

L'approche par compétences, un modèle pour l'école de police ?



Par Thierry Hostettler
Directeur d'AB4C-Consulting sàrl et formateur ISP

Réussir son école de police est légitimement l'objectif majeur visé par chaque aspirant. Pourtant, cette réussite n'est pas une fin en soi. Chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus d'un aspirant et, au bout du compte, le jeune breveté devrait être capable de mobiliser ses acquis de formation en dehors de l'école de police, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. L'accent mis sur le réinvestissement des acquis répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages aux situations de la vie au travail et hors travail : comment former des policiers compétents ?

Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique de la construction puis du transfert de compétences. Cette expression encode deux faces du problème : pour être utiles, les savoirs doivent être transférables, mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration au travers de compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.

Comme toutes les formations professionnalisantes, l'école de police développe à coup sûr une compétence : elle prépare ses participants à mobiliser des savoirs en situation d'examen, c'est-à-dire dans un type très particulier de contexte. « Que restera-t-il plus tard de ces savoirs ? » est une question encombrante, embarrassante même. Prendre conscience des limites du transfert des apprentissages, reconnaître par exemple que les aspirants qui réussissent en classe ne sont pas nécessairement capables de mobiliser les mêmes compétences dans d'autres situations, aurait, si l'on voulait ne pas se résigner à ces constats, des implications considérables en matière de contrat pédagogique, de transposition didactique, de contenus à enseigner, de gestion de classe, mais aussi sans doute de programme de formation des écoles de police.

La qualification de l'aspirant devrait se mesurer à sa capacité de faire face à des situations professionnelles classiques.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Nous sommes tous en quête d'une définition claire et partagée des compétences. Hélas, le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition. Nous proposons de réserver la notion de compétence à des « savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (Perrenoud 1994). Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les « capacités ».

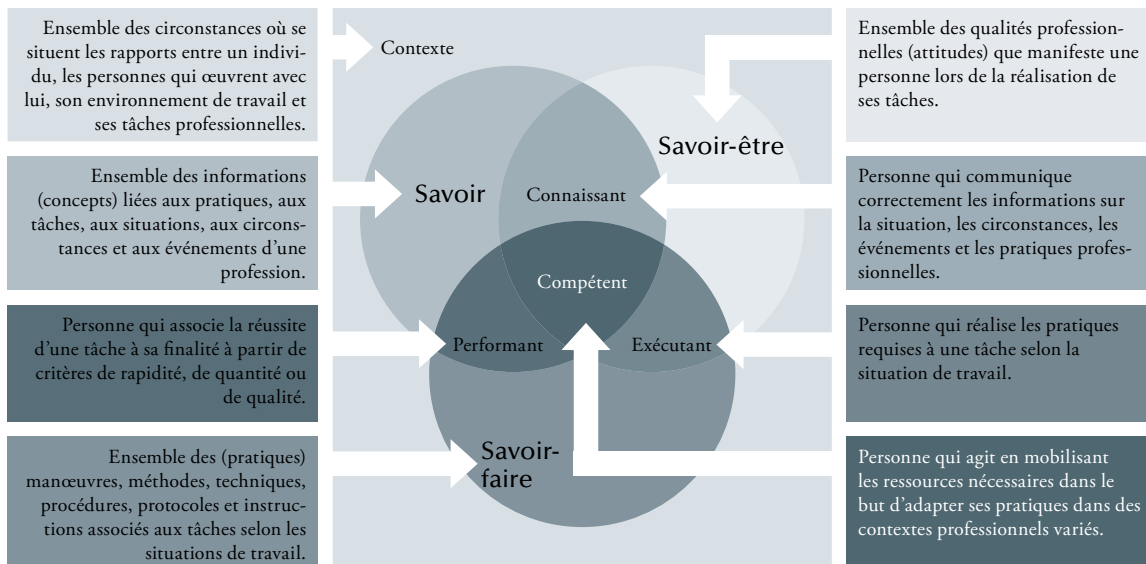
La compétence est donc investie dans une entreprise complexe, mobilisant de multiples ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinions, valeurs, représentations construites du réel, savoirs, le tout se combinant dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement, d'inférences, d'anticipations, d'estimation des probabilités respectives de divers événements, de diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, etc.

Au final, une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations.

Un exemple concret : savoir voter conformément à ses intérêts ; cette compétence mobilise des capacités (savoir s'informer, savoir remplir un bulletin de vote), mais aussi des savoirs : connaissance des institutions politiques, des enjeux de l'élection, des candidats, des partis, des programmes, des politiques de la majorité au pouvoir, etc.

Compétence professionnelle

La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle peut-être validée.



Henry Boudreault, 2003

D'où vient la vogue des compétences en formation ?

