MEM
6088

École nationale d'administration publique

L'apprentissage de l'utilisation de la force par le policier : le cas d'un poste de quartier du Service de police de la Ville de Montréal

Par

Martin Blanchette

BIBLIOTHÈQUE
ENAP
QUÉBEC

Mémoire présenté comme exigence partielle à la maîtrise
en administration publique, analyse et développement des organisations

Novembre 2011

©Martin Blanchette, 2011

École nationale d'administration publique

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

L'apprentissage de l'utilisation de la force par le policier : le cas d'un poste de quartier du Service de police de la Ville de Montréal

Présenté par

Martin Blanchette

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Directeur
Mazouz, Bachir, Ph.D ;
Professeur, École nationale d'administration publique

Co-directrice
Lemay, Lilly, Ph.D.;
Professeur, École nationale d'administration publique

Membres du jury
Simon, Laurent, Ph.D. ;
Professeur, École de hautes études commerciales

Jacques Bourgault, Ph.D;
Professeur, École nationale d'administration publique

"Une sculpture ne m'intéresse vraiment que dans la mesure où elle est, pour moi, le moyen de rendre la vision que j'ai du monde extérieur ... Ou, plus encore, elle n'est aujourd'hui pour moi que le moyen de connaître cette vision. À tel point que je ne sais ce que je vois qu'en travaillant."

- Giacometti (1952)

RÉSUMÉ

Le recours à la force, par les organisations policières, représente un mal nécessaire à l'intérieur d'une société de droit. Bien qu'indispensable, cette compétence doit cependant retenir une attention particulière afin que les policiers puissent accomplir leur travail de façon sécuritaire tout en évitant les excès de force brimant les droits fondamentaux des citoyens. Ce mémoire cherche à identifier comment les policiers en arrivent à utiliser judicieusement la force, de façon à assurer l'accomplissement de leur mission tout en respectant les garanties offertes aux citoyens par la Charte canadienne des droits et libertés. Il découle de la réalisation d'une étude de cas portant sur l'apprentissage de l'utilisation de la force policière, campant une perspective socioconstructiviste, dans la mesure où il s'agit de la participation à un système social qui permet à chaque policier d'améliorer sa propre condition et non sa seule capacité d'apprentissage.

Ainsi, un cadre conceptuel portant sur le phénomène de l'apprentissage est présenté, cadre développé dans le but d'expliquer, décrire et analyser l'émergence, sur le terrain, de connaissances directement liées à l'apprentissage de l'utilisation de la force par le policier. Les résultats de cette recherche démontrent que la connaissance théorique ne suffit pas à expliquer comment l'apprentissage s'effectue, mais que la prise en compte du milieu de travail est prépondérant comme facteur de développement sociocognitif. Conséquemment, un modèle d'apprentissage de l'utilisation de la force est présenté ainsi que des propositions empiriques de recherche mettant, entre autres, l'accent sur l'importance de la négociation s'effectuant au sein d'un groupe de travail quant à la façon attendue de résoudre les situations conflictuelles rencontrées.

Mots clés : Apprentissage, utilisation de la force, police, valeurs, connaissances, gestion des connaissances, culture, attentes, pression sociale.

ABSTRACT

The use of force by police organizations is a necessary evil in a society ruled by laws. Although it is an essential competence, special attention should be paid to these skills so that police officers can work safely while avoiding the use of excessive force which leads to violation of citizen's fundamental rights. The work presented in this thesis seeks to identify how police officers manage to judiciously use the force in order to accomplish their mission with due respect to the rights guaranteed under the Canadian Charter of Rights and Freedoms. It is the result of a case study on how a police officer learn to use force, based on a social constructivism perspective to the extent that the officer will improve his own knowledge by actively taking part in a social system rather than relying solely on his own cognitive ability.

Therefore, a conceptual framework on learning is presented. It has been developed as a means of explaining, describing and analyzing the genesis, in the field, of knowledge directly linked to the acquisition of skills in the use of force. The results of this research prove that theoretical knowledge alone cannot explain how one learns but that the working environment plays a leading role in social cognitive development.

Consequently, a model of learning how to use force is presented along with research hypothesis putting emphasis on the importance of negotiation within a workgroup with regards to the expected ways to resolve conflict situations encountered.

Key words: Learning, use of force, police, values, knowledge, knowledge management culture, expectations, social pressure.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ I
ABSTRACT III
TABLE DES MATIÈRES V
LISTE DES TABLEAUX VII
LISTE DES SCHÉMAS IX
REMERCIEMENTS XI
INTRODUCTION 1

CHAPITRE I LA FORCE POLICIÈRE ET SON UTILISATION JUDICIEUSE

1.1 La fonction policière à l'intérieur de l'État de droit 5
1.2 Le Canada, terre promise de la liberté 7
1.3 Le recours à la force raisonnable 9
1.4 Règles jurisprudentielles portant sur l'utilisation judicieuse de la force 12
1.5 Définir le concept d'utilisation judicieuse de la force 14
1.6 Résumé du chapitre 17

CHAPITRE II LA PROBLÉMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'UTILISATION DE LA FORCE POLICIÈRE

2.1 Le risque lié à l'utilisation de la force par le policier 19
2.2 L'utilisation judicieuse de la force comme compétence critique 22
2.3 Un continuum complémentaire 24
2.4 Développer l'utilisation judicieuse de la force 26
2.5 Objectif de la recherche sur l'utilisation judicieuse de la force 28
2.6 Résumé du chapitre 29

CHAPITRE III L'APPRENTISSAGE EN MILIEU ORGANISATIONNEL

3.1 Qu'est-ce qu'une connaissance 31
3.2 Le concept d'apprentissage 34
3.3 Le groupe de travail comme système social encadrant 50
3.4 Le concept de communauté de pratique 51
3.5 De la mobilisation des connaissances à l'apprentissage situé 54
3.6 Le concept d'organisation apprenante 54
3.7 L'apprentissage organisationnel par l'apprentissage collectif 55
3.8 Résumé du chapitre 56

12 JAN 2012

CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

4.1 Explorer l'apprentissage de l'utilisation judicieuse de la force 59
4.2 Le policier comme membre d'un groupe de travail 61
4.3 Le cas étudié : un poste de quartier du SPVM 62
4.4 La construction de la base de données 63
4.5 Le mode de traitement des données 68
4.6 Les critères de validité de la recherche 69
4.7 Les limites observées 70

CHAPITRE V LES RÉSULTATS

5.1 Les thèmes exploratoires 73
5.1.1 Les valeurs personnelles liées à l'utilisation de la force 73
5.1.2 L'impact des valeurs du policier sur le sens donné aux connaissances 77
5.1.3 L'élaboration du sens des situations 78
5.1.4 Les choix comportementaux 80
5.1.5 Identification des normes et des attentes du groupe 81
5.1.6 Les valeurs collectives au sein du groupe d'appartenance 83
5.2 Les catégories émergeant des résultats 85
5.2.1 Les valeurs et leur impact sur le comportement du policier 86
5.2.2 Les normes informelles et les attentes du groupe de travail 88
5.2.3 Les indicateurs d'écart entre les attentes et les résultats 89
5.2.4 Le traitement de l'écart de comportement 90

CHAPIRE VI DISCUSSION

6.1 Les valeurs comme élément motivateur des comportements 97
6.2 Le modèle d'apprentissage observé et les proposition empiriques 100
6.3. Les enjeux managériaux 104
6.3.1 Favoriser une gestion par la culture de l'utilisation de la force 104
6.3.2 Valoriser le développement de communautés de pratique 105
6.3.3 Mettre l'accent sur les processus de retour d'expérience 106
6.3.4 Le superviseur au centre du processus de gestion des connaissances 107

CONCLUSION 109

BIBLIOGRAPHIE 113

ANNEXE 1 123
Tableau de la problématique de l'emploi de la force 123

ANNEXE 2 125
Grille d'entrevue individuelle 125
Grille d'entrevue collective 127

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : Les composantes du sensemaking (Weick, 1993)..... 42

TABLEAU II: Niveaux d'intensité d'une communauté de pratique (Cappe, 2005) .. 53

TABLEAU III : Le socle de valeurs émanant du groupe de travail 87

TABLEAU IV : Les propositions empiriques retenues 103

LISTE DES SCHÉMAS

SCHÉMA 1 : Le tableau de la problématique de l'emploi de la force 15

SCHÉMA 2 : L'information, le savoir et la connaissance 32

SCHÉMA 3 : L'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) 37

SCHÉMA 4 : Le modèle SECI (Nonaka et Takeuchi, 1995) 39

SCHÉMA 5 : L'apprentissage en simple boucle (Argyris et Schön, 1978) 45

SCHÉMA 6 : L'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978) 46

SCHÉMA 7 : Les logiques d'apprentissage 49

SCHÉMA 8 : Les niveaux d'analyse de la recherche 61

SCHÉMA 9 : L'unité d'analyse 62

SCHÉMA 10 : La relation entre les thèmes et l'objectif de recherche 67

SCHÉMA 11 : Les catégories émergeant des résultats 86

SCHÉMA 12 : Nonaka et Takeuchi (1995) au sein de l'unité d'analyse 99

SCHÉMA 13 : Le modèle d'apprentissage de l'unité d'analyse 101

REMERCIEMENTS

La présente section a comme objectif d'offrir la reconnaissance méritée à tous ceux qui ont, de près ou de loin, pu m'influencer dans la réalisation de ce projet de recherche.

En premier lieu, un merci tout spécial à mes directeurs de recherche, M. Bachir Mazouz et Mme Lilly Lemay. Votre franchise et surtout votre savoir être, ont pu m'inculquer les subtilités du monde de la recherche universitaire. Votre intelligence, votre minutie caractérisant votre éthique de travail, ont permis le développement de mes compétences à un niveau que je ne croyais jamais atteindre.

Merci à M. Marc Parent, directeur du Service de police de la Ville de Montréal pour m'avoir fait connaître, par ses recherches, le concept d'organisation apprenante, mais surtout pour m'avoir permis de me réaliser pleinement à l'intérieur du projet de communauté de pratique pour une utilisation judicieuse de la force.

Une pensée toute spéciale pour mon mentor et ami, Sylvain St-Amour, expert en emploi de la force maintenant au bureau de l'assurance éthique du SPVM. Ta capacité de réflexion représente pour moi un moyen de développement maintenant incontournable.

Merci à ma famille ; mon épouse Manon, mes enfants ; Léa-Maude, Jacob et Benjamin, qui ont su comprendre pourquoi papa n'était pas toujours là quand il était à la maison. Merci également à ma mère, Lise Gagné, qui a su m'inculquer l'importance de l'instruction, ainsi que pour ses compétences linguistiques, qui m'ont permis de raffiner la qualité de ce travail.

Le plus grand des remerciements revient cependant aux policiers de première ligne, qui, par leur franchise, leurs connaissances et leur générosité, m'ont permis de recueillir tout ce bagage tacite si difficile à expliciter. Sans leur participation, nul doute que le résultat de mes efforts n'aurait pu mener à ces conclusions.

INTRODUCTION

On entend souvent dire que la santé est la plus grande richesse sur laquelle l'humain peut compter. Cependant, affirmer ce fait c'est prendre pour acquis la liberté comme un fondement reconnu de la vie humaine moderne. En effet, il est juste de prétendre que la liberté peut représenter une richesse importante et souvent oubliée de par son caractère établi à l'intérieur des sociétés démocratiques. Être libre d'agir, de parler et de penser sont des acquis qui ne sont, cependant, pas aussi solides que certains le croient. Bien entendu, la liberté suprême, retrouvée sous un modèle anarchique, représente, théoriquement, la plus grande forme de liberté. Le terme anarchie, dérivé du grec *anarkhia,* se définit comme l'absence de commandement et valorise un système social où l'absence de chef ou d'autorité élimine la domination coercitive.

Pourtant, l'histoire a su nous démontrer que la vie en société déborde de confrontation et de désir de pouvoir rendant impossible l'application pratique de ce concept. En réalité, la vie en société favorise naturellement la domination des plus forts sur les plus faibles, autant de la part de dirigeants dictateurs que de citoyens asociaux. Pour contrer ces risques de domination, les sociétés modernes ont reconnu les droits fondamentaux de l'individu, dont la liberté, tout en assurant que le respect de ces droits individuels permette la vie en collectivité.

C'est le 10 décembre 1948, que l'Organisation des nations unies (ONU) et les 58 états membres, constituant alors l'Assemblée générale, ont adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme. De cette déclaration a découlé une multitude de chartes ou de constitutions, dictant le caractère inaliénable des droits de l'homme à l'intérieur de chacun des pays signataires. La prépondérance donnée aux droits fondamentaux du citoyen est que « les personnes sont égales et libres, qu'elles ont des droits simplement parce qu'elles sont des êtres humains, des êtres de raison, que ces droits ne sauraient être violés par aucun pouvoir et que la société a pour finalité première le respect de ces droits » (Audigier, 2000 : 3).

Si, à la base, les droits fondamentaux des personnes doivent être respectés, il demeure que les interrelations entres individus doivent également être régulées. Dans ces circonstances, les citoyens doivent respecter les lois et règles établies, au nom et pour le peuple, par l'État. Pour assurer une application neutre des différentes normes légales, l'État de droit doit compter sur la présence d'un pouvoir judiciaire assurant l'application juste et équitable des décisions prises par les pouvoirs exécutif et législatif. Dans un tel système, la séparation des pouvoirs assure une justice transparente et objective, indépendante du pouvoir politique. En effet, comme l'apporte Audigier (2000:3), « la loi n'est plus pensée comme un héritage ou comme déjà contenue dans les livres sacrés, mais comme le résultat d'une libre confrontation entre des personnes, des citoyens libres et égaux. »

C'est en ce sens que les organisations policières se sont développées, assurant en partie le respect du contrat social et la paix publique. Mais ce travail de médiateur entre le respect des droits individuels et des droits collectifs n'est pas toujours simple à effectuer. Il demande jugement, éthique et leadership. En d'autres termes, pour agir, le policier doit compter sur une forte capacité à prendre position, de façon à continuellement respecter les droits individuels établis des citoyens, mais également afin de respecter le bien de la collectivité. Ainsi, lorsqu'un citoyen enfreint la législation établie, le policier a le mandat de mettre de l'ordre dans le désordre, par la force si nécessaire, afin d'assurer non pas la domination de l'État sur le citoyen, mais bien le maintien de l'ordre public. C'est dans cet ordre d'idées que l'État possède le monopole de la violence légale, son seul recours étant toléré pour maintenir l'ordre public au bénéfice d'une paix sociale respectueuse des droits fondamentaux reconnus.

Cette tâche, à l'intérieur d'une société démocratique, demande une compréhension profonde des enjeux par le policier afin de réaliser sa tâche efficacement. Le recours à la force doit faire l'objet d'une surveillance constante afin d'en assurer l'utilisation raisonnable, tout en assurant le respect du contrat social. Ce mémoire vise à rendre disponibles les conclusions d'une recherche effectuée auprès de policiers ayant occasionnellement à recourir à ce pouvoir, malheureusement nécessaire, que représente l'utilisation de la force. L'objectif de ces travaux est d'assurer la formulation de propositions empiriques, qui permettent d'expliquer comment le policier apprend à utiliser

judicieusement la force lors de ses interventions. La construction d'un cadre théorique et empirique, mettant en lumière des logiques d'apprentissage, permet de comprendre le phénomène observé sur le terrain et d'identifier le modèle de développement caractérisant l'unité d'analyse retenue. Sommairement, les résultats obtenus permettent de comprendre que cet apprentissage ne s'effectue pas de façon purement individuelle, mais bien par l'alliance de capacité cognitive et sociocognitive au sein d'un groupe de travail.

Conséquemment, bien que la capacité à utiliser la force est une compétence développée lors de la formation de base des policiers, à l'École de police, c'est sur le terrain que se raffine cette capacité, par les expériences vécues, mais surtout par les interactions entres les policiers. Ces résultats permettent de mieux comprendre le phénomène de l'apprentissage de l'utilisation judicieuse de la force, en favorisant l'émergence des connaissances à partir du milieu, de façon à optimiser le développement de cette compétence au sein des organisations policières.

Nous restituons ici le contexte de recherche décrivant le phénomène de l'utilisation de la force en milieu policier, la problématique de recherche élaborée, la méthodologie ayant mené à la réalisation des travaux, les résultats en découlant ainsi que leur discussion.

En résumé, cette recherche permet de s'éloigner des recherches purement théoriques et de prendre en considération l'opérationnalisation des résultats obtenus, où, comme diraient Perret et Girod-Séville (2002 : 333), « le travail de recherche ne doit plus s'évaluer en regard de la seule interrogation méthodologique (cette connaissance est-elle fiable et crédible ?), mais également sous l'angle d'une interrogation normative (cette connaissance est-elle utile ? Répond-elle aux problèmes, aux besoins ?) ». Pour y arriver, commençons par dresser l'état de la situation en ce qui concerne la force policière et son utilisation judicieuse.

CHAPITRE I

LA FORCE POLICIÈRE ET SON UTILISATION JUDICIEUSE

Ce chapitre vise à dresser les bases de ce qu'est l'utilisation de la force en milieu policier, mais surtout à déterminer la pertinence de la thématique de recherche qu'elle représente. En fait, il permet au lecteur de mieux saisir l'état de la situation quant à l'utilisation de la force en milieu policier mais également des techniques actuelles utilisées pour assurer le développement et le maintien de cette compétence critique. Mais pour bien saisir la notion de force policière et son utilisation judicieuse, il importe, en premier lieu, d'établir la légitimité de l'utilisation de la force et ses fondements légaux qui régissent les comportements policiers au Québec.

1.1 La fonction policière à l'intérieur de l'État de droit

La vie en société nécessite la présence d'un système de régulation des comportements favorisant le respect des attentes, des valeurs ainsi que des droits des membres de la collectivité. Certaines communautés réussissent à fonctionner adéquatement par une régulation individuelle et personnelle de chacun de leurs membres. Cependant, le gouvernement, particulièrement à l'intérieur des États de droit, représente souvent le détenteur de cette responsabilité, ce dernier devant assurer la cohésion sociale et le respect de l'intégrité des individus qu'il représente.

En réalité, « à l'intérieur de toute société humaine, surgissent des conflits susceptibles de monter aux extrêmes et surviennent des tentations de s'emparer du bien d'autrui, de se venger, de se livrer à de dangereux abus » (Cusson et Dupont, 2007 : 29). Ainsi, les systèmes policiers ont-ils vu le jour, comme prolongement du pouvoir des gouvernements, se voyant octroyer le rôle de régulation des comportements et le respect des normes établies par la majorité pour le bien de l'ensemble de la collectivité. Pour Bittner (1991 :

233 ; 1970), sociologue influant en littérature portant sur l'organisation des systèmes policiers, le rôle de la police se définit comme « un mécanisme de distribution d'une force coercitive non négociable, mis au service d'une compréhension intuitive des exigences d'une situation. » Pour ce dernier, c'est l'urbanisation des sociétés qui à provoqué une nécessité en regard de la formalisation et de l'explicitation des normes de protection des citoyens urbains. En ce sens, il ajoute que « la vie urbaine offre quantité d'occasions d'empiéter sur le domaine du voisin, et quasiment aucune incitation à éviter de le faire » (Bittner, 2001 : 287).

La présence policière permet le développement harmonieux des relations entre les individus et assure le maintien de la paix sociale. Cependant, la légitimité, pour la police, de recourir à la force dans des situations critiques, peut devenir incontournable lorsque le policier doit imposer son autorité sans délai (Bittner, 1990 : 249) et c'est précisément l'urgence qui conduit la police à imposer son autorité par la force (Brodeur, 2001 : 314). Bien que la présence policière, à elle seule, puisse favoriser la résolution de certaines problématiques, le pouvoir d'influence de ces derniers se fonde sur une base incontournable, soulevée par Brodeur (2001 : 321) lorsqu'il affirme que « la force sans droit est aveugle et que le droit sans force est vacant. »

En somme, comme l'apporte Bayley (1975 : 328), « une force de police est une organisation autorisée par une collectivité à réguler les relations sociales en son sein en utilisant, si nécessaire, la force physique » ; la fonction primaire des organisations policières étant de voir au traitement d'une diversité de problématiques impliquant les membres d'une collectivité, en utilisant, lorsque nécessaire, le pouvoir coercitif, voire la force physique, pour les solutionner, au moment et aux endroits de leur émergence.

Encore une fois, Bittner (1990 : 256) dissipe toute ambiguïté à cet égard : « je n'affirme pas que le travail de la police consiste à utiliser la force pour résoudre des problèmes, mais seulement que le travail de la police consiste à se mesurer à des problèmes où la force peut devoir être utilisée. C'est là une distinction d'une importance extraordinaire. » Mais, comme le mentionne si bien Jobard (2001 : 340) : « la question de la légitimité des violences policières n'a pas à se poser, sauf lorsqu'elles sont d'une intensité extrême. » Ainsi, la compétence requise par le travail policier consiste à disposer de la possibilité de

recourir à la force lorsque la situation l'exige, tout en cherchant à l'éviter et à n'en user que dans des proportions minimales lorsque possible (Bittner, 2001 : 303). Au Québec, la mission confiée aux organisations policières est décrite dans la Loi sur la police, (L.R.Q., chapitre P-13.1), plus particulièrement à l'article 48 (Titre II, Chapitre I, Section I) et se détermine comme suit:

> **48.** *Les corps de police, ainsi que chacun de leurs membres, ont pour mission de maintenir la paix, l'ordre et la sécurité publique, de prévenir et de réprimer le crime et, selon leur compétence respective énoncée aux articles 50 et 69, les infractions aux lois ou aux règlements pris par les autorités municipales, et d'en rechercher les auteurs.*
>
> *Pour la réalisation de cette mission, ils assurent la sécurité des personnes et des biens, sauvegardent les droits et les libertés, respectent les victimes et sont attentifs à leurs besoins, coopèrent avec la communauté dans le respect du pluralisme culturel. Dans leur composition, les corps de police favorisent une représentativité adéquate du milieu qu'ils desservent.*
>
> 2000, c. 12, a. 48.

En d'autres termes, la mission du policier se résume à assurer le maintien de la paix, de l'ordre et de la sécurité publique, en s'assurant de prévenir le crime ainsi que les infractions aux lois et règlements, lorsque possible, de même qu'en réprimant ces dérogations en identifiant, ou encore en recherchant, les auteurs. Toutefois, cette mission doit s'accomplir en respect de la Charte canadienne des droits et libertés de la personne.

