicale. Mais l'absence de pessimisme est une caractéristique commune des représentations de policières et de policiers qui, comme elle, n'ont pas subi de déclassement ou de déconvenues avant leur entrée dans le métier. Au contraire, le discours des autres emprunte au registre de la nostalgie et de l'idéalisation du passé. Laure Dubey estime ainsi que « notre société va mal » et porte un regard très pessimiste sur son évolution :

« Il y a un truc qui me frappe : je suis pas vieille, j'ai 32 ans, j'ai été jeune, j'ai aussi fait des conneries, mais c'était pas comme ça à mon époque, je suis désolée. Je veux pas mettre tout le monde dans le même panier, mais ceux auxquels je suis confrontée dans mon métier, c'est beaucoup des tire-au-flanc : ils foutent rien à l'école, ils traînent dans les rues, ils boivent et fument des cigarettes de plus en plus jeunes. J'ai pas l'impression que, quand j'étais ado, j'avais beaucoup de copains qui réagissaient comme les jeunes réagissent maintenant » (Laure Dubey, 2 ans).

Cette policière a subi un déclassement avant d'entrer dans le métier : elle occupait une position d'employée de commerce alors que son père est ingénieur. En outre, elle est entrée dans la police suite à une période de chômage qu'elle a mal vécue. Sa perspective nostalgique, qui révèle un sentiment de dégradation, est caractéristique des parcours de déclassement (Gottraux & Péchu, 2011). La confrontation avec certaines populations, au travers de l'expérience professionnelle, vient ici alimenter et fournit des arguments pour exprimer une vision du monde qui précède son entrée dans le métier. Ce registre négatif et ce regard pessimiste prédominent également dans le discours de deux autres policiers :

« Il y a vraiment une évolution négative. Moi quand j'étais jeune, je sortais à [*petite ville de province*], il y a avait pas autant de bagarres, de coups de couteaux. Il y a plus en plus de merdes, de bagarres, je le vois. Avant il y avait des gifles et des coups de poings entre jeunes, mais l'autre jour en ville à trois heures de l'après-midi, on a eu un coup de couteau au centre-ville. Ça, il y avait pas avant » (Marc Corboz, 2 ans).

« Si tu regardes le nombre d'agressions qu'il y a... Transiter seul en ville le soir, à partir de 21h, même moi qui suis policier, quand je suis en civil, je le fais pas. À l'époque on appelait ça du racket, là ils disent 'agression', mais c'est toujours du racket. C'est surtout des jeunes, ils peuvent te tomber à cinq ou six dessus et ils te prennent tout, et tu te prends peut-être une baffe ou un coup de poing. C'est triste à dire, mais c'est ça » (Maxime Rey, 1 an).

Ces diagnostics alarmistes sont insérés au sein de visions négatives du monde social et de ses évolutions, comme le montre en particulier les dernières phrases de chacun des extraits. Marc Corboz a subi un léger déclassement avant d'entrer dans la police : il exerçait un métier manuel alors que son père était employé d'assurance. Maxime Rey était quant à lui dans une trajectoire de légère ascension avant son entrée dans le métier, ayant terminé « péniblement » (selon ses mots), une formation dans le domaine commercial, alors que son père est travailleur manuel. Mais ces deux policiers ont surtout en commun d'être issus de milieux ruraux, et d'être affectés à un environnement fortement urbanisé. De ces origines rurales peut en outre découler une distance sociale particulièrement grande d'avec ce que ces policiers qualifient de « parler banlieue », c'est-à-dire cette « contre-légitimité linguistique » (Escofet, 2012, pp.68-9) qui caractérise le langage des jeunes résidant dans les quartiers populaires

urbains. Marc Corboz sépare ainsi les jeunes auxquels il semble pouvoir s'identifier de ceux qui font usage d'un parler jeune :

« [Une fois passé l'arrestation,] on dit au jeune : 'Écoute faut arrêter tes conneries. Pourquoi tu fais ça ? Tu ferais mieux de prendre ton vélo et d'aller faire des sauts dans la forêt pour te défouler !' Après, il y en a certains qui sont perdus pour la société. Il y en a certains qui te répondent : 'Je nique ta mère mec !' [*imitation parler jeune*] Alors là tu discutes plus. Tu le balances dans la voiture puisqu'il veut pas comprendre » (Marc Corboz, 2 ans).

Ce qui se joue dans les tensions avec ce type d'individus découle, davantage que d'un rapport de classe, d'une opposition entre un monde faiblement urbanisé – caractérisé par la « forêt » –, et le monde de la ville, celui des jeunes faisant usage de telles formules issues du parler jeune. Le regard négatif porté par ces policiers sur le monde peut s'appuyer, en contrepoint de la stigmatisation de la ville, sur une valorisation de la campagne, qui serait également menacée par les évolutions jugées négativement :

« Je discutais avec les anciens enseignants, dans le village où j'ai grandi à [*village d'un canton rural*], ils me disent : 'C'est hallucinant, on n'ose même plus faire une remarque aux élèves sans qu'on ait peur de se prendre un gifle par le gamin'. Ça change, c'est la mentalité d'aujourd'hui. Ça change en mal, c'est ça le problème » (Maxime Rey, 1 an).

« Il y a une différence entre la campagne et la ville. J'ai beaucoup de copains qui sont de la ville. Ils ont pas la même vision que moi. Ils ont grandi en ville, ils ont tout le temps tout eu sous la main. Et moi qui viens de la campagne, j'ai dû me démerder pour avoir des choses. En ville, tout le monde se méfie de tout le monde. C'est des assistés en ville : ils vont pas sauter au cou d'un cambrioleur, ils vont laisser la police s'en occuper » (Marc Corboz, 1 an).

Leurs origines rurales renforcent leur sentiment de dégradation : leur diagnostic pessimiste relève de « figures du discours anti-urbain » classiques (Cavin, 2005, p.79), dont l'un des ressorts est l'idée que la ville dissoudrait « la communauté ancestrale » et où « le village [...] représente le bon vieux temps perdu, où les hommes vivaient en harmonie » (*Ibid.*, p. 85). Au contraire, les recrues travaillant en milieu urbain mais n'étant pas issues de la campagne, et qui n'ont pas subi un déclassement ou des déconvenues, cherchent à prendre de la distance par rapport à leur expérience du métier. C'est le cas de Benjamin Joly, qui est actif dans la zone géographique définie comme particulièrement dangereuse par Maxime Rey et Marc Corboz cités ci-avant. Il

estime pourtant, lui, que le nombre de délits commis est normal pour un tel contexte urbain :

« Parce que moi je vois un peu ce qui va pas. Mais je pense pas que c'est une ville qui est pas sûre. J'arrive à être encore assez objectif pour me dire que ça arrive pas non plus à tout le monde [d'être victimisé]. Il y a quand même 100'000 habitants ici. Même s'il y en a 100 par jour qui viennent se plaindre pour des vols et tout... Il y a beaucoup de vols, de délits comme ça, c'est vrai. Mais je pense que dans les autres villes aussi » (Benjamin Joly, 2 ans).

Si les collègues de ce policier cités plus haut s'appuient sur leur expérience professionnelle pour formuler leur diagnostic alarmiste, Benjamin Joly prend au contraire de la distance par rapport à celle-ci. Issus des classes moyennes inférieures, ce policier était dans une trajectoire d'ascension sociale avant d'entrer dans le métier grâce à l'accumulation de capital social (cf. chapitre 5). Il n'a pas quitté son ancien emploi par déception ou en ayant été forcé à le faire, n'a pas subi d'échec de formation et n'a pas fait l'expérience du chômage. Les policières et les policiers ayant ce type de parcours, marqués par une trajectoire d'ascension ou de reproduction sociale, portent un regard sur le monde et sur la délinquance qui n'est pas imprégné de la nostalgie d'un passé enchanté. L'appartenance aux classes moyennes renforce en outre le regard moins pessimiste porté sur l'évolution de la délinquance. Cela est particulièrement manifeste dans le discours de Patricia Valin. Même si elle reprend certains éléments alarmistes des médias : « On a de plus en plus de français qui viennent chez nous faire des casses par exemple, on le lit dans les journaux. », elle modère ce discours en prenant appui sur les opinions d'acteurs de son réseau de sociabilité :

« Bon après encore une fois, ça reste une minorité de personnes [qui commet des faits de violence]. Moi, je le vois plus parce que j'y suis confrontée tous les jours. Mais quelqu'un qui, comme ma colocataire par exemple : elle travaille tranquillement chez [entreprise multinationale]. Elle s'en rend pas compte de tout ça, limite elle veut pas le savoir » (Patricia Valin, 2 ans).

On voit ici de manière manifeste comment le milieu d'appartenance peut avoir un impact sur le rapport au monde et sur le regard porté sur l'expérience professionnelle, et en particulier la fréquentation des classes moyennes, surtout s'il n'est pas associé à des déconvenues. Contrairement à Maxime Rey par exemple, cette policière a réussi

sans difficultés, notamment en raison de ses origines sociales plus élevées, à accumuler du capital scolaire :

« Je me suis dit : je vais faire mon [lycée], à la rigueur si je peux pas devenir policière, ça me servira pour plus tard. Si j'avais pas pu faire ça, j'aurais fait plutôt quelque chose dans le social, genre éducateur spécialisé ou quelque chose comme ça, donc [mon Bac] m'aurait aussi permis d'accéder à une formation supérieure » (Patricia Valin, fin de formation).

Les recrues ayant fait des études supérieures disposent en outre davantage de ressources pour argumenter leur absence d'alarmisme en matière de situation sécuritaire. Carine Fonjallaz, qui a effectué des études universitaires en sciences humaines, estime par exemple que, même si « notre société est violente », elle l'est davantage « verbalement » car « les gens s'énervent », et surtout elle l'est moins qu'au Moyen-Âge « ou à je sais pas quelle époque où tout le monde se tapait dessus ». Les savoirs issus des sciences humaines constituent donc une ressource permettant de prendre de la distance par rapport au discours pessimiste dominant dans le monde policier, en ce qu'il offre la possibilité d'une vision plus macroscopique ou historique des phénomènes sociaux. C'est d'ailleurs avec cet objectif qu'ils ont été introduits dans les plans d'études dans d'autres contextes nationaux (Savage, 2007). Carine Fonjallaz développe en revanche un regard plus pessimiste entre les deux entretiens, associé à un manque de confiance en elle dans la formulation de diagnostic sur la délinquance, qui apparaît d'ailleurs à plusieurs reprises dans l'entretien :

« *Tu penses que la violence en général augmente ?* »

Nous on est baignés là-dedans donc... Du coup on peut-être pas le même regard que monsieur et madame tout le monde. Certains trucs peuvent nous paraître tellement banals, alors que d'autres personnes vont dire : 'Ah ouais ça se passe vraiment comme ça ?' Ouais, je ne peux pas vraiment répondre à ta question » (Carine Fonjallaz, 2 ans).

De ce discours ressort la prise de distance par rapport aux biais que peut introduire l'expérience professionnelle et la volonté de ne pas formuler un diagnostic pessimiste, commune aux policières et aux policiers qui étaient dans une trajectoire de reproduction ou d'ascension sociale et qui n'ont pas subi de déconvenues. L'on constate en revanche une évolution de ses représentations vers davantage de pessimisme entre les deux entretiens. Lors du premier, passé en fin de formation, elle

n'a en effet pas de représentations articulées de la « délinquance juvénile » : elle reprend de manière hésitante des savoirs appris à l'université. Dans le second entretien, mené après deux ans d'expérience de la police judiciaire, elle développe une vision des causes de la délinquance orthodoxes (en particulier la « démission » des parents et de l'école), ainsi qu'une vision pessimiste de la jeunesse. Cette dernière s'exprime notamment lorsque la discussion porte sur les atteintes d'ordre sexuel commises, par des jeunes, sous l'influence de l'alcool :

« Tu penses alors qu'il y a un problème au niveau de l'alcool avec les jeunes ?

Oui, c'est clair. Et puis au niveau parents. Je sais pas là si j'ai déjà un regard de vieille, mais quand je vois les enfants et les ados actuellement je me dis 'mais...'

On les laisse tout faire tu penses ?

Ouais, je pense qu'ils sont quand même pas mal laissés à eux-mêmes. On leur donne très tôt des responsabilités, et je pense qu'ils arrivent pas à tout gérer.

Et ça c'est lié à quoi ?

Les parents, ils démissionnent un petit peu, certains en tout cas. Et l'école ça fait pas tout, il faut aussi les parents derrière. Mais bon ça, c'est difficile à dire, mais c'est vrai qu'en tous cas il y a certains soucis.

Tu penses qu'avant on était plus...

Avant peut-être qu'on serrait trop la vis aussi... Je pense que c'est difficile en tant que parent de trouver le juste milieu, ça doit pas être évident » (Carine Fonjallaz, 2 ans).

La reprise d'idées orthodoxes, en particulier la « démission des parents » et le regard pessimiste, est ici manifeste, même si le discours est en revanche très hésitant, peu affirmé. Le fait qu'elle diagnostique son regard comme celui d'une « vieille » dénote d'une distance typique des policières et des policiers issus des classes moyennes : elle a conscience qu'il peut être jugé comme tel par l'enquêteur. Le manque d'assurance et le fait que cette perspective apparaisse dans le second entretien montre qu'elle s'est développée au contact de ses collègues et du travail. De même que l'inconfort manifeste qui la conduit à modérer ses accusations dans la fin de l'extrait. Cette évolution est liée au fait que, plus diplômée que la moyenne, elle cherche davantage à se conformer – elle fait preuve de « 'sur conformité' » (Lagroye & Offerlé, 2010, p.20) – à ce qu'elle estime être attendu d'elle pour faire partie du groupe, consciente que ses qualifications peuvent être mal perçues. En témoigne la reprise récurrente de représentations orthodoxes en discours rapporté (« d'après ce qu'on m'a dit »). C'est la seule interviewée qui développe de manière aussi manifeste un regard plus pessimiste

sur le monde entre les deux entretiens. Cette perspective est en effet celles qui semble être la moins affectée par l'expérience professionnelle, en particulier si l'on compare le pessimisme policier aux attitudes négatives envers l'immigration.

2. Qui menace l'ordre social ? La racialisation des comportements délinquants

L'immigration serait-elle la cause de toutes les évolutions sociétales négatives diagnostiquées par la majorité des recrues, et en particulier de l'augmentation de la délinquance ? Sans que nous n'ayons jamais posé de questions spécifiques à propos des migrations, il est frappant de constater que l'association entre ce phénomène et celui de la délinquance est quasiment omniprésente dans les entretiens, généralement en réponse à des questions posées sur l'évolution ou les causes de la délinquance. Cette mise en équivalence n'est bien sûr pas spécifique à la police : le succès de la droite radicale nationaliste (le parti « Union démocratique du Centre » [UDC]) et de ses campagnes sur la supposée « criminalité des étrangers » attestent de la dissémination de ces représentations sociales. L'on peut citer à ce sujet un questionnaire passé à un échantillon représentatif de la population suisse au début des années 2000, dans lequel 29% des répondant-e-s sont d'accord avec l'idée selon laquelle « les étrangers sont responsables de l'insécurité dans nos rues » (Cattacin *et al.*, 2006). Policières et policiers ne sont donc pas les seuls à imputer l'évolution de la délinquance aux phénomènes migratoires.

Les rapports entre police et migrant-e-s n'ont pas été constitués en enjeu majeur de réforme dans le cadre de l'introduction du nouveau plan d'études en Suisse, contrairement aux réformes ayant été impulsées dans le monde anglo-saxon, généralement suite à des émeutes urbaines caractérisées par leur indexation à des rapports de « race ». Au Royaume-Uni par exemple, la mise à l'agenda politique de la question des relations entre police et minorités visibles fait suite aux émeutes urbaines de 1981 ayant mis en scène de manière spectaculaire la conflictualité de ces relations

(McLaughlin, 2007, p.144). Les réformes ayant été mises en place par la suite dans ce pays ont fait de la formation l'un des piliers de la lutte contre les pratiques discriminatoires à l'encontre des individus d'origine immigrée (*Ibid.*) Ce n'est pas le cas de la réforme de la formation helvétique, comme d'ailleurs en France où la question n'a pas non plus été constituée en enjeu de réforme (Fassin, 2011, p.254), malgré les nombreux phénomènes émeutiers ayant révélé, comme au Royaume-Uni, les tensions entre la police et certaines minorités (Mucchielli, 2002). La réforme suisse vise certes le rapport à l'autre des recrues, mais le rapport aux migrant-e-s n'a pas été spécifiquement constitué en enjeu de réforme officiel. En revanche, nous avons vu qu'une partie des formatrices et des formateurs défendaient une attitude de respect envers les justiciables, et précisaient régulièrement que celle-ci ne devait pas dépendre de leurs origines ethniques, raciales ou nationales. Cette attitude n'est cependant pas perçue comme contradictoire avec le fait d'associer fondamentalement migration et délinquance, y compris par les recrues. Pourtant, les rapports entre police et migrant-e-s sont un enjeu crucial : un nombre important de travaux ont décrit, en s'intéressant ou non aux pratiques qui en découlent, l'importance des processus de racialisation et de racisme dans la « culture policière »¹⁵⁹. Les chercheur-e-s ayant observé les pratiques policières ont mis en évidence des pratiques discriminatoires – voire humiliantes ou physiquement violentes – envers certains groupes, définis en particulier par des critères d'appartenances ethniques ou religieuses, d'origines géographiques (en particulier nationales), ou de morphologie et couleur de peau (« race »). Pour qualifier ensemble ces différents types d'appartenances, nous emploierons le terme général de « critères ethno-raciaux ». Ces travaux ont cherché à mesurer l'étendue des pratiques discriminatoires ainsi que les critères sur lesquels les policières et les policiers se basaient pour les accomplir, et donc les groupes qui en sont les victimes¹⁶⁰. En Suisse, différents corps de police ont fait l'objet d'accusation de telles pratiques, sans que cela

¹⁵⁹ Sur le racisme et les processus de racialisation dans la police, voir pour la France : M. Wieviorka (1992) et D. Fassin (2011) ; pour une comparaison France-Allemagne : J. Gauthier (2012) ; aux USA : J. Crank (2004) ; en Grande-Bretagne : S. Holdaway (1997), et pour une synthèse des travaux : R. Reiner (2010).

¹⁶⁰ Pour des observations et des décomptes des pratiques discriminatoires, voir : Terill, Paoline & Manning (2003) ; P.A.J. Waddington, Stenson & Don (2004) ; F. Jobard & R. Lévy (2010).

ne débouche pourtant sur une enquête officielle comme cela a pu être le cas dans le monde anglo-saxon, malgré différentes publications : l'ouvrage de l'ancien policier Yves Patrick Delachaux [2007], différents rapports d'Amnesty International [2007], un rapport interne à la police de Lausanne ayant été transmis à la presse [PL, 2007], mais également un travail universitaire. En étudiant les dossiers médicaux de détenus dans le canton de Genève, Géraldine Bugnon a montré en effet que les ressortissants d'Afrique de l'Ouest et du Maghreb étaient, de manière disproportionnée par rapport aux autres détenus, victime de violences policières (Bugnon, 2009). Nous observons quant à nous qu'il existe une culture dominante de soupçon à l'égard des migrant-e-s et de racialisation des comportements délinquants dans le monde policier suisse, observables notamment dans le discours officiel tenu par les porte-parole de la profession dans les médias¹⁶¹ et dans l'enseignement à l'Académie.

2.1 Police et migrant-e-s : entre soupçon professionnel et rejet sociétal

Une partie des études consacrées aux rapports entre police et populations migrantes font découler les occurrences de « racisme policier » de la structure des rapports sociaux de « race » (Fassin, 2011). Ces approches estiment qu'il découle du mandat confié à la police de maintenir l'ordre social, auquel est associé celui de lutter contre certaines formes spécifiques de déviance, celles des classes populaires, auxquelles appartiennent de manière disproportionnée les individus issus des migrations (Jobard, 2008). Ces approches considèrent que la « culture policière » conduit les nouvelles recrues à adopter des attitudes hostiles aux migrant-e-s, quels que soient leurs antécédents (Jobard, 2006a ; Wieviorka, 1992), mais elles le font découler du rôle politique de la police. D'autres études soulignent au contraire la spécificité du racisme policier, en ne le reliant pas aux rapports structurels entre les « races » ou au rôle politique de la police, mais à des particularités de son travail. Les travaux anglo-saxons d'inspiration criminologique, en particulier, ont montré l'importance des critères ethno-raciaux

¹⁶¹ Nous ne traitons pas du discours médiatique de la police dans le présent travail. Pour une étude du contenu et des modalités de l'expertise policière publique à propos de la délinquance, cf. Pichonnaz (2013).

parmi tous ceux étant nécessaires à la détection des infractions et à l'anticipation des comportements (Holdaway, 1997, p.24). En tant qu'elle est mandatée pour détecter des infractions, la police a pour finalité officielle, entre autres, de transformer des usagers en suspects. Le fait de repérer des auteurs d'infraction potentiels, en particulier à la loi sur la circulation routière, au séjour des étrangers et à celle sur les stupéfiants, est en effet une tâche essentielle du mandat qui lui est confié, renvoyant à sa définition orthodoxe et donc valorisées par la majorité de ses membres. Dans ce cadre, le soupçon et le repérage de signes indiquant la culpabilité ou permettant la reconstitution de « ce qui s'est passé » sont des compétences professionnelles essentielles que mobilisent les policières et les policiers sur « leur » territoire. Ces procédés de typification en font « des spécialistes, professionnels de l'inférence d'un probable comportement criminel sur la base de l'apparence des personnes présentes dans les espaces [places] publiques »¹⁶² (Sacks, 1972, p.282). Les études empiriques du travail policier, y compris en Suisse, montrent que ces inférences sont « fortement indexées sur l'apparence physique, notamment le sexe, l'âge, le style vestimentaire et la couleur de peau » (Meyer, 2011, p.199). L'activité illégale étant elle-même rarement observée, ce sont des critères principalement corporels qui permettent d'orienter le soupçon policier vers des personnes¹⁶³ (*Ibid.*, p.200). Certains travaux consacrés au racisme estiment ainsi qu'il découle du glissement de ces « typifications », qui sont des outils de détection des infractions et d'anticipation des comportements, vers des processus de « stéréotypages » basés sur des généralisations abusives et stigmatisantes (Holdaway, 1997, p.24). Ce type d'approche considère que, si les typifications visant l'orientation du soupçon sont légitimes, le stéréotypage ne l'est pas. Elles valident donc l'usage du « profilage racial » comme outil de détection des infractions, c'est-à-dire la discrimination statistique basée sur l'idée d'une plus grande représentation des individus issus des migrations parmi les auteurs de certaines infractions (cf. encadré *infra*).

¹⁶² Notre traduction de: « occupational specialists on inferring the probability of criminality from the appearances persons present in public places »

¹⁶³ Les populations cibles peuvent d'ailleurs mettre en œuvre de stratégie de présentation de soi et de leur corps afin d'échapper au soupçon policier (Jobard, 2002, p.59).

Ces deux approches ont en commun de mettre en lumière les raisons pouvant conduire les policières et les policiers à développer des attitudes hostiles envers les migrant-e-s. Or, si l'on ne doit effectivement pas sous-estimer l'importance des idées dominantes au sein de la profession policière, cette perspective ne tient pas assez compte de l'évolution du recrutement, et notamment de l'élévation du niveau de diplôme des recruté-e-s et de leurs catégories sociales d'appartenance. Nos observations montrent en effet que l'attitude des nouvelles recrues envers les migrations dépend de leurs origines sociales et de leur trajectoire antérieure, même si la force de la *doxa* conduit une partie d'entre elles à réajuster leurs représentations.

Encadré 17.

Des étrangers davantage délinquants ? L'image tronquée dessinée par les statistiques policières

Les statistiques policières et pénales indiquent, en Suisse comme ailleurs, une surreprésentation des personnes issues des migrations parmi les auteurs de certains délits. Mais ces chiffres souffrent de nombreux biais qui les rendent inaptes à rendre compte de la réalité. Les statistiques de police et de justice ne mesurent pas la délinquance mais l'activité de la police et des tribunaux (Matelly & Mouhanna, 2007 ; Kitsuse & Cicourel, 1963). Les statistiques de police souffrent d'un nombre considérable de biais les rendant inaptes à observer la réalité des phénomènes de délinquance. Non seulement ne tiennent-elles compte que des infractions parvenues à la connaissance de la police, mais la qualification des comportements en infractions est le résultat d'un travail de traduction, effectué par la police elle-même. Par ailleurs, les délits décomptés sont basés sur le soupçon policier et non pas la reconnaissance de la culpabilité par un tribunal. En outre, le nombre de délits parvenant à la connaissance de la police peut fortement varier en fonction de ses effectifs et du contexte, notamment selon les délits sur lesquels elle concentre son activité. Les priorités qu'elle donne à son action vont en effet faire augmenter artificiellement le nombre d'infractions constatées dans le domaine qu'elle juge prioritaire ou que les autorités politiques lui imposent comme tel. Les statistiques de police renseignent donc davantage sur l'activité de l'institution que sur le nombre objectif d'infractions commises. La surreprésentation des individus issus des migrations dans ces données découle des pratiques discriminatoires des instances judiciaires et de la police. Cette dernière oriente plus facilement ses soupçons vers les étrangers, de même que le système judiciaire les condamne, à délit et circonstances égales, plus sévèrement, en tous cas en France (Jobard, 2006b; Jobard, 2002; Lévy, 1987). Elle découle également de la surreprésentation des migrant-e-s parmi les catégories sociales les plus pauvres, et le fait qu'ils sont plus souvent des hommes jeunes, dont on sait également que cela constitue des propriétés associées aux conduites délictueuses (Robert *et al.*, 2013; Kuhn, 2012). Il est donc faux de déduire, en se basant sur ces statistiques, une plus grande propension des migrant-e-s à commettre des délits en raison de leurs origines ou de leurs parcours.

La légitimité du « profilage racial » fait pourtant débat : à l'instar de F. Jobard et R. Lévy, certains auteurs le définissent comme un « emploi de généralisations fondées sur l'ethnie, la race, la religion ou l'origine nationale supposées plutôt que sur des preuves matérielles ou le comportement individuel pour fonder la décision de contrôler

l'identité d'une personne ou d'engager des poursuites » (Jobard & Lévy, 2010). Cette perspective critique est défendue par de nombreuses institutions, telles que le Comité des droits de l'Homme des Nations-Unies, qui estiment que le « profilage racial » contrevient à la législation sur les discriminations. Il est d'ailleurs interdit dans certains pays européens et États américains (Keles, 2012), qui considèrent illégitime de baser les contrôles uniquement sur ce que les justiciables « sont » et non ce qu'ils « font » (Jobard & Lévy, 2009). Ces critiques remettent en outre en cause l'efficacité du « profilage racial » pour détecter des infractions : il servirait davantage à justifier des pratiques discriminatoires basées sur des stéréotypes en invoquant la discrimination statistique (Fassin, 2011), mais ne permettrait pas de gagner en efficacité en termes de nombre d'infractions détectées¹⁶⁴. En outre, le « profilage racial » peut faire œuvre de prophétie autocréatrice, les personnes présentant certaines caractéristiques étant questionnées et interpellées de manière disproportionnée, conduisant à un cercle vicieux d'amplification de la déviance (Boussard *et al.*, 2006, p.222). Le fait que la police concentre son action sur certaines populations peut en effet non seulement renforcer l'idée selon laquelle celles-ci sont davantage délinquantes, mais également à sous-estimer la propension délinquante d'autres groupes, du fait qu'ils ne sont pas contrôlés. En outre, comme le relève H. Becker : « Traiter une personne qui est déviante sous un rapport comme si elle l'était sous tous les rapports, c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa propre réalisation » (Becker, 1985 [1963], p.57). Le fait d'être la cible de ce qui peut être vécu comme du harcèlement policier peut en effet faire naître un ressentiment parmi les groupes ainsi stigmatisés, les conduisant à commettre davantage ou d'autres types d'infractions et à avoir une attitude négative envers la police et l'autorité de l'État. En Suisse, le profilage racial n'est pourtant pas prohibé. Nous observons, au contraire, qu'il est officialisé et enseigné aux nouvelles recrues comme un outil légitime. Il ne fait pas l'objet d'un débat, y compris parmi les individus les plus radicalement hétérodoxes. Parmi toutes les formatrices et tous les formateurs interviewés à l'échelle de la Suisse romande, le seul qui l'a remis en

¹⁶⁴ Pour une recension des études ayant démontré l'inefficacité du profilage racial pour détecter des infractions, voir : F. Jobard & R. Lévy (2009).

question en entretien, en se basant sur les arguments cités ci-dessus, ne fait plus partie de la police. Il n'a en effet pas réussi à convaincre ses supérieurs hiérarchiques de la pertinence de cette critique (et d'autres), et a préféré quitter l'institution.