Les institutions de formation, lorsqu'elles se préoccupent de développer des compétences, donnent en général la priorité aux ressources : capacités et connaissances. En quelque sorte, elles se soucient des « ingrédients » de certaines compétences, mais beaucoup moins de la mise en synergie de ces ressources dans des situations complexes.

La vogue actuelle des compétences s'ancre dans deux constats :

1. Le transfert et la mobilisation des capacités et des connaissances ne sont pas donnés « par dessus le marché », il faut les travailler, les entraîner. Cela exige du temps, des démarches didactiques et des situations appropriées.
2. Dans les institutions de formation, on ne travaille en général pas assez le transfert et la mobilisation et on ne donne pas assez d'importance à cet entraînement. Il est donc insuffisant. Si bien que les apprenants accumulent des savoirs, passent des examens, mais ne parviennent pas nécessairement à mobiliser ces acquis dans les situations de la vie, au travail et en dehors (famille, cité, loisirs, etc.).

En formulant explicitement des objectifs de formation en termes de compétences à développer, une école lutte ouvertement contre la tentation de préparer les apprenants à répondre à des critères d'exigence propres à elle seule, de marginaliser la référence à des situations de la vie et de ne pas prendre le temps d'entraîner la mobilisation des acquis en situation complexe.

Quelles sont les compétences que les aspirants devraient avoir acquises à la fin de l'école de police ?

C'est un choix de société, mais qu'il vaudrait mieux fonder sur une connaissance étendue et actualisée des pratiques professionnelles. Pour élaborer un « socle de compétences », il ne suffit pas de nommer une commission de rédaction. La description des compétences doit partir de l'analyse des situations et de l'action. On va souvent trop vite, on se lance dans la rédaction de programmes sans prendre le temps d'observer les pratiques socio-professionnelles, d'identifier les situations auxquelles les travailleurs sont et seront vraiment confrontés dans la pratique de leur profession. Que sait-on véritablement des compétences dont a besoin, au quotidien, un policier ?

Lorsqu'on vise le développement de compétences, on prépare à un métier qui confrontera le praticien à certaines familles de problèmes typiques qui, en dépit de la singularité de chacun, sont passibles de « programmes de traitement » (Ropé et Tanguy 1994). La qualification de l'aspirant, en cours et surtout en fin de parcours, devrait se mesurer à sa capacité de faire face à des situations professionnelles classiques en mobilisant des ressources cognitives assez pertinentes et coordonnées pour construire une décision assez rapide lui permettant de répondre à l'événement et assez sûre pour conduire, la plupart du temps, à une issue acceptable, sinon optimale.

Les apprenants accumulent des savoirs, passent des examens, mais ne parviennent pas nécessairement à mobiliser ces acquis dans les situations de la vie.

Pour réaliser une approche par compétences, il s'agira concrètement d'établir un référentiel métier en analysant les situations de travail, puis d'élaborer un référentiel de compétences qui fixera les objectifs de la formation. Ce travail est essentiel et de longue haleine.

Les référentiels métier sont généralement bâtis de la même manière (cf. encadré) :

Le référentiel métier doit être considéré comme la base essentielle sur laquelle s'appuie une formation professionnelle bien conçue, qu'elle soit initiale ou continue. Il permet de guider la création du référentiel de compétences ainsi que les ajustements des programmes d'enseignements. C'est également sur le référentiel métier que devrait s'appuyer une procédure de validation des acquis par l'expérience bien conçue.

Le référentiel de compétences est la liste des compétences requises pour exercer un métier. Il complète et détaille le référentiel métier. C'est sur la base de ce référentiel de compétences que les écarts entre les compétences requises et les compétences acquises par un salarié peuvent être évalués, et que des décisions de perfectionnement devraient être prises.

Le « Référentiel de compétences de l'administration fédérale », le « Référentiel de compétences de la HEPVD » et le « Référentiel de compétences des mé-

tiers du service social » constituent des exemples de référentiels de compétences établis qui peuvent être consultés sur les sites des institutions concernées.

La « roue des compétences » créée par Claude Flück¹ permet de répondre à la question : « Quelles sont les compétences nécessaires à la maîtrise des situations professionnelles, comment les identifier, les formaliser et structurer les référentiels compétences ? » Le modèle est basé sur quatre types de compétences qui sont combinées pour réagir aux différentes situations professionnelles rencontrées, seul ou collectivement.