1.2 Le Canada, terre promise de la liberté

Historiquement, le Canada est considéré comme un milieu de vie où le respect des droits individuels prend une place considérable. Bien avant l'arrivée de la Charte canadienne des droits et libertés, en 1982, le Canada était déjà considéré comme un précurseur au niveau du respect des libertés individuelles. En effet, dès 1960, le premier ministre Diefenbaker mettait en place la Déclaration canadienne des droits, une loi fédérale offrant aux canadiens une protection de leurs droits individuels, traçant du fait la voie à une reconnaissance institutionnelle de la déclaration universelle des droits de l'homme, présentée par l'Organisation des Nations Unies, en 1948. Par contre, c'est la

reconnaissance officielle de ces droits fondamentaux de 1982, par l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés, qui amena des modifications quant aux façons de faire des représentants de l'État. En fait, l'adoption de cette charte a permis aux organisations policières de mieux saisir le dilemme mettant en confrontation le maintien de la sécurité publique et le respect des droits individuels. Cette situation souleva un questionnement quant à la pertinence de certaines actions policières et permit une élaboration concrète des limites des pouvoirs policiers en ce qui concerne la régulation des comportements des citoyens. À ce sujet, nous pouvons maintenant reconnaître plus que jamais que « l'action policière fournit l'ordre sans lequel il n'est pas de gouvernance territoriale possible » (Loader, 2006 : 158), mais que l'application des règles permettant le maintien de l'ordre doit se faire de façon à respecter les droits fondamentaux des citoyens. Les principaux articles de la charte concernant les actions des policiers sont :

Article 7: *Chacun a droit à la vie, à la liberté et à la sécurité de sa personne. Il ne peut être porté atteinte à ce droit qu'en conformité avec les principes de la justice fondamentale.*

Article 8: *Chacun a droit à la protection contre les fouilles, les perquisitions ou les saisies abusives.*

Article 9 : *Chacun a droit à la protection contre la détention ou l'emprisonnement arbitraire.*

Article 10 : *Chacun a droit, en cas d'arrestation ou de détention, d'être informé dans les plus brefs délais des motifs de son arrestation ou de sa détention, d'avoir recours sans délai à l'assistance d'un avocat et d'être informé de ce droit, de faire contrôler, par habeas corpus, la légalité de sa détention et d'obtenir, le cas échéant, sa libération.*

Article 12 : *Chacun a droit à la protection contre tous traitements ou peines cruels et inusités.*

Article 15 : *La loi ne fait exception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.*

Certaines méthodes d'intervention développées au fil du temps, qui permettaient de répondre aux besoins des policiers d'une autre époque, se retrouvent aujourd'hui inadéquates pour répondre aux exigences apportées par l'adoption de la Charte des droits et libertés. En effet, les détentions arbitraires ou encore les fouilles illicites, autrefois communes, sont maintenant interdites. Cette évolution est, évidemment, une avancée importante dans un état de droit comme le Canada, mais complique sans contredit l'efficacité des corps policiers. Bref, comme l'avancent Cusson et Dupont (2007 : 34), « l'action de sécurité devient contre-productive quand elle alimente le sentiment d'injustice par de réelles injustices. » En exemple, ces attentes provoquent maintenant une pression négative face à certains comportements pouvant être considérés comme efficaces par les policiers, mais pouvant à l'opposé être jugés violents ou encore non nécessaires par la collectivité.

1.3 Le recours à la force raisonnable

Tout bien considéré, les policiers doivent pouvoir compter sur des moyens efficaces de faire face à l'urgence, et la possibilité de recourir à la force physique représente un pouvoir essentiel à l'accomplissement de la tâche. Mais comme le dit si bien Jobard (2001 : 341), l'utilisation de la force ne doit pas se faire de façon arbitraire et subjective, mais il revient plutôt au policier d'évaluer « dans un éventail des motivations qui s'étend de la peur au calcul, s'il emploie la force, et comment il l'emploie. » L'utilisation de la force est donc une solution ultime, nécessitée par une situation exceptionnelle. Bien entendu, le policier est tenu au respect de la Charte lorsqu'il accomplit sa tâche. Mais en situation d'exception, il est permis aux policiers d'appliquer les lois et règlements adoptés par les différentes instances gouvernementales ou administratives. En ce sens, l'article 1 de la Charte canadienne des droits et libertés de la personne offre la possibilité, pour le législateur, de mettre en force des lois et règlements visant le maintien de la cohésion sociale.

> ***Article 1:*** *La Charte canadienne des droits et libertés garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique.*

C'est donc en respect de l'article 1 de la Charte canadienne des droits et libertés que le Code criminel du Canada, à l'article 25, donne le pouvoir aux agents de la paix d'user d'une force nécessaire, lorsque la situation l'exige :

25. **(1)** [Protection des personnes autorisées] *Quiconque est, par la loi, obligé ou autorisé à faire quoi que ce soit dans l'application ou l'exécution de la loi:*

a) Soit à titre de particulier;
b) Soit à titre d'agent de la paix ou de fonctionnaire public;
c) Soit pour venir en aide à un agent de la paix ou à un fonctionnaire public;
d) Soit en raison de ses fonctions;

est, s'il agit en s'appuyant sur des motifs raisonnables, fondé à accomplir ce qu'il lui est enjoint ou permis de faire et fondé à employer la force nécessaire pour cette fin.

(2) [Idem] *Lorsqu'une personne est, par la loi, obligée ou autorisée à exécuter un acte judiciaire ou une sentence, cette personne ou toute personne qui l'assiste est, si elle agit de bonne foi, fondée à exécuter l'acte judiciaire ou la sentence, même si ceux-ci sont défectueux ou ont été délivrés sans juridiction ou au-delà de la juridiction.*

(3) [Quand une personne n'est pas protégée] *Sous réserve du paragraphe (4) et (5), une personne n'est pas justifiée, pour l'application du paragraphe (1), d'employer la force avec l'intention de causer, ou de nature à causer la mort ou des lésions corporelles graves, à moins qu'elle n'estime, pour des motifs raisonnables, que cette force est nécessaire afin de se protéger elle-même ou de protéger toute autre personne sous sa protection, contre la mort ou contre des lésions corporelles graves.*

(4) [Usage de la force en cas de fuite] *L'agent de la paix, ainsi que toute personne qui l'aide légalement, est fondé à employer la force contre une personne à arrêter qui est, soit susceptible de causer la mort de celle-ci ou des lésions corporelles graves, soit dans l'intention de les causer, si les conditions suivantes sont réunies :*

a) Il procède légalement à l'arrestation avec ou sans mandat;
b) Il s'agit d'une infraction pour laquelle cette personne peut être arrêtée sans mandat;
c) Cette personne s'enfuit afin d'éviter l'arrestation ;
d) Lui-même ou la personne qui emploie la force estiment, pour des motifs raisonnables, cette force nécessaire pour leur propre protection ou celle de toute autre personne contre la mort ou des lésions corporelles graves, imminentes ou futures ;
e) La fuite ne peut être empêchée par des moyens raisonnables d'une façon moins violente.

(5) [Usage de la force en cas d'évasion de pénitencier] *L'agent de la paix est fondé à employer contre un détenu qui tente de s'évader d'un pénitencier — au sens du paragraphe 2(1) de la Loi sur le système correctionnel et la mise en liberté sous condition — une force qui est soit susceptible de causer la mort de celui-ci ou des lésions corporelles graves, soit employée dans l'intention de les causer, si les conditions suivantes sont réunies□:*

> *a) il estime, pour des motifs raisonnables, que ce détenu ou tout autre détenu, représente une menace de mort ou de lésions corporelles graves pour lui-même ou toute autre personne;*
> *b) l'évasion ne peut être empêchée par des moyens raisonnables d'une façon moins violente.*
>
> L.R. (1985), ch. C-46, art. 25; 1994, ch. 12, art. 1.

En complément, un jugement de la Cour suprême du Canada est venu spécifier la notion de force raisonnable dans l'application de la loi dans la cause de Cluett c. La Reine (1985) 2 R.C.S. 216 :

> « Les agents de police sont autorisés à employer la force qui est raisonnable, convenable et nécessaire pour exercer leurs fonctions, à la condition que ce soit sans violence inutile ou gratuite. Ce qui est raisonnable et convenable dans des circonstances particulières et dans une affaire particulière, est fonction de toutes les circonstances. Il n'est pas possible d'établir une règle rigide et stricte, à l'exception du critère du caractère raisonnable. Si l'agent de police, dans l'exercice de ses pouvoirs, agit en s'appuyant sur des motifs raisonnables et probables, il est fondé à accomplir ce qu'il lui est enjoint de faire et fondé à employer la force nécessaire pour cette fin. »

Le recours à la force physique, ou la simple possibilité d'y recourir, représente donc un moyen essentiel sur lequel le policier peut compter afin de contrôler les situations problématiques. En définitive, comme le mentionnent Cusson et Dupont (2007 : 34), « il arrive qu'à la ruse, l'on n'ait d'autres recours que d'opposer la ruse et, à la force, la force. Confronté à un forcené prêt à tout, le policier peut être contraint de déployer toute la violence dont il dispose. » Ainsi, comme le reconnaît la littérature criminologique, l'utilisation de la force, bien qu'utilisée avec parcimonie, demeure un élément central, voire identitaire, du travail policier (Bittner, 1970 ; 1991). En revanche, le caractère critique du recours à la force dans un état de droits demande un jugement et des compétences particulières pour les policiers, puisque les citoyens réclament un suivi des plus stricts des règles légales, des protocoles et autres procédures d'intervention. En effet, l'article 26 du Code criminel est limpide à ce sujet:

> **26.** *Quiconque est autorisé par la loi à employer la force est criminellement responsable de tout excès de force, selon la nature et la qualité de l'acte qui constitue l'excès.*
>
> S.R., ch. C-34, art. 26.

Si les pouvoirs légaux sont présents, heureusement, l'utilisation de la force physique comme outil de résolution des problématiques n'est qu'une mesure d'exception pour les policiers, la grande majorité de leurs interventions s'effectuant de façon pacifique et persuasive. Dans l'ensemble, la force de ce fondement légal rend la simple présence policière un recours subtil, mais présent, à la possibilité de recourir à la force comme moyen de résolution des situations. De manière à éclairer le fondement légal abordé, révisons maintenant quelques règles jurisprudentielles qui permettent de cerner le concept d'utilisation judicieuse de la force.

1.4 Règles jurisprudentielles portant sur l'utilisation judicieuse de la force

Les notions tirées de la jurisprudence sont importantes pour le policier puisqu'elles représentent des interprétations concrètes des notions de droit, dans le cas présent, appliquées aux articles encadrant le recours à la force. Recourir à la jurisprudence permet de baliser les situations et de faciliter l'élaboration du sens donné aux événements, et, donc, d'améliorer la capacité de réflexion des policiers. Bien entendu, il est impossible de faire ici une revue complète et parfaite de la jurisprudence relative à l'usage de la force par les policiers. Cependant, nous avons sélectionné des décisions qui viennent appuyer certaines prises de décision en ce qui concerne le recours à la force sur le terrain.

- Hudson v. Brantford Police Services Board [2001] : Lorsqu'il est cité que l'agent de la paix était obligé ou autorisé par la loi à faire quoi que ce soit (art. 25(1) C.cr.), cette obligation ou ce pouvoir d'agir peut provenir d'une loi ou d'une règle de Common law.
- Crampton v. Walton [2005] : La cour doit faire l'exercice de prendre la perspective du policier pour évaluer la pertinence des motifs raisonnables de ce dernier.
- Levesque v. Zanibbi [1992] : Il serait déraisonnable de demander aux policiers d'appliquer une force uniquement minimale.
- R. v. Baxter [1975] : On ne peut s'attendre d'une personne qui doit se défendre contre une attaque qu'elle soit capable d'évaluer avec exactitude les mesures défensives nécessaires à utiliser.
- R. v. Bottrell [1981] : Un policier ne peut mesurer avec précision le degré de force qu'il utilise. Ce fait doit être pris en considération lors de l'évaluation du caractère convenable de la force appliquée.

- R. v. Antley [1963] : Il n'est pas nécessaire d'attendre d'être frappé ni d'être réduit à un état frénétique avant de recourir à la force contre l'agresseur.
- R. v. Asante-Mensah [2003] : Une certaine latitude doit être accordée aux policiers quant aux choix qu'ils effectuent en situation de crise.
- Priestman v. Colangelo [1959] : L'usage de la force pour prévenir la fuite peut, en cas de nécessité, entraîner un risque de blessures à d'autres membres de la communauté et l'agent de la paix ne peut être tenu responsable en l'absence d'un comportement négligent.

À la lumière de ces décisions, il semble que les policiers possèdent les outils légaux leur permettant d'accomplir la tâche, d'utiliser la force lorsque cette dernière représente le moyen nécessaire, raisonnable et convenable (Cluett v. La Reine [1985]) de résoudre, selon leur perception (Crampton v. Walton [2005]), les problématiques rencontrées et, donc, d'assurer leur propre sécurité, n'ayant pas à attendre d'être victimes d'une agression physique pour agir (R. v. Baxter [1975]; R. v. Antley [1963]). De plus, lorsqu'un pouvoir légal d'intervention est présent (Hudson v. Brantford Police Services Board [2001]), le policier ne peut être tenu responsable des conséquences ou dommages collatéraux de l'intervention lorsque ceux-ci découlent d'une intervention légitime et raisonnable (Priestman v. Colangelo [1959]).

Finalement, il est légalement reconnu que la mesure de la puissance de la force utilisée est impossible (R. v. Bélanger [2003]), qu'une certaine latitude doit être laissée aux policiers quant aux choix des actions (R. v. Asante-Mensah [2003]), que l'application d'une force minimale serait une erreur mettant la vie des policiers et des citoyens en danger (Crampton v. Walton et al. [2005]; Levesque v. Zanibbi [1992]) et qu'il faut prendre en considération le fait que les policiers agissent dans des situations difficiles et que la qualité de la prise de décision peut en être affectée (R. v. Asante-Mensah [2003]).

Mais la possibilité de recourir à la force ne représente pas, en soi, un gage de succès. Des conséquences majeures peuvent découler de ce type de situation. En réalité, le risque d'agression lié au travail policier et l'impact du recours à une force excessive sont des exemples de conséquences découlant de l'implication dans des situations d'utilisation de la force. Déterminons alors le concept d'utilisation judicieuse de la force.

1.5 Définir le concept d'utilisation judicieuse de la force

Nous avons, jusqu'à maintenant, mis l'emphase sur les paramètres rendant légitime le recours à la force, sans s'attarder à la description de cette dernière. La définition de l'utilisation judicieuse de la force que nous retiendrons ici consiste n une contrainte physique juste et raisonnée, de la part d'un policier envers un contrevenant, où le jugement est considéré comme objectif et où la notion d'équilibre entre la fin et les moyens est respectée, de façon à dissuader ou à forcer ce dernier à se soumettre aux règles de droit établies. Cette définition, beaucoup plus large que celle se limitant à l'application d'une force physique, permet de mieux comprendre, mais surtout de mieux légitimer l'action policière dans son ensemble. Elle répond en fait aux énoncés de Cusson (2007b : 138), lorsqu'il démontre l'importance du spectre du recours à la force, mentionnant que « derrière l'effort de persuasion, se profile le recours à la force dont il [le policier] peut user et la contravention qu'il a le droit d'infliger. »

Il existe, pour guider le policier lorsque la force est nécessaire, un tableau qui permet de visualiser le niveau de résistance d'un contrevenant ainsi que les choix d'action qui en découlent. Le Québec fut l'un des premiers, avec la Nouvelle Écosse, à se doter d'un guide comportemental en situation d'usage de la force. En effet, dès le début des années 1990, l'Institut de police du Québec élaborait, sous la plume de M. Ronald Bélanger, le Tableau de la problématique de l'emploi de la force. Ce tableau prend la forme d'un processus permettant de mettre en relation le comportement du contrevenant et celui du policier. Il décrit brièvement le niveau de résistance possible offert par un contrevenant ainsi que les niveaux, les types et le degré de force que l'agent de la paix peut utiliser afin de dissuader, persuader ou obliger le contrevenant à faire ou ne pas faire une action, donc à vaincre une forme ou une autre de résistance.

Ce tableau, de type séquentiel, offre des avantages, entre autres celui de fournir une grande somme d'informations à l'utilisateur. En ce sens, il devient un outil de rétroaction efficace, mais également un guide efficace dans l'élaboration d'un plan d'action visant le recours à la force pour mettre fin à une infraction ne pouvant se solutionner autrement. Pour certains experts en utilisation de la force, cette charge d'informations le rend cependant plus difficile à mobiliser rapidement dans l'action. C'est l'Association des

directeurs de police du Canada qui avançait, dès 2000, que « these early models depicted a rather rigid, linear-progressive process, giving the impression that the officer must exhaust all efforts at one level prior to being allowed to consider alternative options » (CACP, 2000 : p. 3).

Depuis ce temps, un comité national sur l'usage de la force a permis l'élaboration, vers la fin des années 90, d'un tableau situationnel, plus représentatif du processus décisionnel appliqué en situation de compression de temps. Ce tableau (schéma 1) permet une progression/régression plus instantanée du policier ayant à faire face à une menace. Malheureusement, l'utilisation de ce modèle situationnel tarde à s'implanter au Québec, le traditionnel Tableau de la problématique de l'emploi de la force élaboré en 1992 demeurant jusqu'à ce jour, la référence enseignée aux policiers québécois (Voir annexe 1 pour un version de taille réelle du Tableau).

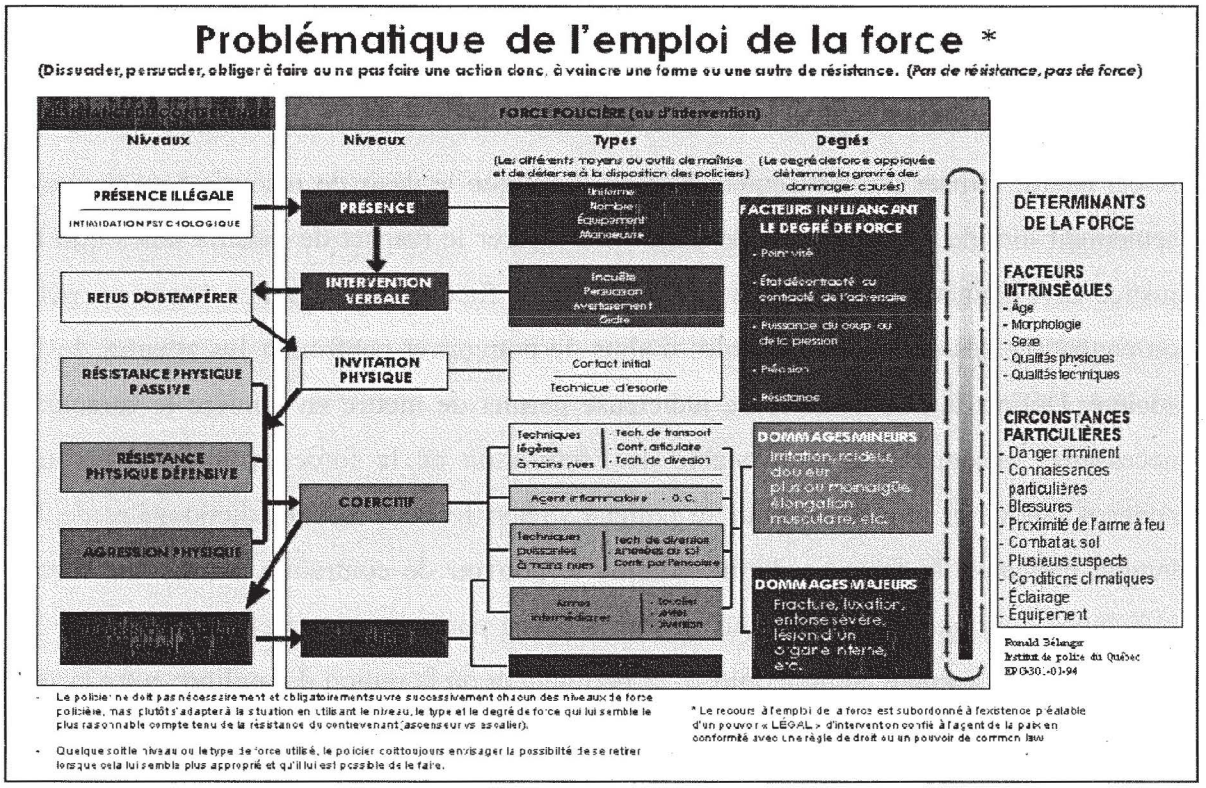


SCHÉMA 1 : Le tableau de la problématique de l'emploi de la force

De façon générale, il faut percevoir les situations d'utilisation de la force non pas comme une action uniquement dépendante de la capacité intrinsèque du policier, mais bien comme un moyen de persuader de se soumettre sans violence. Nous suivons en ce sens la perspective de Bittner (1970), qui perçoit le rôle des instances policières comme un système de diffusion d'une force, positionnement si pertinent qu'aucun auteur sur le sujet n'a pu, depuis, se dispenser de se situer par rapport à cette thèse (Levy, 2001 : 279). Mais, si la possibilité de recourir à la force est nécessaire à l'accomplissement de la tâche, il appert que des situations d'abus de pouvoir peuvent se produire.

Effectivement, le recours à la force par le policier peut malheureusement engendrer des situations où une violence inutile peut émerger. Il serait inutile de nier ce fait. Comme l'illustre Jobard (2001 : 332) : « faire respecter la loi, assurer l'ordre public ou la légitime défense de soi et d'autrui sont certes des dimensions qui motivent le travail policier et l'emploi de la force. Mais elles coexistent avec d'autres fins systématiquement rapportées. On observe en effet un détournement de la finalité juridique de certains objets (menottes, armes, etc.) ou des architectures (cellules de garde à vue, toilettes des postes de police, etc.), qui convergent vers des démonstrations de force. »

À cet égard, utiliser judicieusement la force implique le désir de recourir à ce pouvoir seulement lors de justes causes, de manière à assurer le respect de valeurs telles que la justice et l'honnêteté. Recourir à la force, en se fondant sur d'autres bases ne peut qu'engendrer des situations possibles d'abus de pouvoir et confronter les attentes de la société. Définir la notion de force judicieuse permet de mettre en lumière le caractère nécessaire, raisonnable et convenable de l'utilisation de la force et ainsi former un concept unique et régulateur pour le policier. Selon le Petit Robert, dictionnaire de la langue française, la force se définit comme le pouvoir de contrainte. Ainsi, une force judicieuse pourrait s'exprimer sous la forme d'une contrainte juste et raisonnée, où le jugement est considéré comme objectif et pertinent et où la notion d'équilibre entre la fin et les moyens est respectée.

1.6 Résumé du chapitre

Bien que la liberté demeure une richesse non négociable pour la société moderne, il est évident que le comportement de certains citoyens force l'État à légiférer afin de réguler les comportements problématiques. Cependant, l'application de ces législations demande un pouvoir de coercition pouvant aller jusqu'a la contrainte physique exercée sur des contrevenants. C'est pourquoi le Code criminel du Canada offre la protection légale aux policiers afin que ces derniers puissent recourir à la force nécessaire pour remplir adéquatement leur mission. Le Québec s'est doté, en 1992 par le biais de l'École nationale de police du Québec (ENPQ), d'un tableau traitant de la problématique de l'emploi de la force. Ce modèle opératoire, enseigné aux aspirants policiers, détermine, en fonction du niveau de résistance rencontré, le degré de force auquel peut recourir le policier pour résoudre la situation.

Qui plus est, ce tableau permet de guider le policier dans sa prise de décision, en classifiant, selon les dommages physiques probables, les différentes techniques et outils disponibles pour maîtriser un individu récalcitrant. Toutefois, même en pouvant compter sur des balises plus claires, un écart entre les attentes sociales et le comportement policier peut se produire. Nous avons vu, dans ce chapitre, que la jurisprudence est consciente de ce fait et offre aux policiers la latitude nécessaire quant aux choix d'actions impliquant l'utilisation de la force. Mais il importe de s'assurer que les policiers puissent développer leur capacité à utiliser judicieusement la force. Abordons maintenant la problématique de recherche liée à l'apprentissage de l'utilisation de la force par les policiers.

CHAPITRE II

LA PROBLÉMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'UTILISATION DE LA FORCE POLICIÈRE

Le travail du policier a toujours été considéré comme risqué. En effet, « les policiers qui exercent dans la rue sont confrontés à la menace physique, surtout lorsqu'ils sont affectés à des territoires difficiles » (Mouhanna, 2007 : 144). La littérature américaine est explicite quant aux agressions et aux conduites agressives subies par les policiers œuvrant sur le territoire des États-Unis. En effet, selon le FBI Uniform Crime Reports[1], de 2000-2010, 536 policiers ont été victimes d'un homicide en service sur le territoire des États-Unis, soit une moyenne de plus ou moins 50 par année. La situation au Canada, bien que moins problématique, dévoile que pendant cette même période, 19 policiers ont été victimes d'un homicide lorsqu'ils étaient en service (Dunn, 2010). En lien avec ces statistiques, ajoutons que la consommation de cocaïne et de ses dérivés, encore plus répandue de nos jours, la désinstitutionalisation des individus aux prises avec des pathologies psychiatriques, ou encore le phénomène des regroupements criminels comme les gangs de rue, amènent le policier à percevoir son travail comme très dangereux.