2.2 Le « profilage racial » comme une évidence : un enseignement orthodoxe

Il arrive souvent, dans le cadre des enseignements à l'Académie, que certains types d'infractions soient associés à des groupes définis par des critères ethno-raciaux : le profilage racial est enseigné en tant qu'outil légitime de détection des infractions. Il fait partie des savoirs officiels, ceux étant présentés notamment dans le manuel officiel d'enquête judiciaire :

« Les voleurs à la tire sont souvent des personnes qui viennent de l'étranger, mais pas uniquement des pays de l'Est. Ils sont très habiles et se déplacent rapidement. [...] Il peut également s'agir d'individus dont le statut n'est pas établi définitivement (requérants d'asile déboutés, étrangers sans papier) [...] La majorité de l'héroïne vendue et consommées en Suisse [est un] marché contrôlé principalement par des Turcs et des ressortissants de l'Ex-Yougoslavie dont surtout des Albanais. Des Libanais et des africains [*sic*], pour la plupart des requérants d'asile ou en séjour illégal, sont également intéressés par ce trafic » [ISP, 2007].

Les associations entre certains délits et certains groupes définis selon des critères ethno-raciaux sont souvent faites en classe : « Le vol à l'arraché, ce sont les Américains du sud. »¹⁶⁵, explique un formateur, ou, un autre : « Quand il y a des gitans, on a inévitablement une augmentation des cambriolages »¹⁶⁶. Les manuels de formation en restent strictement à des associations entre groupes et délits singuliers, et certaines formatrices ou certains formateurs précisent parfois que « ce n'est pas raciste de dire cela ». Pourtant, dans leur enseignement, certains rendent les critères ethno-raciaux centraux dans leur approche des justiciables et établissent une équivalence plus générale entre migration et délinquance, en opérant une racialisation des comportements déviants. Donnant l'exemple d'une « affaire standard », le formateur de droit pénal décrit (cf. page suivante).

¹⁶⁵ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en techniques d'enquête judiciaire.

¹⁶⁶ Notes de terrain, formateur policier, chargé du cours « vols et brigandages ».

« Jeune homme, 23 ans, ethnie pas trop exotique, plutôt européen, mentalité occidentale, environ 15 cambriolages » (*Notes de terrain*, cours de droit pénal donné par un procureur, chargé de cours).

Les jeunes peuvent, avec les migrants, être ainsi présentés comme plus enclins à adopter des comportements délinquants :

Notes de terrain : Exercice sur les contrôles d'identité. Le formateur policier, un permanent, essayant manifestement de tenir compte de ma présence, introduit l'exercice et rappelle que, selon le Code pénal, les contrôles d'identité sont autorisés « dans les milieux criminogènes ». Il donne l'exemple d'une « ethnie », puis rectifie : « Enfin... Pas une ethnie, mais certains groupes. Les jeunes par exemple, enfin les jeunes... délinquants ».

L'association entre *certaines* délits et *certaines* groupes est légitime : elle apparaît dans les manuels officiels et s'appuie sur une discrimination supposée statistique (cf. encadré *supra*), ce qui permet de déjouer les accusations de discrimination basées sur des préjugés. En revanche, faire de l'appartenance ethno-raciale une cause des comportements déviants se révèle plus délicat. Il est dès lors plus acceptable de stigmatiser, en présence d'un sociologue, les jeunes que les étrangers, sans doute parce que le thème est moins sensible dans le débat public. Mais il existe des occurrences où le procédé est plus affirmé. Dans le support du cours consacré aux mineurs par exemple, il est donné aux aspirant-e-s comme phrase exemplifiant l'usage, dans le parler jeune, du mot « tèj » : « T'aurais vu comment Jamel il a tèj la prof d'anglais ! »¹⁶⁷ Parallèlement à ce nom d'origine arabe, le seul autre prénom utilisé dans le support de cours est celui de l'auteur d'un vol par effraction à qui a été donné le nom d'origine hispano-portugaise « José ». Le formateur déclare d'ailleurs en entretien : « Sans stigmatiser les étrangers, mais on voit quand même que beaucoup de milieux étrangers sont très agressifs »¹⁶⁸. Cette prise de position dénote d'une attitude suspicieuse vis-à-vis des migrant-e-s plus essentialisante, qui dépasse le soupçon comme outil de détection des infractions. La figure la plus problématique étant celle du requérant d'asile. Un policier hétérodoxe enseignant la psychologie, lors de son premier cours, lance aux aspirant-e-s, alors qu'il évoque sa trajectoire : « Avant d'entrer dans la police, j'ai bossé

¹⁶⁷ La phrase est traduite : « Le facétieux Jamel ne s'est pas laissé démonter face aux réprimandes de la professeur d'anglais ! »

¹⁶⁸ Responsable d'une brigade des mineurs, chargé du cours « mineurs ».

avec des requérants d'asile. Je vois déjà les sourires... »¹⁶⁹, ce qui ne manque pas d'ailleurs de déclencher un rire général au sein de l'assemblée.

Le profilage racial est donc enseigné à l'Académie comme un outil professionnel légitime. Les glissements vers des discours associant plus fondamentalement migrations et délinquance montrent que la légitimité associée au profilage, censée être basée sur des critères statistiques, permet de justifier des processus plus large de racialisation de la délinquance. La question des inégalités économiques, des difficultés inhérentes aux parcours migratoires et plus encore des formes de rejet ou de discriminations vécues ne sont jamais abordées en classe. Les recrues ne les convoquent d'ailleurs jamais lorsqu'on les pousse à expliquer leurs représentations négatives des migrant-e-s, mais livrent des explications de type culturaliste, la délinquance ou la violence étant renvoyée à des questions de « mentalité ».

2.3 Des recrues racistes ?

Les nouvelles recrues expriment majoritairement des attitudes méfiantes envers les populations issues des migrations. Nous ne pouvons de toute évidence pas en déduire qu'elles accomplissent des pratiques discriminatoires ou volontairement blessantes vis-à-vis de ces catégories de justiciables, mais nous allons nous intéresser aux variations entre individus et aux évolutions de leurs attitudes. Nous allons montrer que, si la plupart possèdent déjà des représentations négatives des migrant-e-s lorsqu'ils entrent dans le métier, certains affichent des attitudes moins négatives. Parmi ces recrues cependant, une partie développe un regard plus hostile durant leurs premières années de pratique. Nous ne pouvons l'établir que pour deux recrues, ce qui rend difficile de fournir des explications. Nous pouvons toutefois montrer comment les représentations que les individus se font avant leur entrée dans la pratique ont été modelées par leur socialisation antérieure, et dépendent avant tout de leurs origines sociales, même si certains éléments de trajectoire renforcent, ou au contraire atténuent, la suspicion à l'égard des étrangers.

¹⁶⁹ Notes de terrain, formateur policier, chargé de cours en psychologie.

2.3.1 Légitimité du « délit de sale gueule » : le profilage racial comme un allant de soi

Il faut noter d'abord que, sans surprise, aucune des recrues ne remet fondamentalement en cause le profilage racial comme outil professionnel. En revanche, une partie d'entre elles dénote d'une certaine prise de distance par rapport à son usage :

S'il a déjà été arrêté pour consommation ou trafic de drogue, est-ce que tu peux le fouiller ?
Oui bien sûr, bon après tu vas pas le faire devant tout le monde des trucs comme ça mais tu peux, si tu as des soupçons bien sûr. Mais après, il faut pas que ce soit le délit de sale gueule comme on dit, sinon ça le ferait pas (Patricia Valin, 2 ans).

Pour d'autres recrues en revanche, le profilage basé sur des critères ethno-raciaux est simplement un outil légitime :

Tu les as contrôlés parce qu'ils étaient bizarres, mais comment on voit ça ?
C'est un peu le délit de sale gueule. Tu vois que c'est un peu des gars un peu louches. Des plaques étrangères, là c'était trois Roumains à bord, donc... (Thomas Grand, 2 ans).

Ces usages différenciés de la catégorie « délit de sale gueule » montrent *a minima* que toutes les recrues ne sont pas à l'aise avec le profilage racial, ne serait-ce que dans le cadre d'un entretien sociologique. Il faut en effet tenir compte du biais de désirabilité sociale découlant de la situation d'entretien, étant donné le caractère particulièrement sensible de cette problématique. Mais la comparaison entre les deux extraits laisse entrevoir le fait que l'orientation du soupçon basée sur des indices corporels, en l'occurrence le visage, pose davantage de problèmes à Patricia Valin : cette pratique est susceptible de la mettre dans l'inconfort. Contrairement à ses collègues, elle a conscience que ces actes ne vont pas de soi. Une autre policière évoque le regard extérieur qui produisant de l'inconfort :

Ce qui me dérange dès fois, c'est que c'est les personnes de couleur qui ont des stupéfiants sur eux. Alors dès fois les gens de l'extérieur doivent se dire qu'on contrôle uniquement des personnes de couleur. Mais bon, en fin de compte ça paye. J'en ai fait un une fois, il avait 18 boulettes dans l'estomac. Mais c'est vrai que de l'extérieur, il y en a qui disent aussi qu'on est raciste [*mot dit plus bas*]. Des fois ça me gêne de courir tout le temps après des personnes de couleur. Bon, en général ceux qui vendent c'est des personnes de couleur, et ceux qui achètent c'est des Blancs. Alors tu fais un peu des deux, mais tu les vois moins les Blancs. Parce qu'ils se cachent. Tandis que les Noirs [*se reprend*]... les personnes de couleur, ils attendent contre un mur, et tu le vois très bien qu'ils sont en train d'attendre (Stéphanie Besse, 1 an).

Il est difficile de dire si ce qui gêne cette policière est exclusivement le regard des autres ou si elle vit également un conflit entre ses valeurs, qui peuvent être antérieures à son entrée dans le métier, et sa pratique professionnelle. Son discours rappelle dans tous les cas que « les policiers sont conscients que leurs critères de détection sur la base des apparences sont l'objet de débats et de désapprobation publique » (Meyer, 2011, p.200). Le fait qu'elle cherche à soigner son langage montre que le chercheur est précisément considéré comme un Autre. Il n'empêche que le souci de cette policière s'oriente vers l'image qu'elle donne uniquement et non pas sur les effets de sa pratique sur les personnes « de couleur ». Pourtant, dans la situation qu'elle relate, le profilage pourrait être justifié par le fait qu'il se base non seulement sur la couleur de la peau, mais également sur le comportement des individus qui « attendent contre un mur ».

Il n'en reste pas moins que la plupart des recrues ne remettent pas en question le profilage sur base ethno- raciale, y compris lorsque, inopérant, il conduit à soupçonner les mauvaises personnes :

« Il y a un Black qui sort de nulle part, en fait il venait de parquer [=garer] sa voiture. Nous on est arrivés, il avait déjà éteint les feux. Il est sorti de sa voiture. Bon, nous on l'a pas vu sortir de sa voiture, mais on se dit : 'Un Black, une rue un peu...' Voilà, il y a un peu tout qui... Après en fait il avait un permis, il était vraiment bien habillé et tout, il parlait totalement français, il travaillait... Vraiment le truc bon, ben voilà, c'est pas un dealer. On le contrôle et tout, il avait rien et on lui dit : 'Vous revenez d'où comme ça là ?' 'Je me suis parké là.' Et puis je dis : 'Mais on vous a pas vu.' 'Mais c'est parce que j'ai fait pipi là.' 'Vous savez que c'est interdit ? Vous recevrez une amende par la poste.', je lui réponds (Marc Corboz, 2 ans).

Ce récit montre que le profilage racial, même lorsqu'il s'avère inefficace et trompeur, peut ne pas produire de remise en question de sa légitimité. Le fait de garder la face et d'affirmer l'autorité policière est ce qui prime, surtout pour un policier qui, comme Marc Corboz, dénote d'un fort investissement politico-moral dans le métier. Ces positionnements contrastés sur le « délit de sale gueule » révèlent plus fondamentalement des différences dans le rapport aux migrant-e-s.

2.3.2 *Un rapport négatif aux migrants qui précède l'entrée dans le métier*

Les policières et les policiers affichant les attitudes les plus méfiantes envers les migrant-e-s présentent des propriétés sociales qui sont également associées à de telles

perspectives parmi des individus non policiers. Ces recrues ont en commun d'être issues de milieux modestes, de travailleurs manuels ou de petits employés. L'on sait en effet que les classes populaires ont tendance à avoir des attitudes plus suspicieuses à l'égard des migrant-e-s, notamment en raison de la déstructuration des solidarités ouvrières (Beaud & Pialoux, 2009) et du marché du travail des petits employés (Plomb & Poglia-Mileti, 2007). Comme l'expliquent en effet C. Staerklé *et al.* : « Entre ressentiment et regard tourné vers un passé qui les tenait plus en estime, ces personnes s'en prennent parfois à celles qui leur sont le plus proche dans la structure sociale, celles auxquelles elles peuvent se comparer », c'est-à-dire les bénéficiaires de l'aide sociale et les migrant-e-s (Staerklé *et al.*, 2007, p.142). Parmi ces recrues, l'on trouve Simon Mottet, qui est issu des classes populaires. Lorsque nous lui demandons d'indiquer le « style » des personnes impliquées dans des bagarres, il évoque « des gens qui sont mal dans leur peau », « alcoolisés », ainsi que :

« Je veux pas citer des races, mais je dirais, voilà quoi.

Il y a des races qui sont plus ...

Ouais c'est souvent tout ce qui est... Les Yougoslaves, les gens comme ça quoi. Eux en principe quand ils se battent, ils ont pas bu. Donc c'est leur culture [et non pas l'alcool] » (Simon Mottet, 1 an).

« Je pense qu'il y a quand même une majorité d'étrangers dans ces groupes [de jeunes posant problèmes en ville], c'est quand même des gars qui ont le sang un peu chaud, ça c'est vrai » (Simon Mottet, 2 ans).

La première phrase montre que ce policier est conscient du caractère potentiellement controversé de son discours. Il n'hésite toutefois pas à associer la violence aux étrangers, en particulier ceux qu'il qualifie de « Yougoslaves ». À un autre moment du premier entretien, lorsque nous l'interrogeons sur les raisons qui peuvent pousser un jeune à « entrer dans la délinquance », il évoque à nouveau la même population :

« Je veux pas dire les étrangers en général, mais c'est beaucoup les Yougoslaves. C'est aussi souvent des gars qui sont un peu défavorisés, on est d'accord, mais c'est quand même super typé » (Simon Mottet, 1 an).

Sa focalisation sur les populations originaires d'ex-Yougoslavie renvoie sans doute à la forte altérité que ces individus représentent à ses yeux, dans la mesure où il s'agit pour lui de « musulmans ». Dans le questionnaire, auquel il a répondu quelques semaines après être entré dans la pratique, Simon Mottet a sélectionné la réponse « les

étrangers » à la question : « Vis-à-vis de quel genre de personnes pensez-vous qu'il faut être le plus vigilant en tant que policier ? » (cf. encadré ci-dessous).

Encadré 18.

Mesure des attitudes suspicieuses envers les migrant-e-s grâce au questionnaire

Le questionnaire, que nous avons fait passer aux aspirant-e-s en fin de formation et dans les premières semaines de pratique, comprenait six questions dont les modalités de réponses proposées contenaient une mise en cause des étrangers, en particulier dans les phénomènes de délinquance. Une septième question, ouverte, pouvait également faire l'objet d'une telle réponse.

1. Vis-à-vis de quel genre de personnes pensez-vous qu'il faut être le plus vigilant en tant que policier ? (modalités de réponse : Les automobilistes ; Les drogués ; Les jeunes ; *Les étrangers* ; Les trafiquants de drogue ; Les autres truands)¹⁷⁰
2. Et en deuxième position, de qui faut-il le plus se méfier ? (*idem*)
3. Selon vous, quelle est la meilleure manière de lutter contre la délinquance des jeunes ? (La fermeté, la répression ; La prévention, le dialogue ; La réinsertion des délinquants qui sortent de prison ; *Expulser les délinquants étrangers* ; Réduire les inégalités, il faut une société plus juste)
4. D'après-vous, quel est la cause principale qui fait qu'un jeune devient un délinquant ? (*Le fait d'être étranger* ; Le fait que ses parents n'aient pas joué leur rôle ; Le fait de vivre dans des mauvaises conditions (pauvreté, chômage, etc.) ; Le fait qu'il regarde trop de film ou de jeux vidéos violents ; La perte des repères, des valeurs ; Le fait d'appartenir à une bande)
5. D'après-vous, quel est la deuxième cause principale qui fait qu'un jeune devient un délinquant ? (*idem*)
6. Selon vous, l'augmentation de la délinquance est principalement due... (À la détérioration de la situation économique et sociale ; À la crise des institutions (école, église...) ; *À l'afflux d'étrangers* ; À la tolérance de la justice ; À la démission des parents ; La délinquance n'est pas en augmentation)
7. Quel est selon vous le principal problème de notre pays ? (question ouverte)

Dans le questionnaire, qu'il a rempli en fin de formation, Maxime Rey estime également qu'il faut, dans le métier, être « le plus vigilant » à l'égard des étrangers. Un an plus tard, il porte toujours un discours stigmatisant en construisant les étrangers comme une menace :

« Tu intervies avec des bons Suisses, c'est clair, il y a des cons partout. Mais c'est quand même beaucoup avec les étrangers. Je veux dire : 95% des interventions qu'on a, c'est avec des étrangers. Quand tu regardes les dealers à la gare, on se croirait presque à Kinshasa ! Tu sais pas si t'es en Suisse ou bien en Afrique, dès fois » (Maxime Rey, 1 an).

À d'autres moments dans l'entretien, ce policier déclare regretter que la Suisse ait « ouvert ses frontières » et « accepte tout le monde ». Il s'agirait donc, pour résoudre le problème, de mettre les auteurs d'infractions étrangers « dans l'avion et de leur dire :

¹⁷⁰ Cette question ainsi que les modalités de réponse ont été reprises telles quelles du questionnaire de D. Monjardet et C. Gorgeon (1993), qui avaient optés pour des catégories indigènes, en particulier celles de « drogué » et de « truand ».

‘Vous rentrez chez vous’. », ce qui n’arriverait selon lui presque jamais. Dans un langage quelque peu embrouillé, il se déclare même « raciste » :

« Ce métier n’a pas changé ma façon de penser. Tu peux devenir monstre [=très] raciste dans ce métier. Tu as toujours affaire aux mêmes, c’est toujours les mêmes. Les stéréotypes : c’est toujours les Noirs qui vendent [de la drogue], les Arabes ils arrêtent pas de voler.

Ça fait partie de la réalité ?

Ouais ! Mais c’est pas censé être pensé comme ça. Ça peut être les bons Suisses qui volent aussi, mais bon c’est tellement une minorité, voilà. Tu peux devenir raciste au bout d’un moment. Mais, bon, personnellement pas, parce que j’ai plein de potes de couleur et tout... Mais certains [collègues], je pense qu’ils deviennent un peu racistes. Il y en a qui sont racistes hein, faut pas rêver. Raciste un petit peu... T’es quand même un peu. D’un côté. Tu peux pas dire : ‘Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil’, c’est pas vrai. Tu peux pas appeler ça ‘racisme’... Tu sais très bien que c’est toujours les mêmes qui... Il y a quand même des stéréotypes qui ne sont pas faux » (Maxime Rey, 1 an).

Le « racisme » est perçu à la fois comme une attitude qui ne peut pas être adoptée officiellement (« c’est pas censé être pensé comme ça »), mais qui s’impose dans les faits : ce policier opère un glissement prudent d’un discours de façade vers l’expression d’un « racisme » plus assumé. Son discours exprime clairement la manière dont l’association entre certaines populations et certains délits, voire la supposée propension criminelle des étrangers, sert de puissant justificatif aux croyances racistes. Maxime Rey est également issu d’un milieu populaire, avec un père travailleur manuel. En outre, il a éprouvé des difficultés à s’extraire de son milieu d’origine, ayant « péniblement » mené à bien son apprentissage de commerce, effectué en école. Or, R. Pudal a montré que les acteurs ayant gagné grâce à leur métier un statut dans la frange supérieure des classes populaire – dans son cas des pompiers –, dénotaient d’un rapport de distinction d’avec « ‘ceux d’en-bas’ » (Pudal, 2011, pp.923-4). Dans le questionnaire, que Maxime Rey a rempli une année avant, il a en effet indiqué qu’il se sentait proche du parti UDC, c’est-à-dire la droite radicale nationaliste, et qu’il estimait qu’il est « trop facile d’entrer dans notre pays » (en réponse à une question ouverte sur le « problème principal de notre pays »). Aux origines populaires sont associés, pour certaines policières et certains policiers, d’autres types de parcours renforçant ces attitudes négatives vis-à-vis des migrations. Le déclassement d’abord : P. Gottraux et C. Péchu ont montré que les situations « d’insatisfaction par rapport à leur situation

socioprofessionnelle » ou de « déception quant au parcours professionnel effectué » pouvaient produire une perception négative des étrangers, notamment en ce qu'ils sont perçus comme « potentiels concurrents sur le marché du travail » (Gottraux & Péchu, 2011, p.136). M. Surdez et F. Plomb décrivent comment la relégation et la dévalorisation des « assistés » (« drogués », « chômeurs », « handicapés »), et surtout des « requérants d'asile » et des « étrangers », procède d'un processus de requalification pour des individus ayant un sentiment de déclassement (Surdez & Plomb, 2006, p.88). Les policiers ayant subi un déclassement ou des déconvenues portent en effet les discours les plus hostiles envers les étrangers. Dans le premier entretien, Lucien Paccaud, alors affecté à un poste en campagne depuis une année, se déclare peu confronté à des « étrangers », mais s'attend, lorsqu'il sera affecté dans un environnement urbain : « avec les requérants c'est quand même plus difficile parce que c'est des... c'est des malins. », ce qui montre bien que la population est construite comme problématique avant d'en faire l'expérience pratique. Dans le questionnaire, rempli en fin de formation, il se dit d'ailleurs proche de l'UDC, estime que la Suisse « veut trop aider les autres » et a sélectionné « les étrangers » à la question sur les populations dont il faut prioritairement se méfier. Robert Droz, qui n'avait pas rempli le questionnaire, porte un discours également fortement hostile après deux ans de pratique :

« Je devrais être un peu éthique, mais je me suis rendu compte, [lorsque j'étais au chômage], que quand t'es suisse dans ton pays, tu es rien du tout. Il vaut mieux être étranger, abuser le système et profiter de tout le monde, de toutes les institutions. On est tous acteur de sa situation. Mais il y a des gens, ils en ont rien à foutre. Et c'est les premiers à pleurer auprès des systèmes sociaux, à se victimiser. On est dans une ère où on écoute la victime. C'est une théorie un petit peu... carrée. Mais c'est vrai que moi qui viens d'un milieu très masculin, très dur, et bien ce principe de victime... On doit faire attention aux gays, aux lesbiennes, aux femmes... On fait toujours attention aux minorités. Et dans un divorce on voit qui c'est qui trinque hein, c'est le papa. Les lois sont devenues extrêmes pour ces victimes, mais moi j'ai toujours été partisan de : 'On fait face à ses responsabilités.' Et quand on est dans la police, on est confronté à ça » (Robert Droz, 2 ans).

La prise de position contre les populations issues des migrations est ici incluse dans un discours hostile à d'autres minorités et groupes dominés. Ce policier a particulièrement mal vécu l'expérience du chômage – il parle de « traversée du désert »

- et ce d'autant qu'il associe une forte valeur au travail, inculquée durant l'apprentissage de son métier manuel « à la dure ». Or, il associe explicitement cette expérience du déclassement à la stigmatisation des étrangers. Son discours correspond aux positions les plus radicales mises en évidence par C. Braconnier et J.-Y. Dormagen, qui ont montré que les individus ayant ce type de trajectoire se plaignaient d'être victimes de « racisme anti-blancs » (Braconnier & Dormagen, 2007, pp.246-52). Le chômage est en effet une expérience qui peut conduire à développer du ressentiment à l'égard des « profiteurs » et des « étrangers » en raison, d'une part, de ce que les individus perçoivent comme un déficit de reconnaissance de leurs mérites et du sentiment d'injustice qui en découle (Gottraux & Péchu, 2011, p.199), et, d'autre part, du fait qu'ils considèrent, eux, ne pas avoir bénéficié d'une aide qui leur est accordée, alors qu'ils ont pourtant traversé des périodes difficiles. Le discours de René Jacot, dont les explications sont originales, montre que la stigmatisation des migrant-e-s est rendue possible par leur exclusion d'une communauté morale. Il vit son engagement dans la police sur le mode militaire du service rendu à la patrie et dit s'être engagé dans le métier afin de « rendre à sa ville » ce qu'elle lui a « donné ». Son explication des comportements déviants des migrant-e-s se base sur l'idée d'un manque d'attachement à la « terre » :

« Je pense qu'on est toujours moins regardant à ce qu'on fait quand on n'est pas chez soi, j'en suis convaincu [et ce d'autant que les requérants, étant loin de leur famille, ne craignent pas les réprobations].

Mais du coup si toi, par exemple, tu devais pour une raison X ou Y quitter la Suisse, tu penses que tu aurais la même réaction ?

Noon. J'aurais pas la même réaction. Peut-être que je serais moins regardant sur... Je sais pas, faire toujours attention à jeter les papiers dans les poubelles. Je pense que c'est quand même un état d'esprit » (René Jacot, fin de formation).

Poussé à se mettre à la place d'un migrant, l'on constate que ce policier n'est pas disposé à faire preuve d'empathie à son égard, ne le situant pas dans la même communauté morale d'appartenance. Ce policier est issu d'un milieu modeste, mais nous ne disposons pas de données supplémentaires sur son parcours. Finalement, Marc Corboz produit des remarques qui infériorisent certaines populations. Évoquant les trafiquants de drogue en rue, il explique que l'une des difficultés découle de ce que, lorsqu'ils sont interpellés, ils ont tendance à hurler : « les Blacks ça crie hein, c'est la

jungle là-bas [d'où ils viennent], primitif. Ils hurlent à la mort ! » Le caractère « primitif » et la référence à la nature sauvage (« jungle ») pour ne pas dire animale, explicite une vision des Noirs que l'on peut qualifier de raciste.

Ces discours révèlent donc des degrés différents de méfiance ou d'hostilité vis-à-vis des migrant-e-s : associer une propension forte à la délinquance et à la violence à certains groupes définis sur une base ethno-raciale et selon un raisonnement essentialiste ; une racialisation plus générale de la délinquance et l'accusation des étrangers d'abuser de l'aide sociale ; le fait de se dire « raciste » ou d'exprimer des propos infériorisant ; ne pas faire appartenir les migrant-e-s à la même communauté morale que soi. Ces éléments, au-delà de leur caractère négatif ou hostile, révèlent un faible degré de connaissance des problématiques migratoires, qui sont perçues de manière stéréotypée et négative. Cela n'est pas compensé par la formation, qui ne prévoit pas de savoirs sur ces questions.