- **Les compétences techniques** qui fondent la crédibilité professionnelle, se décomposent en trois sous-ensembles : les connaissances théoriques et métier, les méthodes, outils, règles et procédures, ainsi que les savoir-faire liés à l'expérience.
- **Les compétences organisationnelles** font référence à la manière de s'organiser, d'occuper le temps, l'espace et de gérer les flux d'informations. Elles renvoient à trois dimensions : l'auto-organisation, l'organisation collective et la gestion de projet, ainsi que l'organisation du travail des collaborateurs par les managers.
- **Les compétences relationnelles** renvoient également à trois dimensions : ses propres capacités

Référentiel métier

1. Une définition du métier

2. Les conditions générales d'exercice du métier

Par exemple : le travail s'effectue en pluridisciplinarité avec d'autres champs professionnels, la station debout (dans la vente), la pénibilité du travail (sur un chantier)...

3. La formation requise pour exercer le métier

4. Les capacités techniques de base

Il s'agit d'une liste de savoir-faire techniques incontournables qui fondent la crédibilité professionnelle.

5. Les capacités spécifiques liées à l'emploi

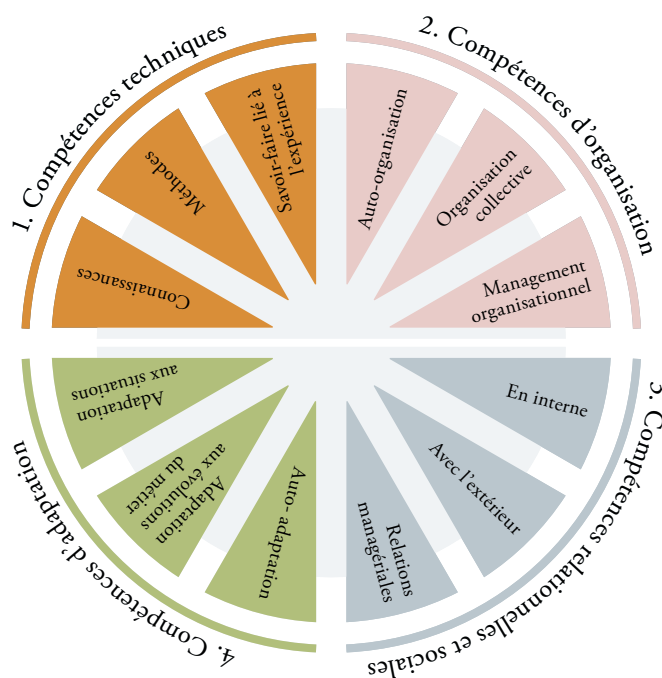
Par exemple : prendre des décisions rapides et efficaces, être à l'écoute des clients, respecter la confidentialité, participer à des actions de prévention...

6. Les connaissances associées

Par exemple : des connaissances en sciences humaines, en droit pénal ou en diététique...

7. Les perspectives d'emploi et les évolutions de carrières

8. La rémunération



¹ Editrice et directrice de « Flück-Compétences », spécialiste en GPEC (Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences).

d'expression orale et écrite, les compétences relationnelles en interaction, ainsi que les compétences managériales liées aux équipes ou aux réseaux.

- **Les compétences d'adaptation** permettent de s'ajuster aux situations immédiates, aux évolutions dans le temps, et de transférer les savoir-faire acquis.

Quel avenir pour l'approche par compétences dans la formation de police ?

Il semble acquis aujourd'hui que les formations professionnelles doivent contribuer à construire des compétences (Perrenoud 2000). L'approche par compétences s'est largement établie dans les formations professionnalisantes au cours des dix dernières années et de nombreux référentiels de compétences existent déjà.

La réflexion sur la transposition didactique à partir des pratiques ainsi que sur les dispositifs de construction de compétences n'est pas définitivement aboutie. Elle va de pair avec une réflexion sur les cycles d'apprentissage, l'individualisation des parcours et l'approche modulaire des curricula.

Il n'existe aucune objection fondamentale qui pourrait « mettre à mort » le choix d'une approche par compétences. Trois obstacles prévisibles doivent cependant être pris en compte dès le début :

- **Les craintes des responsables politiques et des responsables opérationnels de la formation de police.** L'ingénierie d'une approche par compétences requiert un grand travail analytique en amont. Ce travail ne peut pas être réalisé exclusivement par la police : il nécessite une collaboration avec des spécialistes en référentiels de compétences.

- **Les résistances internes de la part des instructeurs-formateurs.** Ces derniers devront changer leurs représentations et leurs pratiques. Comment amener des enseignants habitués à « donner des leçons » à repenser leur métier ? Ils ne contribueront à développer des compétences qu'à la condition de se percevoir comme organisateurs de situations didactiques et d'activités qui ont du sens pour les aspirants, les impliquent, tout en engendrant des apprentissages fondamentaux.
- **La déconstruction-reconstruction des pratiques d'évaluation.** On ne formera des compétences dans l'école de police que si l'on exige des compétences au moment de la certification. L'évaluation est le vrai programme, elle indique « ce qui compte ». Il faut donc évaluer des compétences, sérieusement. Mais cela ne saurait se faire par des tests papier-crayon. On peut s'inspirer des principes de l'évaluation authentique élaborés par Wiggins (1990, cf. encadré).