2.1 Le risque lié à l'utilisation de la force par le policier

Ce risque relevé n'est pas sans causer des effets quant aux actions que posent les policiers. En premier lieu, pour en arriver à accomplir sa tâche d'une façon efficace, le policier doit résoudre une problématique importante : celle de performer en fonction des attentes provenant de sa mission, et de réaliser le tout de façon à protéger son intégrité, celle de ses confrères ainsi que les droits fondamentaux reconnus aux citoyens impliqués. Ce dilemme, que nous identifions ici comme la confrontation productivité/sécurité, est

[1] http://www2.fbi.gov/ucr/killed/2009/data/table_01.html

représenté par le fait qu'un policier, trop centré sur les résultats de son intervention, peut mettre en péril son intégrité physique, en omettant le respect de certaines notions tactiques ou encore en brimant les droits du contrevenant. À l'inverse, un policier intolérant au risque, qui en arrive rapidement à utiliser une force maximale pour contrôler un suspect, peut se retrouver en situation d'abus de force et voir la protection offerte par l'article 25 du Code criminel du Canada être levée. En ce sens, peu importe que le policier axe ses interventions en favorisant la sécurité, le respect des droits de l'homme ou la productivité, il appert que des conséquences importantes peuvent en découler.

Des policiers victimes d'agressions physiques et psychologiques

Depuis la création du service de police à la Ville de Montréal, soit depuis 1847, quelques 25 policiers sont morts dans l'exercice de leurs fonctions. Rappelons-nous brièvement l'agent Benoit Lécuyer, abattu suite à un vol de véhicule sur le boulevard Métropolitain, en janvier 2001 ; du constable André Lalonde, décédé par balle suite à une interception de véhicule, pourtant considérée à risque faible ; ou encore de Yannick Bernier, ayant frôlé la mort après s'être fait attaqué à la gorge à l'aide d'une arme blanche, dans le quartier Côte des Neiges, le 1er décembre 2005.

Un point commun rassemble généralement les différents cas de policiers ayant subi une agression physique pouvant mener à la mort ou à subir de graves blessures : plusieurs d'entre eux ont, probablement, utilisé la force de façon déficiente pour neutraliser la menace. Apparemment, pour éviter de causer inutilement des dommages aux contrevenants, il arrive que le policier ne tente de recourir qu'à la force minimale pour rétablir l'ordre. Il va de soi que le fait de viser la force minimale place le policier à risque, la moindre défaillance favorisant instantanément le contrevenant.

Il importe donc de s'assurer que les policiers puissent compter sur une compétence permettant de recourir à la force raisonnable pour assurer leur propre sécurité ainsi que celle des personnes à leur charge. À l'opposé, si le policier court des risques en utilisant maladroitement la force, le recours à une force démesurée peut engendrer des conséquences tout aussi graves.

Lorsque l'utilisation de la force heurte l'opinion publique

Au cours de la dernière décennie, la culture canadienne s'est affirmée dans son volet participatif. « Les Canadiens veulent non seulement que le gouvernement leur fournisse des services améliorés et plus nombreux en dépit de ressources amoindries, mais que celui-ci consulte largement la population sur l'élaboration des politiques, sur les services qu'il devrait leur fournir et comment » (Kernaghan, Marson et Borins, 2001 : 8). En fait, les citoyens veulent comprendre comment et pourquoi les policiers en arrivent à utiliser la force pouvant leur paraître excessive. Pour ce faire, les médias jouent un rôle d'informateur auprès des citoyens. Dans ces conditions, l'omniprésence des médias lors de toute intervention policière permet aux citoyens de connaître la façon d'intervenir des policiers.

Au nom du droit des citoyens à une information utile, comme au nom de la transparence, la présence constante des journalistes, et autres caméras de chaînes télévisées, aux côtés des policiers provoque, disons-le, une pression importante sur ces derniers. Les crises médiatiques provoquées par certaines interventions policières aux cours des dernières décennies, nous démontrent toute la pertinence, mais également l'importance de favoriser le développement des connaissances liées à l'utilisation de la force par le policier. En effet, qu'il s'agisse, par exemple, de la mort récente de Mario Hamel, le 7 juin 2011 au centre ville de Montréal, de celle de Freddy Villanueva, le 9 août 2008, des événements liés à l'arrestation filmée de Mme Anne-Marie Péladeau, le 12 octobre 2005 ou, précédemment, des interventions policières ayant provoqué le décès de M. Jean-Pierre Lizotte, (1999), de Richard Barnabé, (1993), ou encore des affaires Berniquez (2003) et Suazo (1995), il appert que c'est avec une fréquence régulière que des crises, fortement médiatisées, se produisent suite aux actions policières.

Selon les statistiques du ministère de la sécurité publique du Québec (MSP), de 2000 à 2010, les interventions policières sur le territoire québécois ont mené à 72 décès par balle ou blessure grave par balle.[2] Toujours selon le MSP, pour la même période, 75 personnes

[2] http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/police/police-quebec/encadrement-police/enquete-independante.html#c13217

sont décédées ou ont subi des blessures graves suite à une intervention policière qui n'impliquait pas le recours à une arme à feu. Sur le territoire couvert par le SPVM, le collectif opposé à la brutalité policière (COBP) dénombre, pour la période de 1987-2008, la mort de 43 personnes lors d'interventions policières[3].

L'objectif de ce propos n'est pas de juger si les policiers utilisent un degré de force trop élevé selon certains ou trop faible selon d'autres, mais bien de réaliser le caractère critique de ce champ de recherche. En effet, l'utilisation de la force policière pose toujours problème: une force insuffisante place le policier en situation de risque pour son intégrité physique, alors que le recours à une force excessive et déraisonnable brime les droits fondamentaux des citoyens et amenuise la confiance envers les forces de l'ordre.

2.2 L'utilisation judicieuse de la force comme compétence critique

Depuis quelques années, l'approche par compétence s'est développée en milieu scolaire, outil pédagogique auquel a recours l'ENPQ, pour assurer le développement des aspirants policiers, particulièrement en ce qui concerne la compétence à utiliser la force. Par cette approche, les institutions d'enseignement ne perçoivent plus la compétence comme un transfert de connaissances de l'école vers le milieu de travail, mais bien comme une capacité cognitive qui nécessite la mobilisation et l'adaptation de connaissances dans un contexte déterminé. À l'intérieur de son programme de base en patrouille et gendarmerie, L'ENPQ tente, en substance, de recréer le fonctionnement d'un poste de police à l'intérieur duquel les aspirants simulent le travail qu'ils auront à réaliser lorsqu'ils seront en fonction. Bien qu'appliquée correctement, cette vision pédagogique ne peut cependant prendre en considération tous les paramètres qui composent un contexte. En effet, il demeure impossible de recréer parfaitement un système social complexe qui diffère dans sa configuration, en fonction des particularités du milieu et des individus qui le composent. C'est pourquoi l'aspirant policier, à son arrivée sur le marché du travail, doit s'adapter à la réalité de son environnement de travail, ajustant ses connaissances aux attentes institutionnelles de son nouveau milieu.

---

[3] http://www.lapointelibertaire.org/node/687

Ainsi, plus qu'un transfert de connaissances de l'école vers le travail, la connaissance est ici percevable comme un construit unique, malléable et mobilisable en fonction d'un contexte. En fait, comme le mentionne Perrenoud (2000:6) « lorsqu'on aborde une situation nouvelle, les situations dans lesquelles on a construit les ressources utilisées relèvent du passé. Nos connaissances ne résident pas dans les situations qui ont contribué à leur genèse. Elles résident dans notre cerveau, vraisemblablement sous forme de réseaux neuroniques complexes plutôt que de petits tiroirs bien rangés.»

Le continuum de formation des policiers québécois, composé du programme de Techniques policières diffusé dans les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), ainsi que le programme de base en patrouille et gendarmerie de l'ENPQ, représente un processus de développement s'étalant sur une période de 4 ans. Il permet à l'aspirant d'acquérir les connaissances qui lui permettront de devenir policier. Sans aucun doute, ces derniers, à leur sortie de l'école de police, comptent sur le savoir nécessaire à une utilisation judicieuse de la force. Par exemple, les aspirants doivent démontrer leur capacité à utiliser, lors de situations simulées, le tableau de la problématique de l'emploi de la force. Déjà, à ce moment, des valeurs de références sont inculquées aux aspirants par la codification de certaines normes à respecter.

Cependant, la réalité est souvent beaucoup plus complexe que ce qu'il est possible de reproduire en simulation et les valeurs de référence démontrées en formation peuvent différer de celles valorisées en milieu de travail. Le contexte social et communautaire ou encore les expériences antérieure vécues par le policier sont des paramètres difficiles à simuler, mais ayant un impact sur les valeurs prépondérantes et les choix comportementaux qui en découlent. En résumé, si le continuum actuel de formation des aspirants policiers amène ces derniers au maximum du développement permis par l'approche par compétence, il revient aux organisations policières d'assurer l'intégration des policiers et la mobilisation, sur le terrain, de connaissances acquises de façon plus théorique.

2.3 Un continuum complémentaire

Si l'approche par compétence connait un succès intéressant en milieu scolaire, l'intérêt est tout aussi palpable en milieu organisationnel. En effet, la norme actuelle des organisations policières, particulièrement du Service de police de la Ville de Montréal (SPVM), est de tenter de recréer la même approche que l'ENPQ avec les policiers à leur emploi. Ainsi, le recours à l'approche par compétence, pour développer le savoir-faire de leurs policiers, est l'outil pédagogique privilégié. Mais, si l'approche par compétence s'avère efficace en milieu de travail, elle rencontre les mêmes obstacles que celles rencontrées en milieu pédagogique.

De ce point de vue, tenter de développer une compétence se résume à mettre en contexte la connaissance, sans toutefois réussir à recréer avec précision la réalité de l'apprenant. Mais comme l'apporte Mendelsohn (1996:16) : « nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures. » En fait, une compétence est (1) construite, (2) située, (3) réflexive et (4) temporairement viable (Jonnaert, 2001: 31). En ce sens, Le Boterf (1994:16) affirme que « de même qu'une collection de paires de boules ne constitue pas une partie de pétanque, un ensemble de savoirs ou de savoir-faire ne forme pas une compétence. » Il manquera toujours un élément fondamental pour reconstituer un contexte d'apprentissage, que ce soit les particularités intrinsèques des acteurs, ses qualités, ses faiblesses, ses valeurs, son histoire ou, surtout, les normes, les attentes et les paradigmes de base composant le fonctionnement de son milieu de travail d'appartenance.

Les arguments ici soulevés ne visent pas à discréditer l'approche par compétence, mais bien de réaliser que cette dernière comporte des limites devant être prises en considération. Qu'il s'agisse du programme de techniques policières ou encore du programme de base en patrouille et gendarmerie de l'ENPQ, le continuum de formation des policiers québécois doit être perçu comme une séquence complémentaire, où le travail sur le terrain devient l'occasion de mettre en pratique les notions acquises de façon théorique. Il importe donc aux organisations policières de comprendre le processus d'apprentissage de cette compétence critique qu'est le recours judicieux à la force, de

façon à assurer le développement complet des policiers à leur emploi. L'obstacle prépondérant rencontré est que les connaissances ne se transfèrent pas, de façon intégrale du milieu théorique au milieu pratique, mais bien qu'elles se construisent différemment, chaque fois où le policier cherche une solution à un problème. Le transfert d'apprentissage peut être défini comme le processus par lequel un individu utilise un apprentissage acquis dans une situation pour l'appliquer à une autre situation. « Le transfert est la capacité à utiliser nos expériences antérieures dans de nouveaux apprentissages » (Drowatzky, 1981).

C'est somme toute cette capacité à construire, sur le moment, face à une situation définie que le policier doit développer, et il appert que la finalité de l'apprentissage s'effectue en cours de ce travail. C'est évidement cette tangente que suit le processus de développement des aspirants policiers, c'est-à-dire d'assurer la cohérence entre les connaissances acquises en milieu scolaire et leur mobilisation dans l'action. Mais plus que les capacités cognitives du policier, le fonctionnement sociocognitif prend une place importante dans le partage des connaissances en milieu de travail. Cet aspect sociocognitif inclut, par exemple, la perception des attentes du groupe de travail d'appartenance.

Pour combler cette lacune, laissée par l'approche par compétence en milieu pédagogique, le SPVM tente, depuis 2005, une approche combinée de développement par l'approche par compétence et par la théorie sociale de l'apprentissage. À ce sujet, la direction des opérations du SPVM voit au développement de communautés de pratique pour une utilisation judicieuse de la force chez le patrouilleur, à l'intérieur des postes de quartier qui le composent. Afin de permettre le partage des connaissances liées à ce thème, la reconnaissance d'un *coach en utilisation de la force* par poste de quartier permet d'officialiser des activités de partage qui, jusque là, s'effectuaient de façon informelle. Ce coach, comptant sur une bonne crédibilité, base ses interventions sur le concept de coaching par les pairs (Joyce and Showers, 1980), au sens où lui, comme les autres policiers, intervient régulièrement sur le terrain et participe activement aux activités opérationnelles de l'organisation. Ainsi, plusieurs postes de quartier peuvent maintenant compter sur la présence d'un animateur de communauté de pratique qui coordonne des activités de partage et de création de connaissances.

Cette vision permet aux policiers de mettre l'accent sur leur expérience, en fait, de baser la mobilisation des connaissances non pas sur les notions apprises en formation, mais bien sur le vécu au quotidien, en respect de leur réalité locale. Ainsi, le *coach d'unité*, comptant sur une bonne crédibilité, base ses interventions sur le concept de *coaching* par les pairs, au sens où il intervient régulièrement sur le terrain et participe activement aux activités opérationnelles de l'organisation. Son rôle est donc d'agir à titre d'animateur d'une communauté de pratique, à l'intérieur de son unité d'attache, favorisant la réalisation d'activités d'entraînement, de discussions ou encore de partage de bonnes pratiques entre les policiers. Cependant, et ce comme nous le verrons au chapitre portant sur la méthodologie de la recherche, le niveau de développement des communautés de pratique dans les postes de quartier n'est pas uniforme et varie considérablement d'une unité à l'autre.

2.4 Développer l'utilisation judicieuse de la force

Comme nous l'avons exprimé au chapitre premier, les attentes élevées de la société face aux comportements policiers poussent les organisations à assurer le développement des compétences de leurs policiers afin de faire adéquatement face aux situations problématiques relevant de l'usage judicieux de la force. Par surcroît, il est capital, pour ces derniers, de compter sur des processus d'apprentissage permettant la construction et la mobilisation des connaissances pertinentes sur le terrain. Pour arriver à concrétiser ces processus, il importe d'identifier comment les policiers apprennent à développer leur capacité à utiliser judicieusement la force. Évidement, comme le mentionne Jonnaert (2001: 31) il faut comprendre ce qui se passe exactement dans la tête d'un apprenant pour pouvoir répondre à ses besoins. Afin de mieux cibler les processus de développement sociocognitif, il est important de comprendre le processus d'apprentissage de l'utilisation de la force. Cette problématique soulève des questionnements se résumant ainsi :

- Comment le policier arrive-t-il à développer sa capacité à utiliser judicieusement la force?
- Comment s'effectue la transmission de l'expérience au sein d'un groupe de travail ?

Ce sont ces questionnements qui fondent l'origine de cette recherche. En fait, pour orienter le développement des policiers, il importe de saisir comment ils en arrivent à développer leur compétence à utiliser judicieusement la force. Bref, c'est la réponse à la question spécifique de recherche qui permettra l'amélioration de la gestion des connaissances policières, par le développement de processus d'apprentissage. Cette question consiste à identifier :

- Comment le policier, individuellement, mais également au sein de son groupe de travail, en arrive-t-il à développer sa capacité à utiliser judicieusement la force lorsque la situation l'exige ?

Si la compréhension du phénomène représente le fondement même du développement des activités permettant la circulation des connaissances permettant de recourir de façon judicieuse à la force, c'est la perspective sociocognitive ici qui attire l'attention. Selon Gagnon (2005 : 14), « les organisations sont des systèmes sociaux complexes. Pour les comprendre, des descriptions détaillées des situations, des événements, des gens, des interactions et des comportements sont nécessaires » et c'est ce que permet la réalisation de ce type de recherche. En résumé, l'étude du phénomène en objet permet de mieux comprendre les paramètres composant les processus d'apprentissage individuel, mais également collectif, non pas d'un point de vue métacognitif, mais plutôt sociocognitif. La métacognition fait référence aux connaissances que possède un individu concernant sa façon d'acquérir de nouvelles connaissances. En ce sens, Flavell (1976: 232) propose que « metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. » La métacognition permet donc de réfléchir sur la façon de réfléchir. La socio cognition, quant à elle, fait référence à l'importance de l'activité du sujet dans son milieu comme élément d'acquisition de connaissances, en supposant que l'apprentissage est, bien entendu, un phénomène de construction mentale, mais que cette construction est en lien avec l'environnement à l'intérieur de laquelle évolue l'acteur. C'est ce positionnement que prennent ces travaux de recherche, celui de percevoir l'apprentissage non seulement comme une activité individuelle, mais bien comme une activité renforcée par l'appartenance à un système social.

2.5 Objectif de la recherche sur l'utilisation judicieuse de la force

C'est en identifiant la complexité de la question de recherche que l'objectif de cette dernière se dessine. En effet, le but de cette activité de recherche fut de construire des propositions empiriques émanant du terrain, ces dernières expliquant le phénomène d'apprentissage de l'utilisation de la force par le policier. Ces propositions pourront, dans un travail ultérieur plus approfondi, être vérifiées de façon empirique, afin d'assurer leur précision et leur productivité sur le plan théorique. L'élaboration de propositions empiriques est un processus de prédiction d'une relation entre des faits et les résultats. En fait, « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés » (Grawitz, 1996 : 360). Telle que présentée, cette recherche est destinée à combler des lacunes au niveau des connaissances disponibles relatives à l'usage judicieux de la force et à son apprentissage par les policiers. En ce sens, il importe que la recherche se nourrisse de connaissances connexes et de considérer la pertinence de les intégrer à même son déroulement. Ces propositions empiriques, présentées au chapitre VI, portant sur la discussion des résultats, (p.109), représentent la connaissance émanant de ces travaux de recherche.

De plus en plus, les connaissances des travailleurs sont perçues comme une ressource qui, exploitée adéquatement, permet l'amélioration de la performance organisationnelle. Les organisations policières n'ont d'autres choix que de voir à l'habilitation des employés de première ligne afin que ces derniers puissent remplir leur mission, tout en respectant les normes sociales, juridiques et professionnelles reconnues par l'ensemble des citoyens. Finalement, bien que l'utilisation de la force semble en soi un outil utilisé de façon peu fréquente, il demeure que l'impact provoqué par son utilisation en fait un enjeu central du travail policier. En effet, les conclusions de cette recherche pourront favoriser la réalisation d'études ultérieures permettant la validation empirique des propositions, et, qui sait, le développement d'un modèle généralisable de développement professionnel des policiers en ce qui concerne l'utilisation judicieuse de la force.

2.6 Résumé du chapitre

Ce chapitre a permis de démontrer le risque encouru par le policier de voir son intégrité physique menacée par l'attaque d'un contrevenant, mais également de percevoir la possibilité que ce dernier devienne victime d'un abus de force de la part du policier. Il importe donc que le recours à la force permette la protection du policier, tout en assurant le respect des différentes normes caractéristiques de l'État pour lequel il travaille.

Pour l'instant, l'approche par compétence demeure le moyen le plus efficace pour favoriser le développement professionnel lié à l'utilisation de la force policière. Cependant, le recours à des situations simulées, bien que positif, offre des limites quant à la possible mobilisation des connaissances dans l'action. Il importe donc d'aborder l'apprentissage non seulement d'une vision métacognitive, mais également sociocognitive, où le contexte d'intervention, tout comme le contexte de travail, influence l'élaboration du sens des situations et, par le fait même, la mobilisation et la construction des connaissances utiles.

La problématique établie, il importe maintenant d'identifier les éléments disponibles, au niveau théorique, nous permettant de cerner le processus d'apprentissage par le policier. Pour y arriver, une revue de la littérature permit la construction d'un cadre conceptuel facilitant l'identification des connaissances nécessaires à l'émergence d'énoncés théoriques ayant orienté le travail sur le terrain. Abordons, au chapitre III, le cadre conceptuel développé pour cette recherche.

CHAPITRE III

L'APPRENTISSAGE EN MILIEU ORGANISATIONNEL

Bien que les recherches en milieu policier aient pris de l'ampleur au cours des dernières décennies, la littérature demeure relativement rare en ce qui concerne la gestion des connaissances liées à l'utilisation de la force (Alpert et Dunham, 2004 : 2). En plus d'être limitée en nombre, la littérature sur l'apprentissage de l'utilisation de la force en milieu policier est généralement orientée vers une vision béhavioriste, où l'apprentissage s'effectue par l'entraînement, voire le conditionnement, en fait par la mémorisation de savoir au moyen d'exercices répétés, de façon individuelle, si ce n'est solitaire (Ortmeier, 1997:88).

La perspective constructiviste, à l'opposé, perçoit la réalité comme construite par l'acteur. « Sans nier l'existence d'un monde externe à la personne, le constructivisme formule l'hypothèse que cette dernière n'y accède cependant qu'à travers ses expériences » (Jonnaert, 2007:3). Ainsi, percevoir la connaissance sous cette perspective se résume à une affirmation de Piaget, fondateur du constructivisme, voulant que « l'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget, 1936 : 311). C'est donc sous une épistémologie constructiviste que se campe cette recherche. Pour débuter ce chapitre, définissons avec plus de précision la notion de connaissance, élément fondamental du phénomène de l'apprentissage.

3.1 Qu'est-ce qu'une connaissance

En premier lieux, il importe de différencier ce que représentent une information, un savoir et une connaissance. L'information est un renseignement, une donnée qui permet d'identifier un objet ou un concept sans référence à un contexte ou à une situation. Il s'agit

donc de l'unité de base de ce que deviendra la connaissance. Le savoir fait référence à l'ensemble de ce qu'une personne sait connaître. Le savoir est d'ordre conscient (*discursive consciousness*), au sens de Giddens (1984), et représente la connexion d'informations qui permet de comprendre une situation, mais qui demeure facilement accessible à la compréhension par le possesseur. Le savoir se rapporte donc directement aux connaissances explicites (Anderson 1983, Sun 1997, Ambrosini and Bowman 2001). La connaissance, elle, se constitue des informations, des savoirs qui en découlent, mais également des connaissances explicites que possède un individu sans en être conscient (*practical conscious*, Giddens, 1984). Les informations, les savoirs et les connaissances peuvent ainsi prendre la forme de l'illustration suivante (schéma 2) :

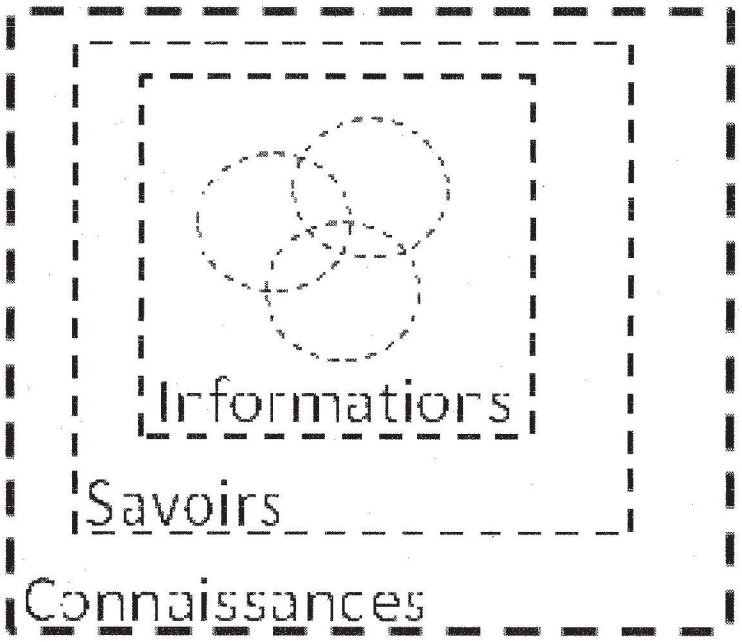


SCHÉMA 2 : L'information, le savoir et la connaissance

Les connaissances représentent le carburant permettant le développement de processus d'apprentissage. Pour le grand dictionnaire de terminologie française (2008), la connaissance se définit comme un ensemble des notions et des principes qu'une personne acquiert par l'étude, l'observation ou l'expérience et qu'elle peut intégrer à des habiletés, ou, dans le cas présent, à des pratiques professionnelles. Selon Ballay (2002 : 21), la connaissance implique « des phénomènes tels le langage, la mémoire, l'apprentissage,

l'expérience, le corps, les perceptions et les émotions. Incorporée ou vivante, la connaissance est ce qui est présent à notre esprit, consciemment ou inconsciemment, lorsque nous sommes en situation de faire, de dire, d'apprendre, d'éprouver, d'interpréter, de décider. » Elle découle de l'activité cérébrale de l'individu et se construit grâce aux informations cumulées, modifiées et enrichies par les valeurs personnelles ou par l'expérience de ce dernier (Bender et Fish, 2000). Les auteurs s'entendent également sur le fait que les connaissances prennent deux formes : explicite et tacite (Polanyi, 1962, 1966 ; Nonaka et Takeuchi, 1995; Ballay, 2002; Senge, 1990).