2.3.3 *Des recrues plus ouvertes aux migrations*

D'autres recrues, bien qu'associant également migration et délinquance, tout du moins certains groupes avec certains délits, ne tiennent en revanche pas un discours radical sur la fermeture des frontières ou l'expulsion des étrangers :

« C'est assez dur avec ce mélange de cultures, que moi je trouve très bien. Mais c'est vrai que c'est pas facile, parce que toutes les cultures ont des choses différentes à... d'autres valeurs » (Patricia Valin, fin de formation).

« La nationalité des gens qu'on a chez nous quoi c'est des 'Milic', des choses comme ça. Sans le dire méchamment parce que j'ai des potes qui sont de cette nationalité-là. Mais tu verras effectivement plus de 'Setaj' que de 'Bernard' dans nos locaux » (Patricia Valin, 2 ans).

Cette policière, détentrice d'un Baccalauréat, a grandi dans une famille de classe moyenne active dans le domaine santé-social¹⁷¹. Elle n'a pas subi de déclassement ou de déconvenues avant d'entrer dans le métier. Ces individus ne préconisent pas une fermeture des frontières ou une expulsion systématique des étrangers. Une autre

¹⁷¹ Les professionnels des métiers de la santé et du social expriment des opinions plus ouvertes que la moyenne à propos des étrangers (Cattacin *et al.*, 2006).

policière va plus loin, en s'insurgeant contre les attitudes d'une partie de ses collègues, qu'elle accuse de faire preuve de « racisme » :

« Certains collègues, quand on est en patrouille et qu'ils voient des Noirs, ils me disent : 'Ah, il y a des macaques, on va les contrôler.' Moi ça me rend malade, ça alors franchement je peux pas tolérer, c'est du racisme. C'est vrai que dès fois on a des problèmes avec cette population, mais je leur dis qu'il y a aussi des Suisses avec qui on a des problèmes, alors je vois pas pourquoi ils réagissent comme ça » (Vanessa Comte, 1 an).

La condamnation ne vise donc pas la constitution des migrant-e-s en problème, mais les procédés d'infériorisation. Cette policière présente un profil proche de celui de Patricia Valin, avec des origines de classe moyenne et la détention d'un Baccalauréat. L'importance de la socialisation familiale en matière de rapport aux migrations est, dans son cas, manifeste :

« Mes parents ne m'ont jamais dit : 'C'est un Noir, il deale'. Pour moi, c'est pas ça. Hier après-midi, je suis allée boire un verre avec un copain, qui est Noir. Il me dit qu'il se fait tout le temps contrôler par la police, mais qu'il connaît plein de policiers, que ça lui pose pas de problèmes.

Mais ça doit être fatigant non ? Mais pour vous c'est logique ?

Ouais c'est ce que je lui ai dit : 'C'est vrai qu'on sait qu'on a plus de chances de trouver de la coke ou de la came chez vous que chez des Blancs'. Bon, il y a quand même des Blancs qui le font, mais je veux dire mais... Bon lui, il le prend pas mal. Mais je sais qu'il y en a beaucoup qui le prennent mal » (Vanessa Comte, 1 an).

À nouveau, le raisonnement ne remet pas en cause la légitimité du profilage racial, ni les effets négatifs qu'il peut avoir sur ceux qui en sont, à tort, la cible. Nous avons vu également que Carine Fonjallaz, la plus diplômée de nos interviewées, exprimait un sentiment d'empathie pour les requérants d'asile. Ces policières et ces policiers n'ont pas sélectionné de modalités de réponse mettant en cause les étrangers dans le questionnaire, à l'exception de Patricia Valin qui a indiqué « expulser les étrangers » à la question des solutions à la délinquance. Les recrues qui entrent dans la profession avec les sentiments les moins hostiles envers les étrangers semblent donc susceptibles de résister davantage à la *doxa* policière. Les recrues les plus diplômées sont aussi celles qui n'ont pas vécu de déclassement, de déconvenues ou de périodes de chômage : au contraire, elles étaient dans une trajectoire ascensionnelle avant d'entrer dans le métier.

Elles cumulent donc des propriétés sociales qui rendent moins probable le développement d'attitudes négatives envers les migrations.

2.3.4 *Développer un rapport plus hostile aux migrant-e-s ? Le poids des insatisfactions professionnelles*

L'expérience du métier peut cependant conduire une partie des nouvelles recrues à développer un regard stigmatisant sur les migrant-e-s. C'est le cas de Benjamin Joly, dont les représentations, lors de sa formation, n'étaient pas négatives, ce qui est attesté par ses réponses au questionnaire. Ses origines sociales sont plus modestes, de classe moyenne inférieure, mais il était dans une trajectoire ascendante avant de rejoindre les rangs de la police. Dans une discussion informelle à l'Académie, il se dit positivement surpris de ce que les aspirant-e-s soient ouverts et ne correspondent pas au « stéréotype » du « policier style extrême-droite ». À la question ouverte du problème principal du pays, il avait saisi dans le questionnaire « Aucune idée » et acquiescé à aucune des modalités relevant d'un rapport négatif aux migrations. La manière dont il se positionne en entretien sur la question des migrations atteste qu'il s'agit d'une perspective développée durant ses premières années de pratique :

« Si chaque fois qu'on arrêtait un type avec des boulettes [de cocaïne sur lui], il prendrait un avion et rentrerait chez lui parce qu'il est en infraction ici, et bien je pense qu'il y aurait bien des problèmes qui seraient réglés plus rapidement. C'est pas du tout une image, en aucun cas xénophobe ou quoi que ce soit. Mais c'est juste qu'il y a clairement un problème à ce niveau-là. D'ailleurs on le voit très bien en regardant les votations que l'UDC arrive à faire passer. Il y a 10 ans en arrière, ça aurait jamais passé. Mais maintenant les gens se rendent compte qu'il y a un problème, qu'il y a clairement de l'abus. Des gens qui viennent d'autres pays et qui profitent du système. Les étrangers qui viennent et qui ont aucun statut, qui bossent pas, on a souvent des problèmes avec ces gens » (Benjamin Joly, 2 ans).

La question des « dealers » renvoie à son activité de travail : la confrontation régulière avec cette activité délictueuse ne lui plaît pas, il s'agit ici bien de « faux travail » (Boussard *et al.*, 2006) auquel l'expulsion apparaît comme une solution pour s'en débarrasser. Le fait que les personnes incriminées ne « bossent pas » est un élément qui ne plaide pas en leur faveur : elle est d'ailleurs certainement la cause des comportements délictueux incriminés. La prudence avec laquelle ce policier avance le programme de la droite radicale nationaliste montre également qu'il n'est pas

confortable avec ces idées, ce qui est cohérent avec ses origines sociales et sa trajectoire. Il estime néanmoins que les migrants doivent saisir la chance qui leur est offerte d'être en Suisse, et sinon devoir assumer le fait d'être renvoyés :

« Même des gens qui seraient à fond... qui seraient plutôt socialistes ou comme ça, ils doivent penser ça. C'est un peu con de devoir en arriver là, mais nous on n'y peut rien. C'est des gens à qui on ouvre la porte, et qui abusent, qui scient la branche où ils sont assis » (Benjamin Joly, 2 ans).

Son changement de position montre que l'expérience du métier et de ses insatisfactions se traduit par une intériorisation des discours plus radicaux à l'égard des migrant-e-s, leur expulsion faisant ainsi office de solution à des problèmes professionnels (Wieviorka, 1992). Le cas d'une autre policière, n'ayant également sélectionné aucune de ces modalités dans le questionnaire, montre que la suspicion envers les migrant-e-s peut faire office de réponse aux problèmes, facilement mobilisée une fois entrée dans le métier :

« *On voit souvent dans la presse que la violence des jeunes augmente, c'est quoi ta position là-dessus ?*

Je sais pas, j'ai pas vu vraiment que... Je sais que certaines nationalités peuvent être plus violentes, c'est tout.

Ça, tu l' observes ?

Ouais, ouais [*bref silence*].

Et puis comment tu expliques ça ?

[*Bref silence*] Comment j'explique ça... Pour certains, la violence est plus normale que pour d'autres, selon ce qu'ils ont vécu avant, et puis il y en a qui ont tendance à plus picoler que d'autres. Mais pour le moment c'est assez calme [le travail], j'ai pas eu à intervenir sur des bagarres ou des choses comme ça. Bon, à [ville] il y a un centre de requérants, et c'est souvent lié à ça » (Joëlle Chapuis, 2 ans).

Au moment de l'entretien, cette policière n'a pas de représentations articulées de l'évolution de la délinquance et de ses causes, répétant souvent qu'elle est trop « nouvelle » dans le métier pour se faire une idée. L'extrait présenté ci-dessus montre que, dans ce cas, la mise en cause des migrant-e-s est une idée disponible et qui s'impose rapidement. Cette policière et ce policier ont donc en commun d'être entrés dans le métier sans affirmer de suspicion particulière vis-à-vis des migrants, mais sans non plus avoir des représentations construites des causes de la délinquance.

2.3.5 Des étrangers dans la police : la position des recrues issues des migrations

La policière et le policier de notre échantillon eux-mêmes issus des migrations associent également migration et délinquance, s'appuyant sur la surreprésentation des étrangers dans les statistiques policière et judiciaire, dont on sait pourtant qu'il est possible de démontrer qu'elles ne permettent pas de l'établir (cf. encadré *supra*). À la différence de leurs collègues, ces deux individus cherchent à ne pas donner d'explications culturalistes à ce constat, mais éprouvent des difficultés à argumenter différemment. Lisa Stanor évoque de manière abstraite « des familles étrangères qui n'ont pas été intégrées comme il faut, que ce soit socialement ou économiquement », les « salaires précaires » et les « jobs de merde ». Oscar Hatchi se base également sur son propre parcours, en évoquant quant à lui la question des familles monoparentales, de laquelle découle la difficulté de s'occuper des enfants. Cet argument est souvent mentionné par d'autres recrues, mais en référence au travail des femmes, dont elles estiment qu'il est en partie responsable des conduites délinquantes de leurs enfants. Néanmoins, l'argument des discriminations, notamment sur le marché du travail, n'est jamais convoqué, ni les phénomènes de rejet basé sur l'origine ethnique et nationale. Si ces deux nouvelles recrues issues des migrations ne remettent pas en cause le discours de leurs collègues, c'est sans doute par intériorisation des normes dominantes, ce qui est renforcé par le fait qu'ils ont tous deux un rapport au pays d'accueil et une stratégie d'intégration fortement marqués par l'assimilation :

« Bon moi j'étais tranquille [lorsque je suis arrivé en Suisse] : j'arrive à un endroit, je connais personne, je parle pas la langue et tout, donc moi je me fais tout petit. » (Oscar Hatchi, fin de formation)

Ce policier décrit les tensions qui se sont développées avec sa mère, en raison de cette assimilation :

« C'est vrai que pour elle c'était difficile, parce que étant [*origine*] et ayant grandi là-bas, ayant une mentalité de là-bas, elle connaissait pas encore à 100% la culture ici. Parce que moi, je me suis intégré, du fait que j'étais à l'école et tout, et après on a commencé à avoir une façon de voir les choses un peu différentes » (Oscar Hatchi, fin de formation).

Ces deux recrues affichent leur volonté de lutter contre le racisme, notamment en ne « laissant pas passer » des comportements de leurs collègues jugés comme tels.

Néanmoins, ils ne remettent pas en question les idées dominantes associant migration et délinquance, et sont à court d'arguments pour ne pas fournir des explications culturalistes, bien que celles-ci ne leur sont pas satisfaisantes : « les stratégies adoptées par les policiers minoritaires doivent éviter de faire preuve d'une solidarité minoritaire trop ostensible [...] et d'apparaître comme une 'minorité trop visible' » (Gauthier, 2012, p.261). Il apparaît donc qu'il est peu probable que ces individus puissent faire prendre de la distance à leurs collègues en rapport avec la stigmatisation des migrantes et des migrants. Au contraire, l'un de ces deux individus, qui affichait sa fierté de faire partie des premières recrues issues de sa minorité, confronté au discours raciste récurrent de ses collègues à son égard, a quitté la profession¹⁷².

3. Comment rétablir l'ordre ? Rapports différenciés aux solutions répressives

Les représentations que se font les policières et les policiers de la meilleure manière de maintenir l'ordre social – en particulier de la sanction pénale et de la punitivité du système judiciaire –, ont des implications fortes sur leur travail. Penser les sanctions infligées par les juges comme manquant de sévérité peut en effet être la source d'insatisfactions professionnelles. L'on sait également que les représentations négatives de la justice, lorsqu'elles sont associées à un fort ressentiment à l'égard de certaines populations, peut justifier, aux yeux des professionnel-le-s, des pratiques de harcèlement, d'humiliation ou de violence (Fassin, 2011; Reiss, 1971, p.138), comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent.

3.1 « Justice laxiste » et insatisfactions professionnelles

L'idée selon laquelle le système judiciaire distribue des sanctions trop faibles, et renonce trop souvent à faire usage de l'enfermement, est fortement dominante dans le

¹⁷² Nous ne précisons pas de quelle recrue il s'agit, afin de protéger son anonymat. Des études menées dans d'autres contextes nationaux ont montré que les policières et les policiers issus des migrations étaient souvent victimes de rejet et de stéréotypes négatifs de la part de leur pairs (Gauthier, 2012, p.249; Holdaway, 1997).

monde policier, bien qu'elle ne lui soit pas spécifique. Elle renvoie en effet aux rapports que les individus entretiennent avec l'ordre établi et la mesure dans laquelle ils font reposer son maintien sur une approche répressive de celles et ceux qui ne s'y soumettent pas. Dans un questionnaire passé à un échantillon représentatif de la population helvétique au début des années 2000, près de 40% des répondant-e-s étaient « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle : « Les actes de délinquance devraient être punis plus sévèrement » (Cattacin *et al.*, 2006, p.46)¹⁷³. Cette idée selon laquelle le monde social serait affecté par une baisse diffuse du respect des normes sociales et légales, attribuée à des sanctions trop faibles ne jouant pas leur rôle dissuasif, est partagée par toutes les formatrices et tous les formateurs que nous avons interrogés, quelles que soient par ailleurs leurs visions du métier. Cette perspective concerne tant les sanctions distribuées par les parents à leurs enfants, que celles infligées par les acteurs du système scolaire aux élèves, ou ceux du système judiciaire aux auteurs d'infractions. Dans un cours d'éthique, donné par un formateur hétérodoxe, celui-ci explique :

« Vous le savez, il y a une perte des repères et des valeurs, les psychologues et les sociologues le répètent dans les médias. L'école ne fait plus son travail » (*Notes de terrain*, cours d'éthique donné par un policier, chargé de cours).

Ce discours sur la baisse généralisée du respect de « l'autorité » est pour le moins répandu parmi les policières et les policiers de tous pays (Crank, 2004; Chan, 2003, p.119). D. Monjardet évoque même le caractère « séculaire » de « l'attachement policier au principe d'autorité » (Monjardet, 1996, p.151). La très grande majorité des nouvelles recrues partage effectivement cette perspective : lorsqu'on les interroge sur ce qui peut conduire un jeune vers des conduites délinquantes, elles invoquent le manque d'encadrement parental ainsi que l'absence de sévérité des systèmes scolaire et judiciaire, qui échouent selon elles à transmettre les « limites » et le « cadre » nécessaires à un épanouissement satisfaisant des jeunes, et dont le manque de punitivité ne joue pas le rôle dissuasif nécessaire.

¹⁷³ Les réponses se répartissent comme suit : « Tout à fait d'accord » = 39.8% ; « Plutôt d'accord » = 31.4% ; « Plutôt pas d'accord » = 13.3% ; « Pas du tout d'accord » = 8.5%. Sur les attitudes sociales envers la punitivité des juges, voir également : A. Kuhn & J. Vuille (2011).

Encadré 19.

Le « laxisme judiciaire » : une représentation commune parmi les recrues

Le questionnaire passé aux recrues comprenait une question ouverte : « Quel est selon vous le problème principal de notre pays ? ». Parmi les répondant-e-s, 29 l'ont renseignée. La majorité (20 répondant-e-s) reprennent les thèmes principaux défendus par la droite, en particulier son aile radicale nationaliste : l'immigration ou « l'ouverture des frontières », jugée trop importantes (8) ; la justice, jugée trop laxiste (7) ; l'aide sociale, jugée trop généreuse et distribuée principalement à des « profiteurs » (3) ; et les jeunes, accusés d'être mal éduqués et trop délinquants (2). Un répondant se positionne en revanche explicitement contre l'UDC (la droite radicale nationaliste) et estime que « le pays va bien ». Une minorité de répondant-e-s (3) évoquent des thèmes défendus par la gauche : les inégalités (2) et le racisme (1). Le reste se répartit dans des thèmes moins marqués politiquement : la crise économique (2), le fait de ne pas appartenir à l'Union européenne (1) ; ou donne des réponses floues. Ce sont donc l'immigration et le supposé manque de punitivité des sentences des juges qui posent principalement problème aux nouvelles recrues.

Ce type de rapport à la punitivité du système répond à une vision orthodoxe du métier, dans la mesure où le respect de l'autorité – l'obéissance – facilite le travail policier lorsque celui-ci consiste à faire usage de la coercition et non de la négociation ou de la persuasion. Plus le métier est défini par son aspect coercitif, en particulier par la détection des infractions, plus il entre en résonance avec une préférence pour les sanctions négatives. En effet, le degré de sévérité de la sanction est généralement perçu par les policières et les policiers comme la mesure de la récompense de leur travail de détection des infractions, comme cela a pu être montré dans différents contextes nationaux (Reiss, 1971, p.137). Lorsque les professionnel-le-s estiment que les juges prononcent des sentences trop faibles, cela entretient parmi eux un sentiment d'insatisfaction. Celui-ci est renforcé par la confrontation régulière avec des auteurs de délits de peu de gravité (d'un point de vue pénal) et avec des comportements catégorisés comme du « social », qui ne correspondent pas à des délits pénaux. Pour les policières et les policiers qui dévalorisent ces tâches et ces situations, la récurrence des cas est source de ressentiment : face à des auteurs d'infraction ou de troubles qui récidivent malgré leur appréhension ou leur remise à l'ordre, certaines professionnelles et certains professionnels accusent le système judiciaire de distribuer des sanctions trop faibles. Il fait office de bouc-émissaire d'un ressentiment qui découle en fait de la confrontation jugée trop fréquente à ce qui est considéré comme du « sale boulot » (Hughes, 1958), des comportements contre lesquels la réponse répressive est inefficace. Cette caractéristique de la « culture policière », qui n'est pas spécifique au cas suisse, est

néanmoins validée par certains formateurs auprès des aspirant-e-s. En cours de droit pénal par exemple, l'enseignant, pourtant un procureur, explique que :

« Il y a seulement un petit cas de temps en temps où on a l'impression que ça sert à quelque chose [d'interpeller un auteur d'infraction] » (*Notes de terrain*, cours de droit pénal donné par un procureur, chargé de cours).

Le discours des hétérodoxes, bien que validant le diagnostic négatif sur la punitivité du système judiciaire, se distingue de celui des orthodoxes : ces formateurs enjoignent les nouvelles recrues à « ne pas se préoccuper de ce qui se passe après »¹⁷⁴, c'est-à-dire des sanctions infligées aux personnes qu'ils et elles dénoncent au juge, sous peine de vivre des insatisfactions et un sentiment d'inefficacité. Ce décalage par rapport aux discours orthodoxes s'exprime par exemple dans le discours d'un formateur en classe, un policier de terrain enseignant la psychologie :

« Le dealer qui vient de Somalie, on l'arrête, mais on le juge pas. On l'arrête pour ses actes. S'il ressort en liberté au bout de trois heures, c'est le système qui fonctionne pas, c'est pas lui. Moi aussi je trouve que c'est pas normal, mais c'est pas de sa faute à lui » (*Notes de terrain*, cours de psychologie donné par un policier, chargé de cours).

Ces hétérodoxes promeuvent donc une attitude distante par rapport à l'inefficacité supposée de la justice, sans remettre en cause le fait qu'elle mette « en liberté » les délinquants alors qu'elle devrait recourir davantage aux peines les en privant. Cette vision d'un monde qui serait marqué par le délitement de l'autorité, que partagent même les hétérodoxes, contredit pourtant la promotion de la négociation et de la persuasion, défendues par ces mêmes réformateurs, en tant qu'outils permettant de réduire les pratiques de coercition. Elle encourage en effet le sentiment selon lequel la police est la seule institution à garantir une distribution des sanctions négatives et donc l'idée qu'elle serait le « dernier rempart avant le chaos ».

3.2 Se préoccuper ou non de « ce qui se passe après » : visions contrastées des implications du « laxisme judiciaire »

Les nouvelles recrues partagent toutes, à une exception près, ce diagnostic négatif à propos de la punitivité du système judiciaire, estimant qu'il ne distribue pas assez de

¹⁷⁴ Formule récurrente dans le discours, en classe, des formateurs hétérodoxes.

sanctions. Les phrases revenant le plus souvent dans les entretiens accusent le système judiciaire de pas être « assez sévère pour les délinquants », que les peines infligées sont « trop légères » : la « justice » serait trop « gentille ». Ces diagnostics sont le plus souvent le résultat de l'intériorisation des idées dominantes au sein de la profession policière. En effet, leur discours sur la supposée « gentillesse » excessive des juges n'est généralement pas basé sur des faits dont elles ont fait l'expérience :

« Les gars que tu interpelles, ils sont dehors douze heures après. Donc tu as l'impression que tu travailles dans le vide. [...] Parce que la justice en général elle est trop gentille, je crois. Bon, nous on a pas vraiment le suivi pénal après mais... Quand tu arrêtes des cambrioleurs en flagrant délit, et puis deux jours plus tard tu les vois passer et ils te font un bras d'honneur... » (Simon Mottet, 2 ans).

« On est super contents [lorsqu'on interpelle un cambrioleur], mais quand on apprend qu'il a rien eu, on se dit 'super'...

Comment tu l'apprends en fait ? Tu sais parce que tu le chopes une deuxième fois ?

Ben parce que... [silence]

Tu suis l'affaire ?

Soit on suit l'affaire, ou alors c'est un inspecteur qui s'est occupé de l'affaire, et des fois on l'appelle juste pour savoir » (Marc Corboz, 2 ans).

En évoquant le fait qu'il n'a pas le « suivi pénal », Simon Mottet admet qu'il s'agit davantage d'une idée que d'une expérience, et ce malgré ce qu'il raconte être un geste de revanche de la part d'un cambrioleur. Il est d'ailleurs très rare, de l'aveu même des recrues, que des auteurs de cambriolages soient aperçus à l'œuvre. On retrouve ce mécanisme dans le discours de plusieurs interviewé-e-s, ce qui montre que pour certain-e-s, il s'agit d'abord d'une représentation dominante qu'ils et elles ont intériorisée, davantage que le résultat de leur expérience pratique. Les cambriolages sont les délits le plus souvent donnés en exemple pour attester du « laxisme judiciaire », alors que les nouvelles recrues admettent pourtant, parallèlement, que si ce sont des délits qu'elles constatent souvent, il est très rare qu'elles en identifient les auteurs. Les enquêtes permettant de lutter contre ces infractions ne sont en outre pas menées par les agents de sécurité publique, mais par des spécialistes d'unités judiciaires.

Si les recrues s'accordent sur l'accusation de « laxisme » du système judiciaire, elles se distinguent en revanche par des rapports différenciés aux insatisfactions

professionnelles qui peuvent lui être associées. Celles qui dénotent d'un degré plus élevé d'investissement politico-moral dans le métier, c'est-à-dire les individus ayant fait antérieurement l'expérience du déclassement ou d'échecs de formation, ont des visions plus répressives de la préservation de l'ordre social, et adhèrent plus fortement à l'idée selon laquelle le manque de punitivité du système judiciaire rend le travail policier inefficace, voire inutile. Par ailleurs, celles qui valorisent le plus des solutions non répressives doivent résoudre des tensions découlant de leur appartenance professionnelle. Alors que D. Monjardet (1996; p.51) estime que l'intérêt des policiers à ce que leur autorité soit respectée « explique et fonde » leur critique du manque de punitivité des institutions, nous pouvons montrer que cette perception de la justice ne se développe pas de manière uniforme parmi les nouvelles recrues, car celles-ci entretiennent des rapports différenciés à l'aspect moralisateur de leur métier et aux solutions répressives en général.

3.2.1 *Les effets de l'investissement politico-moral : un sentiment de désaveu*

Le supposé manque de punitivité du système judiciaire est perçu par les recrues les plus investies moralement comme un désaveu de leur engagement professionnel. Un policier fait, en entretien, le récit d'une poursuite en véhicule visant à appréhender des personnes soupçonnées d'avoir commis des vols, qui s'est terminée par un accident (et la fuite desdites personnes) il explique :

« Nous on a pris des risques parce que tu fais une course poursuite, tu es derrière et puis... Et bien on s'est plantés, heureusement qu'il y avait pas des passants, ça aurait pu être pire. Des collègues prennent des risques, parce qu'ils roulent à plus de 260 km/h aussi dès fois, et puis au final, même si on les avait interpellé... C'est ça qui me fait sourire. Qu'est-ce qu'il y aurait eu au final ? Si on les avait interpellés, le juge aurait fait : 'Vous savez que c'est que du vol, c'est pas si grave que ça.' Est-ce que finalement ça vaut la peine de prendre tous ces risques ? Pour qui, pour quoi ? » (Thomas Grand, 2 ans).

L'on voit bien dans ce discours comment le supposé « laxisme judiciaire » est vécu comme un désaveu de l'investissement politico-moral dans le métier : à quoi bon lutter contre les méchants si ceux-ci ne sont pas mis en prison ? Nous avons vu que certaines recrues, à l'instar de Thomas Grand, étaient investies moralement en raison de la perte d'un statut lié à un déclassement intergénérationnel. C. Peugny, en s'intéressant aux

opinions des individus déclassés, a montré l'importance de ce type de trajectoire dans l'adhésion aux idées autoritaires (Peugny, 2006). Au contraire en effet, les recrues qui dénotent d'un investissement politico-moral atténué, et qui étaient en ascension sociale avant d'entrer dans la police, cherchent à résister aux effets négatifs du ressentiment et du sentiment d'inutilité qui peut être associé au diagnostic d'une inefficacité du système judiciaire :

« Il ne faut pas trop penser aux implications derrière, faut faire son job et se dire qu'on l'a bien fait.

Ça peut être frustrant sinon ?

Je pense, ouais. Il y a beaucoup de collègues qui pensent ça. Moi pour le moment ça va. Des fois ça m'énerve mais, moi je fais mon job et si pour moi je l'ai bien fait, je suis content. Après si la justice suit pas... J'ai aucun pouvoir là-dessus donc je me prends la tête avec ça » (Benjamin Joly, 2 ans).

On voit ici qu'il s'agit bien de résistance contre un sentiment répandu. Louis Bovet, qui appartient à la police judiciaire, est le seul de nos interviewés qui relativise le « laxisme judiciaire », et affirme vouloir résister au ressentiment qui peut en découler, même après deux ans de pratique :

« Quand je suis entré sur le terrain, il y a un ancien qui m'a dit : 'Il faut jamais regarder la sentence. Même si tu vas au tribunal, demande même pas après le jugement, les peines qu'il y a eues.' Il m'a dit : 'Toi ton métier c'est de déférer les gens, montrer en fait leur activité délictueuse, faut pas regarder plus loin.' Parce que sinon on peut être vraiment déçu. Alors c'est vrai que moi je l'ai fait comme ça.

Tu as suivi ce conseil à la lettre ?

Ouais.

Même quand tu vas au tribunal ?