Les principes de l'évaluation authentique (Wiggins 1990) :

- L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
- L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- L'évaluation doit contribuer à ce que les apprenants développent davantage leurs compétences.
- L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle des connaissances disciplinaires.
- Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
- La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
- L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
- La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les aspirants.
- La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.

Références bibliographiques

- BECKERS, J. (2002). *Evaluer des compétences*. Bruxelles, Éditions Labor.
- DESILETS, M. & TARDIF, J. (1995). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences, in GOULET, J.-P. (dir.) : *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 319-328.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

- PERRENOUD, PH. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, PH. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève, FAPSE.
- ROPE, F. & TANGUY, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

- STROOBANTS, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- TARDIF, J. & AL. (1995). Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement, in GOULET, J.-P. (dir.) : *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 157-168.
- TRÉPOS, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- WIGGINS, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).

Der kompetenzorientierte Ansatz

Von Thierry Hostettler (Übersetzung SPI)

Ziel der polizeilichen Ausbildung ist es, dass die AspirantInnen beim Abschluss die Fähigkeit erlangt haben, das Erlernete auch ausserhalb der Polizeischule in verschiedenartigen, komplexen oder unvorhersehbaren Situationen umzusetzen. Wie jedoch werden solch kompetente PolizistInnen ausgebildet?

Zunächst zum Begriff: Eine Kompetenz ist die Fähigkeit, die Gesamtheit der kognitiven Ressourcen (Wissen, Fähigkeiten, Informationen usw.) einzusetzen, um sachbezogen und effizient an verschiedene Situationen herangehen und komplexe Sachlagen bearbeiten zu können.

Die derzeitige Reflexion zu den Kompetenzen ist auf zwei Feststellungen zurückzuführen: Einerseits wurde erkannt, dass die Fähigkeit, sein Können und seine Kenntnisse zu übertragen und anzuwenden, erarbeitet und geübt werden muss. Dies erfordert Zeit, didaktische Vorgehensweisen und geeignete Sachlagen. Andererseits wird in den Ausbildungsinstitutionen jedoch noch viel zu wenig auf das Übertragen und die Anwendung hingearbeitet und dem Einüben zu wenig Bedeutung beigemessen. Obschon die Lernenden Wissen anhäufen und Prüfungen ablegen, schaffen sie es nicht zwangsläufig,

das Erlernete im Alltag, bei der Arbeit und darüber hinaus anzuwenden.

Um den kompetenzorientierten Ansatz zu realisieren, muss zunächst eine Analyse der Arbeitssituation gemacht und darauf aufbauend ein Ausbildungsprofil festgelegt werden. Anschliessend wird ein Kompetenzprofil ausgearbeitet, welches die Ziele der Ausbildung festlegt. Dies ist eine langwierige, jedoch wichtige Arbeit.

Das Kompetenzprofil ist eine Auflistung der Kompetenzen, die für das Ausüben eines Berufes erforderlich sind, es ergänzt das Ausbildungsprofil und beschreibt es im Einzelnen. Auf der Grundlage dieses Kompetenzprofils können die Diskrepanzen zwischen den erforderlichen und den tatsächlichen Kompetenzen eines Arbeitnehmers ermittelt und darauf gestützt die Entscheidungen über Weiterbildungen getroffen werden.

Es ist heute unbestritten, dass die beruflichen Ausbildungen dazu beitragen sollten, Kompetenzen aufzubauen¹. Bezüglich der Polizeiausbildung müssen jedoch von Anfang an drei vorhersehbare Hindernisse berücksichtigt werden:

- Die Befürchtungen der politischen und operativen Verantwortlichen der Polizeiausbildung: Die Planung eines kompetenzorientierten Ansatzes erfordert vorgängig umfangreiche analytische Arbeit. Diese kann nicht ausschliesslich von der Polizei geleistet werden: Es bedarf einer Zusammenarbeit mit Spezialisten in Kompetenzprofilen.
- Der interne Widerstand von Seiten der InstruktorInnen und AusbilderInnen: Diese müssten ihre Unterrichtsgestaltung und Praktiken ändern. Wie bringt man Lehrkräfte, die daran gewöhnt sind, Lektionen zu erteilen, dazu, ihren Beruf zu überdenken?
- Das Überdenken der Bewertungspraxis: Man wird in den Polizeischulen keine Kompetenzen ausbilden, wenn nicht auch zum Zeitpunkt der Zertifizierung Kompetenzen verlangt werden.



© SPI

¹ PERRENOUD, PH., (2000). *Construire des compétence dès l'école*. Paris: ESF, 1997, 3. Aufl.