Les connaissances explicites représentent les connaissances ayant été identifiées et reconnues, par exemple, par un individu, par l'organisation, par la culture ou encore par des sous-groupes organisationnels. En d'autres termes, la connaissance explicite est la connaissance pouvant être codifiée (Polanyi, 1962, 1966 ; Nonaka et Takeuchi, 1995). Selon Chauvet et Ghetty (2007 : 3), « elle est stockée dans le monde objectif, dans des répertoires, tels que les livres, les manuels, les bases de données, les intranets, les notes, les programmes d'ordinateur. » Ces connaissances peuvent avoir été formalisées et être utilisées dans le cadre de formations reconnues, mais également être non formalisées et s'échanger entre pairs, comme des trucs du métier, puisque fortement reconnus par la culture ou l'organisation comme « *la meilleure pratique* ».

D'autre part, Gravel (2008:6) lors de ces travaux de rechercher portant sur la socialisation des savoirs et l'apprentissage organisationnel, amène, en se basant sur les travaux de Jasimuddin et coll. (2005 : 104) que « l'idée qu'un savoir explicite de l'intérieur d'une organisation peut s'avérer tacite d'un point de vue extérieur. » Qui plus est, elle fait également référence au éléments apportés par Kippenberger (1998 : 17) en apportant que « les savoirs tacites ont une profonde influence sur les comportements humains, puisqu'il s'agit au fond d'un schème mental affectant toute l'organisation, autant dans la vision des leaders, dans la prise de décision et dans les comportements généraux des membres et que le savoir tacite est à la fois individuel et collectif. » Finalement, toujours selon les recherche de Gravel (2008:6) il semble que ce sont plutôt les savoirs de nature tacite qui sont principalement mis à contribution lors de l'intervention quotidienne, et ce, quel que soit le milieu de travail.

Certaines façons de faire peuvent alors survivre au temps par le simple legs entre générations, ce qui fait dire à Chauvet et Ghetty (2007 : 4), en rapport avec les travaux de Polanyi (1962, 1966) et de Nonaka et Takeuchi (1995), que « la connaissance explicite peut être transférée, assez aisément, à travers des méthodes formelles et systématiques, comme des règles et procédures. » Dans le cadre de ces travaux, et ce dans le même ordre d'idées que Ballay (2002), la connaissance représente toute information qu'utilise un policier (mémoire, apprentissage, expérience, perceptions ou encore émotions) pour construire une réponse face à une problématique qui demande le recours à une force judicieuse. Il s'agit ainsi de toute information permettant à un policier de contraindre, dissuader ou forcer, de façon juste et raisonnée, un contrevenant à se soumettre aux règles de droit établies.

Cependant, il importe de préciser que toutes les connaissances tacites qui circulent au sein d'une organisation ne sont pas nécessairement positives. Certaines d'entres-elles se partagent, par exemple, pour contourner certaines procédures ou encore pour atteindre un résultat avec moins d'effort. Ces trucs du métier qui nuisent à la performance organisationnelle sont ici considérés comme des connaissances « toxiques ». Si la connaissance représente en soi un concept fondamental du développement professionnel, il importe de la positionner à l'intérieur de la notion d'apprentissage. Abordons alors le concept d'apprentissage en y déterminant des logiques complémentaires.

3.2 Le concept d'apprentissage

Pour Barbier (2002:1), « on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu. » Pour déterminer avec plus de précision le concept d'apprentissage, trois logiques d'origine constructiviste sont présentées: sociocognitive, processuelle et configurationnelle.

La logique sociocognitive

La logique sociocognitive, ou encore socioconstructiviste, prend pour fondement que l'homme apprend rarement de façon purement solitaire. Cette position philosophique soutient que « la pratique réflexive ne se fait pas seule. C'est dans l'interaction avec d'autres personnes et avec des savoirs déjà constitués que cette réflexion peut se faire » (Martel, 2005 : 23). C'est sous cet aspect que le sociocognitivisme se différencie des autres paradigmes, entre autre du positivisme (Auguste Comte, 1798-1857) et du courant béhavioriste (Watson, Skiner, Pavlov, etc.) qui en découle, c'est-à-dire au fait de prendre en considération l'environnement social comme élément fondamental de l'activité constructive du sujet. Né des travaux de Vygotsky (1978) - qui suggèrent le fait que l'homme apprend à faire les choses à l'aide du guidage des autres personnes, de façon à faire mieux que ce qu'il n'aurait fait de façon isolée - le socioconstructivisme permet la construction de la réalité à partir des expériences, des interprétations des acteurs impliqués et observations qui en découlent. Tel que mentionné au chapitre II, bien que le policier débute sa carrière en comptant sur une formation théorique adéquate, certaines compétences restent à développer sur le terrain. Généralement, il doit s'acclimater à son nouvel environnement, découvrir les habitudes de travail et identifier les valeurs, les attentes et les normes à respecter au sein de son nouveau collectif de travail. En ce sens, Vincens (2001 : 3) ajoute que « ces compétences minimales nécessaires à l'efficacité du nouvel embauché sont généralement acquises par une mise au courant confiée aux autres travailleurs plus anciens et par l'expérience stricto sensu, la découverte par l'individu de ce milieu de travail. »

Ce partage provoque une période d'apprentissage riche, puisque les connaissances sont directement associées à un contexte représentatif pour les acteurs. À l'intérieur d'une situation de coaching par un pair, la collaboration de tous les policiers rend les acteurs capables d'interpréter, de transformer et d'intégrer les nouvelles connaissances comme le résultat d'un dialogue (Vygotsky, 1978), les acteurs ne réalisant majoritairement pas qu'un transfert de connaissances s'effectue. Dans ce type d'échange, les policiers ne partagent pas seulement la façon de faire les choses, mais également dans quel contexte le faire. Ils modifient leurs schèmes de pensée en réponse à leur environnement. La relation

qui s'établit entre les travailleurs représente, en soi, un modèle d'apprentissage quant aux façons efficaces d'accomplir la tâche confiée. Selon cette logique socioconstructiviste, plus qu'un processus cognitif, c'est l'interaction sociale avec les confrères de travail qui favorise le transfert et la construction de connaissances.

Dan la même ligne d'idées, il importe d'aborder les travaux de Lave et Wenger (1991) ainsi que de Lave (1988) à propos du concept de « *legitimate peripheral participation* » développé par ces derniers. Sommairement, cette théorie met en avant-plan comment un nouveau travailleur développe son expertise par la collaboration avec d'autres travailleurs plus expérimentés. Le fait de côtoyer quotidiennement des travailleurs compétents permet à la recrue de se familiariser avec le vocabulaire, avec les règles de procédures ou, simplement, la tâche à accomplir. L'observation, mais surtout la socialisation entre travailleurs permet de contextualiser l'information, en fait de construire sur mesure les réponses qui solutionnent les problématiques rencontrées. Cette vision de l'apprentissage origine au départ des travaux de Schön (1983), qui détermine la façon dont le praticien prend en charge une situation, lorsqu'il doit définir un problème, détermine les possibilités d'actions et agit pour le résoudre. Pour ce dernier, le praticien s'engage dans une « conversation réflexive », une forme de confrontation entre ses connaissances et la situation qu'il vit (Guignon et Morissette, 2006 : 24).

Ces situations d'apprentissage au travail sont excessivement riches, puisque remplies de sens pour le praticien. Les travaux de Laborde (1998) s'orientent également en ce sens, ce dernier avançant que le travailleur puise à même ses expériences antérieures, en fait dans ses « savoirs pratiques », pour résoudre un problème, projetant sa prise de décision dans le futur pour en évaluer les conséquences, lors de l'improvisation de la solution (Guignon et Morissette, 2006 : 24), mais que c'est grâce au guidage de ses pairs qu'il peut y arriver. Cependant, si l'impact de l'appartenance à un système social est perçu comme fondamental quant à la façon dont les policiers en arrivent à utiliser judicieusement la force, deux autres logiques nous permettent de mieux cerner, dans le cadre de ces travaux, des éléments relatifs à l'apprentissage en milieu organisationnel. Présentons maintenant la logique processuelle du concept d'apprentissage.

La logique processuelle

Un processus est défini comme un enchaînement de faits provoquant un résultat, une forme de progression pour atteindre un but. Dans cet ordre d'idées, l'apprentissage peut être perçu comme un processus composé d'étapes engendrant une acquisition de connaissances et une mobilisation de ces dernières dans l'action. Une logique processuelle perçoit l'apprentissage comme un cumul d'activités, duquel émane un résultat particulier. Deux processus à caractère constructiviste nous intéressent ici, soit l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), qui offre un modèle individuel d'apprentissage, mais également le modèle de Nonaka et Takeuchi (1995), concernant le partage et la construction de connaissances comme processus social d'apprentissage. Pour Kolb (1984), l'expérience concrète, c'est-à-dire l'implication dans une situation réelle, provoque, chez le policier, une réflexion concernant ses actions, qui le dirige vers la construction de concepts abstraits lui permettant de rationaliser ses choix, pour finalement valider sa perception en retournant dans l'action (schéma 3). Ainsi, le processus d'apprentissage entend une relation bidirectionnelle entre le savoir et l'expérience, puisque le savoir provient des expériences alors que ses savoirs doivent se valider à l'intérieur de nouveaux événements (Kolb, 1984 : 2).

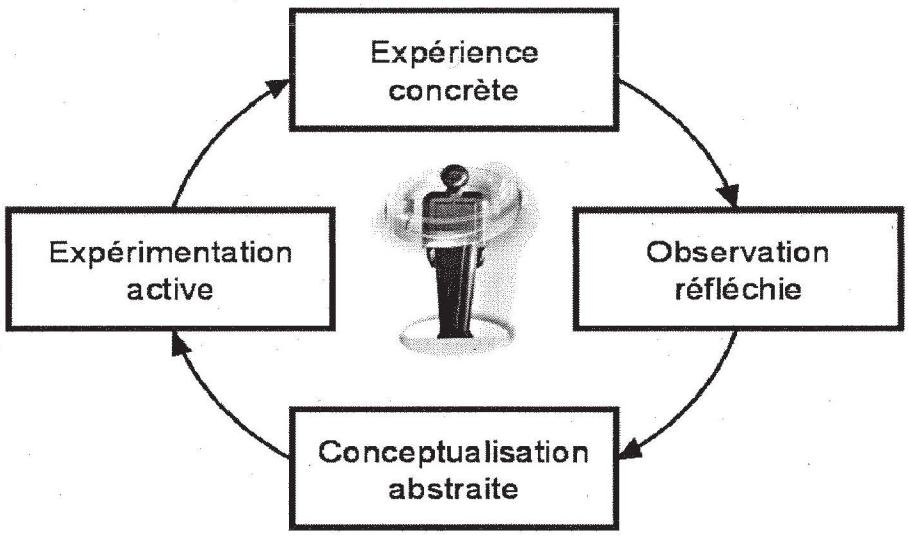


SCHÉMA 3 : L'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)

Tel qu'illustré au schéma 3, le processus se décrit en quatre phases, la première étant l'expérience concrète, à l'intérieur de laquelle le policier est impliqué et qui provoque une mobilisation des connaissances. Les questionnements, qui accompagnent cette mobilisation de connaissances, peuvent alors émaner de cette acquisition d'expériences, particulièrement pour donner un sens au vécu. Il s'agit alors de la phase d'observation réfléchie. Par la suite, cette réflexion procure à l'apprenant l'information nécessaire à l'élaboration de concepts abstraits favorisant la généralisation à plusieurs situations. Cette généralisation favorise, finalement, le recours aux connaissances acquises à l'intérieur d'événements subséquents et, de ce fait, leur validation, lors de la phase d'expérimentation active. Si ce modèle permet de mieux comprendre comment l'acteur, de façon individuelle, traite l'information qu'il accumule pour éventuellement en faire émerger des connaissances mobilisables dans le futur, il prend peu en considération l'impact de l'environnement social comme influent sur la cognition.

Comme le mentionnent Brown et Duguid (2003, 102) : «*this sociability wasn't simply a retreat from the loneliness of an isolating job. At these meetings, while eating, playing cribbage, and engaging in what might seem like idle gossip, the reps talked work, and talked it continuously.* » Au fond, plus qu'un apprentissage expérientiel, l'acteur met en contexte ses apprentissages grâce à sa participation à un collectif, valide ses perceptions et ajuste ses opinions en fonction des normes en place. Le modèle de création et de partage de connaissances, développé par Nonaka et Takeuchi (1995), nous semble intéressant pour saisir cette logique processuelle d'un point de vue sociocognitif. C'est en se basant sur les écrits de Polanyi (1962, 1966), où les connaissances tacites et explicites sont mobilisées dans l'action, que le modèle de Nonaka et Tackeuchi (1995) fut développé. Ces derniers ont ainsi construit un modèle expliquant le processus de création et de partage des connaissances se formant naturellement au sein d'un collectif d'individus. Selon cette théorie, l'interaction avec les confrères de travail représente le processus principal de création et de partage de connaissances explicites et tacites organisant un collectif, par un processus social d'interaction entre les membres comprenant la socialisation, l'externalisation, la combinaison et l'internalisation.

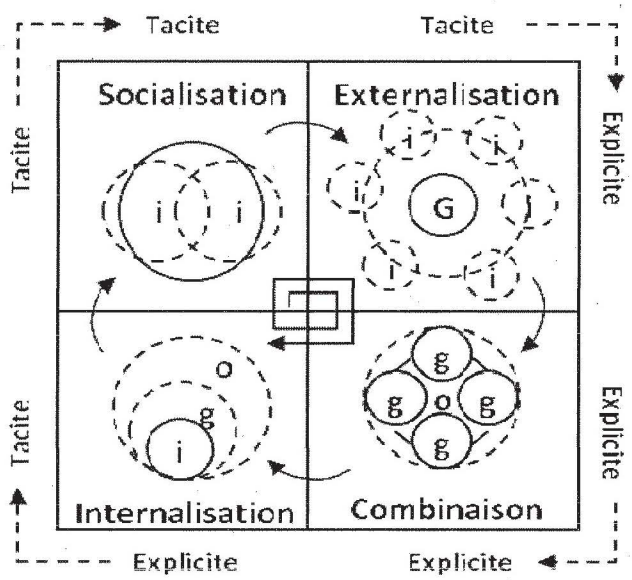


SCHÉMA 4 : Le modèle SECI (Nonaka et Takeuchi, 1995)

Le schéma 4 démontre que la présence de ces interrelations est essentielle au partage des connaissances puisqu'elle provoque une confrontation d'idées, d'opinions, donc de valeurs se négociant en groupe, dans un contexte signifiant pour les acteurs. Comme le veut l'approche constructiviste retenue, la connaissance ne se transfert pas, elle est construite par chacun des membres du collectif. Pour Nonaka et Konno (1998: 42) il existe quatre étapes de conversion des connaissances : du tacite au tacite, du tacite à l'explicite, de l'explicite à l'explicite et de l'explicite au tacite. Pour que cette transformation se produise, une succession d'étapes est nécessaire, soit des séquences de socialisation, d'extériorisation, de combinaison et d'internalisation.

La socialisation

La socialisation consiste à la relation qui s'établit entre confrères de travail et qui viendra influencer la qualité du partage des connaissances. Cette relation, informelle, se développe par observation et imitation, sans que l'objectif recherché soit nécessairement le transfert de connaissances. Selon Nonaka et Konno (1998: p.43) « *the process of acquiring knowledge is largely supported through direct interactive with suppliers and customers.* »

L'extériorisation

Le concept d'extériorisation prend la forme d'un partage d'informations, par la parole, par des gestes ou par toutes autres formes de communication, de façon à ce que les autres praticiens puissent comprendre et assimiler ces dernières. La communication ne se limite ainsi donc pas simplement à parler à quelqu'un mais bien à échanger des informations qui ont un sens pour les acteurs, c'est donc dire un partage de connaissances. C'est à ce moment que les connaissances tacites deviennent explicites, de par l'extériorisation, c'est-à-dire la construction verbale des informations que maîtrise le travailleur. Cette extériorisation est un élément essentiel à la création de nouvelles connaissances. En effet, « *the reconfiguring of existing information through the sorting, adding, recategorizing, and recontextualizing of explicit knowledge can lead to new knowledge* » (Nonaka, 1994: p.19).

La combinaison

À cette étape, il s'agit en fait de « *faire du pouce* » sur les connaissances assimilées. Ce concept est près de la conceptualisation abstraite de Kolb (1984), où l'individu découvre lui-même le potentiel de ce qu'il apprend. « *Combination involves the conversion of explicit knowledge into more complex sets of explicit knowledge* » (Nonaka, 1994: p.44). La reconnaissance et la systématisation des connaissances transmises amènent de nouvelles idées, qui peuvent provenir de l'intérieur de l'organisation ou de l'externe, afin de peaufiner la connaissance nouvellement acquise. C'est également à ce stade que le policier commence à donner un sens aux connaissances qu'il acquiert. Ainsi, ses propres connaissances, ses expériences, la culture du milieu ou encore le positionnement organisationnel viendront influencer le sens donné à ces dernières.

L'internalisation

Cette phase finale consiste, pour l'individu, à prendre les connaissances explicites, circulant au sein de l'organisation, pour en faire des connaissances tacites qui lui sont maintenant propres. C'est à ce moment que l'individu cristallise le sens qu'il donne aux connaissances acquises et que, consciemment ou non, la viabilité de la connaissance se précisera. Le degré de viabilité influencera, par la suite, la qualité de la mobilisation de la nouvelle connaissance dans l'action.

En résumé, le modèle SECI représente le processus sociocognitif permettant le transfert, la modification et l'internalisation des connaissances tacites, des paradigmes de base, des stratégies d'action, des normes et des attentes d'un collectif de travail. Mais, pour que ce processus se produise, la notion de contexte prend une place indéniable. Abordons maintenant la logique de configuration, qui dépeint l'importance du contexte et du sens donné aux situations comme paramètre de construction des connaissances.

La logique configurationnelle

Ce que nous avons jusqu'à maintenant apporté est que les connaissances tacites sont directement reliées à l'action, au comportement et à l'attitude du policier. Un policier peut apprendre, techniquement, à mieux maîtriser certains mouvements lorsqu'il est impliqué, par exemple, dans la poursuite à pied d'un suspect. Il peut apprendre la meilleure façon de tenir son arme ou encore identifier les déplacements tactiques adéquats, mais il doit tout d'abord compter sur certaines connaissances tacites, comme courir, garder son équilibre, ou encore éviter les obstacles. C'est ce genre d'exemple qui fait dire à Polanyi (1962) qu'il y a des choses que nous savons mais que nous ne pouvons dire. En définitive, ce qui complexifie le transfert des connaissances tacites entre les individus, c'est le fait qu'elles sont souvent difficiles à verbaliser et qu'elles surgissent habituellement de façon intuitive, sans que le possesseur en ait conscience (Polanyi, 1962, 1966 ; Spender, 1996). Dans son ensemble, la littérature consacrée aux connaissances tacites (Chauvet et Ghetty, 2007 : 4 ; Polanyi, 1962, 1966 ; Nonaka et Takeuchi, 1995) démontre bien cette difficulté en affirmant que « cette connaissance ne s'acquiert pas de la même façon que la connaissance explicite car elle ne réside pas dans des répertoires, mais dans l'expérience, le jugement, l'intuition et l'inconscient. » En d'autres termes, elles ont été spécifiquement développées pour les besoins particuliers d'une personne, et ne sont donc pas intégralement transférables. Bien que nous ayons présenté le modèle SECI, de Nonaka et Takeuchi (1995), sous une logique processuelle, il importe également de concevoir ce modèle sous une logique configurationnelle, où les connaissances se créent, se transforment et s'échangent en fonction du sens et du contexte d'une situation. Afin de saisir avec plus de précision cette logique, commençons par déterminer les notions

d'élaboration du sens de Weick (1995), mais également de *sensegiving,* de Gioia et Chittipeddi (1991).

TABLEAU I : Les composantes du sensemaking (Weick, 1993)

Identité	La capacité d'élaboration du sens des situations est spécifique à chaque individu et l'identité même du policier biaise la réalité qu'il observe, modifiant du même coup l'analyse qu'il fait de la situation et influençant directement les décisions prises.
Rétrospection	L'élaboration du sens découle également des expériences vécues. Comprendre le sens de ses actions provoque une séquence d'acquisition de connaissances qui modifie la structure mentale, donc la capacité d'élaboration du sens des situations.
Environnement	Un geste apparemment anodin peut prendre tout son sens lorsqu'il est pris dans son contexte. En fait, des actions posées influencent directement le déroulement de la situation, ainsi que le comportement des autres acteurs. Un geste déplacé, de confrontation ou encore de mépris, pourra influencer la réaction des autres acteurs, provoquant alors des dissonances qui rendent complexe l'élaboration du sens des situations.
Contexte social	L'élaboration du sens n'est pas un processus uniquement individuel. « *Sensemaking is never solitary because what a person does internally is contingent on others.* » (Weick, 1995 : 40). L'opinion des autres, leur capacité à comprendre ce qui est proposé ou encore le rôle social rempli par les personnes en présence, sont des exemples de facteurs sociaux qui peuvent influencer l'élaboration du sens.
Continuité	L'élaboration se fait rarement en temps réel. Il s'attarde plutôt à ce qui vient de se produire et cherche à connaître ce qui s'en vient.
Découverte de clés	Compter sur une bonne capacité à élaborer le sens des situations, c'est reconnaitre ce à quoi un individu fait face, mais surtout à anticiper ce qui s'en vient. Pour ce faire, il est nécessaire de savoir identifier les clés qui caractérisent la situation.
Possibilité/ Exactitude	L'élaboration du sens est conduite davantage par la plausibilité des faits plutôt que par leur exactitude (Weick, 1995: 55). Comme l'amènent Weick, Sutcliffe et Obstfeld (2005 : 415): la vérité n'existe pas concrètement, mais est construite dans l'imaginaire des gens.

Le *sensegiving* est un processus tout aussi social, défini, par Gioia et Chittipeddi (1991: 432), comme « *process of attempting to influence the sensemaking and meaning construction of others toward a preferred redefinition of organizational reality.*» La proximité entre les concepts de *sensemaking* et de *sensegiving* est manifeste. Comme nous venons de le voir, « *organizational sensemaking is a fundamentally social process: organization members interpret their environment in and through interactions with others, constructing accounts that allow them to comprehend the world and act collectively* » (Maitlis, 2005: 21). Tout bien considéré, le *sensegiving* représente la réaction face à la réalité, réaction qui peut évidemment influencer l'élaboration du sens qu'effectuent les autres acteurs. Cette influence se module en fonction du rôle tenu par l'acteur à l'intérieur du groupe, mais également par son identité.