Non si tout à coup on me dit: 'Il a eu telle sanction'. Mais autrement je cherche même pas à demander. Moi j'ai fait mon travail, j'espère l'avoir bien fait, j'ai l'impression d'avoir tout mis en œuvre. Après si c'est pas jugé en fait comme on aimerait que ce soit jugé... Je pense que j'ai pris ça [comme conseil], et quand je serai plus ancien je dirai aux jeunes la même chose ! Si ça suit pas derrière, c'est pas notre problème à nous. Ce sera peut-être un problème politique, que les peines sont peut-être trop légères. Mais quand j'entends quand même des peines, et bien je trouve qu'elles sont quand même pas si légères » (Louis Bovet, 2 ans).

Louis Bovet est donc le seul à ne pas affirmer du tout que le système judiciaire est insuffisamment punitif, et celui qui cherche le plus à résister à un rapport défaitiste à celui-ci. Il appartient à une unité chargée de lutter contre le trafic de drogue en rue, c'est-à-dire le « bas de la chaîne », précisément des délits à répétition dans la mesure où, ne s'agissant pas de gros trafic, les mêmes auteurs sont susceptibles d'être appréhendés

plusieurs fois. Il a décidé sur ce point de suivre le conseil de l'un de ses collègues plus expérimenté ayant à ce sujet un regard hétérodoxe, contrairement à nombre de ses collègues de promotion qui se fient davantage à une idée plus négative du système judiciaire. Tant Louis Bovet que Benjamin Joly dénotent d'un investissement politico-moral atténué dans le métier : nous avons vu en effet qu'ils avaient entamé une trajectoire d'ascension sociale avant leur entrée dans la police. En revanche, Patricia Valin, qui était en progression sociale grâce à l'accumulation de capital scolaire, dénote pourtant d'une évolution vers une position plus orthodoxe. Dans le premier entretien, elle affirme sa volonté de résister à la critique du système judiciaire, tout en estimant que cela sera difficile à maintenir. Elle explique que, lors d'un stage, elle a constaté que des jeunes appréhendés en train de cambrioler une entreprise n'ont reçu, comme sanction, « au final que deux jours dans un centre » :

« Du coup tu as l'impression que tu travailles dans le vide ?

Faut pas trop réfléchir à [ce qui se passe] après...

Tu disais au début qu'un bon policier, il fait pas justice lui-même. Mais ça peut marcher que si tu as le sentiment que quelqu'un d'autre le fait après, non ?

C'est pas notre boulot de faire justice. Après moi je suis au début [de ma carrière], c'est maintenant que je pense comme ça. Dans quelques années on verra, mais pour l'instant moi je pense que c'est pas notre boulot. Il y a les juges qui sont là, il y a la loi qui est là. Nous, on est là pour intervenir mais en tout cas pas pour les juger. C'est peut-être le début qui me fait dire ça parce que j'ai pas encore été assez confrontée à ce genre de problèmes [de récurrence des cas]. Il paraît que ce qui est très usant, d'interpeller tout le temps les mêmes personnes » (Patricia Valin, fin de formation).

Cette policière résiste donc, peu avant son entrée effective dans la pratique, au sentiment d'inutilité, même lorsqu'elle est poussée à s'exprimer dans ce sens par le chercheur. Après deux ans de pratique, elle se plaint en revanche de la justice qui ne condamne, selon elle, pas assez sévèrement : « Tu interpelles les gens et deux jours après, ils sont dehors. Tu les recroises et puis tu te dis : 'Mais attends, c'est un gag, c'est vraiment un gag'. » Son sentiment de « laxisme » est particulièrement acerbe en ce qui concerne la justice des mineurs :

« Les mineurs ils ont vite compris qu'ils sont à l'abri de tout : au tribunal des mineurs, ils se font taper sur les doigts par le président : 'C'est pas bien !', et puis c'est tout. C'est lamentable. Et parfois pour des choses graves, des passages à tabac, des rackets, c'est la même chose. Ou bien ils sont envoyés si c'est vraiment

très grave dans un foyer, où de toute façon ils peuvent sortir comme dans un moulin, donc ils s'en fichent » (Patricia Valin, 2 ans).

Cette policière développe donc clairement un ressentiment à l'égard de la justice et une forme de pessimisme social. Elle se disait pourtant, en fin de formation, disposée à y résister, ce qui est cohérent avec son investissement politico-moral atténué en raison d'une trajectoire d'ascension sociale. Le fait qu'elle adopte des positions de plus en plus orthodoxes est sans doute lié au fait qu'elle est insatisfaite de son poste actuel dans la sécurité publique. Elle souhaite en effet rejoindre la police judiciaire, et se débarrasser des situations de travail impliquant des usagers dont les comportements ne peuvent être réprimés par des solutions uniquement pénales. Cela montre que l'entrée dans le métier peut faire naître ou renforcer des attitudes favorables envers les solutions répressives. En revanche, puisque ce n'est pas le cas de toutes les recrues, cela confirme que le métier n'attire pas forcément des profils plus autoritaires que la moyenne (Reiner, 2010; Skolnick & Fyfe, 1993, p.92).

3.2.2 *Visions du monde moins répressive : des tensions à résoudre*

Une partie des recrues cherchant à résister au sentiment d'inefficacité qui peut être associé au supposé manque de punitivité des juges estiment plus généralement que les sanctions négatives ne sont pas toujours les meilleures solutions pour lutter contre la déviance, ce qui est générateur de tension. La construction de leur habitus professionnel est plus problématique, le rôle officiel de l'institution policière étant défini par la lutte contre les infractions commises, alors qu'eux-mêmes sont prêts à valoriser des solutions préventives ou tenant compte des particularités des auteurs d'infraction. Carine Fonjallaz illustre le mieux cette tension, étant de par ses origines et son parcours universitaires, celle qui est la plus radicalement disposée à résister à une vision strictement pénale de la lutte contre la « délinquance ». Alors que dans le premier entretien, elle se dit « plutôt pour la prévention » et déclare, dans le questionnaire, être proche du parti socialiste, elle développe dans le second entretien une vision négative du système judiciaire, alors que nous parlons de son travail d'enquêtrice dans une unité spécialisée « stupéfiants » (cf. page suivante).

« Pour des grandes quantités [de drogue revendue], ils devraient passer dedans [*en prison*]. Mais tu as intérêt à avoir monté un dossier béton, avec toutes les mises en cause, ça va faire beaucoup pour faire en sorte de le garder au chaud. Après, tu te dis c'est des gens... À la limite ils vont peut-être faire six mois dedans, ils vont ressortir, leur condition de vie aura pas changé, ils pourront pas travailler parce qu'ils ont pas de statut, ils ont pas de permis ou n'importe... Tu te fais pas trop d'illusions, ils risquent de recommencer.

Donc la prison c'est pas une bonne solution ?

Je sais pas, c'est difficile à dire. Je pense que pour ces trafiquants [dont je suis en charge], les réseaux africains¹⁷⁵, le problème ça vient du fait qu'il y a une demande mais ça vient aussi du fait qu'ils sont inoccupés » (Carine Fonjallaz, 2 ans).

Dans cet extrait s'expriment bien les tensions entre son travail d'enquêtrice et le manque d'efficacité qu'elle attribue à la prison : le fait de « monter un dossier » est ce qui est attendu d'elle en tant que professionnelle, puisque son mandat officiel est centré autour de la détection des infractions. Elle conçoit la sanction judiciaire comme la rémunération de ce travail, c'est-à-dire la manière dont est évaluée officiellement son efficacité. Or, celle-ci entre en contradiction avec certaines de ses représentations, en particulier sa sensibilité aux causes et implications sociales de la délinquance. Elle résout partiellement cette tension en estimant que la prison est une solution convenable pour les crimes les plus graves. Louis Bovet promeut également des solutions préventives, mais il les délègue à d'autres acteurs pour qu'elles n'entrent pas en tension avec les finalités officielles de son institution d'appartenance. Il défend notamment l'existence de « médiateurs » ou de « grands frères », estimant que ce travail doit être assuré par des personnes plus « neutres » que la police « qui sont passées aussi peut-être par la rue ». Patricia Valin, qui vit également de telles tensions, se base quant à elle sur le caractère récurrent des activités illégales pour justifier l'efficacité de la prison en comparaison à celle d'un foyer éducatif :

« Le foyer pour les jeunes, c'est mieux que la prison. Mais c'est très bien pour les jeunes qui font une connerie. Ça peut arriver à n'importe qui, on n'est pas là pour juger. Il va peut-être se rendre compte que 'Merde, j'ai fait une connerie maintenant il faut que je me rattrape, faut que je fasse quelque chose de ma vie.' C'est très bien. Mais au foyer, il est confronté aux autres qui en ont rien à foutre, que c'est la vingtième fois qu'on les ramène là-bas. Ceux-là, ils s'en foutent [et ce d'autant qu'on peut facilement s'enfuir du foyer].

¹⁷⁵ Dans son corps d'appartenance, l'unité « stupéfiant » est subdivisée en groupe prenant en charge les trafiquants selon leurs origines nationales.

Il faudrait pas mélanger les multirécidivistes et ceux qui viennent pour leur première fois alors ?

C'est horrible à dire mais ouais.

Pourquoi c'est horrible à dire ?

Parce que ça fait de la discrimination, mais bon, voilà » (Patricia Valin, 2 ans).

Les problèmes que cette policière rencontre à adhérer à une solution plus répressive pour les jeunes qui « en ont rien à foutre » découle d'une vision du maintien de l'ordre social qui ne repose pas uniquement sur la répression. Dans le premier entretien, elle préconise d'aller « au contact de la population, de la sensibiliser au fait que tous les jeunes sont pas forcément des délinquants. » L'évolution de son discours traduit à nouveau son adhésion aux représentations dominantes au sein de la profession policière, en lien avec les insatisfactions qu'elle subit. Mais la fin de l'extrait montre que l'évolution de sa position vers davantage de fermeté ne va pas de soi pour elle. Même si l'on ne peut exclure que son inconfort soit en partie un effet de la situation d'entretien, l'évolution de ses prises de position montre qu'elle était disposée à développer une vision moins orthodoxe de la sanction pénale. La mise en évidence de ces tensions montre que les individus n'ayant pas subi de perte de statut et/ou qui étaient en ascension sociale avant leur entrée dans le métier, s'accommoderaient mieux d'une police dont les finalités officielles seraient redéfinies vers une place moins centrale donnée à la coercition et la détection des infractions.

4. Conclusion

Les accords entre enseignant-e-s malgré les contrastes dans leurs habitus professionnels, les discours médiatiques de la police, la comparaison avec la littérature ainsi que l'évolution des positionnements de certaines recrues confirment que la *doxa* policière est marquée, en Suisse, par le pessimisme social, en particulier le diagnostic négatif de l'évolution de la délinquance et la stigmatisation des jeunes, un rapport suspicieux voire hostile aux migrant-e-s, ainsi que la perception négative de la punitivité du système judiciaire. En nous appuyant sur la littérature et le discours des nouvelles recrues, nous avons pourtant montré que ces représentations avaient des conséquences pratiques négatives. Le pessimisme social peut engendrer une perception cynique des

usagers associée à une insensibilité à la souffrance d'autrui, ainsi que l'isolement social et justifier des pratiques de brutalité. Le regard négatif porté sur les migrant-es peut déboucher sur des pratiques discriminatoires, de harcèlement ou plus violentes à l'égard de certains groupes en fonction de leurs appartenances ethno-raciales. Finalement, les visions négatives du système judiciaire et la valorisation des sanctions sévères peuvent entraîner un sentiment d'inutilité et des insatisfactions professionnelles, ainsi que des pratiques déviantes justifiées par la nécessité de « faire justice » soi-même.

Les modèles professionnels réformateurs, tant leurs versions officielles que ceux défendus par les formateurs hétérodoxes, ne vise pourtant pas la modification de ces représentations du monde. Si ces derniers modèrent en entretien leur diagnostic négatif sur l'évolution de la délinquance, cette vision nuancée est absente des cours. Le plan d'études ne prévoit d'ailleurs pas de savoirs sur la délinquance, qui permettraient d'appréhender ses diverses formes et de comprendre ses causes, dans leur multiplicité et leur complexité. De même, le rapport aux migrations n'est pas visé par leurs stratégies de changement, tout au plus certains formateurs recommandent-ils aux recrues de ne pas réserver le respect aux citoyens suisses. Mais tant les discriminations basées sur des critères ethno-raciaux que les croyances racistes n'ont pas été constituées en enjeu de réforme, et le plan d'études ne prévoit aucuns savoirs permettant de mieux comprendre les problématiques migratoires, ainsi que l'hétérogénéité et les difficultés inhérentes à ces parcours. Au contraire, la racialisation des comportements délinquants est officialisée dans l'enseignement, et le profilage racial enseigné comme un outil légitime et indispensable. En ce qui concerne le travail des juges, les formateurs valident en classe leur supposé manque de sévérité, le discours des hétérodoxes se limitant à prévenir les recrues de ce que le sentiment d'inefficacité qui peut en découler a des conséquences négatives sur leur travail. En validant le discours sur le « laxisme judiciaire » et le délitement de l'autorité, les réformateurs contredisent leur projet de valoriser les pratiques de travail non coercitives et de ne pas donner à la

détection des infractions une place centrale dans leur définition du métier. Ces tensions sont particulièrement manifestes parmi les recrues qui valorisent le plus les solutions préventives, mais dont le travail reste évalué par des critères orthodoxes, notamment la sévérité des sanctions pénales. L'efficacité des peines privatives de liberté pour éviter la récidive, bien que largement remise en question par un nombre important d'études (Kensey, 2007), reste au cœur de la *doxa* policière.

Une partie des recrues développe des perceptions du monde plus orthodoxes en avançant dans leur trajectoire professionnelle, en particulier en matière de suspicion à l'égard des migrant-e-s et de plainte envers le système judiciaire. Mais toutes ont des visions du monde qui correspondent à leurs trajectoires sociales, ce qui démontre qu'elles ont largement été façonnées avant leur entrée dans le métier. De ce fait, certaines propriétés sociales favorisent fortement l'adhésion à des représentations dont les conséquences sur le travail policier peuvent être négatives. On ne peut bien sûr pas déduire les pratiques des représentations, mais l'on peut définir, à partir de ces dernières et compte-tenu des travaux basés sur des observations des pratiques policières, des probabilités de comportements.

Le pessimisme social est accentué parmi les recrues ayant vécu des déconvenues avant leur entrée dans le métier, que ce soit le déclassement, des échecs de formation ou des périodes de chômage. Ces trajectoires favorisent également le développement d'un rapport fortement suspicieux ou hostile à l'égard des migrant-e-s. Les individus d'origines rurales affectés en milieu urbain portent également un regard pessimiste sur l'évolution du monde et stigmatisant envers les jeunes. Les origines populaires peuvent quant à elles favoriser les visions négatives des étrangers, en particulier parmi les individus ayant éprouvé des difficultés à s'extraire de leur milieu d'origine. Au contraire, les recrues issues des classes moyennes, inférieures ou supérieures, et qui étaient en ascension sociale avant d'entrer dans le métier, dénotent d'un regard moins suspicieux envers les migrant-e-s. Finalement, le sentiment d'inefficacité découlant d'une vision négative du système judiciaire jugé « laxiste » est exacerbé parmi les recrues

qui dénotent d'un fort investissement politico-moral dans le métier. Rappelons que celui-ci découle de l'importance donnée au capital policier dans les stratégies de mobilité sociale, et caractérise les recrues qui ont perdu un statut avant leur entrée dans le métier ou qui ont échoué une stratégie d'ascension sociale basée sur l'accumulation de capital scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude a permis d'analyser les mécanismes de l'engagement réformateur au sein du sous-champ policier et, au fil des chapitres, de rendre compte des termes sur lesquels portent les débats à propos de l'excellence professionnelle. La formation reste marquée par des caractéristiques orthodoxes, en particulier la physicalité et la militarité, qui s'opposent largement aux efforts réformateurs. Ces derniers buttent également contre les habitus antérieurs des nouvelles recrues, qui contribuent largement à façonner la constitution de leur habitus professionnel.

Pour conclure ce travail, nous allons revenir sur ces quatre points et les mettre en perspective pour relever, d'abord, que la théorie des champs de Pierre Bourdieu permet non seulement de rendre compte des changements au sein de la profession policière, mais également du processus de socialisation (section 1). En nous appuyant sur la théorie des professions développée par Florent Champy, nous pouvons montrer ensuite que le contenu du projet réformateur étudié concerne à la fois les finalités, les moyens et les valeurs de l'activité policière, non par des volontés de substitution, mais de renversement dans la manière de les hiérarchiser (section 2). La formation policière, en

ce qu'elle prépare les recrues à faire usage de la violence légitime, pose des questions qui relèvent des dilemmes fondamentaux inhérents à tout État démocratique. Il nous faut cependant déterminer la mesure dans laquelle certaines résistances orthodoxes découlent ou non de caractéristiques intrinsèques au mandat politique confié à la police (section 3). Finalement, nous revenons sur ce qui, dans l'expérience antérieure des recrues, permet de comprendre pourquoi certaines résistent à la *doxa* professionnelle (section 4).

1. La théorie des champs pour penser le changement professionnel

Considérer la police comme un sous-champ s'avère être une approche des plus éclairantes, d'abord parce que le cadre théorique proposé par Pierre Bourdieu rend attentif aux tensions et conflits internes, et nous a permis de rendre compte des luttes à propos des définitions de l'excellence professionnelle. Le concept de capital, en particulier, est une aide précieuse pour penser les transformations du champ, en ce qu'il permet d'appréhender les changements dans ce qui, pour les acteurs, est en jeu. En construisant le concept de capital policier, nous avons pu montrer comment celui-ci a perdu de la valeur dans les corps de police les plus engagés dans des processus de réforme, notamment au profit du capital culturel. Le concept permet donc d'analyser les stratégies mises en place par les policières et les policiers expérimentés, en particulier celles relevant de la mobilité professionnelle. Il rend également possible de distinguer les nouvelles et nouveaux entrants en fonction du volume et de la structure de leurs capitaux accumulés antérieurement à leur entrée dans le métier, qui déterminent leurs attitudes à l'égard du capital policier, et donc leur degré d'investissement politico-moral dans le métier. Le capital culturel quant à lui renforce les attitudes favorables à la réforme. Il est associé à des capacités d'abstraction qui encouragent la réflexivité des professionnel-le-s sur leurs pratiques (Punch, 2007), ce qui s'observe également parmi les nouvelles recrues. L'importation de savoirs exogènes a constitué la clé de voûte du projet réformateur, et leur contenu a servi de base au développement de l'engagement de

certaines policières et de certains policiers. Le processus de codification des savoirs en lui-même a également renforcé les dispositions réformatrices de certains acteurs au travers de la création de réseaux dépassant les frontières cantonales et nationales. Il est en effet manifeste que les échanges de savoirs, les mises en réseau, ainsi que la circulation internationale et intercantonale des idées ont joué un rôle majeur dans le contenu qui a été donné au projet, mais également dans le développement de vocations réformatrices. De manière générale, les opportunités de nouer des liens avec d'autres professionnels et d'autres institutions, puisqu'elles contraignent les acteurs à se confronter à des points de vue alternatifs, apparaissent comme centrales dans le développement des habitus hétérodoxes. Elles prennent la forme tant d'études, que de conférences, de réseaux ou d'expérience au sein d'unités spécialisées hétérodoxes (brigade des mineurs, police de proximité). Le volume et la structure des capitaux détenus par les acteurs ont donc bel et bien un impact sur leurs dispositions : c'est ce va-et-vient, dans l'analyse, entre l'appréhension des stratégies d'accumulation de capitaux et de leurs impacts, en retour, sur les habitus professionnels, qui permet d'expliquer à la fois le développement de l'engagement réformateur et la constitution de l'habitus professionnel des nouvelles recrues.

La théorie des champs permet également de différencier ce qui relève de luttes internes de ce qui a trait aux luttes interprofessionnelles, comme nous avons pu le montrer en ce qui concerne la protection du « territoire de tâches » (Abbott, 1988) de la police rendu possible par l'introduction du diplôme, en particulier pour faire face à la concurrence des gardes-frontières et des entreprises de sécurité privée. La protection du groupe contre ses concurrents concerne tous ses membres, et ne fait pas l'objet de luttes internes : l'introduction du brevet a en soi été soutenu par des forces non réformatrices au sein de la profession.

L'introduction du brevet fédéral et le fait que des acteurs se soient saisis de la formation comme instrument de réforme ont contribué à développer la légitimité de cet espace. Il a en effet attiré des individus qui, pour une partie importante d'entre eux, sont

détenteurs de positions hiérarchiques supérieures et désireux d'atteindre les positions les plus dominantes du sous-champ. Nous avons montré qu'atteindre des positions de formatrices ou de formateurs pouvait dorénavant constituer un levier d'ascension professionnelle. La formation n'est plus un espace de relégation, un « mouvoir des éléphants » comme le relevait une haute responsable policière lors d'une réunion.

Il est opportun de considérer la formation comme un espace disposant d'une autonomie relative à l'égard du sous-champ policier, dans un contexte de développement de la spécialisation du travail de formateur et d'une plus grande collaboration de cet espace avec le champ universitaire. De nombreux liens structurels avec ce dernier ont en effet gagné en intensité récemment. Les centres de formation policière et l'Institut suisse de police ont entamé des collaborations avec des Hautes écoles spécialisées, notamment de gestion, que ce soit pour la formation des cadres de la police ou à l'attention de publics extérieurs à la profession. De même, il existe de nombreuses collaborations avec les universités, ponctuelles avec les sciences sociales, mais plus soutenues avec l'Institut des sciences criminelles de l'Université de Lausanne, qui offre des formations spécialisées aux policières et aux policiers. Il existe enfin un projet, dans le canton de Genève, de création d'une Haute école spécialisée en sécurité, qui serait intégrée au système de formation tertiaire. Ce mouvement d'autonomisation de l'espace de la formation policière pourrait servir d'argument à la critique de la part des courants orthodoxes au sein de la profession, en alimentant les accusations d'être trop éloigné du « terrain ».

Cette autonomie reste cependant limitée : bien que l'investissement dans les pratiques d'enseignement constitue une forme spécifique d'*illusio*, les tensions dont nous avons rendu compte dans la formation sont avant tout le reflet des luttes internes au sous-champ. Elle offre à ce titre un terrain propice à l'investigation des oppositions qui le structurent, notamment entre discipline et autonomie des policières et policiers de terrain ; entre lutte resserrée contre la délinquance et résolution de problèmes plus larges ; entre imposition autoritaire de solutions et négociation ; et entre distance morale et proximité avec les justiciables. Il n'en reste pas moins que les débats propres à l'espace de la formation, en particulier à propos des modèles pédagogiques, sont en

partie indépendants des luttes du sous-champ. Cela se traduit notamment par le fait que certains formateurs ayant des visions du métier orthodoxes défendent pourtant les modèles pédagogiques participatifs introduits par leurs collègues hétérodoxes, et non les standards autoritaires qui étaient historiquement privilégiés.

Nous avons peu approfondi la question des configurations différentes au sein des divers corps de police, même si nous avons tenu compte de l'existence de réseaux de réformateurs plus implantés dans certains d'entre eux que dans d'autres. La première raison relève de la construction de notre objet : nous n'avons pas cherché à faire la genèse de la réforme, mais avons porté notre regard sur les acteurs et sur leur engagement réformateur. La seconde a trait à la préservation de l'anonymat des formatrices et des formateurs interviewés : nous avons préféré ne pas révéler leurs institutions d'appartenance. Une cartographie du sous-champ policier suisse, qui tiendrait notamment compte des trajectoires inter-corps des acteurs, reste à faire, et ce d'autant que ce type de mobilité professionnelle semble être en expansion. En effet, si historiquement les frontières des corps de police étaient relativement étanches, les acteurs, en particulier ceux occupant les positions les plus dominantes, suivent aujourd'hui des trajectoires qui se préoccupent peu des frontières cantonales, renforçant ainsi les collaborations et les échanges d'idées.

De même, l'autonomie du sous-champ policier dans le champ administratif devrait faire l'objet d'investigations empiriques. Nous avons pu observer que le groupe a bénéficié d'une large indépendance dans le contenu qui a été donné à la réforme, même si le point de départ réside dans une décision politique. En outre, le contexte de réforme, en rendant disponible des savoirs nouveaux, et en particulier la police de proximité, a conduit certaines policières et certains policiers à promouvoir un renversement de la hiérarchie des finalités de l'activité policière, ce qui est un indice du caractère autonome des débats sur l'excellence professionnelle.

2. Le projet réformateur et le caractère « prudentiel » de la profession

Les changements promus par les hétérodoxes ont pour enjeu les deux niveaux d'autonomie professionnelle distingués par F. Champy (2011) dans sa théorie des professions : celui de la pratique individuelle, « l'autonomie de décision », et celui des débats collectifs internes à la profession, « l'autonomie réflexive ». Sur ces deux plans, l'autonomie concerne les délibérations autour des moyens d'action et des valeurs du groupe professionnel, mais également à propos des finalités de son activité, ce qui dénote de son caractère radical. Comme l'a démontré F. Champy sur le cas des architectes, nous observons que le modèle professionnel défendu par les hétérodoxes ne consiste pas à substituer une finalité nouvelle à l'activité policière, mais à en renverser la hiérarchie, ce qui est caractéristique des professions dont la pratique est selon lui « prudentielle » (Champy, 2011, pp.145-65; 2009, pp.82-94).

2.1 La promotion de l'autonomie individuelle : un enjeu double

La revendication d'autonomie est un enjeu qui concerne tous les groupes professionnels, les sociologues des professions s'accordant d'ailleurs pour en faire l'une de leurs caractéristiques essentielles. Il se pose avec autant d'acuité que certaines évolutions récentes tendent à la remettre en cause, notamment les pressions à l'efficacité et les logiques managériales (Boussard *et al.*, 2010; Freidson, 2001). En ce qui concerne la police suisse, l'enjeu se dessine de manière spécifique. Le projet réformateur vise en effet à développer l'« autonomie de décision » (Champy, 2011, p.158) individuelle des recrues –, et poursuit à ce titre deux objectifs différents. Le premier a trait au caractère « prudentiel » de l'activité policière, tel que théorisé par F. Champy (2011), dans la mesure où celle-ci consiste à « traiter de problèmes ou de situations *singuliers* et *complexes* et, partant, [à] devoir faire face à une irréductible *incertitude* quant au déroulement du travail ». Policières et policiers doivent ainsi se livrer à des « conjectures » et des « délibérations » sur les cas traités, en se basant sur des savoirs qui ne sont pas formalisables (pp.149, souligné par l'auteur). En faisant la promotion de l'autonomie

réflexive des recrues, les hétérodoxes prennent acte de cette caractéristique de la profession et la considèrent comme une propriété positive, alors que les orthodoxes perçoivent son développement comme une menace contre l'ordre hiérarchisé. S'inscrivant dans une stratégie de revendication de professionnalité, cette visée réformatrice a donc pour but d'améliorer la qualité du travail policier, en dotant les policières et les policiers de capacités réflexives leur permettant d'agir avec discernement et de prendre de la distance par rapport aux situations qu'ils et elles rencontrent. Il s'agit donc bel et bien de favoriser les « délibérations » entre professionnel-le-s. Les réformateurs visent cependant un second objectif, qui est davantage spécifique au cas qui nous intéresse. L'autonomie promue a également pour but de favoriser, de la part des recrues, une attitude de résistance face à la *doxa* professionnelle, et ce, en s'attaquant au conformisme de groupe et à l'obéissance disciplinée aux ordres des supérieurs hiérarchiques directs. Ces derniers sont en effet perçus comme les gardiens de l'orthodoxie par les réformateurs. Il s'agit donc de former des entrepreneurs de changement, capables non seulement d'incorporer les idées réformatrices, mais également de les défendre. Les hétérodoxes remettent ainsi en partie en cause l'ordre hiérarchisé et l'esprit de corps, dans un mouvement qui s'oppose par ailleurs aux tendances à la standardisation et la technicisation des pratiques auxquelles doivent de plus en plus se soumettre les groupes professionnels (Bercot *et al.*, 2012; Boussard *et al.*, 2010). En outre, leur projet a pour ambition de modifier non seulement la hiérarchie des moyens, mais également celle des finalités de l'activité policière, ce qui démontre de l'existence, dans la police, du second niveau d'autonomie conceptualisé par F. Champy, celui de l'« autonomie de réflexion », c'est-à-dire celle relevant d'un effort collectif de réinterprétation du contenu du travail.

2.2 L'autonomie collective : le débat sur les finalités, moyens et valeurs de l'activité

En s'attaquant à ce qui constitue le cœur de la *doxa* policière, le projet réformateur vise en effet un renversement de la hiérarchie des finalités de l'activité policière. Il donne la priorité à la prise en charge des situations de travail ne relevant pas – ou pas

principalement – de la détection des infractions. De ce fait, l'activité policière est définie comme visant la résolution de problèmes, et non la lutte contre la délinquance ou la mise en application de la loi, ce qui atténue son caractère politique et moral. Ce renversement, qui se base notamment sur les modèles professionnels développés aux États-Unis sous le label de *community policing*, a conduit les réformateurs suisses à placer la relation au cœur de leur définition du métier, par exemple en le qualifiant de « social ». Cette définition de l'activité policière ne fait pas de la physicalité et de l'usage de la contrainte physique un aspect central et structurant, et s'oppose à sa caractérisation en un métier « d'action ». Conformément à ce que F. Champy a pu montrer à propos des architectes, le changement ainsi promu est un renversement de la hiérarchie des finalités : il ne vise pas à substituer la résolution des problèmes à la lutte contre la délinquance. Le faire reviendrait à nier la spécificité de l'activité policière. Certes le projet rend-il les frontières plus floues entre ce groupe professionnel et d'autres activités proches, telles que le travail social et les professions soignantes, mais il ne vise pas à ôter la détections des infractions du mandat policier.

À ce débat sur les finalités se superpose le projet de renverser la hiérarchie des moyens les plus appropriés pour les atteindre. Les réformateurs promeuvent les alternatives à l'imposition de solutions coercitives, en particulier l'usage de la négociation – qui consiste à persuader ou convaincre et non forcer – et de la médiation, en tant qu'outil de gestion des conflits entre usagers. La coercition verbale, le fait de forcer quelqu'un à faire ou dire quelque chose en se basant uniquement sur l'autorité policière, garantie par l'usage potentiel de la force, est considérée comme un dernier recours. L'usage de la contrainte physique en particulier est pensé comme devant être réduit au minimum absolu, y compris celle de basse intensité. À ce titre est promu un outil spécifique : la maîtrise de soi et de ses émotions. Les réformateurs valorisent également les compétences relatives au *care*, celles ayant trait à la prise en charge compassionnelle de la souffrance. Cette conception de l'activité policière disqualifie donc les attitudes de fermeté, ainsi que les approches autoritaires et froidement distantes, considérées comme

étant génératrices de conflits et incompatible avec l'établissement d'un rapport de proximité avec la population. À nouveau, les compétences coercitives, y compris d'usage de la force, ne sont pas évacuées du modèle professionnel hétérodoxe, mais placés au bas de la hiérarchie des moyens d'action des policières et des policiers.

Finalement, le combat des hétérodoxes se situe également sur le niveau des valeurs. Sur ce terrain, ils sont d'ailleurs rejoints par celles et ceux que nous avons appelés les « promoteur-e-s de changements circonscrits », qui ne sont pas engagé-e-s dans une critique de leur institution mais soutiennent la réforme de la formation. Les valeurs promues visent le rapport à l'autre des policières et des policiers, et consistent à le faire reposer sur le respect, l'ouverture d'esprit, la compréhension et la proximité, y compris avec les auteurs d'infraction. Ce modèle s'oppose ainsi à la distance sociale et à la distinction morale qui peuvent caractériser les rapports entre police et usagers, ainsi qu'aux rapports à l'autre marqués par le soupçon et la méfiance. Il s'agit ainsi de promouvoir une bonne relation entre la police et les usagers, et de combattre l'isolement social décrit par les travaux sur la « culture policière ». Ils ont en effet démontré les liens entre cette caractéristique et les phénomènes de déviance policière, en particulier les processus de ciblage abusifs et de harcèlement des certains groupes sociaux, les comportements agressifs et d'humiliation, ainsi que la brutalité, c'est-à-dire l'usage non conforme de la force et de la violence. Le projet vise parallèlement, bien que très secondairement, le rapport au monde des recrues, au travers de la promotion d'une vision moins négative des évolutions sociétales et d'une prise de distance face au supposé manque de punitivité du système judiciaire.

3. La violence au cœur du métier : caractère intrinsèque ou processus conjoncturel ?

Nous avons décrit les nombreuses tensions entre normes et valeurs professionnelles qui caractérisent l'enseignement à l'Académie, ainsi que celles que le dispositif de formation oppose au projet réformateur. Elles découlent en particulier de l'importance donnée à la

physicalité du métier dans la formation, en particulier la violence, qui entre en résonance avec sa militarité, cette seconde caractéristique n'étant pas visée par les réformateurs. L'on peut également relever, dans l'enseignement, un manque de savoirs consacrés aux phénomènes de déviance et aux parcours migratoires, qui constitueraient pourtant des outils permettant de développer un rapport à l'autre plus empathique de la part des nouvelles recrues.

3.1 Le dilemme de la violence légitime en démocratie

Les matières relatives aux techniques de contrôle et d'usage de la contrainte physique dominant largement le plan d'études. En outre, les exercices pratiques d'usage de la contrainte sont caractérisés par le degré élevé de violence qu'ils mettent scène, et leur importance amplifiée par la discipline militaire renforcée qui est imposée dans leur cadre. Ce dispositif de formation place la violence au centre de la définition du métier et construit un monde dangereux, ce qui peut renforcer un rapport à l'autre basé sur la méfiance parmi les recrues. Ces dernières sont d'ailleurs surprises, lorsqu'elles entrent dans la pratique, de découvrir que leur environnement de travail est moins hostile que prévu. L'insistance sur la « sécurité personnelle » et le principe de « proportionnalité », qui domine la formation, construit en outre leur corps comme une arme, le rendant intouchable, et s'oppose à la mise en œuvre de compétences de *care*. De même le langage verbal, assimilé à une arme, est perçu avant tout comme un outil de coercition. L'orthodoxie policière domine donc, de fait, le plan d'études et le dispositif d'enseignement, malgré la présence des savoirs et des modèles professionnels alternatifs défendus par les réformateurs. L'importance donnée à la protection du corps et à la construction d'un monde dangereux possèdent en effet une grande efficacité socialisatrice auprès des recrues, qui ne les remettent pas en question, quels que soient leurs profils.

Rendre les policières et les policiers parfaitement compétents à l'usage de la contrainte physique – ce qui requiert non seulement un processus d'apprentissage mais également une « initiation » (au sens fort que lui donne E. C. Hughes, 1958) –, tout en leur

prescrivant d'en faire un usage minimal, est une tension inhérente à la gestion de la violence physique dans tout État démocratique. Une réponse possible est celle de réserver l'usage de la violence à des spécialistes, comme c'est en partie le cas au Royaume-Uni où les agent-e-s de la base ne sont pas dotés d'arme à feu, mais également dans la plupart des contextes nationaux, y compris la Suisse, où les « interventions » les plus risquées et les plus violentes sont déléguées à des unités spécialisées. Une autre consiste à compter sur la taille des effectifs et non les compétences des policières et des policiers, en limitant « les démonstrations de force individuelle pour privilégier l'effet de masse », ce qui arrive d'ailleurs en réalité le plus souvent (Pruvost, 2007b, p.199). Mais quelles que soient les solutions adoptées pour la pratique, il est possible de doter les policières et les policiers de compétences d'usage de la contrainte physique sans en faire un aspect aussi central de leur formation. Ce n'est pas l'option qui a été retenue dans le plan d'études officiel introduit en Suisse, ni par l'Académie de police. Au moment de notre enquête, des discussions étaient certes en cours parmi certains responsables de formation au niveau de la Suisse romande à propos de l'opportunité de décroiser les matières enseignées, afin de ne plus donner aux compétences non coercitives un caractère *ad hoc*. Le projet consiste à organiser l'enseignement non pas autour des matières, mais en fonction des situations de travail, de manière à transmettre et articuler différents types de compétences. Nous avons pu accéder à ces informations au travers de discussions informelles, lors desquelles nous a été décrite la hauteur des barrières dressées par les responsables de différents corps de police à l'encontre des défenseurs de ce projet. À ce jour d'ailleurs, le plan d'études n'a pas été modifié, ni le dispositif d'enseignement : les savoirs enseignés dans les matières que nous avons appelées « réformatrices » sont toujours distingués de ceux relevant de la « technique », et à ce titre officiellement présentés comme annexes et non pas inclus dans ce qui constitue le cœur de l'expertise policière.

La définition de la juste violence est un dilemme difficile à résoudre, puisqu'il relève de la contradiction inhérente à l'usage de moyens moralement répréhensibles à des fins

légitimes. La formation policière résout ce dilemme classiquement, en définissant des degrés de force et de violence, et en en faisant dépendre l'usage au degré de menace que représente le comportement des justiciables. Il existe néanmoins des oppositions entre les prescriptions hétérodoxes – un usage minimal – et celles des orthodoxes, qui défendent la norme d'un usage raisonnable. Cette tension peut paraître découler de la contradiction présentée en début de section, les formateurs enseignant l'usage de la contrainte physique ne pouvant chercher à doter les recrues de compétences et en même temps les enjoindre à ne pas en faire usage. Mais le fait que ces formateurs prennent régulièrement leurs distances par rapport aux prescriptions officielles, et qu'ils fassent découler leur respect non de principes légitimes mais de contrôles externes (médias, justice, examens du brevet) invalide cette hypothèse et montre que leurs visions de l'usage de la violence relève de leur habitus professionnel et non de dilemmes qui seraient intrinsèques à l'enseignement de ces techniques. L'autre instrument de légitimation de la violence consiste, de la part de ces formateurs, à faire usage des oppositions morales entre « gentils » et « méchants ». Ces catégories visent à rendre immorale la cible de la force policière, et légitime en retour le pouvoir de coercition au travers d'un mécanisme classique de déshumanisation. Les enseignements consacrés à la contrainte physique n'ont pas été visés par le projet réformateur, et les hétérodoxes n'enseignent pas les techniques coercitives, si bien que la formation ne comprend pas d'alternative à cette manière de résoudre le dilemme, qui pourrait prendre la forme d'une « éthique de la responsabilité » consistant à ne pas se sentir « en état de rejeter sur d'autres les conséquences de sa propre action » (Weber, 2003 [1919], p.193), en l'occurrence uniquement sur ceux qui en sont la cible.

3.2 Physicalité et militarité de la formation : en dépit des réformateurs ?

D'autres caractéristiques du dispositif d'enseignement reposant sur une représentation du métier comme étant avant tout caractérisé par sa physicalité s'opposent au projet réformateur, mais ne sont en revanche pas visés par ses promoteurs. Il s'agit d'abord de l'importance donnée au sport, et plus généralement au soin du corps et de la forme

physique, qui contribuent à définir la police comme un métier « d'action ». D'autre part, le capital policier, en particulier l'appartenance aux unités d'interventions spéciales (dont l'activité est resserrée autour de la contrainte physique), reste une ressource de légitimation employée à large échelle au sein de l'Académie, y compris par les hétérodoxes. La détention de ce capital est d'ailleurs décisive dans les appréciations portées par les élèves sur leurs formatrices et leurs formateurs, les grades ne compensant pas un déficit de capital policier. Troisièmement, l'importance de la tradition militaire n'est pas remise en question par les réformateurs, qui adhèrent à certaines des valeurs qui lui sont associées. En plus des attributs militaires habituels de la police (uniformes, grades, rites de présentation), le site d'implantation de l'Académie appartient lui-même à l'armée avec qui elle le partage, et l'encasernement y est possible. En outre, la discipline, la déférence à l'égard des supérieurs hiérarchiques, ainsi que l'esprit de corps sont explicitement encouragés par la plupart des formatrices et des formateurs. Ces normes sont inculquées au moyen d'un dressage des corps reposant sur l'effort physique et l'uniformisation ritualisée des postures. Ces normes entrent en contradiction avec l'autonomie réflexive pourtant promue par les réformateurs, et renforcent la physicalité associée au métier. La tradition militaire entre également en tension avec la promotion de modèles pédagogiques participatifs se voulant en opposition aux standards autoritaires et infantilisants, ces derniers étant précisément qualifiés par certains acteurs de « pédagogie militaire ». En outre, l'esprit de corps peut alimenter un culte du secret protégeant certaines déviances policières, ce dont les réformateurs ne tiennent pas non plus compte.

L'Académie de police n'est aujourd'hui plus dirigée par les mêmes acteurs qu'au moment de l'enquête. Or, plusieurs indices démontrent que l'enseignement a évolué vers davantage de militarité et qu'il accorde une place encore plus centrale à la physicalité du métier. Des discussions informelles menées avec des responsables policiers confirment que le nouveau directeur donne une place prépondérante aux compétences physiques. Un « Ordre sur les valeurs attachées à l'Académie de Police », signé par ce

dernier, a en outre été distribué à toutes les aspirantes et tous les aspirants. Il vise notamment à « rappeler les valeurs qui font le policier », mais aucune ne renvoie à leur rapport à l'autre. Deux valeurs très générales sont mentionnées : « professionnalisme » et « efficacité ». Autrement, la « force » en fait partie, et toutes les autres font écho aux valeurs centrales de l'armée et de la masculinité virile : « cohésion », « disponibilité », « dévouement », « sens du devoir », « détermination », « courage », « sens de l'honneur ». Finalement, le clip vidéo de présentation du centre de formation, intitulé « Notre film portrait »¹⁷⁶, récemment mis en ligne, met en scène presque exclusivement des éléments relevant de la militarité, la physicalité et de la violence. On peut y voir des scènes de garde à vous, des chants de police entonné en rangs, des combats, du sport, l'arsenal, du tir, le contrôle des foules, la gestion d'un incendie, des course poursuites. Seuls des exercices pratiques sont montrés, quasiment aucun cours en classe. Ces différentes scènes sont accompagnées d'une musique de film d'action, et en ont également les caractéristiques esthétiques. À titre de comparaison, la plaquette de présentation de l'Académie éditée peu avant que nous menions notre travail de terrain, bien que relevant l'importance du respect des directives, présentait « l'esprit de l'Académie » comme étant associé au fait de « faire preuve d'humour », « d'être responsable », « de faire preuve d'initiative, d'ouverture, d'écoute », « de respecter l'autre », ainsi que la faculté à « vivre positivement le changement ».

3.3 Déficit de savoirs sur les phénomènes migratoires et les formes de déviance

Pour terminer cette section, il nous faut encore relever une lacune importante du processus de formation. Les représentations de la délinquance n'ont pas été constituées en enjeu de réforme, bien que les hétérodoxes portent sur cette question un discours plus nuancé en entretien. L'étude du discours public de la police cantonale vaudoise, effectuée dans un autre cadre (Pichonnaz, 2013), nous a permis de montrer que les visions pessimistes de l'évolution de la délinquance soutenaient des revendications

¹⁷⁶ Le clip vidéo, présenté sur la page de garde du site de l'Académie, est hébergé par le site YouTube : <http://www.youtube.com/watch?v=rlxJXc6QVH4> (consulté le 21.10.2013)

corporatistes. En effet, décrire un monde violent et une évolution négative de la délinquance peut être une ressource de légitimation permettant aux institutions policières de revendiquer des moyens supplémentaires. En outre, le pessimisme relève d'une stratégie pédagogique : en construisant un monde menaçant, les formatrices et les formateurs s'assurent la conformation des recrues aux prescriptions de sécurité. L'on peut penser pourtant que la transmission de savoirs plus nuancés à propos des phénomènes de déviance et de leur évolution pourrait avoir des effets positifs sur la qualité des relations entre la police et les usagers. Ils pourraient en effet favoriser une approche plus empathique des justiciables et réduire les phénomènes de stigmatisation des migrant-e-s et des contre-cultures jeunes. W. Ker Muir a observé que les policiers qui développaient ce qu'il appelle une perspective « tragique » sur le monde, c'est-à-dire une sensibilité à la souffrance humaine et un rapport à l'autre qui n'est pas basé sur une distinction morale, sont aussi ceux qui prennent davantage en compte la complexité des causes pouvant expliquer les situations et les problèmes humains auxquels ils doivent faire face (Ker Muir, 1977, p.179). À ce sujet, le rapport aux migrant-e-s, bien que parfois inclus explicitement dans la promotion du respect, n'a pas été constitué en enjeu majeur de réforme. La formation ne comprend pas de savoirs sur les phénomènes migratoires, ni sur le vécu des discriminations et les effets néfastes du « profilage racial » sur celles et ceux qui en sont la cible. Elle ne fournit donc pas de ressources permettant de résister au rapport suspicieux à l'égard des étrangers qui domine la *doxa* policière, y compris à l'usage des recrues qui présentent des dispositions pour le faire. Le processus d'importation de savoirs exogènes serait certes risqué, puisque ceux-ci sont toujours susceptibles d'être considérés comme illégitimes par les orthodoxes, une critique qui entre d'ailleurs en résonance avec la perception des prescriptions officielles comme étant le résultat de pressions externes. Il suffit en effet, pour se rendre compte de la difficulté d'introduire des savoirs extérieurs dans la formation policière, de penser au déficit de légitimité de la psychologie et des psychologues, qui peut encourager les aspirant-e-s à enfreindre explicitement leurs prescriptions afin de faire la preuve de leur bonne intégration auprès de leurs pairs.

4. Résister à la *doxa* professionnelle ? Le rôle déterminant de l'habitus antérieur

Les propriétés des nouvelles entrantes et des nouveaux entrants sont contrastées, que ce soit en termes de niveaux de diplômes, de types de formation suivie (professionnelle ou générale), d'origines sociales et géographiques, ou de trajectoires scolaires et professionnelles antérieures. L'intérêt est donc grand d'observer la manière dont les individus ajustent ces habitus contrastés aux structures du sous-champ. Nous avons pu ainsi mettre l'accent sur le rôle que ces dispositions antérieures jouaient dans le développement de visions du métier tendant vers les modèles professionnels hétérodoxes, ou, au contraire, vers la conformation à la *doxa* policière. En nous concentrant ainsi sur les liens qui unissent socialisation antérieure et construction de l'habitus professionnel, nous leur avons, d'une part, donné un rôle fondamental dans les explications des nuances entre visions du métier. D'autre part, nous avons relégué au second plan la question des impacts respectifs de la formation d'un côté, et des premières années d'expérience de la pratique de l'autre. Les tensions et contradictions multiples que nous avons mises en évidence au sein de l'enseignement réduisent sans conteste la capacité de l'école de police à homogénéiser les habitus des recrues, et ce d'autant que ceux-ci sont plus divers que dans d'autres professions ou écoles. Elles amputent la capacité de l'école de police à faire œuvre d'« appareil à transformer les individus » (Darmon, 2013, p.20). Donner une importance fondamentale aux dispositions acquises antérieurement ne signifie cependant pas négliger l'impact de la formation et de la pratique du métier, mais repose sur l'idée que l'habitus professionnel se construit sur des dispositions existantes, qui contribuent dans une large mesure à le façonner. Cette perspective se justifie en particulier par le fait que les recrues policières, à la différence, par exemple, des étudiant-e-s suivis par Muriel Darmon, sont relativement âgées (20 à 35 ans) : elles ne sont donc pas caractérisées par une « malléabilité individuelle adolescente » (*Ibid.*, p.135). Au contraire, elles ont toutes suivi une première formation, majoritairement en alternance, et la plupart ont donc exercé une autre activité professionnelle.

4.1 **Habitus policier orthodoxe : le rôle décisif des déconvenues antérieures**

Les déconvenues vécues avant l'entrée dans le métier constituent le terrain le plus favorable au développement d'un habitus professionnel orthodoxe. Il peut s'agir d'une perte de statut découlant d'un déclassement intergénérationnel ou d'une période de chômage. Elles peuvent également avoir pris la forme d'un échec de formation ou d'une stratégie inaboutie d'ascension sociale basée sur la création d'une entreprise.

L'expérience de ces déconvenues se traduit, d'une part, par un investissement politico-moral plus important dans le métier, puisque ce sont alors les attributs spécifiques à la police qui la rendent pourvoyeuse de statut : la détention du pouvoir de coercition et son rôle de préservation de l'ordre politico-moral. Au contraire du politicien gouverné par la « passion » décrit par M. Weber, l'aspiration au pouvoir de ces individus peut cesser « d'être ordonnée à une cause et [...] devient un motif de griserie personnelle, au lieu de fonctionner exclusivement au service de la 'cause' » (Weber, 2003 [1919], p.184). En paraphrasant sa critique des hommes politiques, l'on peut en effet s'attendre à ce que ces individus deviennent des « *Machtpolizisten* », des policières et des policiers « épris de puissance » (*Ibid.*). Cette importance donnée au capital policier comme ressource d'ascension sociale est en outre renforcée parmi les hommes qui adhèrent à une définition virile de leur masculinité.

D'autre part, il est avéré que l'expérience de telles déconvenues conduit à développer certaines représentations du monde, qui ont des conséquences importantes sur les pratiques policières. C'est le cas des visions pessimistes des évolutions sociétales, qui se manifestent par un sentiment de dégradation et la nostalgie d'un passé enchanté, qui peuvent renforcer l'isolement social des policières et des policiers, et peut déboucher sur des comportements déviants de leur part. De même, de telles expériences sont souvent corrélées avec une adhésion aux idées autoritaires. L'investissement politico-moral dans le métier est en effet associé à un rapport à l'autre négatif, mais également à l'adhésion forte à l'idée selon laquelle le manque de punitivité du système judiciaire rend le travail

policier inefficace, voire inutile, ce qui peut également déboucher sur des pratiques déviantes en raison du sentiment qu'il convient de « faire justice » soi-même. Le déclassement et, plus généralement, les pertes de statut, sont également à la base de sentiments négatifs éprouvés à l'égard des individus occupant les marges de l'espace social, qui font les frais des processus de réassurance sociale de la part des déclassé-e-s ou des individus se sentant menacés. Parmi la cible de ces processus, les migrant-e-s sont particulièrement visés, ainsi que les contre-cultures caractérisant les jeunesse populaires urbaines.

Le pessimisme social, la stigmatisation des cultures jeunes et les attitudes hostiles envers les migrant-e-s sont en outre renforcés lorsque les policières et les policiers sont issus de milieux ruraux mais travaillent dans des corps de police urbains. La stigmatisation des contre-cultures jeunes est quant à elle spécifiquement forte parmi les recrues qui, bien qu'ayant grandi dans un milieu populaire urbain, ont essayé de s'en extraire d'abord sans succès, avant d'entrer dans la police. En outre, l'adhésion aux modèles de la masculinité virile produit des tensions avec les justiciables masculins jeunes, sur le mode de la compétition et de la préservation de « l'honneur ». Les hommes ayant moins incorporé les modèles virils de la masculinité n'affichent pas de rapport compétitif avec les jeunes justiciables issus des classes populaires, mais davantage une attitude de crainte et de méfiance.

Au contraire, les recrues n'ayant pas subi de perte de statut avant leur entrée dans le métier, celles qui étaient dans une trajectoire de mobilité sociale ascendante, développent un habitus plus hétérodoxe. Cette ascension peut être basée sur l'accumulation de capital scolaire ou sur la fréquentation, en particulier au travers de la mise en couple, d'individus appartenant à une classe sociale plus élevée que la leur. C'est le cas également des recrues qui étaient dans une trajectoire de reproduction sociale et qui sont entrés dans la police avant tout pour la sécurité de l'emploi, en raison de l'évolution du marché de l'emploi dans leur domaine antérieur. Certains de ces individus, en particulier ceux ayant des origines sociales de classe moyenne supérieure,

vivent des tensions entre ces visions du monde et leur appartenance professionnelle, et s'accommoderaient mieux d'une police qui ne concentre pas son action sur la coercition et la détection des infractions.

Nos résultats confirment donc ceux des travaux de sociologie politique ayant souligné l'impact prépondérant de la pente de la trajectoire sociale, plutôt que des origines sociales, pour expliquer les représentations du monde des individus, et en particulier leurs rapports à l'ordre social et à sa préservation. Nous observons par exemple que des recrues issues des classes populaires mais n'ayant pas vécu de déconvenues dévalorisent moins les solutions non coercitives et les compétences de *care*, ne portent pas un regard pessimiste sur l'évolution de la délinquance, ont un rapport moins hostiles envers les migrant-e-s. Par ailleurs, du côté des formatrices et des formateurs, ceux qui ont gravi les échelons hiérarchiques au sein du sous-champ policier ont également des représentations moins pessimistes de la délinquance et moins hostiles aux phénomènes migratoires. Nous avons pu également observer que le déclassement intergénérationnel amenait à développer des représentations qui correspondent davantage à la classe d'arrivée qu'à celle d'origine.

4.2 Coercition et masculinité

Pour comprendre le goût pour les solutions coercitives, non comme attribut symbolique mais comme outil de travail, ainsi que le rapport à la prise en charge de la souffrance d'autrui, il importe de s'intéresser à la socialisation de genre des recrues. Les hommes adhérant le plus aux définitions viriles de leur masculinité dénotent d'une plus grande attraction pour la détection des infractions et l'usage de la contrainte physique, et une préférence pour les alternatives coercitives. L'idéal viril n'encourage en outre pas l'expression des émotions, l'un des ressorts de la maîtrise de soi, et conduit les hommes à associer danger et agressivité, ce qui est également le signe d'un potentiel défaut de maîtrise de soi. Nous n'avons pas pu déterminer précisément ce qui conduit ou non les hommes à y adhérer. Même si les origines populaires, en particulier lorsque les individus ont grandi dans des quartiers défavorisés urbains, y sont souvent associées, ce n'est pas

toujours le cas. Il aurait fallu, en entretien, creuser davantage les éléments de trajectoire relatifs à la socialisation de genre. Les femmes, au contraire, valorisent largement les solutions non coercitives, y compris celles relevant de la compassion, ce qui est cohérent avec les travaux portant la socialisation féminine et l'« éthique du *care* ». En plaçant la relation et la discussion au centre de leur définition du métier, elles révèlent leur adhésion à une telle perspective. Elles échappent en outre aux normes de compétitivité qui peuvent présider aux rapports entre les policiers virils et les jeunes justiciables masculins.

Certains parcours, indépendamment du genre, rendent plus probables la détention de compétences compassionnelles : c'est le cas de l'expérience de la précarité, de la guerre ou des parcours migratoires, comme l'avait observé W. Ker Muir (1977) sur le cas américain. Les individus présentant ces propriétés n'ont en revanche pas fait l'expérience d'une perte de statut auparavant gagné, avant leur entrée dans le métier.