Ainsi, le *sensegiving* peut être perçu comme le résultat de l'élaboration du sens, mais également comme une composante influençant cette élaboration. En effet, cette influence peut être à l'égard des autres membres d'un groupe, mais également à l'égard de celui qui la construit. Comme l'apportent Maitlis et Lawrence (2005: 18): « *Although sensegiving is concerned with influencing the sensemaking of others, we often observed that a person's sensegiving also seemed to affect his or her own sensemaking around an issue. In fact, this seems nearly inevitable, since the ways in which we speak will always inform our understandings of our own beliefs and positions.* » Un des aspects retenus de la notion de *sensegiving,* dans ces travaux, est que le sens donné aux situations peut se transformer en connaissances, par l'expérience acquise. Bien que l'acquisition des connaissances soit essentielle à leur mobilisation dans l'action, il demeure que c'est à l'individu de faire le lien entre la situation rencontrée et les actions devant être posées pour y faire face.

En résumé, l'élaboration du sens se base sur des facteurs intrinsèques, mais continuellement influencés par des facteurs environnementaux. Les notions de *sensemaking* et de *sensegiving* sont primordiales dans la compréhension d'une logique configurationnelle, puisque cette dernière ne perçoit pas l'apprentissage comme un processus, mais bien comme dépendant du contexte. l'intérieur de ce type de logique, le contexte prend ainsi une place prépondérante. Cicourel (dans la préface de Corcuf, 1995 : X) décrit dans ces termes la notion de contexte : « le terme de contexte peut désigner: le

lieu où se déroule l'événement de langage, les participants présents, ceux qui peuvent parler et ceux qui choisissent de garder le silence, les aspects socio-temporels de l'interaction en cours, les buts qui apparaissent explicites ou ceux qui émergent, les rapports statutaires ou sociaux implicites, observables ou identifiables dans le cours de l'échange. » Les travaux de Boland et Tenkasi (1995) portant sur les communautés de connaissances sont également pertinents pour assurer la compréhension du concept d'élaboration du sens ici présenté. Pour ces auteurs, les organisations sont composées d'une multitude de petites communautés qui possèdent et se partagent des connaissances spécifiques, particulièrement lorsque la mission confiée demande une expertise diversifiée.

Cette diversité de spécialités favorise le développement de perspectives différentes, découlant de positions idéologiques liées à l'expertise en question. Des langages différents, parfois non compatibles, provoquent des chocs lorsque les membres des différentes communautés se rencontrent à l'intérieur d'une nouvelle communauté les incluant. En ce sens, c'est le fait d'être partie prenante d'une ou plusieurs communautés de connaissances qui permet d'être guidé dans le processus constant d'interprétation du monde qui entoure le travailleur (Boland et Tenkasi, 1995 :351). En ce sens, la décision de procéder à l'arrestation d'un suspect, le choix des techniques utilisées ou les émotions vécues sont tous des exemples de faits qui découlent de la perception du policier, c'est-à-dire de sa capacité de construire le réel auquel il est confronté, mais également en fonction des attentes du système auquel il appartient. «*The basic idea of sensemaking is that reality is an ongoing accomplishment that emerges from efforts to create order and made retrospective sense of what occurs*» (Weick, 1993 : 635).

Selon cette logique « les configurations résultent d'effets de synergie et d'interactions non linéaires » (Allani-Soltan, Bayad, & Arcand, 2004 :3), qui rendent une situation ressemblante, mais tout-de-même différente, de la fois précédente, qui démontre les limites d'une vision processuelle généralisée. En fait, la logique configurationnelle prend pour fondement que plusieurs configurations peuvent résulter en une performance optimale, mais que la présence de dissonance provoque un ajustement interne naturel qui diffère d'une personne à l'autre. Une théorie pour appuyer ce fait est la théorie d'action

d'Argyris et Schön (1978). Selon ces derniers, l'apprentissage prend la forme d'une rétroaction constante et continue provoquant non seulement un ajustement des stratégies d'action sur le moment, mais également une négociation des paradigmes composant le contexte d'une situation. La théorie d'action d'Argyris et Schön (1978) apporte essentiellement que l'apprentissage s'effectue par des mécanismes par lesquels l'individu lie ses pensées à ses actions (Dick et Dalmau, 1999). Pour ce faire, ils définissent deux types d'apprentissage : en simple ou double boucle.

L'apprentissage en simple boucle

Apprentissage de base, il s'attaque à la modification des stratégies d'action et des comportements, sans toucher l'élément mobilisateur des stratégies d'action. « Une boucle simple de rétroaction relie l'erreur détectée, c'est-à-dire des résultats d'action trop éloignés des attentes et donc source de surprise, aux stratégies organisationnelles d'action et à leurs paradigmes sous-jacents » (Argyris et Schön, 2003 : 44). À cet égard, à l'intérieur de ce processus, illustré au schéma 5, les valeurs et paradigmes de base ne changent pas. Selon Fillol (2004 : 8) : « ce premier niveau d'apprentissage fait appel à des routines défensives caractéristiques d'un raisonnement défensif et d'un apprentissage restreint et non productif. »

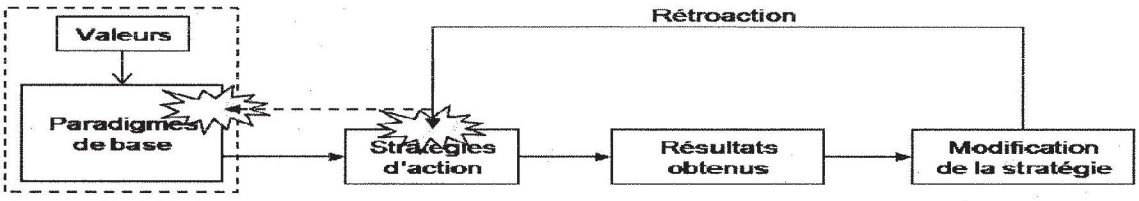


SCHÉMA 5 : L'apprentissage en simple boucle (Argyris et Schön, 1978)

Cependant, il est possible d'observer un processus d'apprentissage plus performant, qui amène une négociation en amont des paradigmes de base et des stratégies d'action. Il s'agit alors d'un apprentissage en double boucle.

L'apprentissage en double boucle

Dans une situation d'apprentissage en double boucle, ce n'est pas la stratégie d'action qui est modifiée, mais plutôt les valeurs de l'individu. Qui plus est, il est possible que non

seulement les valeurs de l'individu se mutent, mais également que les attentes et les normes du collectif soient changées. Le schéma 6 démontre comment la réflexion provoquée par un apprentissage expérientiel peut amener le groupe de travail en entier à adopter la nouvelle pratique, puisque cette dernière est porteuse de sens pour le groupe. L'apprentissage par double boucle induit donc un changement en amont des stratégies d'action. En ce sens, l'apprentissage a double boucle « fait référence aux deux boucles de rétroaction qui relient les effets observés de l'action aux stratégies et aux valeurs servies par les stratégies » (Argyris et Schôn, 2003 : 44).

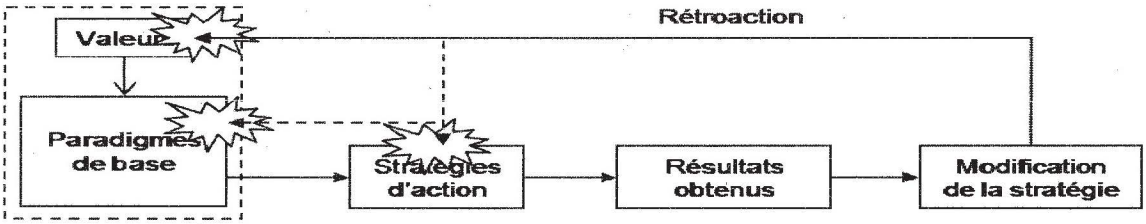


SCHÉMA 6 : L'apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1978)

L'apprentissage en double boucle consiste, en principe, « à faire évoluer la stratégie d'action, mais surtout à agir sur les valeurs directrices, afin qu'elles soient en adéquation avec les résultats à atteindre et la stratégie d'action mise en place » (Perrin, Millet, Camous, et Aoussat, 2005 : 6). Pour Argyris et Schön (1978), un apprentissage performant implique nécessairement une action non pas sur les stratégies d'action, mais bien sur les valeurs, les attentes et les normes du groupe. En somme, la conjugaison du modèle SECI (Nonaka et Takeuchi, 1995) et la théorie d'action (Argyris et Schön, 1978) nous permettent de réaliser l'impact des valeurs et des normes qui en découlent sur le comportement de l'individu.

Les valeurs individuelles sont la base d'un système hiérarchisé de croyances profondes constituant la personnalité d'un policier. Elles sont donc intrinsèques, mais fortement influencées par l'environnement social d'appartenance. Les valeurs représentent ainsi un élément important, voire fondamental de la prise de décision. Selon Simon (1959:273), père de la théorie de la rationalité limitée, « une décision dans la vie réelle comprend quelques buts ou valeurs, quelques faits en ce qui concerne l'environnement, et quelques

inférences tirées des valeurs et des faits. Les buts et les valeurs peuvent être simples ou complexes, cohérents ou contradictoires; les faits peuvent être réels ou supposés, basés sur des observations ou des rapports réalisés par d'autres; les inférences peuvent être valides ou fausses. » Dans ces conditions, les valeurs représentent le socle de référence qui influence la prise de décision. Pour tout dire, les valeurs représentent donc le fondement identitaire d'une personne et s'actualisent au fil des expériences vécues, par exemple, par la négociation au sein d'un groupe de travail.

On peut résumer que le partage des valeurs individuelles des membres d'un groupe favorise la négociation de valeurs de référence et que les valeurs de référence influencent à leur tour les valeurs personnelles des membres. En ce sens, il s'agit d'un processus dynamique, bidirectionnel, évoluant au fil des interactions entre les membres, en fait selon la configuration du système en place. Lorsque négocié, le système de valeurs devient un ensemble de caractéristiques morales plus ou moins subjectives, qui se matérialisent au travers des paradigmes de base d'un collectif. Pour Kuhn (1962:68), « le paradigme est un courant qui domine exclusivement pendant un laps de temps assez long en procédant conséquemment selon la même matrice disciplinaire dont les composants principaux sont la généralisation symbolique, les modèles, les valeurs et les exemples méthodologiques de solution des problèmes. » Ces paradigmes de base se composent donc des attentes et des normes, formelles ou informelles, devant être suivies par les membres du groupe.

Les normes « sont des règles établies par le groupe afin de pouvoir évaluer le comportement individuel de chacun de ses membres » (Masclet, 2003 : 4; Elster, 1989). Ces normes deviennent alors, selon le niveau de conformisme observé, les règles de conduite des membres d'un groupe. Le conformisme est défini par Mucchielli (1989 : 96), comme étant une « attitude générale d'acceptation et soumission par rapport aux normes, habitudes, valeurs, etc. de la société petite ou grande dont l'individu (conformiste) fait partie. » La fonction de la norme est donc de régulariser les comportements de façon à ce que ces derniers concordent aux valeurs du groupe. Une norme identifie ce qu'il convient de faire ou ne pas faire et plus le sentiment identitaire est fort, plus la pression pour suivre les normes est importante (Barron et Gjerde, 1997). Les paradigmes peuvent donc être explicites ou implicites, mais représentent un guide influençant la façon d'agir ou de

penser. Les paradigmes de base sont respectés au sein d'un groupe parce que le non-respect engendre une sanction variant selon l'importance du paradigme (Frank, 1994). Finalement, les paradigmes de base constituent la source du développement des pratiques professionnelles, définies par Argyris et Schön (1978) comme des stratégies d'action. Une stratégie d'action est représentée par la façon dont l'exercice d'une activité s'effectue, en tenant compte de l'expérience d'un savoir-faire composé de manières d'agir, de coutumes ou encore d'habitudes typiques au milieu de travail.

En ce sens, Beillerot (2003 : 1) la définit comme « toute application de normes, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions. » Dans le même ordre d'idées, une stratégie d'action est souvent reconnue par l'ensemble des acteurs au sein d'un système, mais les valeurs, les normes et attentes, qui sous-tendent le développement de ces pratiques, demeurent souvent du domaine de l'implicite, de l'informel et du tacite.

En principe, « la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire » (Beillerot, 2003 : 1), c'est-à-dire aux valeurs et aux paradigmes de base qui en fondent l'apparition. La théorie d'action d'Argyris et Schön (1978) est ici retenue pour sa pertinence à expliquer l'apprentissage performant que représente le processus d'apprentissage à double boucle. Dans une logique configurationnelle, l'apprentissage est, bien entendu, influencé par le système social d'appartenance et suit de façon générale certains processus, comme ceux abordés par Kolb, ou encore Nonaka et Takeuchi. En réalité, les logiques présentées ne peuvent offrir, de façon individuelle, une réponse adéquate à la question de recherche. Par contre, c'est la complémentarité de ces logiques qui guide vers une réponse théorique expliquant le phénomène.

Des logiques complémentaires

Les différentes logiques d'apprentissage abordées : socio cognitiviste, processuelle et configurationnelle, cherchent à illustrer les différentes perspectives déterminant le concept d'apprentissage, tel que démontré au schéma 7.

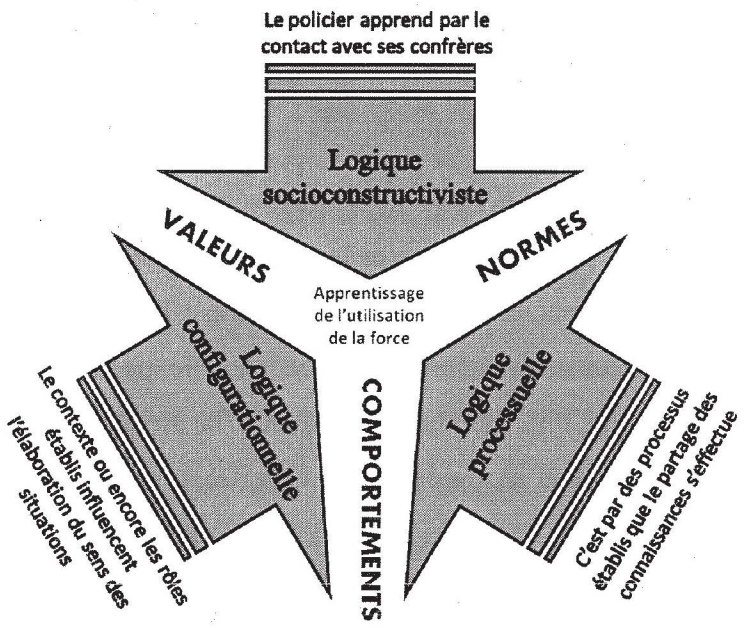


SCHÉMA 7 : Les logiques d'apprentissage

Ainsi, la complémentarité des logiques se retrouve évidemment sous la tangente constructiviste de chacune d'elle. Cependant, elle peut également se préciser par l'importance de la participation à un système social comme élément de développement professionnel. Qui plus est, l'aspect réflexif de l'apprentissage, au sens de Weick (1995), représente également un point de rassemblement qui unit les logiques. Qu'il s'agisse d'une perspective de configuration, processuelle ou encore socioconstructiviste, il demeure que c'est la capacité du policier à comprendre le sens de ses actions qui permet l'actualisation des valeurs, des normes qui en découlent et du comportement observable, la socialisation permettant de mieux baliser cette réflexion. Ce cadre conceptuel garde donc pour fondement que l'apprentissage n'est pas uniquement une activité cognitive, mais bien un processus directement influencé par le système social d'appartenance, ainsi que par le contexte de réalisation. L'apprentissage est donc ici perçu comme un phénomène pouvant se produire de façon individuelle, mais bénéficiant de l'apport des pairs. C'est le positionnement épistémologique à la base de cette logique socioconstructiviste qui donne la perspective pour la compréhension des deux autres logiques. En quelques mots, les logiques processuelle et configurationnelle ne peuvent se positionner autrement que sous

cette même perspective afin d'éviter l'incohérence engendrée par une approche pluri-paradigmatique. Ce qu'il faut réaliser, c'est qu'au sein de ces trois logiques, la connaissance ne peut être perçue comme un objet indépendant du sujet.

Elle se construit par sa propre expérience et ne peut se transférer entre les individus, mais plutôt influencer les autres par le partage et la négociation du sens. C'est donc sous cet angle que les logiques présentées sont complémentaires : l'aspect processuel permettant d'illustrer comment se construit la connaissance chez le participant, la configuration permettant de comprendre l'impact du contexte, de la situation, du réel à l'intérieur desquels la connaissance prend sa signification. En effet, « une utilisation réductrice de connaissances mécaniquement encodées en mémoire à long terme ne peut tout expliquer » (Jonnaert, 2001:12). Si l'apprentissage ne se résume pas à la simple capacité cognitive de l'individu mais bien à sa participation à un système social organisé, normé et contrôlé, il importe d'identifier ces systèmes qui influencent le processus. Dans le cas présent, deux niveaux systémiques sont abordés, le concept de groupe de travail et celui de communautés de pratique que tentent de développer le SPVM pour assurer le développement professionnel de ses policiers.

3.3 Le groupe de travail comme système social encadrant

Le regroupement de travailleurs visant l'augmentation de la production par une synergie des efforts de travail n'est pas une idée nouvelle. Essentiellement, le travail en équipe ne vise qu'un objectif: être plus efficace dans la réalisation de la mission organisationnelle par la convergence des efforts individuels. En théorie, la création d'un groupe de travail revient donc aux gestionnaires qui décident de l'organisation du travail au sein de ce collectif. Cependant, les effets de la création de groupes de travail ne se limitent pas au simple accomplissement de la tâche (Bion, 1965). Dépendamment, de la dynamique du groupe en place, la coopération, le travail d'équipe, le partage de valeurs, de normes et de paradigmes de base peuvent fluctuer (Anzieu et Marti, 1994). En effet, plus que jamais, la formation de groupes de travail cherche à unir les efforts d'un ensemble de travailleurs vers l'atteinte d'objectifs communs (Mucchielli, 2006) plus élargie que la mission organisationnelle. Les travaux de Hawthorne, à partir de 1924, ainsi que l'apport de Mayo

(1949) et Roethlisberger et Dickson (1939) ont su démontrer, il y a déjà longtemps, l'impact de l'empathie ou encore de la pression sociale sur le fonctionnement des groupes de travail ainsi que sur les choix individuels des membres. Comme nous l'avons précédemment mentionné, les travaux de Boland et Tenkasi (1995) portant sur les communautés de connaissances, démontrent l'importance de la participation à un groupe de travail sur l'élaboration du sens. Cependant, lorsque le fonctionnement du groupe valorise la participation, l'entraide, le développement et l'innovation, il est possible de percevoir le groupe au delà d'un simple collectif visant l'accomplissement de la mission, mais plutôt comme une communauté de pratique.

3.4 Le concept de communauté de pratique

Fondé sur les travaux initiaux de Brown et Duguid (1991, 2000), de Lave et Wenger (1998), le concept de communauté de pratique doit finalement faire l'objet d'une revue théorique puisque le SPVM tente, depuis quelques années, de le développer en son sein. Les recherches initiales de Brown et Duguid (1991, 2000) concernant ce concept se basent sur la perspective que le partage entre pairs favorise le développement des compétences individuelles, mais également le développement de compétences collectives qui améliorent la performance organisationnelle. En définitive, leurs travaux nous apprennent que la présence d'un processus d'apprentissage collectif favorise l'amélioration de la performance du groupe, en produisant, de façon commune, des réponses aux problèmes spécifiques que les procédures formelles ne peuvent quelquefois pas fournir. En complémentarité à cette théorie, les travaux de Lave et Wenger (1998) ajoutent que la coopération et l'entraide des travailleurs provoquent l'apparition d'un répertoire de pratiques dont le partage favorise également le développement de l'individu, mais surtout de la mémoire organisationnelle.

La conclusion des chercheurs est que ce n'est pas la formation de base qui leur permet de développer leurs compétences utiles sur le terrain, mais bien les contacts informels entre eux qui provoquent des discussions quant aux problèmes rencontrés et aux façons de les résoudre. Selon Chanal (2000 : p. 5), « les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent un souci, des problèmes communs ou une passion au sujet d'une

matière et qui partagent leurs connaissances et leur expertise dans ce secteur en agissant un sur l'autre sur une base continue. » Trois composantes sont à déterminer :

L'engagement mutuel

C'est « l'engagement mutuel [...] qui crée des liens entre les gens qui peuvent avoir encore plus d'impact que certaines affinités ou, encore, l'appartenance à une même classe sociale. C'est ce qui permet à une communauté de pratique de devenir un nœud très serré de relations interpersonnelles » (Lave et Wenger, 1998 : p. 25). Cette cohésion au sein du groupe permet une identification forte qui accentue la participation. L'engagement mutuel est en fait la « capacité et volonté des individus de connecter efficacement leurs connaissances avec celles des autres et négocier ensemble le sens des solutions » (Michaux, 2007 : p.4).

L'entreprise commune

Comme dans le fonctionnement de tout groupe, la personnalité des membres influence directement la dynamique de celui-ci. Cette dynamique joue directement sur les critères de participation au groupe et qui détermine le sens même de l'entreprise commune. En effet, « l'entraide a une signification pour chacun, confère des responsabilités à chacun vis-à-vis de la communauté » (Michaux, 2007 : p.4). Cependant, une entreprise commune est en constante mutation, se modifie au gré du temps (Wenger, 1998) et les organisations doivent s'assurer de son maintien pour qu'elle demeure efficiente.

Un répertoire partagé

Le répertoire des pratiques réfère aux façons de faire retenues par l'ensemble de la communauté, dans des situations précises. Il s'agit d'artefacts qui composent la culture, et qui se sont développés au fil des temps, mais qui peuvent également se baser sur des connaissances formelles et explicites. Ce répertoire ne représente pas seulement un ensemble de connaissances, mais plutôt des connaissances partagées à l'intérieur d'un contexte. Pour différencier le groupe de travail d'une communauté de pratique, Cappe (2005) propose une liste de critères qui déterminent trois degrés d'intensité qui amènent le groupe de travail (faible) à se transformer en communauté de pratique (fort).

TABLEAU II: Niveaux d'intensité d'une communauté de pratique (Cappe, 2005)

Critères	Faible	Médian	Fort
Sujet d'intérêt commun	Les individus montrent un intérêt pour un même sujet	Ils sont en contact ponctuel pour discuter d'un sujet	Réseau informel de personnes s'intéressant à un sujet spécifique
Action volontaire	Ils ont l'idée d'entreprendre une même action	Ils sont engagés dans une action commune	Un groupe de personnes s'implique régulièrement dans les actions communes
Entraide	Ils souhaitent recevoir de l'aide ou pouvoir apporter la leur	Ils s'entraident ponctuellement	Ils s'entraident systématiquement
Appréhension commune	Ils présentent une vision similaire de leur activité, de façon isolée	Ils ont conscience d'avoir une même vision de leur activité	Ils ont développé ensemble une même vision de leur activité
Connaissances mutuelles	Ils souhaitent faire connaître leurs compétences et connaître celles des autres	Ils se sont informés de leurs compétences respectives	Ils ont listé leurs compétences pour les rendre visibles à l'ensemble du groupe
Histoires	Ils pensent utile de partager leur expérience	Ils se racontent ponctuellement des histoires relatant leur activité	Ils partagent régulièrement leur retour d'expérience et leurs histoires
Besoins de savoirs similaires	Ils formulent un même besoin de savoirs	Ils ont cherché au moins une fois à obtenir des savoirs dont ils avaient un besoin commun	Ils œuvrent régulièrement à obtenir les savoirs dont ils ont un besoin commun
Pratiques similaires	Ils ont une pratique similaire de façon isolée	Ils ont partagé au moins une fois leurs pratiques	Ils partagent régulièrement leurs pratiques

Il existe, à l'intérieur des organisations, une panoplie de communautés de tailles disparates qui se développent au fil du temps de façon à assurer le développement des compétences et le partage des connaissances entre les membres. Le recours aux communautés de pratique permet la mise en place des logiques d'apprentissage présentées, facilitant le développement des individus et, du fait, de l'organisation. La reconnaissance de ces

communautés permet en fait la mise au premier plan du concept d'apprentissage situé (Lave, 1988; Lave et Wenger, 1990), débordant de sens pour les acteurs.