4.3 La police comme vocation

Les individus ayant entamé une formation professionnelle après l'école obligatoire dans le but d'entrer dans la police possèdent des dispositions hétérodoxes particulièrement renforcées. Ces recrues ne sont donc pas entrées dans la police parce qu'elles étaient insatisfaites de leur emploi antérieur ou craignaient de le perdre, et encore moins suite à des déconvenues. Elles présentent des traits similaires à ceux que M. Weber associe, dans une perspective normative, à l'engagement en politique comme « vocation ». Il nous paraît donc pertinent de revenir rapidement sur trois profils particuliers de recrues présentant cette propriété. Jessica Blanc ne vit pas son engagement professionnel comme une chasse aux délinquants, sur ce point elle ne se distingue pas d'autres recrues hétérodoxes. Mais la spécificité de son investissement dans le métier consiste à le vivre comme un combat pour « l'éthique », une lutte contre les « mauvais flics » : elle poursuit ainsi, plus que d'autres, une « cause » et non pas « le pouvoir en lui-même » (Weber, 2003 [1919], p.183). Quant à Simon Mottet, il est le seul, parmi les individus ayant été socialisés dans un milieu viril, à développer un regard plus positif sur les compétences non coercitives et celle de *care* entre les deux entretiens, dont il estime

s'être rendu compte qu'elles étaient plus efficaces et offraient davantage de reconnaissance. Il a donc développé la deuxième caractéristique vocationnelle définie par M. Weber : la « responsabilité à l'égard de la cause », c'est-à-dire la prise en compte des conséquences de l'action (p.183). En ce qui concerne finalement Louis Bovet, il est le seul à ne pas estimer que le système judiciaire soit insuffisamment punitif, une prise de position qui est particulièrement hétérodoxe dans le monde policier. De ce fait, il est celui qui adopte le plus de distance par rapport à son rôle répressif de détection des infractions, quand bien même il appartient à la police judiciaire. Les visions du métier de Louis Bovet et de Simon Mottet reposent donc sur le même processus : la prise de distance, ce que M. Weber appelle le « coup d'œil », et qui consiste en la « capacité de laisser agir sur soi les réalités [...], la distance à l'égard des choses et des hommes ». Le fait que ces trois individus se soient investis dans l'apprentissage d'un métier uniquement dans le but d'entrer dans la police est un indice fort d'engagement professionnel « vocationnel »¹⁷⁷ les prédisposant à développer un rapport au métier marqué par les trois qualités wébériennes, rejoignant celles promues par les réformateurs policiers : la passion pour la cause, la responsabilité et le coup d'œil.

Comme l'ont montré différents travaux sur la socialisation policière, en particulier ceux de D. Monjardet et C. Gorgeon (2005), les cinq premières années d'expérience du métier sont décisives dans la constitution de l'habitus policier, les cinq suivantes étant celles de sa « cristallisation ». Cela ne signifie pas que les habitus professionnels n'évoluent plus, en particulier au gré de la mobilité professionnelle, qu'elle soit horizontale ou verticale. L'étude des trajectoires des réformateurs, en particulier, a permis de montrer comment l'expérience de certaines unités spécialisées, ou de l'accumulation de capital scolaire, pouvait conduire à des changements importants des habitus professionnels. Une étude des trajectoires des policières et des policiers

¹⁷⁷ Le terme « vocationnel » est à prendre au sens wébérien et non à celui qui lui donne G. Pruvost lorsqu'elle fait référence aux récits subjectifs de justification que livrent les policières et les policiers lorsqu'ils évoquent leurs trajectoires (Pruvost, 2007b, p.14).

expérimentés, en particulier de celles et ceux développant des visions du métier orthodoxes, reste à faire.

L'on peut s'interroger sur la mesure dans laquelle les mêmes propriétés sociales sont associées à des manières de voir et de pratiquer d'autres métiers. Il est en effet probable que les liens que nous avons établis entre socialisation de genre et rapport à la coercition soient en partie transférables à d'autres professions détentrices d'une habilitation à faire usage de la violence physique légitime, comme les surveillant-e-s de prison. Le pouvoir discrétionnaire policier, qui peut s'appliquer en théorie à tout citoyen, lui est néanmoins spécifique, de même que l'étendue des types de remise en cause de l'ordre social qu'elle est chargée de réfréner. En ce sens, l'investissement politico-moral large est spécifique à la police et aux métiers de la justice. Il se pose toutefois de manière différente pour les magistrats, qui ne sont pas chargés de mettre en œuvre la violence physique eux-mêmes et sont majoritairement recrutés au sein des classes supérieures. En revanche, l'on peut l'hypothèse de l'existence, au sein d'autres professions de l'État – notamment dans les domaines du social et de l'éducation –, des liens que nous avons établis entre, d'une part, les pertes de statut antérieures des professionnel-le-s et, d'autre part, leur préférence pour des solutions coercitives et non-compassionnelles.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale.....	9
1. Une perspective centrée sur les propriétés des acteurs et la socialisation professionnelle	12
1.1 Lutttes intra-professionnelles et engagement réformateur : le prisme de la formation.....	12
1.2 Une étude de l'entrée dans le métier policier	13
2. Pour une sociologie du changement professionnel	15
2.1 L'engagement réformateur : un point aveugle de la sociologie des professions.....	15
2.1.1 <i>Le modèle de F. Champy : professions « à pratique prudentielle » et hiérarchie des valeurs.....</i>	<i>17</i>
2.1.2 <i>La littérature sur les réformes policières : perspective évaluative et analyse des politiques publiques.....</i>	<i>20</i>
2.2 Un habitus policier dépendant des trajectoires antérieures.....	24
2.2.1 <i>Études policières : une sociologie francophone et une criminologie anglophone.....</i>	<i>24</i>
2.2.2 <i>Le paradigme de la « culture policière » et ses défauts</i>	<i>25</i>
2.3 Approcher la socialisation par l'habitus : éviter les pièges de la « culture ».....	29
2.3.1 <i>L'école de police, lieu de la « socialisation formelle » ?.....</i>	<i>30</i>
2.3.2 <i>Une socialisation non homogène : les apports de l'enquête « cohorte »</i>	<i>32</i>
2.3.3 <i>Le rôle de l'habitus antérieur : des propriétés sociales « importées » dans le sous-champ policier</i>	<i>34</i>
2.4 Entre groupe professionnel et fraction du champ administratif	35
2.4.1 <i>Un groupe professionnel comme les autres ?.....</i>	<i>36</i>
2.4.2 <i>Le débat autour de la centralité de la violence.....</i>	<i>38</i>
2.4.3 <i>La police comme fraction du champ administratif.....</i>	<i>39</i>
2.5 La <i>doxa</i> professionnelle et le capital policier : deux concepts pour comprendre le changement.....	43
2.5.1 <i>Le cœur de la doxa policière : coercition, détection des infractions et contrainte physique.....</i>	<i>43</i>
2.5.2 <i>Le community policing : une hétérodoxie radicale</i>	<i>45</i>
2.5.3 <i>Le capital policier et la hiérarchie symbolique des unités spécialisées</i>	<i>47</i>
2.6 Quelques caractéristiques des tâches et des « clients » de la police	51
2.6.1 <i>Les caractéristiques générales du travail policier « de base »</i>	<i>51</i>
2.6.2 <i>Des tâches, des publics et des relations sociales de natures variées</i>	<i>53</i>
3. Plan de la thèse.....	56

Protocole et données d'enquête	61
1. L'ouverture d'un terrain « fermé »	62
2. Une ethnographie de la formation : l'immersion en école de police	63
3. Des « entretiens ethnographiques »	67
3.1 Approcher les représentations par les récits de pratiques et de trajectoires	68
3.2 Donner l'apparence du naturel aux entretiens	69
3.3 Suivre l'évolution des recrues : des entretiens successifs	71
3.3.1 <i>Les trois temps du parcours de nouvel-les entrant-e-s</i>	<i>72</i>
3.3.2 <i>Des trajectoires sociales et des parcours antérieurs contrastés</i>	<i>74</i>
3.3.3 <i>Pourquoi participer à l'enquête ?</i>	<i>75</i>
3.4 Un questionnaire distribué à la cohorte entière	77
3.5 Les formatrices et les formateurs : des « imposant-e-s » ?	77
4. Données d'appoint : un mandat de recherche dans le Canton de Genève . 79	
Chapitre 1. Les enjeux d'un nouveau diplôme. Certification de l'expertise et opportunité de réforme des pratiques	81
1. La reconnaissance de la professionnalité policière	83
1.1 Enjeux de centralisation : une formation unique dans un espace fragmenté	86
1.2 Concurrences interprofessionnelles : la menace des gardes-frontières et des entreprises privées de sécurité	91
1.3 La codification des savoirs professionnels, renforcement de l'expertise policière	93
1.4 Une organisation professionnelle experte du consensus : l'édition de manuels communs par l'ISP	95
2. De nouvelles compétences pour un renouvellement des pratiques	97
2.1 Des nouvelles matières au statut ambigu	98
2.2 Des savoirs aux origines variées visant le changement	103
2.2.1 <i>La « Psychologie policière » : une légitimité académique ?</i>	<i>104</i>
2.2.2 <i>« Éthique et droits de l'Homme » : symbole de la revendication de professionnalité</i>	<i>105</i>
2.2.3 <i>La « Police de proximité » : un modèle importé des États-Unis</i>	<i>106</i>
2.2.4 <i>La « Sécurité personnelle » : des savoirs issus des arts martiaux et de l'industrie des armes</i>	<i>107</i>
3. Conclusion	111
Chapitre 2. Lutttes internes au sous-champ policier. Les conditions de possibilité de l'engagement professionnel réformateur	113
1. La formation policière : une région peu légitime du sous-champ policier ?	114
1.1 Une <i>illusio</i> spécifique : l'engagement pédagogique	115
1.2 Propriétés des formatrices et des formateurs : un groupe hétérogène	116
1.3 Quel intérêt de devenir formatrice ou formateur ?	120
1.3.1 <i>L'espace de la formation en tant que lieu d'ascension professionnelle</i>	<i>122</i>
1.3.2 <i>La formation comme tremplin vers des fonctions dirigeantes</i>	<i>125</i>
1.3.3 <i>La formation comme activité subsidiaire ou obligatoire</i>	<i>127</i>

2.	Des visions du métier contrastées : les luttes de définition entre enseignant-e-s.....	128
2.1	Le combat des « hétérodoxes »	129
2.2	Une position intermédiaire : la promotion de changements circonscrits sans engagement réformateur	132
2.3	Des orthodoxes hostiles aux visées réformatrices.....	134
2.4	Désintérêt pour la réforme des pratiques professionnelles	139
2.4.1	<i>La formation comme « à côté » : les experts.....</i>	<i>139</i>
2.4.2	<i>Les promoteur-e-s d'une réforme principalement pédagogique.....</i>	<i>140</i>
3.	Les raisons de l'engagement réformateur.....	141
3.1	Fautes et insatisfactions professionnelles : le point de départ subjectif	141
3.2	Propriétés objectives : trois types de trajectoires.....	143
3.3	Les attitudes favorables envers les savoirs académiques : un préalable essentiel	144
3.3.1	<i>L'opposition entre capital culturel et capital policier.....</i>	<i>147</i>
3.3.2	<i>La dialectique entre engagement réformateur et savoirs universitaires</i>	<i>149</i>
3.4	Brigades hétérodoxes et partenariats avec d'autres institutions	152
3.5	La création de réseaux de réformatrices et de réformateurs.....	153
3.6	S'engager pour progresser hiérarchiquement.....	154
4.	Conclusion	158

Chapitre 3. Discipline militaire ou autonomie réflexive ?

	Un centre de formation en tensions	161
1.	L'Académie de police : un centre de formation atypique.....	163
1.1	La vie à l'Académie : celle d'une caserne militaire ?.....	166
1.2	Des recrues aux profils diversifiés.....	172
2.	Pratiques d'enseignement : des modèles pédagogiques en tension.....	175
2.1	Vers une pédagogie moins « militaire » ?	176
2.1.1	<i>Des glissements vers une pédagogie plus autoritaire.....</i>	<i>177</i>
2.1.2	<i>Défauts d'organisation : quelques enseignant-e-s mal préparé-e-s.....</i>	<i>178</i>
2.2	L'importance de l'expérience de « terrain » : les « histoires de guerre ».....	179
2.3	Légitimité des enseignant-e-s : l'importance du capital policier	184
2.3.1	<i>Des processus de légitimation basés sur des ressources orthodoxes.....</i>	<i>184</i>
2.3.2	<i>Éloigné-e de la pratique ou du métier : des formatrices et des formateurs sans légitimité.....</i>	<i>188</i>
2.4	Un dynamisme pédagogique payant ? Les jugements positifs sur la continuité école-pratique	191
2.5	Aspirant-e-s de la « sûreté » : un jugement négatif de distinction	194
3.	Des recrues autonomes ? Les contradictions entre militarité et projet réformateur.....	196
3.1	La discipline et le respect de l'organisation hiérarchisée	197
3.1.1	<i>Une mise en scène de la discipline calquée sur le modèle militaire.....</i>	<i>199</i>
3.1.2	<i>Des contraintes acceptées par les recrues.....</i>	<i>201</i>
3.2	Des normes explicites qui entrent en contradiction avec la discipline et la déférence.....	203
3.3	L'esprit de corps et le culte du secret : une association impensée	207
4.	Conclusion	211

Chapitre 4. Remettre en cause le cœur de la *doxa* policière ? L'impact du genre dans les rapports à la coercition213

1. Physicalité ou relation ? Les contradictions du dispositif de formation... 217	
1.1 Renverser la hiérarchie des moyens et des finalités de l'activité policière	218
1.2 La volonté de remettre en cause le cœur de la <i>doxa</i> professionnelle	220
1.2.1 Les cours de « police de proximité » : un espace de radicalité.....	222
1.2.2 La proximité des recrues : « être souriant » et « parler de tout et de rien avec le citoyen ».....	225
1.3 La centralité de la force et de la violence dans le dispositif de formation	227
1.3.1 La domination des matières « techniques » dans le plan d'études	230
1.3.2 Nouvelles recrues : un accord général sur l'importance de la formation à l'usage de la contrainte physique.....	233
1.3.3 « On avait l'impression que c'était Bagdad ! » La mise en scène du danger à l'Académie	235
1.4 Enseigner l'usage de la force : un difficile équilibre entre « violence requise » et maîtrise de soi.....	240
1.4.1 Usage de la force minimal ou raisonnable ? Les injonctions contradictoires de l'enseignement.....	240
1.4.2 La contrainte comme réponse à une menace : la notion de « proportionnalité » et son efficacité pédagogique.....	244
1.4.3 S'imposer sans agresser : les impensés de la formation.....	247
2. Rapports contrastés à la coercition et au <i>care</i> : le poids du genre 248	
2.1 Masculinité virile et orthodoxie policière : le goût du pouvoir.....	251
2.2 Socialisation féminine et masculinité moins virile : la relation au centre ?.....	255
2.3 Violence et agressivité : deux caractéristiques masculines	260
2.4 Masculinité virile et habitus hétérodoxe : des aspirations atypiques	267
3. Conclusion 272	

Chapitre 5. Combattre les « méchants » ? Recherche de statut et investissement politico-moral dans le métier277

1. « Respect » et lutte contre les « méchants » : les contradictions dans l'enseignement..... 280	
1.1 Une prescription transversale mais floue : le « respect ».....	280
1.1.1 Les prescriptions en matière de respect et politesse : « Des règles élémentaires de savoir-vivre » ?.....	282
1.1.2 Effet miroir : attentes de respect envers la police.....	283
1.2 Contradictions dans l'enseignement : une profession intrinsèquement moralisatrice ?..	285
1.2.1 « Méchants » et « adversaires » : des catégories morales officialisées.....	288
1.2.2 Respecter et taper en même temps ? Le caractère immoral de la violence	290
2. Investissement politico-moral : le poids de de la trajectoire et des stratégies de mobilité 293	
2.1 Le prestige d'un métier singulier et de la « lutte contre la délinquance »	293
2.1.1 Un rapport à l'autre basé sur la distinction : « nous » contre « eux ».....	295
2.1.2 L'investissement politico-moral : « nous » contre les « délinquants »	297
2.1.3 Attitude normative : « faire la morale » pour répondre au « laxisme judiciaire »	303
2.1.4 Résister pour appartenir au groupe : l'effet pervers des normes psychologiques visant l'isolement social.....	304
2.2 Parler « d'égal à égal » avec les justiciables : une réussite sociale basée sur le capital scolaire ou social	306

2.2.1	<i>Recrues diplômées : lorsque l'entrée dans la police ne correspond pas à un gain de statut.....</i>	<i>307</i>
2.2.2	<i>Des stratégies d'ascension sociale qui précèdent l'entrée dans le métier : l'importance du capital social.....</i>	<i>312</i>
3.	Conclusion	314
Chapitre 6. Rapports différenciés au maintien de l'ordre social.		
 Ce que le métier fait aux visions du monde des recrues.....		317
1.	Un ordre social menacé ? Les ressorts du pessimisme policier.....	318
1.1	Le regard pessimiste des enseignant-e-s : alarmisme sur l'évolution de la délinquance.....	320
1.2	Pente de la trajectoire sociale et pessimisme : les racines et les effets des visions négatives du monde	322
2.	Qui menace l'ordre social ? La racialisation des comportements délinquants.....	329
2.1	Police et migrant-e-s : entre soupçon professionnel et rejet sociétal.....	331
2.2	Le « profilage racial » comme une évidence : un enseignement orthodoxe	335
2.3	Des recrues racistes ?	337
2.3.1	<i>Légitimité du « délit de sale gueule » : le profilage racial comme un allant de soi.....</i>	<i>338</i>
2.3.2	<i>Un rapport négatif aux migrants qui précède l'entrée dans le métier.....</i>	<i>339</i>
2.3.3	<i>Des recrues plus ouvertes aux migrations.....</i>	<i>345</i>
2.3.4	<i>Développer un rapport plus hostile aux migrant-e-s ? Le poids des insatisfactions professionnelles.....</i>	<i>347</i>
2.3.5	<i>Des étrangers dans la police : la position des recrues issues des migrations.....</i>	<i>349</i>
3.	Comment rétablir l'ordre ? Rapports différenciés aux solutions répressives.....	350
3.1	« Justice laxiste » et insatisfactions professionnelles	350
3.2	Se préoccuper ou non de « ce qui se passe après » : visions contrastées des implications du « laxisme judiciaire ».....	353
3.2.1	<i>Les effets de l'investissement politico-moral : un sentiment de désaveu.....</i>	<i>355</i>
3.2.2	<i>Visions du monde moins répressive : des tensions à résoudre.....</i>	<i>358</i>
4.	Conclusion	360
Conclusion générale.....		365
1.	La théorie des champs pour penser le changement professionnel.....	366
2.	Le projet réformateur et le caractère « prudentiel » de la profession.....	370
2.1	La promotion de l'autonomie individuelle : un enjeu double.....	370
2.2	L'autonomie collective : le débat sur les finalités, moyens et valeurs de l'activité.....	371
3.	La violence au cœur du métier : caractère intrinsèque ou processus conjoncturel ?.....	373
3.1	Le dilemme de la violence légitime en démocratie	374
3.2	Physicalité et militarité de la formation : en dépit des réformateurs ?.....	376
3.3	Déficit de savoirs sur les phénomènes migratoires et les formes de déviance.....	378
4.	Résister à la <i>doxa</i> professionnelle ? Le rôle déterminant de l'habitus antérieur.....	380
4.1	Habitus policier orthodoxe : le rôle décisif des déconvenues antérieures.....	381
4.2	Coercition et masculinité.....	383
4.3	La police comme vocation	384

Table des matières	387
Table des encadrés, figures et illustrations	393
1. Encadrés.....	393
2. Figures	394
3. Illustrations	394
Sources et bibliographie	397
1. Documents sources.....	397
2. Bibliographie et documents sources.....	398

TABLE DES ENCADRÉS, FIGURES ET ILLUSTRATIONS

1. Encadrés

Encadré 1. La fragmentation du champ du pouvoir en suisse et le fédéralisme policier.....	42
Encadré 2. Des lois cantonales uniformes	44
Encadré 3. Les capital culturel : incorporé, objectivé, institutionnalisé (scolaire).....	48
Encadré 4. Les relations intercantionales : « conférences des directrices et directeurs cantonaux » et « concordats »	86
Encadré 5. Les brevets fédéraux dans le système de formation suisse	90
Encadré 6. Questions de définition : savoirs, savoir-faire et savoirs d'action	94
Encadré 7. Ju-jitsu et krav-maga : des arts martiaux basés sur des principes contrastés	108
Encadré 8. Les profils diversifiés des interviewé-e-s.....	119
Encadré 9. Carrière ou trajectoire ?.....	121
Encadré 10. « Police judiciaire » ou « police judiciaire » : l'ambiguïté d'une expression	186
Encadré 11. Les enseignements de circulation routière : un savoir complexe	186
Encadré 12. « Approche par compétences » : l'exemple québécois	194
Encadré 13. Logotype officiel de l'Académie : reflet des tensions.....	207
Encadré 14. Un savoir-faire spécifique : la méthode « SARA »	224
Encadré 15. Clarification conceptuelle : coercition, contrainte, force et violence.....	229
Encadré 16. Un enseignement promouvant la stigmatisation des cultures jeunes	301

Encadré 17. Des étrangers davantage délinquants ? L'image tronquée dessinée par les statistiques policières.....	333
Encadré 18. Mesure des attitudes suspicieuses envers les migrant-e-s grâce au questionnaire.....	341
Encadré 19. Le « laxisme judiciaire » : une représentation commune parmi les recrues	352

2. Figures

Figure 1. Une typologie de la variété des tâches policières.....	54
Figure 2. Liste des entretiens conduits avec les nouvelles recrues (avec niveau de diplôme).....	73
Figure 3. Nombre de centres de formation par région linguistique en comparaison du nombre de brevets délivrés par année.....	88
Figure 4. Les huit centres de formation préparant à l'obtention du Brevet fédéral	89
Figure 5. Répartition du temps d'examen	101
Figure 6. Comparaison de la répartition de la dotation horaire des matières entre le PEC et les plans d'études antérieurs (moyenne de sept centres de formation romands).....	102
Figure 7. Fonctions occupées par les interviewé-e-s selon le centre de formation	117
Figure 8. Niveau de diplôme des interviewé-e-s (avant l'entrée dans la police).....	119
Figure 9. Matière principale enseignée par les policières et les policiers interviewés	120
Figure 10. Répartition des interviewé-e-s selon leur position sur la réforme.....	129
Figure 11. Formation antérieure à l'entrée dans la police selon le rapport à la réforme	146
Figure 12. Organisation de l'année de formation.....	164
Figure 13. Niveau de diplôme des aspirant-e-s	172
Figure 14. Catégories socioprofessionnelles antérieures des aspirant-e-s.....	173
Figure 15. Catégories socioprofessionnelles des pères des aspirant-e-s.....	174
Figure 16. Organigramme de l'Académie de Police de Savatan	184
Figure 17. Semaine ordinaire d'enseignements à l'Académie : un exemple (fictif).....	209
Figure 18. Plan d'études de l'Académie en comparaison avec le Plan d'études cadre (PEC) suisse	230
Figure 19. Jugements des nouvelles recrues à propos du plan d'études (réponses au questionnaire, n=45).....	233

3. Illustrations

Illustration 1. Page de garde des classeurs des matières « réformatrices ».....	96
Illustration 2. Situation géographique de l'Académie de police de Savatan.....	167
Illustration 3. Aspirants devant le « Centre d'instruction »	168
Illustration 4. Répartition des bâtiments sur le site de l'Académie de police de Savatan.....	169
Illustration 5. Aspirant-e-s se rendant au réfectoire (gauche) et salle de classe (droite)	170

Illustration 6. Cours dans la salle de « plénum »	171
Illustration 8. Aspirant-e-s écoutant le formateur devant le « Centre d’instruction »	231
Illustration 9. Opérationnalisation de la notion de « proportionnalité »	244
Illustration 10. Échelle des « moyens de contrainte »	245

BIBLIOGRAPHIE ET DOCUMENTS SOURCES

1. Documents sources¹⁷⁸

Amnesty International Section suisse [2007] *Police, justice et droits humains. Pratiques policières et droits humains en Suisse. Préoccupations et recommandations d'Amnesty International*,
www.humanrights.ch/upload/pdf/070625_AI_rapport_police.pdf (consulté le 16.05.2012).

Conseil de l'Europe [2008] *Rapport au Conseil fédéral suisse relatif à la visite effectuée en Suisse par le Comité européen pour la prévention de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants (CPT)*, Strasbourg, 13 novembre 2008,
<http://www.cpt.coe.int/documents/che/2008-33-inf-fra.pdf> (consulté le 16.05.2012).

CGF (Concept général en matière de formation dans le domaine de la police et de la justice pénale) [2003-2004] *Rapports à l'attention de la CCDJP*.
www.kkjpd.ch/images/upload/BGK-conzeptfranz.pdf
www.kkjpd.ch/images/upload/BGK-r%C3%A9alisation.f_1.pdf (consultés le 16.05.2012).

Delachaux, Yves Patrick [2005] *Ouvrier pour la formation des policiers. La police genevoise*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Mémoire de licence non publié.

Delachaux, Yves Patrick [2007] *Présumé non coupable : des flics contre le racisme*, Saint-Maurice, Éd. Saint-Augustin.

¹⁷⁸ Les documents sources sont référencés entre crochets dans le texte. Les sources non documentaires (observations, entretiens, questionnaires) sont décrites dans le chapitre « Protocole et données d'enquête ».

- DFJP (Département fédéral de justice et police) [2001-2004] *Réexamen du système de sécurité intérieure de la Suisse, Forces et faiblesses du système actuel*, Rapports du projet USIS (4 tomes).
- École romande [2003] *École romande. Étude de faisabilité*, Rapport du groupe de travail, Document interne, Février 2003.
- Guéniat, Olivier [2007] *La délinquance des jeunes. L'insécurité en question*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- ISP (Institut suisse de police) [2008] *Sécurité personnelle*, manuel de référence pour l'examen professionnel fédéral de Policier/Policière.
- ISP (Institut suisse de police) [2009a] *Psychologie policière et compétences sociales*, 2^{ème} édition, manuel de référence pour l'examen professionnel fédéral de Policier/Policière.
- ISP (Institut suisse de police) [2009b] *Droits de l'homme et éthique professionnelle*, manuel de référence pour l'examen professionnel fédéral de Policier/Policière.
- ISP (Institut suisse de police) [2010] *Police de proximité*, 2^{ème} édition, manuel de référence pour l'examen professionnel fédéral de Policier/Policière.
- ISP (Institut suisse de police) [2011] *Guide méthodique se référant au règlement concernant l'examen professionnel de Policier/Policière*, document de travail fourni par l'ISP.
- OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie) [2012] *La formation professionnelle supérieure 2012. Faits et données chiffrées*, <http://www.bbt.admin.ch> (consulté le 16.05.2012).
- PEC (Plan d'étude cadre pour Policier/Policière) [2010] *Annexe du Guide méthodique se référant au règlement concernant l'examen professionnel de Policier/Policière*, www.institut-police.ch/d2wfiles/document/4153/4003/0/23R.05.f_plan20d20%C3%A9tude20cadre_PEC.pdf (consulté le 16.05.2012).
- PL (Police de Lausanne) [2007] *Rapport du groupe de travail sur le fonctionnement de Police-Secours (GTPS)*, http://ouvertures.info/police_lausanne_rapport.pdf (consulté le 03.10.2013).

2. Références bibliographiques

- Abbott, Andrew. 1988. *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abbott, Andrew. 1991. "The order of professionalization: an empirical analysis." *Work and Occupations* 18(4):355-384.