3.5 De la mobilisation des connaissances à l'apprentissage situé

Le cadre conceptuel construit ainsi que le modèle de recherche développé ont permis l'élaboration d'énoncés théoriques guidant le développement de l'activité de recherche. Ces énoncés représentent, en fait, une réponse théorique à la question de recherche qui vise à connaître, rappelons-le, comment le policier, individuellement, mais également au sein d'un groupe de travail, en arrive à développer sa capacité à utiliser judicieusement la force lorsque la situation l'exige. Ces énoncés prennent la forme suivante:

- Les valeurs personnelles du policier influencent son interprétation des normes légales, sociales ou encore organisationnelles auxquelles ce dernier est confronté ;
- La mobilisation et la construction s'effectuent en fonction du sens donné aux situations rencontrées ;
- Le sens donné aux situations est directement influencé par l'appartenance à un groupe de travail, c'est-à-dire par les valeurs de référence et les normes qui en découlent ;
- C'est par un processus de combinaison, au sein de son groupe de travail d'appartenance, que le policier construit le sens qu'il donne aux situations;
- Ces connaissances sont situées et dépendantes du contexte d'intervention qui dépasse les paramètres immédiats de l'événement;
- L'appartenance à un groupe de travail facilite l'apprentissage de l'usage judicieux de la force, le groupe guidant le policier dans la construction et la mobilisation des connaissances.

Ces énoncés nous amènent directement à la conclusion de ce cadre conceptuel en plaçant les pions pour déterminer le concept d'organisation apprenante.

3.6 Le concept d'organisation apprenante

Pour Garvin (1993:78) une organisation apprenante est « une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances. » À cet égard, un des moyens efficaces de rencontrer les nouveaux standards est de mettre les connaissances des travailleurs au centre des

activités organisationnelles. C'est ainsi reconnaître la compétence et l'expertise des membres qui composent l'organisation et chercher à amener le travailleur à utiliser son savoir-faire aux bénéfices des résultats collectifs. Déjà, au début des années 1990, Nonoka (1991: 96) avançait que « c'est grâce à l'acquisition, au développement et au renouvellement du savoir que les entreprises améliorent les compétences de leurs membres et deviennent par conséquent de plus en plus compétitives. » Pour exploiter ce potentiel souvent latent, immobilisé par le statu quo, il est impératif de permettre aux travailleurs de s'impliquer davantage, en cessant de leur demander de se percevoir comme de simples exécutants, mais bien en leur demandant d'agir de manière réflexive sur le terrain, avec toutes les responsabilités que ce fait engendre.

Prax (2003 : 385) est limpide à ce sujet, le travailleur compétent doit devenir « un véritable acteur et concepteur de son développement professionnel, devant pouvoir définir ses propres besoins de formation, de trouver les situations d'apprentissages appropriées. » Le concept d'organisation apprenante se base sur une réelle volonté des dirigeants de modifier la culture organisationnelle pour y mettre au premier plan une culture d'innovation et d'amélioration, cherchant constamment à faire progresser l'organisation par le biais de ses employés. L'objectif est donc de capitaliser sur l'expérience, c'est-à-dire d'apprendre des événements, de réutiliser ces apprentissages et d'en favoriser le partage entre les pairs. Battle et Baranski (2005 : p.8) disent à ce sujet que « permettre à une organisation d'être apprenante, c'est reconnaître que pour obtenir l'apport de la majorité des acteurs, jusque-là soumis, obéissants, et dans l'attente de la directive, il devenait indispensable de leur faire confiance et de relâcher le contrôle qui légitime la plupart des chefs. » Pour en arriver à développer ce concept, il importe de comprendre comment l'apprentissage collectif agit comme pont entre l'apprentissage individuel et le développement de l'organisation.

3.7 L'apprentissage organisationnel par l'apprentissage collectif

L'approche taylorienne perçoit l'organisation comme une chaine où il est possible de fractionner l'information afin de la traiter par module, de façon à ce que le travail de chaque individu puisse contribuer à la réalisation du système dans son ensemble (Nonaka

et Toyama, 2003:3). À l'intérieur de ce modèle, les travailleurs n'ont pas besoin de savoir ce que les autres travailleurs font, leur seul intérêt étant de produire efficacement la fraction du total de la production visée par l'organisation. Cette vision de l'organisation fait abstraction des interactions entre les membres, de la façon dont l'organisation aborde la résolution des problèmes rencontrés, enfin de la manière dont l'innovation provoquée par la création et l'échange de connaissances favorise le développement et l'amélioration de la performance. Le concept d'apprentissage collectif se base sur le principe que ce sont les contradictions qui émanent de la confrontation entre les ressources de l'organisation et l'environnement externe qui favorisent la création de nouvelles connaissances utiles à l'amélioration de la prestation globale, donc à l'apprentissage organisationnel (Nonaka, 1991; Nonaka et Takeuchi, 1995).

La connaissance n'existe qu'au travers de ce que croient les individus et c'est par leur interaction avec leur environnement que les gens développent leurs croyances (Nonaka 1994, Nonaka et col. 2006). Qui plus est, la connaissance se dévoile par l'action, en fait par la compétence d'agir correctement dans une situation, la connaissance permettant à l'individu de définir les situations de manière à mobiliser ce qu'il sait de façon à résoudre les problèmes rencontrés (von Krogh et al. 2000). En d'autres termes, les connaissances se créent au travers des interactions entre les individus, considérés comme des être uniques et différents l'un de l'autre (Nonaka, 1994); Nonaka et Takeuchi, 1995; Nonaka et Konno, 1998; von Krogh et col., 2000). C'est ainsi sous cette base que naît l'apprentissage organisationnel, par l'échange constant qui provoque la création de nouvelles connaissances. En effet, la conversion du tacite vers l'explicite est importante puisqu'elle permet d'aller plus loin que ce que les individus, de façon individuelle, peuvent savoir (Nonaka et von Krogh, 2009:642). C'est cette mise en commun des connaissances, mais surtout la tension que cette mise en commun provoque qui engendre l'innovation, base de l'apprentissage organisationnel (Eyerman and Jamison, 1991; Tilly, 1999).

3.8 Résumé du chapitre

La logique d'apprentissage soutenue, prône une posture épistémologique constructiviste. Elle dicte le positionnement théorique de cette recherche, percevant le policier non

seulement comme un individu, mais surtout comme un individu évoluant au sein d'un collectif de travail. Ainsi, c'est la relation entre l'individu et le système qui place cette recherche d'un point de vue sociocognitive plutôt que métacognitive. Bien que trois logiques d'apprentissage sont ici présentées, c'est la complémentarité de ces dernières qui les rendent utiles. Il faut ici rappeler que le positionnement épistémologique campé par ce cadre conceptuel est que la connaissance est un construit totalement personnel, constitué en fonction des contextes et des situations rencontrées, en fait, situé en fonction des expériences et de l'environnement social du policier. Les logiques d'apprentissage exposées, toutes constructivistes, représentent en fait des perspectives permettant de concevoir l'apprentissage, tout en demeurant sous la même paradigme épistémologique.

La construction d'un cadre conceptuel permet d'étudier et d'identifier, de façon théorique, les mécanismes et processus qui permettent aux policiers d'apprendre à utiliser judicieusement la force. Une telle approche semble, à première vue, de type déductive, permettant de valider, de façon empirique, les propositions théoriques construites. Toutefois, l'approche est ici différente, l'accès au terrain ne visant pas la validation de l'énoncé, mais bien le guidage dans la construction des grilles d'entrevues et des thèmes à explorer auprès des policiers. Cette approche, comme nous l'avons précédemment mentionné, vise la production de propositions empiriques expliquant le phénomène à l'étude. Ces propositions permettront de combler certaines lacunes actuelles quant au processus d'apprentissage des policiers en ce qui concerne le recours à la force. Elles pourront ainsi devenir des guides permettant d'orienter le développement professionnel au SPVM de par la compréhension du phénomène qu'elles favoriseront. Présentons maintenant la méthodologie ayant constitué la planification et le traitement des données émanant de cette recherche.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour que les conclusions de cette recherche soient crédibles, elles doivent se fonder sur des données faisant refléter l'état de situation impliquant l'utilisation de la force policière. Dans une visée empirique, le choix d'une méthodologie de recherche doit être effectué de façon à assurer l'objectivité des propositions permettant d'expliquer les situations observées. Le choix d'une étude de cas nous semble ici pertinent puisque cette dernière permet de prendre en considération la présence de niveaux théoriques à l'intérieur du cadre conceptuel, tels que les niveaux cognitif et sociocognitif de l'apprentissage. Comme l'apporte Lecoq (2002 178), « dans le design de la recherche, une réflexion sur la cohérence entre niveau de théorie, niveau de mesure et niveau d'analyse statistique permet d'évaluer la cohérence interne d'une recherche. » Établissons avec plus de précision ce choix.

4.1 Explorer l'apprentissage de l'utilisation judicieuse de la force

L'étude de cas est conçue ici comme « une enquête empirique étudiant un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes » (Yin, 1994 : 23). Cette méthode de recherche permet de prendre la situation dans son contexte et de mettre en relation les variables qui la composent afin de cibler avec justesse le phénomène dans toute sa complexité. Comme l'avance Mohr (2004 : 15), « l'application des principes qui se rattachent à ce type de méthodologie assure le respect de la réalité telle qu'elle est vécue et conçue par les gens du milieu. » L'étude de cas est, à nos yeux, pertinente dans le contexte présent puisque, comme le mentionne Eisenhardt (1989: 535), elle peut s'utiliser pour une variété de situations, soit pour décrire une situation (Kidder, 1982), pour générer une théorie (Gersick, 1988 ; Harris & Sutton, 1986) ou encore pour tester cette dernière (Pinfield, 1986 ; Anderson, 1983). Il est également important de spécifier que la méthode de

recherche choisie ne vise pas à comparer le fonctionnement des différentes communautés de policiers, comme une étude comparative pourrait le faire, mais bien à décrire une situation donnée telle qu'elle est perçue par les acteurs, le cas étant sélectionné non pas pour son caractère représentatif de l'ensemble de la fonction policière, mais bien pour le caractère informatif qu'il représente.

Qui plus est, l'étude de cas permet d'identifier, à partir de l'unité d'analyse sélectionnée, les causes provoquant une situation aux contours limités. En effet, loin de vouloir généraliser la situation choisie à l'ensemble du milieu policier, cette approche permet de comprendre comment ces derniers apprennent à utiliser la force à l'intérieur d'un système social reconnu, soit leur groupe de travail.

Une approche générale d'analyse de type abductive

Une étude de cas est, de par nature, de type inductive. Cependant, Anadón et Guillemette (2007 : 33) évoquent une réserve quant à la relation qui oppose l'induction et la déduction en affirmant que « toute approche généralement inductive implique nécessairement des moments de déduction sans perdre son caractère essentiellement inductif. » Dans le cas présent, le recours constant aux théories établies, c'est-à-dire une forme déductive de recherche émanant de la construction du cadre conceptuel, jumelé à un travail de terrain favorisant l'émergence des données en provenance de ce dernier, placent ces travaux sous l'appellation d'une approche d'analyse générale (Thomas, 2006), de type abductive.

En substance, il ne s'agit pas d'assurer la validité des propositions empiriques théoriquement avancées, mais bien de participer à un processus de formulation basé sur les données provenant du terrain et du cadre conceptuel existant. C'est par la suite qu'une approche purement déductive pourrait être élaborée afin de valider ces propositions empiriques de façon empirique. Avec ce type de traitement des données, les propositions théoriques, formulées grâce à la revue de littérature et du cadre conceptuel construit, se modifient au fur et à mesure que les données émergent du milieu, venant ainsi raffiner les propositions pour en arriver à des propositions empiriques représentatives de la situation observée. Cependant, pour en arriver à construire ces propositions empiriques, il importe d'identifier le niveau d'analyse qui la compose. Explicitons davantage sur ce thème.

4.2 Le policier comme membre d'un groupe de travail

Dans le cadre d'une étude de cas visant à comprendre un phénomène, en apparence de nature individuelle, mais s'effectuant au sein d'un collectif, il importe de bien situer les niveaux d'analyse. Les explications de Klein, Dansereau et Hall (1994: 224) nous éclairent à ce sujet lorsqu'ils affirment que «*the level of a theory defines the properties of a theory's constructs and the relationship between the constructs: Are the theory' constructs to be conceptualized as homogeneous, independent or heterogeneous ? Is the relationship of the construct presumed to be a function of between-group differences, between-individual differences or within-group differences ?*» L'approche socioconstructiviste utilisée perçoit l'apprentissage comme un processus social s'effectuant au sein d'un groupe. Dans les circonstances, le niveau d'analyse et de collecte des données s'est effectué en percevant le policer non pas seulement comme un individu, selon une perspective métacognitive, mais non plus comme une communauté de pratique, mais bien comme un individu membre d'un groupe de travail (schéma 8).

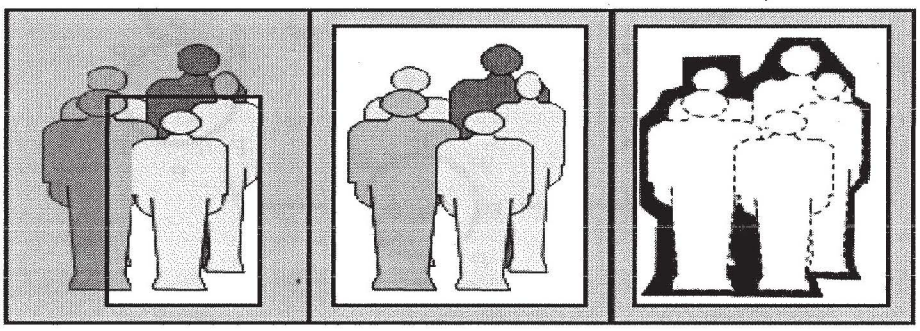


SCHÉMA 8 : Les niveaux d'analyse de la recherche

Après avoir identifier le niveau d'analyse, la sélection du cas étudié représente une étape charnière, au sens où la sélection du cas doit s'effectuer en fonction de critères pertinents qui reflètent ce qui doit être vérifié ou, au contraire, réfuté. Avec comme objectif d'assurer la validité interne de la recherche, déterminons maintenant les critères guidant la sélection du cas étudié.

4.3 Le cas étudié : un poste de quartier du SPVM

Comme l'apporte Gingras (2003 : 43) « on conçoit comme absolument essentiel d'établir clairement les critères qui président aux choix, quitte à s'exposer à la critique. Ce n'est qu'honnêteté intellectuelle. » En ce qui concerne ces travaux, la sélection de l'environnement de recherche ne vise pas à représenter statistiquement la situation générale, mais plutôt à valider la position théorique proposée tout en l'enrichissant des données émergeant du terrain. La sélection du cas s'effectue donc de façon à former un cas théorique admissible (Gagnon, 2005 : 53) en lien avec l'objectif de recherche. Le cas retenu est l'un des 33 postes de quartier du SPVM, composé de plus ou moins 45 policiers, répartis en cinq groupes de travail.

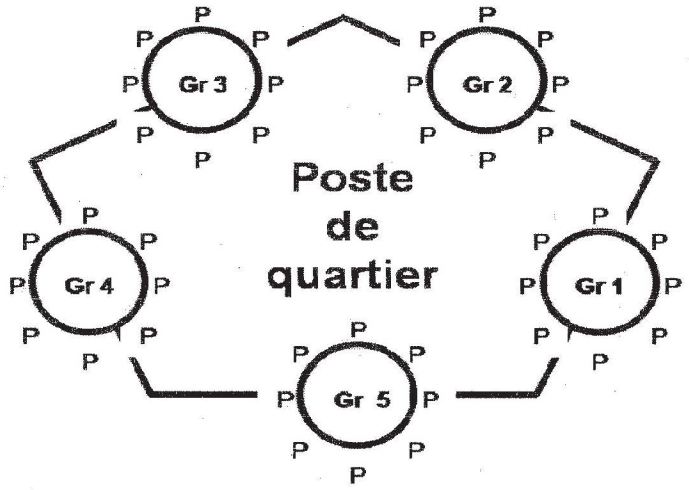


SCHÉMA 9 : L'unité d'analyse

Il importe de mentionner que, bien que les différents postes de quartier soient des composantes du SPVM, ils peuvent être considérés comme des entités distinctes. En effet, le fonctionnement général des postes est le même, mais des particularités de certains postes peuvent découler de critères comme: le personnel en place, les valeurs de ce collectif ou encore le type de clientèle desservie et le tissu social en composant ce secteur de la ville. Comme l'affirme Yin (2003 : 110), il est primordial que les cas sélectionnés pour observation représentent une réalité correspondant aux construits que l'on veut étudier. Comme l'objectif n'est pas la généralisation des résultats à l'ensemble de la

population policière, mais bien la génération de propositions empiriques sur une base empirique, les critères retenus pour la sélection l'unité d'analyse sont :

- L'unité d'analyse doit regrouper des policiers ayant en moyenne plus de 3 ans d'expérience policière afin qu'ils puissent mobiliser leur propre expérience;
- La force est un outil de résolution des problématiques utilisé occasionnellement par les policiers dans leur secteur de patrouille ;
- L'unité est considérée, par l'ensemble des membres de l'organisation, comme utilisant judicieusement la force dans la résolution des problématiques;
- Aucun événement médiatisé ou enquête spéciale ne s'est produit au cours des douze derniers mois.

Tel que mentionné au premier chapitre, le SPVM favorise le développement de communautés de pratique pour un usage judicieux de la force à l'intérieur de chacune des unités que représentent les postes de quartier. Afin de permettre le partage des connaissances liées à ce thème, la reconnaissance d'un coach en usage de la force par unité permet d'officialiser les activités de partage et d'encadrer les connaissances qui y sont transmises. Bien que l'unité sélectionnée fasse partie de ce projet de développement de communautés de pratique, le travail sur le terrain a rapidement permis de constater que les activités liées à l'apprentissage de l'utilisation judicieuse de la force avait été abandonnée depuis un certain temps, aucun policier ne voulant remplir le rôle de coach. C'est donc face à cette situation que le processus de recherche s'est modifié pour étudier comment le policier apprend au sein de son équipe de travail plutôt qu'au sein d'une communauté de pratique.

4.4 La construction de la base de données

Les sources de données pour cette recherche proviennent des entrevues semi-dirigées individuelles et collectives. En premier lieu, pour bien comprendre comment le policier apprend, dans un contexte collectif, à utiliser judicieusement la force, il importe de le questionner de façon à respecter sa position à l'intérieur des niveaux et d'unité d'analyse précédemment abordés. L'accès au terrain s'est réalisé sur une période de six semaines pendant les mois de novembre et décembre 2009. Les entrevues individuelles ont été

réalisées au début de la période d'accès au terrain et les entrevues collectives à la fin de cette dernière afin de limiter l'influence de l'individuel sur le collectif et vice versa. Dix entrevues individuelles ainsi que quatre entrevues collectives, composées des 8-10 membres du groupe de travail respectif, ont été réalisées pendant cette période. Les entrevues, individuelles et collectives, étaient de type semi-dirigé, où les questions permettaient aux policiers d'exprimer leur perception des situations, selon des questions préétablies.

La sélection des participants aux entrevues individuelles s'est effectuée en fonction de la disponibilité des effectifs, sur une base volontaire, les policiers disponibles étant invités à participer à une entrevue liée au thème de l'apprentissage de l'utilisation de la force. Un seul policier a refusé de participer à l'entrevue demandée pour des raisons personnelles. Cette sélection aléatoire renforce la cohérence interne de la cueillette des résultats, de l'analyse et de l'interprétation de ces dernières, mais limite tout de même la cueillette de données à un échantillon de l'unité d'analyse. Il ne s'agit donc pas d'un échantillonnage statistique, mais bien d'une séquence de cueillette de données qui, comme l'apporte Pirès (1997 : 157), se termine lorsque les entrevues « n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique. »

En ce qui concerne les entrevues collectives, elles comprenaient l'ensemble des membres des groupes de travail, sans toutefois compter sur la présence du superviseur. Un aparté est ici nécessaire pour déterminer le rôle du superviseur au sein du groupe de travail et ainsi saisir les raisons ayant porté à exclure ce dernier dans la cueillette des données.

Au SPVM, plusieurs responsabilités incombent aux superviseurs de quartier. « Les managers dirigent passivement par l'information et émotivement à travers les gens mais ils dirigent aussi de manière active et directe par leur implication personnelle dans l'action concrète » (Mintzberg, p.23). En premier lieu, il doit remplir des responsabilités managériales telles que le recours à une gestion participative et transparente visant le développement d'une relation de confiance horizontale et verticale, tout en assurant une rigueur de gestion permettant l'efficience organisationnelle. Proche de la responsabilité managériale, il doit également remplir des responsabilités opérationnelles, s'attardant à la

façon dont le travail s'accomplit sur le terrain. Le superviseur doit ainsi avoir à cœur l'efficience de ses groupes de travail, l'apprentissage collectif et individuel émanant des situations rencontrées et l'implication des membres de leur groupe dans l'accomplissement de la mission générale de l'organisation.

Qui plus est, le superviseur doit également assumer des responsabilités culturelles par l'actualisation et le maintien des valeurs de référence en vigueur sur un groupe de travail, ce dernier influençant directement les choix d'actions. Finalement pour arriver à amener les policiers à agir de façon proactive, de manière à mieux répondre aux attentes des citoyens, ils doivent compter sur les outils et les pouvoirs leur permettant d'agir au moment escompté et se sentir appuyés et valorisés par l'organisation, représentés par la responsabilité sociale du superviseur. Ainsi les superviseurs doivent avoir à cœur la qualité des rapports entre les policiers et les citoyens, le maintien de relations dignes et respectueuses avec les bons citoyens comme les criminels ainsi qu'une transparence quant aux choix d'actions.

C'est à la lumière de ces responsabilités qu'il est permis de voir le rôle du superviseur comme pivot au sein de l'organisation. Dans le cas qui nous concerne, c'est à dire l'apprentissage de l'utilisation de la force par le policier, le superviseur joue un rôle tout aussi important. De prime à bord, le superviseur n'utilise que rarement la force, faisant plutôt faire le travail par les policiers lorsque nécessaire, son rôle étant d'assurer le respect de l'aspect judicieux de la force utilisée. En ce sens, il devient le régulateur des décisions et favorise, souvent a postériori, l'identification des écarts qui mènent à une renégociation de la norme. C'est pour la prépondérance du rôle à remplir que les superviseurs ont été exclus du processus de recherche, laissant émerger les connaissances par ceux qui vivent l'apprentissage, c'est à dire les patrouilleurs.

Dans cet ordre d'idée, lors de la réalisation des entrevues collectives, et ce pour des considérations éthiques, le superviseur quittait les lieux afin de ne pas savoir qui participait ou non aux entrevues collectives, ainsi que pour laisser les participants répondre librement. Tout comme les entrevues individuelles, la participation aux entrevues collectives s'effectuait de façon volontaire. Les entrevues de groupe furent utilisées pour cerner l'opinion du groupe de travail quant au sujet traité. Pour tout dire, la

raison qui amène le recours aux entrevues collectives est directement liée aux niveaux d'analyse de cette recherche. Pour connaître l'impact sociocognitif chez l'individu, il importe d'identifier le processus d'apprentissage au sein du groupe de travail. C'est en fait ce que visent les entrevues de groupe, de chercher à connaître la perception des individus comme membre d'un collectif, voire de connaître l'opinion du groupe sur un sujet donné. Ces entrevues ont permis de mettre en relief « des aspects qui les opposent, qui les relient, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions, objectifs qui sont justement visés par ce dispositif » (Baribeau, 2009 : p.136).

La construction de grilles d'entrevues

Il importe de rappeler que lors de la construction du cadre conceptuel, la revue de la littérature avait permis le développement d'énoncés théoriques permettant d'orienter l'élaboration de l'option méthodologique. Le caractère abductif de cette recherche à permis une démarche déductive lors de la construction de la revue de littérature, où des énoncés théoriques furent élaborées, énoncés ayant ensuite mené à la construction des questions des entrevues que vous pouvez trouver en annexe du mémoire.

Pour guider le chercheur dans la construction des grilles d'entrevues, cinq entrevues exploratoires ont été réalisées dans les premières étapes de la recherche. Ces entrevues furent réalisées avec des policiers de l'unité d'analyse afin de relever leur perception face aux différents concepts théoriques et des liens possibles que ces derniers pouvaient effectuer avec leurs propres connaissances et leurs observations personnelles de leur milieu de travail. C'est donc grâce à un allez retour constant entre théorie et terrain que les grilles d'entrevues ont pu être élaborées, en fonction des différents thèmes émanant des discussions avec les policiers ciblés.

Les entrevues individuelles avaient pour objectif de relever la perception des policiers quant à leur propre situation, c'est-à-dire comment eux perçoivent leur situation personnelle. Les grilles d'entrevues, individuelles et collectives, ont été construites à l'aide de six grands thèmes ayant comme lien l'apprentissage de l'utilisation de la force. Ces thèmes, tels qu'illustrés au schéma 10, émanent directement du cadre conceptuel et des énoncés théoriques qui en découlent. Ces thèmes sont les valeurs personnelles, le sens

donné aux connaissances, l'élaboration du sens, les choix comportementaux, les normes collectives et les valeurs collectives et leurs relations et s'expriment ainsi :

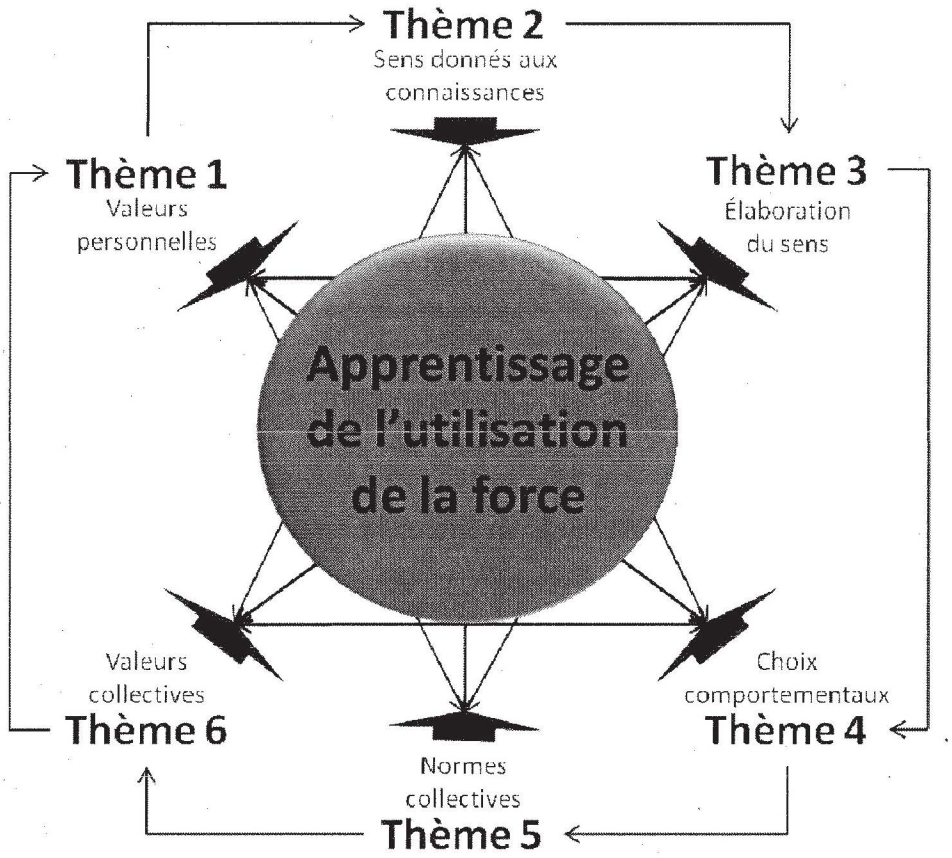


SCHÉMA 10 : La relation entre les thèmes et l'objectif de recherche

Les notions apportées par Argyris et Schön (1978) concernant la théorie d'action, d'élaboration du sens de Weick (1995), ainsi que le modèle de création et de partage des connaissances de Nonaka et Takeuchi (1995), représentent les éléments théoriques fondamentaux qui ont influencé, dès le départ, la construction des grilles d'entrevues, en assurant l'identification de thèmes exploratoires. Tout d'abord, la déclinaison des énoncés a permis d'identifier les thèmes pouvant expliquer, *a priori*, le phénomène de l'apprentissage de l'utilisation de la force par le policer. Les valeurs personnelles liées à l'utilisation de la force, de l'impact de ces dernières sur le sens donné aux connaissances, de l'élaboration du sens des situations et de choix comportementaux ont été abordés à

l'intérieur des entrevues individuelles. Par la suite, l'identification des normes et attentes du collectif ainsi que des valeurs collectives du groupe ont été abordées par questionnement à l'intérieur des entrevues collectives.

4.5 Le mode de traitement des données

Tout comme l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003) ou encore les travaux de Miles et Huberman (2003) concernant l'analyse de données qualitatives, l'analyse générale (Thomas, 2006) détermine trois étapes principales pour le traitement du corpus recueilli. La réduction des données, l'organisation ainsi que l'interprétation des résultats représentent le cheminement logique de traitement pour la majorité des méthodes. Dans le cas de notre recherche, le mode de traitement visé permet de « donner un sens à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » (Blais et Martineau, 2006 : 2).

La réduction des données

Selon Tesch (1990), la réduction des données consiste à moduler l'information en fractionnant le discours, de façon à « décontextualiser » les séquences afin de préparer l'identification d'unité de sens inclus au propos qu'elles comportent, en fait « consiste à sortir de son contexte un extrait du texte ou de l'entrevue afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou de thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier » (Deschenaux et Bourdon, 2005 : 7). La première phase de réduction des données, l'écriture du verbatim des entrevues, permet de concrétiser le discours recueilli.

Par la suite, une épuration des données disponibles, en prenant soin de ne pas altérer la source initiale, s'effectue de façon à éliminer les données parasites ne correspondant pas à l'objet de recherche. Finalement, la déclinaison du discours permit d'identifier chaque idée se cachant derrière le propos et d'isoler ces dernières de façon à ce que, sémantiquement, une affirmation ne représente qu'une seule idée. À la fin de la première séquence de réduction des données, chaque grille d'interprétation prenait la forme d'une liste codée, sous forme de phrases simples et courtes, reflétant les propos émis par les policiers dans chacune des entrevues.

L'organisation des résultats

À l'intérieur d'une analyse générale, Thomas (2006 : 238) propose que «*the primary purpose of the inductive approach is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies.*» L'objectif de cette phase était donc de favoriser l'émergence de catégories en regroupant les unités de sens qui pouvaient être liées. Selon Paillé et Mucchielli (2003), la catégorie s'illustre comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. » C'est à ce moment que le recours au logiciel Nvivo 8 s'est montré efficace, en permettant de coder les unités de sens à l'aide des nœuds. En ce sens, la création de nœuds, à partir d'unité de sens permit la conception d'un système catégoriel, permettant l'abduction, c'est-à-dire un va-et-vient constant entre la théorie et le corpus de données.

L'interprétation des données

Le mode d'interprétation des données s'est donc arrêté sur une analyse thématique. Cette dernière est qualifiée de polyvalente, « pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes ou, encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer » (Deschenaux, 2007 :7) et s'imposait d'elle-même dans cette situation. L'analyse thématique est ici pertinente puisqu'elle permet une décontextualisation-recontextualisation (Tesh, 1990). Bien qu'utile, ce logiciel ne remplace pas les efforts de mise en ordre et d'analyse du chercheur. C'est ce dernier qui code le discours et favorise l'émergence des catégories. Le résultat de l'interprétation des données est présenté au chapitre 5.

4.6 Les critères de validité de la recherche

En plus de l'identification et le respect des niveaux d'analyse, ce sont les critères de rigueur scientifique (Lincoln et Guba, 1985) qui permettent d'assurer la fiabilité de l'analyse des données recueillies. Blais et Martineau (2006 : 9) avancent que les points primordiaux à respecter sont: « le codage parallèle en aveugle, la vérification de la clarté des catégories et la vérification auprès des participants de l'étude. » Étant donné la

situation du chercheur, qui se trouve seul impliqué au processus, la construction en parallèle des catégories est impossible. Cependant, la vérification auprès des participants suffira à assurer la crédibilité de la démarche. Cette façon de faire permet aux acteurs de donner leur opinion sur l'interprétation du discours, mais surtout de savoir si les conclusions de l'étude collent à la réalité. En fait, elle permet de mieux cibler si un autre chercheur, aux prises avec la même problématique, en arriverait aux mêmes conclusions que le chercheur impliqué. Ainsi, la version préliminaire des résultats fut remise aux participants, après la réalisation de l'entrevue, afin de valider la pertinence du sens attribué aux données recueillies, traitées et interprétées. Cet exercice s'est montré concluant, les participants choisis pour l'exercice s'étant montrés en accord avec les résultats obtenus.

Un autre point nécessaire à aborder, dans le cas d'une étude de type abductive, est l'identification de biais par le chercheur. Pour débuter, l'abduction se rapproche de la déduction de par la compréhension conceptuelle du réel rencontré (Yu, 1994). En ce sens, il peut être tentant d'interpréter les données en y retrouvant continuellement le sens apporté par le cadre conceptuel construit. Il faut rappeler que l'objectif est la création de propositions empiriques. Pour ainsi dire, le chercheur a dû trouver le juste milieu entre induction et déduction, de façon à utiliser adéquatement les connaissances disponibles dans la littérature, sans se laisser biaiser au point de ne pas percevoir de nouvelles connaissances émergeant du milieu. Un second biais identifié est le fait que le chercheur est lui-même policier. Cette prise de conscience permit d'éviter d'analyser les données en fonction de l'expérience du chercheur, mais bien en fonction du sens que les policiers donnaient à leurs propos.

4.7 Les limites observées

Certaines limites quant à la portée de cette étude sont à déterminer. Nous élaborerons principalement sur la présence de 4 contraintes, d'ordre logistique, temporel ou encore méthodologique qui limitent la portée des résultats. En premier lieu, il importe de mentionner les limites qui caractérisent l'étude de cas unique. Comme le mentionne la théorie à ce sujet, il est reconnu que la généralisation est déficiente à l'intérieur des travaux

de ce type. Cependant, comme l'objectif est la création de propositions empiriques, la validation de ces dernières pourrait s'effectuer dans des travaux ultérieurs portant sur le même objet de recherche. Si la recherche abductive doit éviter de simplement appliquer des théories déjà existantes, elle doit pouvoir compter sur les éléments théoriques ayant démontré leur pertinence tout en évitant de se rendre prisonnière d'un cadre de référence trop rigide ne laissant aucune place à l'émergence de données à partir du terrain. Dans le cas présent, le recours à une étude de cas unique permet un va-et-vient constant entre le terrain et la théorie, mais ne fournit pas des résultats statistiquement significatifs, ce qui empêche la généralisation des résultats à l'ensemble de la fonction policière.

En second lieu, il importe d'aborder les limites d'ordre logistique rencontrées. Le peu de ressources sur lesquelles le chercheur peut compter représente ainsi une limite importante qui influence le choix méthodologique. En ce sens, la réalisation d'une étude de cas multiples aurait permis une forme de comparaison entre les unités d'analyse qui aurait facilité la compréhension du phénomène. Encore une fois, l'objectif de recherche visant à construire des propositions empiriques vient valider les choix effectués en fonction des ressources disponibles. Tel qu'adressé à la section précédente, certaines situations peuvent placer le chercheur face à des conflits d'intérêt qu'il doit identifier et prendre en considération. Comme l'affirme Gingras (2003 : p.43), il est rarissime «*qu'on puisse effectuer une rupture épistémologique si totale qu'on devienne complètement objectif face à tout objet de recherche.*»

Cependant, l'utilisation d'un cadre conceptuel, visant à interpréter les résultats en fonction des théories existantes, a permis un contrôle constant des problématique potentielles afin de favoriser l'émergence des résultats et le traitement viable des données. Finalement, le temps disponible à la réalisation du projet de recherche offre également des limites à prendre en considération. La présence sur le terrain fut d'une durée d'un mois, ce qui limite le nombre d'interventions possibles, particulièrement quant au nombre d'entrevues à réaliser. Pour contrer cette limite, le recours à la technique de saturation du discours fut retenu afin de valider le moment où les entrevues n'apportaient plus de nouvelles connaissances au chercheur. Les bases méthodologiques établies, présentons maintenant les résultats obtenus par le travail sur le terrain.

CHAPITRE V

LES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à présenter les résultats obtenus lors des rencontres effectuées auprès des policiers composant l'unité d'analyse ciblée, mais également la discussion qui émane de ces résultats. Il est présenté de façon à illustrer la perception générale des policiers de l'unité, tout en identifiant les pratiques signifiantes favorisant l'apprentissage. Thomas (2006 : 238) propose que «*the primary purpose of the inductive approach is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies* » ce qui représente en soi l'objectif de ces travaux. Le cadre conceptuel ayant servi à la construction des grilles d'entrevues sert également de cadre d'analyse des données recueillies, la démarche effectuée s'assurant que les résultats s'ancrent non pas sur la théorie, mais bien sur le milieu d'étude. Voici donc les résultats obtenus lors de la réalisation des différentes entrevues individuelles et collectives.

5.1 Les thèmes exploratoires

Tel que présenté au chapitre IV, les thèmes exploratoires découlant des travaux d'Argyris et Schön (1978) concernant la théorie d'action, d'élaboration du sens de Weick (1995), ainsi que le modèle de création et de partage des connaissances de Nonaka et Takeuchi (1995), ont permis la construction de grilles d'entrevues guidant la cueillette des données. Voici, en première partie du chapitre, les résultats obtenus en fonction de chacun des thèmes exploratoires présentés.

5.1.1 Les valeurs personnelles liées à l'utilisation de la force

Ce que les policiers rencontrés ont démontré, c'est que le désir d'accomplir ce travail se justifiait principalement par le rejet du travail routinier ainsi que par le désir de servir et

protéger la communauté. De plus, le désir de confronter le danger représente également un élément fondamental de leur choix de carrière. Mais bien que des valeurs peuvent être identifiées comme éléments motivateurs du choix de carrière, il appert que l'objet de recherche, l'apprentissage de l'utilisation de la force, engage des valeurs légèrement différentes que l'analyse des résultats a permis d'identifier.

Les valeurs mobilisées en situation de recours à la force ayant le plus souvent été mentionnées à l'intérieur des réponses aux questions, mais surtout démontrées par le recours à des histoires de référence, sont: la **sécurité**, le **respect de la personne**, l'**efficacité** et le **courage**. En fait, les quatre valeurs auxquelles les policiers font référence en situation d'utilisation de la force concordent relativement bien à la mission qui leur est confiée, soit d'avoir le **courage** d'accomplir leur travail, de chercher à le faire de façon **sécuritaire**, tout en assurant le **respect des droits** fondamentaux avancés par la Charte canadienne. Ce commentaire d'un policier en entrevue résume bien cette affirmation :

> « *Faut que le travail se fasse. C'est nous la police. Cependant, je veux rentrer à la maison à la fin de mon quart de travail. Il faut trouver le moyen d'être efficace sans se mettre en danger inutilement.* » (Entrevue individuelle #2)

La perception du caractère dangereux du travail place le **courage** comme une valeur identitaire, selon la perception des policiers rencontrés. Mais le désir de **confronter le danger** peut engendrer la présence de comportements problématiques, en fait de connaissances toxiques. En effet, l'importance donnée au danger peut favoriser la justification du recours à des comportements illégaux, non éthiques ou encore téméraires, allant à l'encontre des valeurs de **respect** ou encore de **sécurité**. Un autre commentaire est éclairant en ce sens :

> « *C'est à nous de faire le travail sinon qui le fera ? Quand y a une job à faire, on ne peut pas appeler la police, c'est à nous de le faire. Mais la fin ne justifie pas toujours les moyens. Il faut réussir à faire le travail en suivant les règles.* » (Entrevue individuelle #4)

Dans l'ensemble, les participants ont laissé entendre que, pour eux, la fin justifie occasionnellement les moyens, du fait que certains dommages collatéraux sont acceptés afin de permettre la réalisation de la mission confiée, mais que ces dommages doivent être

raisonnables. Le discours entendu laisse également transparaître qu'il importe de remplir la mission confiée avec **efficacité**, de façon à ce que le résultat obtenu soit optimum. En ce sens, certains écarts de conduite, d'ordre organisationnel, déontologique ou simplement en regard des normes établies par le groupe de travail, sont tolérés lorsque la finalité, soit l'acte de **courage efficace**, est attendue. En effet, une grande part des participants ont fait état d'un écart entre les techniques apprises en formation et celles utilisées sur le terrain, et que c'est au cas par cas qu'ils réussissent à identifier la meilleure réponse à fournir plutôt que des réponses apprises en formation.

Si le désir d'**affronter le danger** et le **courage** nécessaire à l'accomplissement de la tâche semblent prépondérants dans le discours, la notion de **sécurité** vient toutefois encadrer le **désir d'efficacité** des policiers. Plusieurs ont mentionné que, oui, l'accomplissement de la tâche est important pour eux, mais que le travail ne doit pas se faire inutilement, au détriment de leur **sécurité**. De plus, **le respect de la personne** est une autre valeur importante mentionnée en entrevue agissant, en quelque sorte, comme frontière permettant de délimiter jusqu'où l'**efficacité** doit les mener. Somme toute, si la recherche d'**efficacité** engendre l'acceptation de certaines dérogations aux différentes normes en vigueur, le besoin de **sécurité** et le **respect des citoyens** représentent des freins qui viennent limiter, ou du moins baliser ce désir. L'affirmation suivante illustre bien ce fait :

> « *Le gars doit faire preuve de jugement. S'il met de l'huile sur le feu pour rien, il n'est pas courageux, il est dangereux. C'est la même chose pour celui qui cherche à faire payer le suspect pour ses actes. Il ne rend pas service à personne.* » (Entrevue individuelle #8)

En ce sens, le fait de valoriser les situations où le policier évite de recourir à la force représente bien la valeur du **respect de la personne**. Le commentaire suivant démontre cette affirmation :

> « *Le respect des gens c'est important. Si on fait la job seulement pour la faire, sans se soucier des effets de nos actions, ça va nous revenir dans la face plus tard.* » (Entrevue individuelle #1)

Même s'il semble évident que les valeurs sous-tendent le comportement des policiers, cette notion demeure pour eux un concept relativement abstrait. Du domaine du construit, donc totalement subjectif et particulier à l'interprétation de chaque individu, définir avec

précision les valeurs qui guident le comportement en situation d'utilisation de la force c'est montrer un exercice difficile pour les policiers, mais relativement simple pour l'analyste. Cette situation est apparue signifiante en lien avec les concepts de connaissances tacites de Polanyi (1962; 1966). Naturellement, grâce aux discussions, mais souvent par le recours à des histoires de cas, les policiers ont pu expliciter les valeurs les caractérisant. Autre élément pertinent est le fait que ces derniers sont conscients de l'impact qu'ont, sur eux, les valeurs des autres, particulièrement lorsque les personnes les partageant ont une forte personnalité, sont crédibles et qu'elles savent exprimer rationnellement leurs opinions.

> « *On se respecte tellement l'un et l'autre et il y a tellement de communication entre nous que c'est évident que ce que les autres pensent a un impact sur ma façon de voir les choses.* » (Entrevue collective #1)

On peut donc affirmer qu'une forme d'actualisation des valeurs, ou du moins du sens donné à ces dernières, s'effectue au cours d'une carrière policière. En exemple, certains ont fait référence au fait qu'ils ont modifié leur niveau de tolérance avec le temps, cherchant maintenant à résoudre de façon pacifique certaines situations ayant pu, auparavant, nécessiter le recours à la force. Les exigences envers les contrevenants se modifieraient, laissant place à une certaine forme d'empathie sans implication affective. En fait, certains policiers en arrivent à comprendre la position du contrevenant et à accepter un certain degré de résistance, qu'ils auraient pris comme un affront au début de leur carrière. Pour plusieurs des policiers rencontrés, le dialogue devient ainsi plus important que l'intervention physique, et la tolérance développée au niveau des comportements interdit est un élément expliquant le fait de moins recourir à la force avec le temps. La réponse suivante est ainsi révélatrice:

> « *Nous autres, on préfère prendre plus de temps puis essayer de régler ça sans brasser. Quand tu prends ton temps, ça presse moins les choses et tu évites de bousculer les gens pour rien.* » (Entrevue collective #1)

En ce sens, certains mentionnent que les valeurs principales ne changent pas, mais que les expériences apportent un lot de désillusions modifiant la perception des situations. De plus, les policiers démontrent, par leurs commentaires, que leurs valeurs personnelles, mais également celles partagées par le groupe de travail, représentent le moteur des actions et que ce qui est important pour eux sert de guide dans l'action. Cependant, bien

que personnelles, ces valeurs s'actualisent dans le temps en fonction des événements vécus, mais également en fonction du sens donné aux situations par le groupe de travail. Voyons maintenant la perception des policiers en ce qui concerne l'impact de leurs valeurs sur le sens qu'ils donnent aux connaissances qu'ils possèdent.

En synthèse, nous retenons des propos recueillis que les policiers aiment confronter le danger, mettant en avant-plan l'importance pour eux de la notion de courage. Cependant, ce courage est souvent confronté à une autre valeur fondamentale, celle d'assurer leur propre sécurité ainsi que celle de leurs confrères. La confrontation des ces valeurs provoque l'émergence de nouvelles connaissances, mais également l'entretien de connaissances « toxiques » nuisibles au travail.

5.1.2 L'impact des valeurs du policier sur le sens donné aux connaissances

Comme le démontrent les résultats précédents, les valeurs influencent directement la capacité d'élaboration du sens des situations. Les entrevues ont cherché à valider si les valeurs pouvaient influencer, par exemple, le sens donné aux différentes règles et normes que doivent suivre les policiers. Ainsi, le discours recueilli nous apprend que le travail du policier consiste souvent à ajuster son comportement au niveau de résistance du contrevenant, le tableau de la problématique de l'emploi de la force représentant le guide offrant des réponses concrètes. En effet, les policiers rencontrés se montrent en constante réaction face aux comportements des contrevenants et le jugement représente pour eux la façon prépondérante d'évaluer une situation. Cependant, ce jugement ne se forme pas seul, mais bien par la maîtrise de certains outils théoriques, comme le tableau de la problématique de l'emploi de la force, par la participation et l'accumulation d'expériences et par la fréquentation de pairs aidant l'évaluation des événements vécus. Un commentaire révélateur, quant à la pression des pairs et à l'apprentissage des normes informelles en vigueur, se lit comme suit :

> « *Tu n'as pas vraiment le choix de rentrer dans le moule. Si tu fais toujours différemment des autres, tu risques de te faire remettre à ta place par les plus vieux.* » (Entrevue individuelle #6)

Ce que les commentaires recueillis nous apprennent, c'est que la perception du policier est une affaire personnelle, directement influencée par l'opinion des autres. En effet, l'opinion des autres, ou plutôt la perception de l'opinion des autres, devient un des paramètres favorisant l'apprentissage individuel, mais également collectif. Par conséquent, les valeurs personnelles influencent l'interprétation des règles à suivre tout comme elles influencent les choix d'actions. Abordons maintenant la façon dont les policiers s'y prennent pour élaborer le sens des situations impliquant la possibilité de recourir à la force.