- Alain, Marc. 2004. "Étude sur la socialisation professionnelle des policiers québécois." *Police et société: les cahiers de la recherche en sécurité publique* (2).
- Alain, Marc. 2011. "Les facteurs de perméabilité aux valeurs traditionnelles du métier de policier. Bilan et leçons d'une expérience de six années de suivi de socialisation professionnelle d'une cohorte de recrues au Québec." *Déviance et Société* 35(3):385-413.
- Alain, Marc & Geneviève Pruvost. 2011. "Police: une socialisation professionnelle par étapes." *Déviance et Société* 35(3):267-280.
- Alber, Alex. 2007. *La formation initiale des officiers: une comparaison européenne*. Thèse de doctorat en sociologie: Univ. de Versailles St-Quentin-en-Yvelines.
- Antonmattei, Pierre. 2002. "La formation des policiers." *Pouvoirs*, pp. 57-69.
- Arborio, Anne-Marie. 2001. *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*. Paris: Anthropos.
- Arborio, Anne-Marie & Pierre Fournier. 2008. *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Bailly, Evelyne 2012. "La tentative de construction d'une profession. Le cas des ostéopathes." pp. 159-169 in Régine Bercot, Sophie Divay, & Charles Gadea. *Les groupes professionnels en tension. Frontières, tournants, régulations*, Toulouse: Octarès.
- Banton, Michael. 1964. *The Policeman in the Community*. London: Tavistock.
- Barbier, J.-M. & O. Galatanu. 2004. *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- Bayley, David H. 2008. "Police reform: Who done it?" *Policing & Society* 18(1):7-17.
- Beaud, Stéphane & Michel Pialoux 2009. "Racisme ouvrier ou mépris de classe? Retour sur une enquête de terrain." pp. 80-98 in Didier Fassin, & Éric Fassin. *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*. Paris: La Découverte.
- Beaud, Stéphane & Florence Weber. 2003. *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Becker, Howard S. 1952. "Social-class variations in the teacher-pupil relationship." *The Journal of Educational Sociology* 25(8):451-465.
- Becker, Howard S. 1956. "Interviewing medical student." *The American Journal of Sociology* 62(2):199-201.
- Becker, Howard S. 1985 [1963]. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris: Métailié.
- Becker, Howard S. 2007. *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte.

- Becker, Howard S. 2009. "Préface." pp. 9-12 in Didier Demazière & Charles Gadéa. *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- Becker, Howard S., Blanche Geer, Everett C. Hughes, & Anselm M. Strauss. 1977. *Boys in White. Student culture in medical school* (1st ed. 1961). Chicago: Transaction Publishers.
- Benelli, N. & M Modak. 2010. "Analyser un objet invisible : le travail de care." *Revue française de sociologie* 51(1):39-60.
- Benguigui, Georges, Antoinette Chauvenet, & Françoise Orlic. 1994. *Le monde des surveillants de prison*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bennett, R. R. 1984. "Becoming Blue: A Longitudinal Study of Police Recruit Occupational Socialization." *Journal of Police Science and Administration* 12(1):47-58.
- Bercot, Régine, Sophie Divay, & Charles Gadéa. 2012. *Les groupes professionnels en tension. Frontières, tournants, régulations*. Toulouse: Octarès.
- Bezes, Philippe & Patrick Le Lidec 2010a. "Ordre institutionnel et genèse des réformes." pp. 55-73 in Jacques Lagroye, & Michel Offerlé. *Sociologie de l'institution*. Paris: Belin.
- Bezes, Philippe & Patrick Le Lidec 2010b. "Ce que les réformes font aux institutions." pp. 75-101 in Jacques Lagroye, & Michel Offerlé. *Sociologie de l'institution*. Paris: Belin.
- Biland-Curinier, Émilie. 2008. *Concours territoriaux et institutionnalisation de l'emploi public local (années 1970-2000)*. Thèse de doctorat en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Bittner, Egon. 1970. *The Functions of the Police in Modern Society*. Chevy Chase: National Institute of Mental Health.
- Bittner, Egon. 2001. "Florence Nightingale à la poursuite de Willie Sutton. Regard théorique sur la police." *Déviance et Société* 25(3):285-305.
- Bittner, Egon 2003. "De la faculté d'user la force comme fondement du rôle de la police." pp. 47-62 in Jean-Paul Brodeur & Dominique Monjardet. *Connaître la Police. Grands textes de la littérature anglo-saxonne*. Paris: Hors-série des Cahiers de la Sécurité intérieure.
- Bizeul, D. 2007. "Des loyautés incompatibles. Aspects moraux d'une immersion au Front National." <http://sociologies.revues.org/document226.html> (consulté le 20 mars 2009).
- Black, D 2003 [1968]. "L'organisation sociale des arrestations." pp. 73-104 in Jean-Paul Brodeur & Dominique Monjardet. *Connaître la Police. Grands textes de la littérature anglo-saxonne*. Paris: Hors-série des Cahiers de la Sécurité intérieure.

- Black, Donald J. & Albert J. J. Reiss. 1970. "Police Control of Juveniles." *American Sociological Review* 35(1):63-77.
- Bochsler, Daniel. 2009. "Neighbours or Friends? When Swiss Cantonal Governments Co-operate with Each Other." *Regional & Federal Studies* 19(3):349-370.
- Boigeol, Anne. 1989. "La formation des magistrats. De l'apprentissage sur le tas à l'école professionnelle." *Actes de la recherche en sciences sociales* (76):49-64.
- Bolle, Pierre-Henri & Julien Knoepfler. 2000. "La police de proximité en Suisse. Cinq modèles pour une définition." *Les Cahiers de la sécurité intérieure* 103-122.
- Boujut, Stéphanie. 2005. "Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle." *Déviance et Société* 29(2):141-153.
- Bourdieu, Pierre. 1979a. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1979b. "Les trois états du capital culturel." *Actes de la recherche en sciences sociales* 30:3-6.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo Academicus*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1986a. "La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique." *Actes de la recherche en sciences sociales* 64:3-19.
- Bourdieu, Pierre 1986b. "The Forms of Capital." pp. 241-258 in John G. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986c. "L'illusion biographique." *Actes de la recherche en sciences sociales* 62(62-63):69-72.
- Bourdieu, Pierre. 1989. *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1993. "Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique." *Actes de la recherche en sciences sociales* 97(96-97):49-62.
- Bourdieu, Pierre. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raison d'agir.
- Bourdieu, Pierre. 2002a. *La domination masculine*. Paris: Éd. du Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2002b. *Questions de sociologie*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 2003. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil (1ère éd. 1997).
- Bourdieu, Pierre. 2012. *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Raison d'agir/Seuil.
- Bourdieu, Pierre & Rosine Christin. 1990. "La construction du marché. Le champ administratif et la production de la "politique du logement"." *Actes de la recherche en sciences sociales* (81-82):65-85.

- Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant. 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éd. du Seuil.
- Boussard, Valérie 2010. "Les policiers de la sécurité publique et l'obligation de faire du chiffre." pp. 107-119 in Valérie Boussard, Didier Demazière, & Philip Milburn. *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Boussard, Valérie, Didier Demazière, & Philip Milburn. 2010. *L'injonction au professionnalisme. Analyse d'une dynamique plurielle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Boussard, Valérie, Marc Loriol, & Sandrine Caroly. 2004. "La patrouille à la rencontre de ses usagers: enjeux du cadrage du travail policier sur la voie publique." *Droit et Société* 48:161-175.
- Boussard, Valérie, Marc Loriol, & Sandrine Caroly. 2006. "Catégorisation des usagers et rhétorique professionnelle. Le cas des policiers sur la voie publique." *Sociologie du travail*, pp. 209-225.
- Boussard, Valérie, Marc Loriol, & Sandrine Caroly. 2007. "Une féminisation sur fond de segmentation professionnelle genrée: le cas des policières en commissariat." *Sociologies pratiques* 1(14):75-88.
- Boyle, Raymond. 1999. "Spotlighting the Police : Changing U.K. Police-Media Relations in the 1990s." *International Journal of the Sociology of Law* (27):229-250.
- Braconnier, Céline & Jean-Yves Dormagen. 2007. *La démocratie de l'abstention. Aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*. Paris: Gallimard.
- Braud, Philippe. 2004. *Violences politiques*. Paris: Éd. du Seuil.
- Brodeur, Jean-Paul. 1984. "La police: mythes et réalités." *Criminologie* 17(1):9-41.
- Brodeur, Jean-Paul. 1994. "Police et coercition." *Revue française de sociologie* 35:457-485.
- Brodeur, Jean-Paul. 2003. *Les visages de la police. Pratiques et perceptions*. Montréal: Les Presses Universitaires de Montréal.
- Brodeur, Jean-Paul. 2005. "Trotsky in Blue: Pemanent Policing Reform." *The Australian and New Zealand Journal of Criminology* 2(254-267):38.
- Brodeur, Jean-Paul. 2010. *The Policing Web*. Oxford: Oxford University Press.
- Brodeur, Jean-Paul & Dominique Monjardet. 2003. *Connaître la Police. Grands textes de la littérature anglo-saxonne*. Hors-série des Cahiers de la Sécurité intérieure ed. Paris.
- Brogden, Mike, Tony Jefferson, & Sandra Walklate. 1988. *Introducing Policework*. London: Unwin Hyman.
- Brogden, M. & C Shearing. 1993. *Policing for a New South Africa*. London: Routledge.

- Brown, Michael K. 1981. *Working the Street. Police Discretion and the Dilemmas of Reform*. New York: Russell Sage Foundation.
- Browning, Christopher R. 1994. *Des hommes ordinaires. Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*. Paris: Les Belles Lettres.
- Bruneteaux, Patrick. 1993. "Cigaville : quand le maintien de l'ordre devient un métier d'expert." *Cultures & Conflits* 09-10.
- Bucher, Rue & Anselm Strauss. 1961. "Professions in Process." *American Journal of Sociology* 66(4):325-334.
- Bugnon, Françoise. 1994. "La socialisation des jeunes gardiens de la paix." *Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure*. Paris.
- Bugnon, Géraldine. 2009. *Le constat médical comme outil de visibilité et dénonciation des violences policières ? La construction des frontières entre force légitime et violence illégitime*. Mémoire de Licence (Maîtrise), Université de Genève.
- Cain, Maureen 1971. "On the Beat: Interactions and Relations in Rural and Urban Police Forces." pp. 62-97 in Stanley Cohen. *Images of Deviance*. Harmondsworth: Penguin.
- Cairney, Paul. 2012. *Understanding Public Policy. Theories and Issues*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cassan, Damien. 2005. *Une comparaison internationale de l'apprentissage et de la socialisation des policiers en France et en Angleterre. Le Gardien de la paix et le Police constable*. Thèse de doctorat en sociologie: Université des sciences et Technologies, Lille.
- Cassan, Damien. 2011. "Une ethnographie de l'intégration professionnelle du gardien de la paix et du 'police constable'." *Déviance et Société* 35(3):361-383.
- Cattacin, Sandro, Brigitta Gerber, Massimo Sardi, & Robert Wegener. 2006. "Monitoring rightwing extremist attitudes, xenophobia and misanthropy in Switzerland. An explorative study." *Sociograph* (1).
- Cavin, Joëlle S. 2005. *La ville, mal-aimée. Représentations anti-urbaines et aménagement du territoire en Suisse : analyse, comparaison, évolution*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- CETEL (Centre d'étude, de technique et d'évaluation législatives). 2001. "Les représentations sociales de la sanction pénale." Genève. <http://www.unige.ch/droit/cetel/rssp/index.htm>.
- Chamboredon, Jean-Claude. 1971. "La délinquance juvénile, essai de construction d'objet." *Revue française de sociologie* 12(3): 335-378.
- Chamboredon, Hélène, Fabienne Pavis, Muriel Surdez, & Laurent Willemez. 1994. "S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des

- sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien.” *Genèses* (16):114-132.
- Champy, Florent. 2009. *La sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Champy, Florent. 2011. *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Champy, Florent & Liora Israël. 2009. “Professions et engagement public.” *Sociétés contemporaines* 73(1):7-19.
- Chan, Janet B. L. 1997. *Changing Police Culture. Policing in a Multicultural Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, Janet B. L. 2003. *Fair Cop. Learning the Art of Policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Chan, Janet B. L. 2004. “Using Pierre Bourdieu’s Framework for Understanding Police Culture.” *Droit et Société* (56-57):327-347.
- Chan, Janet B. L. 2007. “Making sense of police reforms.” *Theoretical Criminology* 11(3):323-345.
- Chapoulie, Jean-Michel. 1973. “Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels.” *Revue française de sociologie*, pp. 86-114.
- Collovald, Annie 2000. “Violence et délinquance dans la presse. Politisation d’un malaise social et technicisation de son traitement.” in *Prévention et sécurité : vers un nouvel ordre social ?* Saint-Denis: Éditions de la DIV.
- Collovald, Annie. 2001. “Des désordres sociaux à la violence urbaine.” *Actes de la recherche en sciences sociales* 136(1):104-113.
- Connell, R. W. 1995. *Masculinities*. Cambridge/London: Polity Press.
- Cortessis, Sandrine & Janine Voit. 2012. *Évaluation de la politique de formation de la police genevoise. Analyse croisée des tâches et de la formation en matière de police de proximité: une analyse du travail articulée à une analyse de l'ingénierie de formation*. Rapport mandaté par la Commission externe d'évaluation des politiques publiques du Canton de Genève. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (Lausanne).
- Costey, Paul. 2005. “L'illusio chez Pierre Bourdieu. Les (més)usages d'une notion et son application au cas des universitaires.” *Tracés* (8):13-27.
- Coton, Christel. 2008a. *La culture de la distinction. Unité institutionnelle et lignes de tensions au sein du corps des officiers de l'armée de terre*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Diderot (Paris 7).
- Coton, Christel. 2008b. “Luttes de prestige entre pairs. Le cas des officiers de l'armée de terre.” *Sociétés contemporaines* 4(72):15-35.

- Coulangeon, Philippe, Geneviève Pruvost, & Ionela Roharik. 2012. "Les idéologies professionnelles. Une analyse en classes latentes des opinions policières sur le rôle de la police." *Revue française de sociologie* 53(3):493-527.
- Crank, John P. 2004. *Understanding Police Culture*. Cincinnati: Anderson Publishing.
- Darmon, Muriel. 2003. *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris: La Découverte.
- Darmon, Muriel. 2010. *Domaines et approches: La socialisation* (2^{ème} éd). Paris: Armand Colin.
- Darmon, Muriel. 2013. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte.
- Davies, Andrew. 1998. "Youth gangs, masculinity and violence in late Victorian Manchester and Salford." *Journal of Social History* 32(2):349-369.
- Davies, Annette & Robyn Thomas. 2003. "Talking Cop: Discourse of Change and Policing Identities." *Public Administration* 81(4):681-699.
- de Maillard, Jacques. 2009. "Réformes des polices dans les pays occidentaux." *Revue française de science politique* 59(6):1197-1230.
- de Maillard, Jacques & Sebastian Roché. 2009. "Les chantiers de réforme de la police dans les États occidentaux." *Revue française de science politique* 59(6):1093-1095.
- Dean, Geoff. 1995. "Police reform: rethinking operational policing." *Journal of Criminal Justice* 23(4):337-347.
- Demailly, Lise. 2008. *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Demazière, Didier & Charles Gadéa. 2009. *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- Devery, Chris 2003. "Learning at the Academy." pp. 80-144 in Janet B. L. Chan. *Fair Cop. Learning the Art of Policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Déviance et Société. 2011. "La socialisation professionnelle des policiers." 35(3).
- Devillard, Valérie & Dominique Marchetti. 2008. "La 'sécurité routière', un programme sans risque. La neutralisation d'un problème politique et social à la télévision." 1(147):149-176.
- Dorlin, Elsa. 2008. *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubar, Claude. 2000. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3^{ème} éd). Paris: Armand Colin.

- Dubar, Claude, Pierre Tripier, & Valérie Boussard. 2011. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dubois, Vincent. 2010. *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère* (3^{ème} éd). Paris: Economica.
- Dubois, Simon. 2010. *Vie et mort d'une figure menaçante dans la presse écrite romande: entre proximité et distance, « les yos » et leur sources*. Mémoire de licence (Maîtrise), Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Dubois, Patrick, Rachel Gasparini, & Gérard Petit. 2006. "Professeurs des écoles novices: formes collectives et individuelles du 'passage à travers le miroir'." *Revue française de pédagogie* (155):73-82.
- Dulong, Delphine, Christine Guionnet, & Éric Neveu. 2012. *Boys don't Cry. Les coûts de la domination masculine*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dupont, B. 2004. "La technicisation du travail policier: ambivalences et contradictions internes." *Criminologie* 37(1):107-126.
- Duret, Pascal. 1999. *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Elias, Norbert. 1982 [1939]. *La civilisation des mœurs*. Paris: Calmann-Lévy.
- Elzinga, Aant 1990. "The knowledge aspect of professionalization: the case of science-based nursing education in Sweden." pp. 150-173 in R. Torstendahl, & M. Burrage. *The Formation of Professions*. London: Sage.
- ENA (École Nationale d'Administration), Promotion René Cassin. 2002. *La formation professionnelle des policiers*. Séminaire « La formation professionnelle », groupe 18.
- Ericson, Richard V. 1982. *Reproducing Order. A Study of Police Patrol Work*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ericson, Richard, Patricia M. Baranek, & Janet B. L. Chan. 1989. *Negotiating control. A study of news sources*. Milton Keynes: Open University Press.
- Escofet, Pierre. 2012. *Le Microcosme juvénile. Sociabilité adolescente, école et violences*. Gollion: Infolio éditions.
- Fassin, Didier. 2009. "Les économies morales revisitées." *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 6(64):1237-1266.
- Fassin, Didier. 2011. *La Force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers*. Paris: Seuil.
- Favre, Pierre. 2009. "Quand la police fabrique l'ordre social. Un 'en deçà' des politiques publiques de la police." *Revue française de science politique* 59(6):1231-1248.
- Feroni, Isabelle & Anémone Kober. 1995. "L'autonomie des infirmière. Une comparaison France/Grande-Bretagne." *Sciences Sociales et Santé* 13(3).

- Fielding, Nigel R. 1988. *Joining Forces. Police Training, Socialization and Occupational Competence*. London: Routledge.
- Fillieule, Olivier & Donatella Della Porta. 2006. *Police et manifestants. Maintien de l'ordre et gestion des conflits*. Paris: Sciences Po Les Presses.
- Finkelstein, Rémi & Didier Truchot. 2006. "Le sentiment d'injustice dans la vie quotidienne." *Revue internationale de psychologie sociale* (1):5-15.
- Fishman, Mark. 1981. "Police news. Constructing an image of crime." *Urban Life* 9(4):371-394.
- Forquin, Jean-Claude. 1984. "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation." *Revue française de sociologie* 25(2):211-232.
- Foster, Janet 2008. "Police cultures." pp. 196-227 in *Handbook of Policing*. Cullompton: Willan.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Frau, Caroline. 2012. *Agir sur un marché contesté. Une sociologie politique du groupe professionnel des débitants de tabac*. Thèse de doctorat en science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Freidson, Eliot. 1986. *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Freidson, Eliot. 1988 [1970]. *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Friedrich, Robert J. 1977. *The Impact of Organizational, Individual, and Situational Factors on Police Behavior (2 volumes)*. PhD dissertation in Political Science, University of Michigan.
- Friedrich, Robert J. 1980. "Police Use of Force: Individuals, Situations, Organizations." *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (452):82-97.
- Frosh, Stephen, Ann Phoenix, & Rob Pattman. 2002. *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Garner, Joel H., Christopher D. Maxwell, & Cedrick G. Heraux. 2002. "Characteristics associated with the prevalence and severity of force used by the police." *Justice Quarterly* 19(4):706-746.
- Gauthier, Jérémie. 2010. "Esquisse du pouvoir policier discriminant." *Déviance et Société* 34(2):267-278.

- Gauthier, Jérémie. 2012. *Origines contrôlées. La police à l'épreuve de la question minoritaire à Paris et à Berlin*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines et Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Germain, Séverine & Cristian Poletti. 2009. "Répondre aux mobilisations sociales. Le système policier italien en transition." *Revue française de science politique* 59(6):1127-1145.
- Gilligan, Carol. 2008. *Une voix différente. Pour une éthique du 'care'*. 11982nd ed. Paris: Flammarion.
- Glasman, Joël. 2010. "Penser les intermédiaires coloniaux: notes sur les dossiers de carrière de la police au Togo." *History in Africa* 37:51-81.
- Godelier, Maurice. 1996. *La production des Grands Hommes* (2^{ème} éd). Paris: Flammarion.
- Goffman, Erving. 1968. *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éd. de Minuit.
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Éd. de Minuit.
- Gold, Raymond L. 1958. "Roles in sociological field observation." *Social Forces* 36(3):217-213.
- Goldstein, Herman 2003 [1979]. "Améliorer les politiques de sécurité. Une approche par les problèmes." pp. 261-293 in Jean-Paul Brodeur & Dominique Monjardet. *Connaître la Police. Grands textes de la littérature anglo-saxonne*. Paris: Hors-série des Cahiers de la sécurité intérieure.
- Gorgeon, C. 1996. "Socialisation professionnelle des policiers: le rôle de l'école." *Criminologie* 29(2):141-163.
- Gorgeon, Catherine 2008. "La "cohorte de gardiens de la paix": quels apports pour la connaissance de la culture professionnelle des policiers?" pp. 229-243 in Antoinette Chauvenet & Frédéric Ocqueteau. *Le sociologue, la politique et la police*. Paris: La Découverte.
- Gorgeon, Catherine & Dominique Monjardet. 1993. "1167 recrues. Description de la 121^{ème} promotion des élèves-gardiens de la paix de la police nationale." *Les Cahiers de la sécurité intérieure* (12):115-121.
- Gorgeon, Catherine & Dominique Monjardet. 1996. *La socialisation professionnelle des policiers. Étude longitudinale de la 121^{ème} promotion des élèves gardiens de la paix. Tome II - La titularisation*. Paris: Institut des Hautes Études en Sécurité intérieure.
- Gottraux, Philippe & Cécile Péchu. 2011. *Militants de l'UDC. La diversité sociale et politique des engagés*. Lausanne: Antipodes.
- Grossetête, Matthieu. 2010. "L'enracinement social de la mortalité routière." *Actes de la recherche en sciences sociales* 184:4.

- Hall, Stuart, Chas Critcher, Tony Jefferson, John N. Clarke, & Brian Roberts. 1978. *Policing the crisis. Mugging, the State, and Law and Order*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Harris, Richard N. 1973. *The Police Academy. An inside View*. New York: John Wiley & Sons.
- Harris, Scott R. 2008. "Are Instructors Who Have 'Practical Experience' Necessarily Superior to Those Who Don't?" *American Sociologist* (39):86-93.
- Hassenteufel, Patrick. 1997. *Les médecins face à l'Etat. Une comparaison européenne*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Haywooda, Chris & Mairtin Mac an Ghaill. 2012. "What's next for masculinity? Reflexive directions for theory and research on masculinity and education." *Gender and Education* 24(6):577-592.
- Hirschman, Albert O. 1995. *Défection et prise de parole: théorie et applications*. Paris: Fayard.
- Holdaway, Simon. 1983. *Inside the British Police. A Force at Work*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hoyle, Carolyne & Richard Young 2003. "Restorative justice, victims and the police." pp. 680-706 in *Handbook of Policing*. Cullompton: Willan Publishing.
- Hughes, Everett C. 1958. *Men and Their Work*. Glencoe (IL): The Free Press.
- Hughes, Everett C. 1996. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: Éd. de l'EHESS.
- Hugues, Everett C. 1970. "The Humble and the Proud. The Comparative Study of Occupations." *The Sociological Quarterly* 90(2):147-156.
- Hunt, Jennifer & Peter K. Manning. 1991. "The Social Context of Police Lying." *Symbolic Interaction* 14(1):51-70.
- Israël, Liora. 2009. "Un droit de gauche? Rénovation des pratiques professionnelles et nouvelles formes de militantisme des juristes engagés dans les années 1970." *Société contemporaines* 73(1):47-72.
- Jammet, Thomas & Mathieu Maridor. 2008. *Les services de communication de la police : étude comparative entre deux polices cantonales de Suisse romande*. Travail de séminaire en sociologie de la communication et de l'action publique, Université de Fribourg.
- Jany-Catrice, Florence. 2007. "La dévalorisation des services "relationnels" dans les pratiques et conventions dominantes." *L'homme et la société* 1(163-164):15-34.
- Jobard, Fabien. 2001. "Comprendre l'habilitation à l'usage de la force policière." *Déviance et Société* 25(3):325-345.
- Jobard, Fabien. 2002. *Bavures policières. La force publique et ses usages*. Paris: La Découverte.

- Jobard, Fabien 2006a. "Police, justice et discriminations raciales." pp. 219-237 in Éric Fassin, & Didier Fassin. *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*. Paris: La Découverte (Poche).
- Jobard, Fabien 2006b. "Sociologie politique de la 'racaille'." pp. 59-80 in Hugues Lagrange, & Marco Oberti. *Émeutes urbaines et protestations. Une singularité française*. Paris: Le Presses de Sciences Po.
- Jobard, Fabien 2007. "L'usage de la force par la police." pp. 530-540 in Maurice Cusson, Benoît Dupont, & Frédéric Lemieux. *Traité de la sécurité intérieure*,. Montréal: Hurtubise HMH.
- Jobard, Fabien. 2008. "Ethnizität und Rassismus in der gesellschaftlichen Konstruktion der gefährlichen Klassen." *Revue suisse de sociologie* 34(2):261-280.
- Jobard, Fabien. 2012. "Propositions sur la théorie de la police." *Champ pénal* 9. <http://champpenal.revues.org/8298>
- Jobard, Fabien & René Lévy. 2009. *Police et minorités visibles: les contrôles d'identité à Paris*. New York: Open Society Institute.
- Jobard, Fabien & René Lévy. 2010. "Dictionnaire de Criminologie en ligne (entrée "profilage racial")." <http://www.criminologie.com/article/profilage-racial> (consulté le 28 janvier 2012)
- Jones, Trevor & Tim Newburn. 2009. "Le managérialisme et la nature des réformes policières en Angleterre et au Pays de Galles." *Revue français de science politique* 59(6):1175-1197.
- Kaufmann, Jean-Claude. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Keles, Axelle. 2012. "Inédite condamnation du profilage ethnique (« délit de faciès ») en Allemagne." *Actualités Droits-Libertés (CREDOF)* 1-7, <http://revdh.files.wordpress.com/2012/12/lettre-adl-du-credof-6-decembre-20121.pdf>
- Ker Muir, William. 1977. *Police. Streetcorner Politicians*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Kensey, Annie. 2007. *Prison et récidive*. Paris: Armand Colin.
- Kitsuse, John & Aaron V. Cicourel. 1963. "A note on the use of official statistics." *Social Problems* 11(2):131-139.
- Klinger, David A. 1995. "The Micro-Structure of Nonlethal Force: Baseline Data from an Observational Study." *Criminal Justice Review*.
- Kreis, Christian. 2012. *Community policing in Switzerland's major urban areas. An observational study of the implementation and impact using geospatial data mining*. Thèse de doctorat en criminologie, Université de Lausanne.

- Kuhn, André. 2012. "Comment s'explique la surreprésentation des étrangers dans la criminalité?" *Vivre Ensemble* (139):13-18.
- Kuhn, André & Joëlle Vuille. 2011. "Are judges too lenient according to public opinion?" *Criminology* (10):75-80.
- Lagroye, Jacques & Michel Offerlé. 2010. *Sociologie de l'institution*. Paris: Belin.
- Lascoumes, Pierre & Patrick Le Galès. 2012. *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- Le Bianic, Thomas & Antoine Vion. 2008. *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris: LGDJ.
- Lee, John A. 1981. "Some structural aspects of police deviance in relations with minority groups." in Clifford D. Shearing. *Organizational police deviance: its structure and control*. Scarborough (Canada): Butterworths.
- Lehingue, Patrick 2010. "L'éclipse de la 'loyalty', dans la trilogie conceptuelle d'A. Hirschman." pp. 59-86 in Josepha Laroche. *La loyauté dans les relations internationales*. Paris: L'Harmattan.
- Lemaire, Élodie. 2011. *Division du travail dans l'institution policière. Ethnographie d'un commissariat de sécurité publique*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Picardie-Jules Verne, Amiens.
- Lenoir, Rémi. 1992. "Les agents du maintien de l'ordre: contribution à la construction sociale de l'espace judiciaire." *Les Cahiers de la sécurité intérieure* (10):149-178.
- Lenoir, Rémi. 1993. "Désordre chez les agents de l'ordre." pp. 273-315 in Pierre Bourdieu. *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Lévy, René. 1987. *Du suspect au coupable: le travail de police judiciaire*. Genève/Paris: Médecine et Hygiène/Méridiens-Klincksieck.
- Lipsky, Michael. 1980. *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Loez, André & Nicolas Mariot. 2008. *Obéir/ésobéir. Les Mutineries de 1971 en perspective*. Paris: La Découverte.
- Loriol, Marc, Valérie Boussard, & Sandrine Caroly. 2004. *Constructions du stress, psychologisation du social et rapport au public. Les cas des infirmières hospitalières, des conducteurs de bus et des policiers*. Rapport final: Projet de recherche ACI "Travail dans la fonction publique".
- Loriol, Marc, Valérie Boussard, & Sandrine Caroly. 2006. "La résistance à la psychologisation des difficultés au travail. Le cas des policiers de voie publique." *Actes de la recherche en sciences sociales* 5(165):106-113.
- Loubet del Bayle, Jean-Louis. 1988. *Les élèves gardiens de la paix et leur métier*. Toulouse: Centre d'études et de recherches sur la police.

- Lucas, Yvette & Claude Dubar. 1994. *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Mailfait, Pierre-Antoine 2002. "La formation professionnelle des policiers. Promotion René Cassin." *Revue française d'administration publique* 4(104):625-638.
- Mainsant, Gwénaëlle. 2008. "L'État en action: classements et hiérarchies dans les investigations policières en matière de proxénétisme." *Sociétés Contemporaines* 72(4):37-57.
- Malochet, Guillaume. 2004. "À l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison." *Sociologie du Travail* 46(2):168-186.
- Malochet, Virginie. 2007. *Les policiers municipaux*. Paris: Le Monde/Presses universitaires de France.
- Malochet, Virginie. 2011. "La socialisation professionnelle des policiers municipaux en France." *Déviance et Société* 35(3):415-438.
- Manning, Peter K. 1974. "Police Lying." *Urban life and culture* 3(3):283-306.
- Manning, Peter K. 1980. "Violence and the Police Role." *The Annals S of the American Academy of Political and Social Science*, pp. 135-144.
- Manning, Peter K. 1997. *Police Work. The Social Organization of Policing* (2ème éd.). Prospect Heights (IL): Waveland Press.
- Marlière, Eric. 2005. "La police et les « jeunes de cité »." *Agora* (39):94-104.
- Martin, Susan E. 1980. *Breaking and Entering. Policewomen on Patrol*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Martin, Susan E. 1999. "Police Force or Police Service? Gender and Emotionnal Labor." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (561):111-126.
- Mary, Julien 2008. "Ordonner ou persuader? Les ambiguïtés du discours militaire français à la veille de la Grande Guerre." pp. 17-31 in André Loez & Nicolas Mariot. *Obéir/désobéir. Les Mutineries de 1917 en perspective*. Paris: La Découverte.
- Matelly, Jean-Hugues & Christian Mouhanna. 2007. *Police, des chiffres et des doutes*. Paris: Michalon.
- Mathieu, Lilian. 2012. *L'espace des mouvements sociaux*. Bellecombe-en-Bauges: Éd. du Croquant.
- Mathieu-Fritz, Alexandre. 2003. "La compétence relationnelle dans l'application des décisions judiciaires. Éléments pour une sociologie de l'action des huissiers de justice dans le cadre du recouvrement des créances." *Réseaux* 5:173-202.
- Mauger, Gérard. 1983. "Les loubards." *Actes de la recherche en sciences sociales* 50:49-68.
- Mauger, Gérard. 1991. "Enquêter en milieu populaire." *Genèses* (6):125-143.

- Mawby, Rob C. 2010. "Police corporate communications, crime reporting and the shaping of police news." *Policing & Society* 20(1):124-139.
- Mawby, Rob C. 2012. "Compléter l'"image tronquée"? Les représentations médiatiques de la police." pp. 85-107 in Michaël Meyer. *Médiatiser la police, policer les médias*. Lausanne: Antipodes.
- Maynard-Moody, Steven & Michael Musheno. 2003. *Cops, Teachers, Counselors. Stories from the Front Lines of Public Service*. The University of Michigan Press.
- Mazzoleni, Oscar, Maurizio Masulin, & Cécile Péchu 2007. "Dimensions socioprofessionnelles et explication du vote." pp. 123-154 in Philippe Gottraux, & Cécile Péchu. *L'Union démocratique du centre: un parti, son action, ses soutiens*. Lausanne: Antipodes.
- McLaughlin, Eugene. 2007. *The New Policing*. London: Sage.
- Mead, George H. 1963 [1934]. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Meyer, Michaël. 2011. *Pour une sociologie visuelle du monde policier. Regards, visibilité et médiatisation de la police lausannoise*. Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Lausanne.
- Meyer, Michaël. 2012. *Médiatiser la police, policer les médias*. Lausanne: Antipodes.
- Meyer, Michaël. 2013. "Policer l'image. Nouvelles trajectoires professionnelles et risques médiatiques dans la communication policière en Suisse." *Politiques de communication* (1):59-94.
- Meyer, Michaël & David Pichonnaz. 2011. "Plaidoyer pour l'étude de la profession policière en Suisse." *Format Magazine (Institut suisse de police)* (2).
- Meyer, Michaël, Kzysztof Skuza, & Magdalena Burba. 2009. *Agir face à la crise psychiatrique. Policiers, Proches, Soignants*. Rapport de recherche, Université de Lausanne/Laboratoire de Sociologie.
- Meyer, Michaël, Kzysztof Skuza, & Adrien Utz. 2011. "Surveiller et guérir. Pratiques de collaboration entre soignants et policiers dans l'hospitalisation psychiatrique." *Tsantsa. Revue de la Société Suisse d'Ethnologie* 16:38-49.
- Milburn, Philip. 2002. "La compétence relationnelle: maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle." *Revue française de sociologie* 43(1):47-72.
- Mohammed, Marwan & Laurent Mucchielli 2006b. "La police dans les « quartiers sensibles » : un profond malaise." pp. 104-125 in Laurent Mucchielli. *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de novembre 2005*. Paris: La Découverte.
- Molinier, Pascale, Sandra Laugier, & Patricia Paperman. 2009. *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

- Monchatre, Sylvie. 2008. "L'approche par compétence", technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec." Montréal.
- Monjardet, Dominique. 1994. "La culture professionnelle des policiers." *Revue française de sociologie* 35(3):393-411.
- Monjardet, Dominique. 1996. *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*. Paris: La Découverte.
- Monjardet, Dominique. 1998. "Professionnalisme et médiation de l'action policière." *Les Cahiers de la sécurité intérieure* (33):21-49.
- Monjardet, Dominique & Catherine Gorgeon. 1993. *La socialisation professionnelle des policiers. Étude longitudinale de la 121ème promotion des élèves gardiens de la paix. Tome I: La formation initiale*. Paris: Rapport réalisé pour l'Institut des Hautes Études de la Sécurité intérieure.
- Monjardet, Dominique & Catherine Gorgeon. 1999. *La socialisation professionnelle des policiers. Étude longitudinale de la 121ème promotion des élèves gardiens de la paix. Tome III: La banalisation*. Rapport, Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure.
- Monjardet, Dominique & Catherine Gorgeon. 2004. *La socialisation professionnelle des policiers. Dix ans plus tard: 'La cristallisation'*. Rapport final, Institut National des Hautes Études de la Sécurité.
- Monjardet, Dominique & Catherine Gorgeon. 2005. "La culture professionnelle des policiers, une analyse longitudinale." *Les Cahiers de la sécurité intérieure* (56):291-304.
- Moreau de Bellaing, Cédric. 2002. "Former, informer, conformer. Enseigner à l'École nationale de police de Paris." *Les Cahiers de la sécurité intérieure* (48):57-79.
- Moreau de Bellaing, Cédric. 2006. *La police dans l'État de droit. Les dispositifs de formation initiale et de contrôle interne de la police nationale dans la France contemporaine*. Thèse de science politique, Institut d'Études Politiques de Paris.
- Moreau de Bellaing, Cédric. 2010. "De l'obligation à la ressource. L'apprentissage différencié des rapports au droit à l'École nationale de police de Paris." *Déviance et Société* 34(3):325-346.
- Mouhanna, Christian. 2011. *La Police contre les citoyens?* Nîmes: Champ Social.
- Mucchielli, Laurent. 2002. *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*. Paris: La Découverte.
- Mucchielli, Laurent & Marwan Mohammed. 2006a. "La police dans les quartiers populaires: un vrai problème!" *Mouvements* 2(44):58-66.
- Neveu, Eric. 2004. *Sociologie du journalisme*. Paris: La Découverte (Repères).
- Neveu, Éric 2012. "Gérer les "coûts de la masculinité"? Inflation mythiques, enjeux pratiques." pp. 111-139 in Delphine Dulong, Christine Guionnet, & Éric Neveu.

- Boys don't Cry. Les coûts de la domination masculine.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Neveu, Érik. 2013. "Les sciences sociales doivent-elles accumuler les capitaux? A propos de Catherine Hakim, Erotic Capital, et de quelques marcottages intempestifs de la notion de capital." *Revue française de science politique* 63(2):337-358.
- Newburn, Tim. 2008. *Handbook of Policing.* Cullompton: Willan Publishing.
- Oberfield, Zachary W. 2012. "Socialization and Self-Selection: How Police Officers Develop Their Views About Using Force." *Administration & Society* 44(6):702-730.
- Ocqueteau, Frédéric. 2006. *Mais qui donc dirige la police? Sociologie des commissaires.* Paris: Armand Colin.
- Ocqueteau, Frédéric & Francine Soubiran-Paillet. 1996. "Champ juridique, juristes et règles de droit: une sociologie entre disqualification et paradoxe." *Droit et Société* 32:9-26.
- Offerlé, Michel. 1991. "En salle. Formation syndicale et transactions éducatives." *Politix* 4(14):44-52.
- O'Neill, Megan, Monique Marks, & Anne-Marie Singh. 2007. *Police Occupational Culture: new debates and directions.* Oxford: Elsevier.
- Paoline, Eugene A. 2003. "Taking stock: Toward a richer understanding of police culture." *Journal of Criminal Justice*, pp. 199-214.
- Peralva, Angelina & Eric Macé. 2002. *Médias et violences urbaines. Débats politiques et construction journalistique.* Paris: La Documentation française.
- Perrin, Valérie. 1994. "Le travail d'inspecteur de police : construction d'une légitimité." *Revue suisse de sociologie*, pp. 157-177.
- Peugny, Camille. 2006. "La mobilité sociale descendante et ses conséquences politiques: recomposition de l'univers des valeurs et préférence partisane." *Revue française de sociologie* 47(3):443-478.
- Pichonnaz, David. 2011. "Réformer les pratiques policières par la formation? Les obstacles à la transformation des relations entre les policiers et leurs publics." *Déviance et Société* 35(3):335-359.
- Pichonnaz, David 2012. "Une police "inquiète" du taux de délinquance en Suisse. Le poids des intérêts et enjeux professionnels dans la construction policière d'un problème public." pp. 127-142 in *Médiatiser la police, policer les médias.* Lausanne: Antipodes.
- Pichonnaz, David. 2013. "Communication policière et discours sur la déviance. Une expertise marquée par des enjeux professionnels et corporatistes." *Politiques de communication* (1):127-150.

- Pichonnaz, David & Muriel Surdez. 2012. *Evaluation de la politique de formation de la police. Enquête par questionnaire et entretiens approfondis auprès des policiers/ères récemment assermenté-e-s*. Rapport mandaté par la Commission externe d'évaluation des politiques publiques de Genève, Université de Fribourg.
- Pierru, F. 2007. *Hippocrate malade de ses réformes*. Paris : Éd. du Croquant.
- Plomb, Fabrice & Francesca Pogliamileti 2007. "Individual expressions of right-wing extremism. Understanding the affinity to radical populism in observing the changes in the work field." in Jörg Flecker. *Changing working life and the appeal of the extreme right*. Ashgate.
- Préjean, Marc. 1994. *Sexes et pouvoir. La construction sociale des corps et des émotions*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Prévo, Emmanuelle. 2010. "Féminisation de l'armée de terre et virilité du métier des armes." *Cahiers du Genre* 1(48):81-101.
- Prokos, Anastasia & Irene Padavic. 2002. "There Oughtta Be a Law Against Bitches': Masculinity in Police Academy Training." *Gender, Work and Organization* 9(4):439-459.
- Proteau, Laurence. 2009. "L'économie de la preuve en pratique. Les catégories de l'entendement policier." *Actes de la recherche en sciences sociales* 3(178):12-27.
- Proteau, Laurence & Geneviève Pruvost. 2008. "Se distinguer dans les métiers d'ordre." *Sociétés contemporaines* 4(72):7-14.
- Pruvost, Geneviève. 2007a. "Enquêter sur les policiers. Entre devoir de réserve, héroïsation et accès au monde privé." *Terrain* 48:131-148.
- Pruvost, Geneviève. 2007b. *Profession: policier, Sexe: féminin*. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Pruvost, Geneviève. 2008. *De la "sergote" à la femme-flic. Une autre histoire de l'institution policière (1935-2005)*. Paris: La Découverte.
- Pruvost, Geneviève, G. Coulangeon, & I Roharik. 2003. *1982-2003 : enquête sociodémographique sur les conditions de vie et d'emploi de 5221 policiers*. IHESI-EHESS-CNRS: Paris.
- Pruvost, Geneviève & Ionela Roharik. 2011. "Comment devient-on policier? 1982-2003. Évolutions sociodémographiques et motivations plurielles." *Déviance et Société* 35(3):281-312.
- Pudal, Romain. 2011. "Du 'pioupiou' au 'vieux sarce' ou comment en être: ethnographie d'une socialisation chez les pompiers." *Politix* 1(93):167-194.
- Pudal, Romain. 2011. "La politique à la caserne. Approche ethnographique des rapports à la politique en milieu pompier." *Revue française de science politique* 61(5):917-944.

- Punch, Maurice. 1979. *Policing the inner city. A study of Amsterdam's Warmoesstraat*. London/Basingstoke: MacMillan.
- Punch, Maurice. 1985. *Conduct unbecoming. The social construction of police deviance and control*. London: Travistock.
- Punch, Maurice 2007. "Cops with Honours: University Education and Police Culture." pp. 105-128 in Megan O'Neill, Monique Marks, & Anne-Marie Singh. *Police Occupational Culture: New Debates and Directions*,. Oxford/Amsterdam/San Diego: JAI Press.
- Quemin, Alain. 1997. "Un diplôme, pour quoi faire? Coûts et bénéfices des examens comme instrument de fermeture des groupes professionnels: l'exemple des commissaires-priseurs." *Droit et Société* (36/37):345-362.
- Raison du Cleuziou, Yann 2010. "Des fidélités paradoxales. Recomposition des appartenances et militantisme institutionnel dans une institution en crise." pp. 267-290 in Jacques Lagroye, & Michel Offerlé. *Sociologie de l'institution*. Paris: Belin.
- Raynor, Peter. 2010. "Usages et abus du risque dans la justice britannique." *Déviance et société* 34(4):671-687.
- Reigner, Hélène. 2005. "L'idéologie anonyme d'un objet dépolitisé : la sécurité routière." *Sciences de la société* (65):125-143.
- Reiner, Robert 1983. "The Politicization of the Police in Britain." pp. 126-148 in Maurice Punch. *Control in the Police Organization*,. Cambridge (MA): MIT Press.
- Reiner, Robert. 1991. *Chief Constables. Bobbies, Bosses, or Bureaucrats?* Oxford: Oxford University Press.
- Reiner, Robert 2002. "Media made criminality. The representation of crime in the mass media." pp. 376-416 in Mike Maguire, Rod Morgan, & Robert Reiner. *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford: Oxford University Press.
- Reiner, Robert 2003. "Policing and the media." pp. 259-281 in *Handbook of Policing*, Tim Newburn. Cullompton: Willan.
- Reiner, Robert 2008. "Policing and the Media." in *Handbook of Policing*. Cullompton: Willan.
- Reiner, Robert. 2010. *The Politics of the Police*. Oxford: Oxford University Press.
- Reiss, Albert J. J. 1971. *The Police and the Public*. New Haven and London: Yale University Press.
- Reuss-Ianni, Elizabeth. 1993. *Two Cultures of Policing. Street Cops and Management Cops*. New Brunswick/London: Transaction Publishers.
- Reuss-Ianni, Elisabeth & Francis Ianni 1983. "Street Cops and Management Cops. The Two Cultures of Policing." in Maurice Punch. *Control in the Police Organization*. Cambridge (MA): MIT Press.

- Revue française de science politique. 2009. "Les chantiers de la réforme de la police." 59(6).
- Richardot, Sophie 2008. "L'apport de la psychologie sociale à la question de l'obéissance: les travaux de Stanley Milgram sur la soumission à l'autorité." pp. 47-59 in André Loez & Nicolas Mariot. *Obéir/désobéir. Les Mutineries de 1917 en perspective*. Paris: La Découverte.
- Richard, Éric & Marie-Christine Pacaud. 2011. "Le travail policier vu par les étudiants en techniques policières: une question d'attitude." *Déviance et Société* 35(3):313-333.
- Robert, Philippe, Renée Zauberman, & Fadoua Jouwahri. 2013. "Délinquance et action publique: les illusions d'un diagnostic." *Politix* 26(101):219-245.
- Roché, Sebastian. 2009. "Politique et administration dans la formulation d'une politique publique. Le cas de la police de proximité." *Revue française de science politique* 59(6):1147-1174.
- Rowe, Michael. 2004. *Policing, Race and Racism*. Cullompton: Willan Publishing.
- Rubinstein, Jonathan. 1973. *City Police*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sacks, Harvey 1972. "Notes on Police Assesment of Moral Character." pp. 280-293 in David Sudnow. *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press.
- Sacks, Harvey 1974. "On the Analysability of Stories by Children." pp. 216-232 in R. Turner. *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin.
- Sainsaulieu, Ivan. 2012. "La mobilisation collective à l'hôpital: contestataire ou consensuelle?" *Revue française de sociologie* 53(3):461-492.
- Sarfatti Larson, Magali. 1978. *The Rise of Professionalism: a Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Sauvadet, Thomas. 2006. *Le capital guerrier. Concurrences et solidarités entre jeunes des cités*. Paris: Armand Colin.
- Savage, Stephen P. 2007. *Police Reform. Forces for Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Schein, Edgar H. 2010. *Organizational Culture and Leadership* (4th ed). San Francisco: Joey-Bass.
- Schlesinger, Philip & Howard Tumber. 1994. *Reporting Crime. The Media Politics of Criminal Justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Shearing, Clifford D. 1981. *Organizational Police Deviance. Its Structure and Control*. Toronto/Vancouver: Butterworth.
- Sklansky, David A. 2007. "Seeing Blue: Police Reform, Occupational Culture, and Cognitive Burn-In." *Sociology of Crime, Law and Deviance* (8):19-45.

- Skogan, Wesley G. 2008. "Why reforms fail." *Policing & Society* 18(1):23-34.
- Skogan, Wesley & Kathleen Frydl. 2004. *Fairness and effectiveness in policing: the evidence*. Washington DC: National Research Council, The National Academies Press.
- Skolnick, Jerome H. 1966. *Justice without Trial*. New York: Wiley.
- Skolnick, Jerome H. 2008. "Enduring issues of police culture and demographics." *Policing & Society*, pp. 35-45.
- Skolnick, Jerome H. & David H. Bayley. 1988. "Theme and Variation Community Policing." *Crime and Justice*, pp. 1-37.
- Skolnick, Jerome H. & James J. Fyfe. 1993. *Above the Law. Police and the Excessive Use of Force*. New York: The Free Press.
- Smith, Kevin G. 1999. *The role of story telling in a police probationer training*. Thèse de doctorat en sociologie, The Open University (Royaume-Uni).
- Soeters, Joseph L., Donna J. Winslow, & Alise Weibull 2003. "Military Culture." pp. 237-254 in *Handbook of the Sociology of the Military*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Souternon, Emmanuel. 2005. "Le "questionnaire ethnographique". Réflexions sur une pratique de terrain." *Genèses* (60):121-137.
- Sparrow, Malcolm K., Mark H. Moore, & David M. Kennedy. 1990. *Beyond 911. A New Era for Policing*. BasicBooks.
- Staerklé, Christian, Christophe Delay, Lavinia Gianettoni, & Patricia Roux. 2007. *Qui a droit à quoi? Représentations et légitimation de l'ordre social*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Stenning, Philip C. & Clifford D. Shearing. 2005. "Reforming Police: Opportunities, Drivers, Challenges." *The Australian and New Zealand Journal of Criminology* 38(2):167-180.
- Surdez, Muriel. 2005. *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*. Berne: Peter Lang.
- Surdez, Muriel & Fabrice Plomb. 2006. "Artisans, avocats, salariés...tous au centre : usages individuels et collectifs de la catégorie de classe moyenne en Suisse." *Carnets de bord* (11):82-93.
- Tardif, Maurice & Claude Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Terrenoire, Jean-Paul. 1991. "Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique." *Sociétés contemporaines* (7):7-33.
- Terrill, William & Stephen D. Mastrofski. 2002. "Situational and officer-based determinants of police coercion." *Justice Quarterly*, pp. 215-248.

- Terrill, William, Eugene A. Paoline, & Peter K. Manning. 2003. "Police culture and coercion." *Criminology*, pp. 1003-1034.
- Toch, Hans. 2008. "Police officers as change agents in police reform." *Policing & Society* 18(1):60-71.
- Torstendahl, R. & M. Burrage. 1990. *The Formation of Professions*. London: Sage.
- Tournier, Pierre & Philippe Robert. 1989. "Les étrangers dans les statistiques pénales. Constituion d'un corpus et analyse critique des données." *Déviante et contrôle social (CESDIP)* (49).
- Tronto, Joan. 2009. *Un monde vulnérable. Pour une politique du 'care'*. Paris: La Découverte.
- Tsoukala, Anastassia. 2002. "Le traitement médiatique de la criminalité étrangère en Europe." *Déviante et Société* 26(1).
- Van Maanen, John. 1972. *Observations on the Making of Policemen*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology. <http://archive.org/details/observationsonma00vanm>
- Van Maanen, John. 1973. *Working the Street: A Developmental View of Police Behavior*. Working Paper, Massachusetts Institute of Technology.
- Van Maanen, John. 1975. "Police Socialization: A Longitudinal Examination of Job Attitudes in an Urban Police Department." *Administrative Science Quarterly* 20(2):207-228.
- Van Maanen, John 2003 [1973]. "Comment devient-on policier ?" pp. 129-154 in Jean-Paul Brodeur, & Dominique Monjardet. *Connaître la Police. Grands textes de la littérature anglo-saxonne*, Paris: Hors-série des Cahiers de la sécurité intérieure.
- Vick, Colin J. 1981. "Explaining Police Pessimism." pp. 110-122 in David W. Pope, & Norman L. Weiner. *Modern Policing*. London: Croom Helm.
- Waddington, P.A.J. 1999. "Police (canteen) sub-culture." *British Journal of Criminology* 39(2):287-309.
- Waddington, P.A.J. 2003. *Policing Citizens: Authority and Rights*. London: Routledge.
- Waddington, P.A.J., K. Stenson, & D. Don. 2004. "In Proportion: Race, and Police Stop and Search." *British Journal of Criminology* 44(6):889-914.
- Weber, Max. 2003 [1919]. *Le savant et le politique*. Paris: La Découverte.
- Weisburd, David & Anthony Braga. 2009. "La diffusion de l'innovation dans la police." *Revue française de science politique* 59(6):1097-1126.
- Weller, Jean-Marc. 2002. "Stress relationnel et distance au public. De la relation de service à la relation d'aide." *Sociologie du Travail* 44:75-97.
- Westley, William A. 1970. *Violence and the Police: A Sociological Study of Law, Custom and Morality*. Cambridge MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.

- Westley, William A. 2003. "Les racines de l'éthique policière." pp. 29-45 in Jean-Paul Brodeur & Dominique Monjardet, *Connaître la Police. Grands textes de la littérature anglo-saxonne*. Paris: Hors-série des Cahiers de la Sécurité intérieure.
- Westmarland, Louise. 2001. *Gender and Policing. Sex, power and police culture*. Cullompton: Willan Publishing.
- Weston, Paul B. 1978. *The Police Traffic Control Function* (4th ed.). Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Widmer, Eric, Noëlle Languin, Luca Pattaroni, Jean Kellerhalls, & Christian-Nil Robert. 2004. "Du sentiment d'insécurité aux représentations de la délinquance." *Déviance et Société* 28(2):141-157.
- Wieviorka, Michel. 1992. *La France raciste*. Paris: Seuil.
- Wilensky, Harold L. 1964. "The Professionalization of Everyone?" *The American Journal of sociology* LXX(2):137-158.
- Winslow, Donna. 1998. "Misplaced Loyalties: The Role of Military Culture in the Breakdown of Discipline in Peace Operations." *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 35(3):345-367.
- Wright, Alan. 2004. *Policing. An introduction to practice*. Cullompton: Willan.
- Young, Jock 1971. "The Role of the Police as Amplifiers of Deviancy, Negotiators of Reality and Translators of Fantasy." pp. 27-61 in Stanley Cohen. *Images of Deviance*. Harmondsworth: Penguin.

Résumé

Cette thèse vise à déterminer les conditions de possibilité du changement dans la police en Suisse et à évaluer la mesure dans laquelle la formation peut constituer un outil pour le promouvoir. Dans un contexte où la formation initiale a été renforcée et uniformisée au niveau national, celle-ci a en effet été saisie par des réformateurs, appartenant à différents corps de police helvétiques, afin de promouvoir le changement en développant les « compétences relationnelles » des nouvelles recrues. Pour analyser ce projet réformateur et les obstacles qu'il rencontre, il est principalement fait recours à la théorie des champs de Pierre Bourdieu, selon une perspective centrée sur les propriétés sociales des acteurs, tant ceux engagés dans la formation et la réforme que les nouvelles recrues. Ce travail s'intéresse, en premier lieu, aux luttes qui opposent les réformateurs aux courants orthodoxes de la profession. Dans ce cadre, l'analyse porte sur les enjeux autour desquels se cristallisent les débats intra-professionnels et fournit des explications à l'engagement des réformateurs et aux ressorts des résistances des acteurs orthodoxes. En second lieu, cette thèse porte sur la cible de ce mouvement hétérodoxe : les nouvelles recrues. L'étude de leurs trajectoires de mobilité sociale antérieures à l'entrée dans le métier et de leur socialisation de genre permet de donner des explications aux développements contrastés de leurs habitus professionnels. Il s'agit ainsi de montrer comment certaines dispositions, acquises avant l'entrée dans la profession, les conduisent à adhérer à la *doxa* professionnelle ou, au contraire, à y résister.

Mots-clés : police ; profession ; réforme ; engagement ; formation ; socialisation ; mobilité sociale ; genre ; Suisse ; Pierre Bourdieu

Titre et résumé en anglais

Training the 'police of tomorrow'? Intra-professional struggles and police socialisation in a context of reform

This thesis is concerned with determining the conditions under which change can happen within police forces in Switzerland and whether training can be used as a tool for its promotion. Police training has been reinforced and made uniform on a national level, which has provided an opportunity for reformers to promote "relational skills" within the curriculum. I analyse this movement of reform in two ways. First, by describing the antagonistic definitions of policing that are promoted by reformers and orthodox actors, and by identifying what is at stake within these intra-professional struggles. This allows me to explain how and why reformers have developed a commitment towards change. Second, this thesis is about the target of reformers: new recruits. In order to further study the obstacles that reformers face, I analyse the way in which new recruits adapt their previous habitus (shaped by their social trajectories and gender socialization) to the structures of the policing field and evaluate the conditions in which they can resist to police orthodoxy. In order to understand this project of change and the obstacles it faces, my perspective is centred on the actors' (trainers, reformers and new recruits) social properties and trajectories.

Keywords : police ; profession ; reform ; engagement ; training ; socialization ; social mobility ; gender ; Switzerland ; Pierre Bourdieu