En synthèse, nous retenons des propos recueillis que les valeurs qui émergent du discours ont une influence directe sur la perception des situations et que la pression des pairs vient forcer l'actualisation de l'interprétation de ces valeurs, qu'il s'agisse des notions de courage ou encore de sécurité et que de bonnes comme de mauvaises connaissances peuvent être mobilisées dans l'action.

5.1.3 L'élaboration du sens des situations

Un fait assurément caractéristique des rencontres effectuées est la difficulté des policiers à identifier comment ils en arrivent à construire le sens des situations qu'ils rencontrent. Entre autres, les décisions prises dans l'action sont, pour les policiers, difficiles à expliciter, ces dernières ayant été prises sans réflexion consciente. En premier lieu, certains mentionnent que leur **sécurité** demeure en tout temps le guide principal de leurs actions. Pour eux, identifier les sources de danger représente un important élément d'évaluation d'une situation.

Un autre élément signifiant est l'importance de **garder son calme** afin de bien saisir l'état de la situation et éviter les erreurs de perception et d'analyse. En troisième lieu, la recherche d'information pertinente est également un élément nécessaire à l'élaboration du sens des situations. Finalement, la majorité reconnaît que tous les policiers sont, en quelque sorte, différents et que ces différences engendrent des écarts quant au sens donné aux situations. Les commentaires suivants, représentant les faits ici rapportés, démontrent l'importance du contrôle des émotions et en quoi chaque policier est différent et construit, à sa façon, le réel qu'il rencontre:

> « *Chaque policier est différent. Certains sont plus patients que d'autres, plus travaillants ou plus calmes. Ce sont tous des facteurs qui influencent comment tu perçois la situation et comment tu vas réagir.* » (Entrevue individuelle #7)

Selon ce qui précède, les expériences vécues, les caractéristiques personnelles du policier ou encore l'intensité du désir de performer ou de se protéger sont des exemples d'éléments amenés influençant la capacité d'élaboration du sens. De plus, certains ont mentionné l'importance d'écouter son *feeling* face à certaines situations et que, quelquefois, il leur est difficile d'identifier les paramètres qui leur parlent, ce qui rend difficile d'expliciter comment ils en arrivent à construire le réel. Dans la même lignée, la notion d'urgence vient également influencer la capacité d'élaboration du sens, certaines situations demandant une action immédiate, même si des éléments importants sont inconnus ou non disponibles.

> « *Souvent le temps presse. Tu n'as pas le temps de parler à tout le monde. Tu dois agir maintenant. Alors tu y vas avec ce que tu sais et tu continues à percevoir la situation au fur et à mesure que l'intervention se déroule.* » (Entrevue individuelle #2)

Souvent, la compression de temps limite la cueillette d'information nécessaire à une compréhension totale des situations, ce qui influence directement la capacité d'élaboration du sens et les choix d'action en découlant.

En synthèse, nous retenons des propos recueillis que c'est particulièrement par l'interprétation des valeurs que l'élaboration du sens des situations s'effectue, mais que ce phénomène est difficilement explicitable pour les policiers, ces derniers l'exprimant sous la forme d'un "feeling" difficile à décrire. Cette difficile explicitation de leur propre processus d'élaboration du sens nous ramène directement aux travaux de Giddens (1984) sur la conscience discursive et la conscience pratique, cette dernière étant prépondérante dans le processus d'élaboration du sens, les policiers mobilisant plus facilement les connaissances tacites plutôt qu'explicites, les valeurs de courage, d'efficacité, de sécurité et de respect de la personne agissant comme guide.

5.1.4 Les choix comportementaux

Les réponses les plus fréquentes quant aux choix comportementaux font mention de deux critères importants: les notions apprises en formation et celles acquises par l'expérience sur le terrain. Pour l'ensemble des policiers rencontrés, l'expérience acquise sur le terrain représente la référence la plus importante quant aux solutions à mobiliser pour résoudre les problématiques rencontrées.

> « *Quand t'as pas beaucoup de date*[4]*, tu te réfères à ce que tu as appris à l'École de police. Mais avec le temps, tu commences à te référer aux expériences que t'as vécues. À un moment donné, tu ne sais plus d'où tu tiens la réponse, mais tu sais quoi faire sans te poser de question* » (Entrevue individuelle #5).

En fait, pour les participants, ce que l'expérience apporte, c'est une plus grande vitesse de réaction due aux ancrages laissés par les situations précédentes. L'élaboration du sens des situations, mais également les réponses possibles, deviennent alors plus claires et signifiantes. Qui plus est, le fait de bien connaître son milieu, les contrevenants habituels, en fait, les spécificités locales, est également un bon moyen identifié, par les policiers, pour planifier les interventions de façon à éviter les altercations inutiles, autrement dit, de préparer judicieusement l'intervention.

> « *Quand un de nous provoque inutilement une intervention urgente, il se le fait dire immédiatement. On ne provoque pas les choses lorsque ce n'est pas nécessaire. Une fois, un nouveau sur le groupe a déclencher un 10-07*[5] *après avoir voulu donner un RM* [règlement municipal] *à un sujet connu et que la situation a dégénéré. Tous les véhicules étaient occupés sur des appels. On a dû lui expliquer qu'il doit choisir ses interventions lorsque tout le monde est occupé afin de ne pas se mettre en danger si personne n'est disponible pour aller l'aider.* » (Entrevue collective #5)

En ce sens, les erreurs commises, mais également la remise en question de l'entourage du policier favorisent la compréhension de la situation et permettent de baliser la prise de

---

[4] La "date" fait référence au nombre d'années d'ancienneté d'un policier.

[5] Un 10-07 est un code d'urgence indiquant que les policiers sont en danger et qu'ils ont immédiatement besoin de coopération.

décision. Continuons avec l'identification des normes et des attentes du groupe influençant les choix d'action du policier.

En synthèse, nous retenons des propos recueillis que le choix des comportements s'effectue particulièrement en fonction des valeurs, mais également en fonction des expériences vécues précédemment, ces connaissances pratiques, voire tacites, facilitant l'élaboration du sens des situations rencontrées.

5.1.5 Identification des normes et des attentes du groupe

Un point émanant des rencontres individuelles et collectives est la faible capacité des policiers à reconnaître la présence de normes informelles guidant leurs comportements. Ces derniers sont conscients des normes formelles, légales ou encore organisationnelles qu'ils doivent respecter, mais des précisions étaient nécessaires afin d'assurer la compréhension du concept de normes informelles, lorsque la question portant sur leur impact quant à leurs choix comportementaux était abordée. Cette réflexion, hors de l'action, rappelait constamment le processus de partage et de création de connaissances de Nonaka et Takeuchi (1995). Usuellement, des séquences de socialisation, d'extériorisation et de combinaison s'effectuaient en temps réel, le policier effectuant une observation réfléchie (Kolb, 1984), menant à une meilleure compréhension des situations.

Dans ces circonstances, plusieurs exemples représentatifs ont été offerts par les policiers, comme guidant leur comportement sur le terrain. Certains ont avancé les notions liées aux valeurs individuelles présentées telles que le **respect de la clientèle** ou encore l'importance de **ne pas créer l'urgence** et de ne pas **provoquer inutilement le danger**. De plus, certains policiers réalisaient à ce moment que rien n'interdit aux policiers d'être téméraires dans la réalisation de la tâche, si ce n'est la pression des pairs et les normes informelles émanant de la culture policière.

> « *C'est drôle comment on maîtrise sur les doigts de la main les procédures opérationnelles, mais qu'on oublie qu'il y a des règles entre nous qui sont probablement beaucoup plus importantes sur le terrain. En effet, la patience, la sécurité puis le respect, y a pas de procédure pour ça mais c'est bien important pour moi.* » (Entrevue collective #1)

Un autre point émergeant est que **l'attitude** des policiers est importante comme norme avancée au sein des différents groupes de travail rencontrés. En effet, il importe aux policiers d'avoir du **plaisir** dans la réalisation de la tâche, d'agir avec **respect** et **patience**, de façon à prendre le temps qu'il faut afin d'éviter de recourir inutilement à la force.

> « Des règles à respecter ? Ben quand c'est pas ton appel, t'es là pour aider, pas pour prendre des décisions, mets-toi pas dans le trouble pour rien, pis traites les gens comme si c'étaient des membres de ta famille. » (Entrevue individuelle #3)

Le travail d'équipe est également une attente valorisée, le fait de pouvoir compter sur la présence des autres étant perçu comme un avantage tactique important pour la sécurité des membres et pour l'efficacité des interventions. Le commentaire d'un policier nous informe à ce sujet :

> « *Quand tu te présentes sur les lieux d'un appel couvert par d'autres policiers, ce n'est pas ton appel. Ton rôle, c'est uniquement d'aider les policiers en charge de l'intervention. Donc à moins qu'ils soient vraiment dans le champ, tu ne prends pas d'initiatives personnelles, tu laisses ceux qui sont en charge de l'appel décider comment l'appel va se régler. Disons que si tu mets le trouble dans l'appel, c'est un bon moyen de créer de la chicane dans l'équipe.* » (Entrevue individuelle #8)

Les policiers ont ainsi pu identifier les normes informelles effectives au sein du groupe de travail. Ils ont également reconnu les formes de pression par les pairs assurant le respect de ces normes. Ainsi, certains mentionnent que le groupe de travail est comme une deuxième famille et que le respect des règles, ou, du moins, des attentes de celui-ci, est important.

> « *On passe tellement de temps ensemble, surtout avec ton partenaire de patrouille. Des fois j'ai l'impression de mieux la connaître que ma propre femme. Ça fait qu'on se respecte énormément et qu'on s'organise pour éviter les conflits à l'interne.* » (Entrevue collective #5)

Le groupe peut, cependant, accepter les erreurs de bonne foi, mais des écarts causés par des décisions irréfléchies, sont sanctionnés, par exemple, par une confrontation entre les membres du groupe, ou encore par un simple commentaire de la part d'un confrère, prenant la forme d'une blague. Si la situation s'intensifie, il peut arriver que les policiers diminuent leur coopération avec les confrères ne respectant pas les normes.

> « *Si le gars veut travailler à sa manière, c'est correct. Ça se peut qu'il ne me voit pas souvent sur ses appels, pis il ne sera pas le bienvenu sur les miens.* » (Entrevue individuelle #4)

Bien entendu, il est possible de remettre en question certaines attentes, mais quelqu'un qui le fait trop souvent peut perdre sa crédibilité, ou tout simplement se mettre à dos les membres de l'équipe. À l'opposé, un policier se soumettant habituellement aux normes sera perçu comme très crédible lorsqu'il remet en question une règle informelle. De plus, lorsqu'une norme est enfreinte consciemment, sans raison jugée valable, le fautif est alors considéré comme manquant de respect envers les autres membres du groupe. Par contre, tout comme les normes formelles, les attentes du groupe sont perçues comme un guide qui peut être enfreint pour des bonnes raisons.

En synthèse, nous retenons des propos recueillis que les normes et attentes du groupe d'appartenance sont liées aux valeurs individuelles qui, mises en commun, provoquent l'émergence de valeurs de référence dans le collectif. Les normes identifiées sont le respect de la clientèle, le fait d'éviter de créer l'urgence et, encore l'importance d'agir de façon sécuritaire. Découlant des valeurs, ces normes sont facilement mobilisables dans l'action puisqu'internalisées par les policiers sous forme de connaissances tacites.

5.1.6 Les valeurs collectives au sein du groupe d'appartenance

Nous avons, précédemment, mentionné que les policiers se sentaient influencés par la présence de leurs confrères, dû à la relation intime qui les unit. Bien que la relation entre les membres d'une équipe puisse être intense, les rencontres avec les policiers n'ont pu démontrer la présence de valeurs dites collectives au sein des groupes de travail. Il existe bien entendu une convergence quant aux valeurs individuelles démontrées par les policiers, sans toutefois pouvoir les qualifier de collectives. Cependant, ces valeurs, faisant acte de référence, forment un socle de valeurs les influençant. D'ailleurs, les rencontres collectives ont permis l'observation de dialogues intéressants, entre les policiers, quant aux définitions de certaines valeurs.

Tel que mentionné, le discours des policiers permit d'identifier les valeurs personnelles les guidant en situation d'utilisation de la force. La mise en commun de ces valeurs a permis

l'émergence d'un socle de valeurs de référence se développant au sein du groupe de travail et représentant un des éléments motivateurs des comportements. En outre, le partage des histoires de cas était révélateur des valeurs qui sous-tendent l'intervention et du message que ces dernières lancent lors de leur partage. Ces histoires représentent des exemples d'attentes des policiers au niveau comportemental. C'est souvent par le partage de ces histoires qu'il fut possible d'observer des situations réelles d'interprétation de contexte, en fait, des situations où les valeurs de référence venaient participer à la construction de connaissances utiles à la résolution d'une problématique.

En conclusion, ces rencontres se sont avéré un moyen probant de négociation et d'actualisation du sens donné à certaines valeurs énoncées. De façon générale, des exemples de situations concrètes, vécues par des policiers, ont servi en, quelque sorte, d'étude de cas permettant de définir et de qualifier les notions de **sécurité**, ou encore de **courage**. Qui plus est, bien que les policiers aient démontré une certaine difficulté à saisir le sens de certaines questions, l'observation des discussions a démontré l'ouverture des participants, en fait, la perméabilité face aux commentaires des partenaires partageant leur perception.

Ces situations de négociation des façons de faire étaient saturées de confrontation de valeurs, ou encore, tout simplement, d'interprétation de ces dernières, favorisant l'actualisation de la capacité d'élaboration du sens des situations, en respect des valeurs individuelles des participants. Ainsi, le traitement des données recueillies, soit la déclinaison du discours pour identifier les unités de sens au cœur de propos apportés, a permis l'émergence de catégories permettant l'identification des paramètres indiquant comment les policiers en arrivent à développer et à utiliser judicieusement la force. Passons maintenant aux catégories émergentes du discours recueilli.

En synthèse, nous retenons des propos recueillis qu'il est difficile de cibler des valeurs dites collectives, mais que cependant, des valeurs de référence peuvent être identifiées. En ce sens, les notions de courage, de sécurité et d'efficacité ont si souvent été abordées de façon individuelle qu'elles peuvent être considérées comme référence pour les policiers, référence qui permet l'élaboration des normes précédemment abordées, devenue tacite et mobilisable par la conscience pratique.

5.2 Les catégories émergeant des résultats

Les entrevues ont permis d'amasser plusieurs heures de conversation portant sur les thèmes précédemment présentés. En fait, ces thèmes visaient à favoriser le dialogue et l'émergence de connaissances à partir même du terrain. C'est par la suite, grâce à l'identification des unités de sens composant chacun des énoncés, qu'il fut possible d'effectuer des recoupements, grâce à l'analyse thématique utilisée. Comme nous l'avons déjà démontré, en plus de simplement répondre aux questions posées, les policiers ont souvent illustré leur pensée par le recours à des histoires de référence signifiantes, tant par leur contenu que par la raison poussant les policiers à y recourir.

Ford (2003:86) avance que «*war stories, rather than setting rules or recipes for police street behaviours, provide informative or representative anecdotes that select or highlight reality. War stories present a general sense of a range of behaviours appropriate to certain classes of situations.*» C'est également ce genre d'histoire que les policiers utilisaient pour faciliter la compréhension de leurs réponses aux questions posées. Par exemple, à la question « Avez-vous l'impression que des policiers n'interprètent pas les situations de la même façon que vous en ce qui concerne le dilemme sécurité et productivité ? », l'un des répondants fit le commentaire suivant :

> « *Vous savez, la réaction dépend de la volatilité du policier. Une fois, je parlais avec le mari lors d'une situation de violence conjugale. Pour moi tout était tranquille. À un moment donné, un de mes confrères arrive et commence à argumenter pour rien avec lui. La tension a monté et on a été obligé de menotter le gars pour ne pas que ça dégénère. Moi j'avais trouvé mon confrère un peu trop confrontant pour rien.* » (Entrevue individuelle #1)

Une histoire de ce genre peut sembler banale, mais elle permet, par exemple, l'identification d'une partie du système de valeurs des policiers impliqués, ce qu'ils peuvent difficilement faire lorsque la question leur est posée directement. Tous les exemples amenés par le biais des histoires ont permis d'établir le socle de valeurs de

référence en place au sein du collectif. Nous vous présentons maintenant ces 4 catégories, illustrées schéma 11.

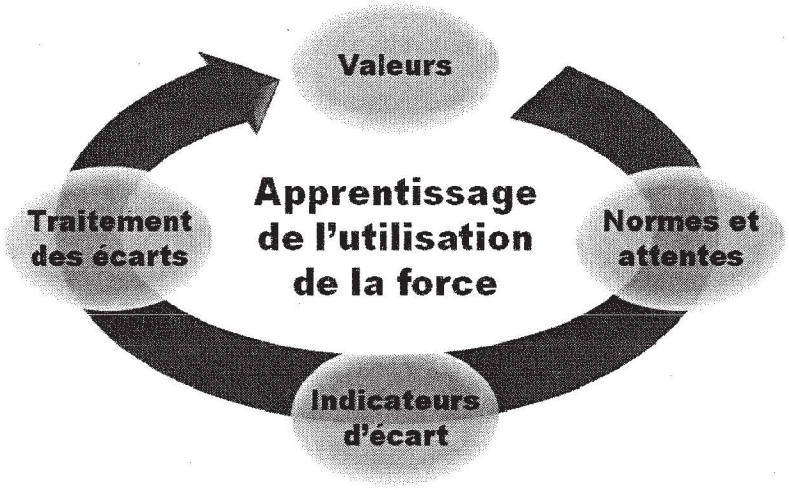


SCHÉMA 11 : Les catégories émergeant des résultats

Si ces catégories peuvent sembler proches d'une logique processuelle d'apprentissage, nous verrons, au chapitre suivant, que l'aspect configurationnel et socioconstructiviste expliquent également le phénomène à l'étude. Comme la figure l'illustre, les valeurs représentent le début, mais également la fin du cycle d'apprentissage observé. En effet, les valeurs représentent l'élément motivateur de l'action, en fonction des normes et des attentes du collectif. Toutefois, l'écart observé entre le comportement et les attentes peut être perçu comme inacceptable, ce qui provoquera un traitement de l'écart pouvant à son tour influer sur les valeurs du policier. Abordons, pour l'instant, chacune des catégories.

5.2.1 Les valeurs et leur impact sur le comportement du policier

Tel que démontré à l'intérieur du cadre conceptuel, les valeurs individuelles sont la base d'un système hiérarchisé de croyances profondes, appelé un socle. Ce socle est, évidement, particulier à chaque individu, mais, également, fortement influencé par l'environnement social à l'intérieur duquel ce dernier évolue. De plus, il oriente

directement les choix d'actions du policier. Les valeurs prépondérantes, en situation d'utilisation de la force, identifiées à l'intérieur des résultats sont: le courage, la sécurité, l'efficacité et le respect de la personne. Le tableau suivant démontre les valeurs identifiées et la définition empirique émanant des travaux de recherche présentés.

TABLEAU III : Le socle de valeurs émanant du groupe de travail

Valeurs	Le sens donné par les policiers
L'efficacité	Capacité du policier à accomplir sa tâche de façon à atteindre un résultat attendu par le collectif.
Le courage	Capacité à maîtriser ses émotions de façon à accomplir la mission confiée malgré le danger rencontré.
La sécurité	Atteindre les objectifs d'efficacité tout en respectant l'intégrité physique des partenaires et des citoyens.
Le respect de la personne	Assurer l'accomplissement de la tâche en prenant en considération le respect des droits des personnes impliquées dans la situation.

Ce que nous pouvons également constater, à l'intérieur des données recueillies, c'est que l'interprétation des situations se modifie dans le temps, mais que les valeurs demeurent les mêmes, le sens qu'on leur donne pouvant s'actualiser au fil des expériences vécues. Les valeurs fondamentales, sans être modifiées, sont ainsi actualisées en fonction du contexte, de l'environnement social du policier et des expériences vécues. Un exemple présenté est celui du fait que le **respect de l'autorité** était plus important à leur début, alors qu'avec le temps, ils sont moins exigeants envers les contrevenants quant aux comportements attendus. Ce fait démontre que les policiers cherchaient la soumission rapide au départ, mais sont devenus plus **tolérants** avec le temps, diminuant du fait le recours à la force pour favoriser le dialogue.

Cet exemple démontre bien que le désir d'efficacité, celui d'accomplir le travail, est guidé par le **respect** de la personne, mais aussi par le fait que la sécurité est également une valeur fondamentale. Bref, la **patience** et la **tolérance** favorisent le développement de normes à suivre, normes agissant comme guide. Finalement, les policiers sont conscients de l'influence qu'ils ont entre collègues de patrouille. En fait, ils ont conscience de l'impact des autres sur leurs propres valeurs, tout comme ils sont conscients de l'influence

qu'eux-mêmes ont sur celles des autres. En ce sens, certains ont démontré que la relation d'influence dépend directement du respect et de la crédibilité accordés. Cependant, ils ont également la perception que certaines valeurs prennent du temps à se modifier, ou encore qu'elles sont tout simplement impossibles à actualiser. Par exemple, certains ont mentionné le fait que l'éducation qu'ont reçu leurs confrères, ou encore la culture de ces derniers, requiert beaucoup de temps avant de s'actualiser aux attentes du groupe de travail et qu'il existe des situations engendrant des conflits de valeurs difficiles à solutionner.

En synthèse, nous retenons de l'analyse des propos recueillis que le courage, l'efficacité, la sécurité et le respect de la personne représentent les principales valeurs de référence composant le socle de valeurs des groupes de travail rencontrés, et que ce socle vient directement influencer l'élaboration du sens des situations ainsi que la prise de décision dans l'action. Ce socle de valeurs, intégré à la conscience pratique, est ainsi facilement mobilisable dans l'action puisque modulé sous la forme de connaissances tacites.

5.2.2 Les normes informelles et les attentes du groupe de travail

Les normes identifiées sont: le respect de la règle du premier intervenant, le respect de l'estime de soi des autres policiers dans le choix des actions, le respect de l'intégrité physique de tous, dans la mesure du possible, le fait d'éviter de provoquer inutilement les confrontations, de privilégier le dialogue plutôt que l'utilisation de la force, lorsque la situation le permet, et de protéger ses confrères. En réalité, bien que peu de policiers aient fait référence au tableau de la problématique de l'emploi de la force, les différentes normes identifiées y sont presque toutes liées. En ce sens, bien que ces normes émergent du groupe et que la majorité soit d'accord avec leur respect, il demeure que les policiers rencontrés gagneraient à expliciter les normes informelles, de façon à ce que tous puissent les utiliser comme référence en les intégrant au guide officiel qu'est le tableau de la problématique de l'emploi de la force.

Effectivement, il a fallu quelques explications pour que ces derniers comprennent et fassent le lien avec leur réalité. Cependant, il est fascinant de constater que, même en étant incapables d'expliciter ces normes, ou du moins, en éprouvant une grande difficulté à le

faire, l'ensemble des policiers rencontrés en ont fait mention, généralement par le recours à des histoires de cas. Cette observation est intéressante, puisqu'elle démontre bien la célèbre phrase de Weick (1995) «*How can I know what I think until I see what I say* ?» Un point essentiel à clarifier est celui de l'état de développement de la communauté de pratique au sein de l'unité d'analyse. Selon les critères apportés par Cappe (2005), l'unité d'analyse offre un potentiel de développement d'une communauté de pratique, mais représente plutôt des groupes de travail au sein desquels les policiers montrent un intérêt pour l'utilisation de la force, souhaitent recevoir de l'aide ou pouvoir apporter la leur, présentent une vision similaire de leur activité, de façon isolée, pensent utile de partager leur expérience ou encore ont une pratique similaire de façon isolée. À l'intérieur d'une communauté de pratique, les policiers devraient s'entraider systématiquement, développer ensemble une même vision de leur activité, utiliser leurs compétences pour les rendre visibles à l'ensemble du groupe, partager régulièrement leur retour d'expériences et leurs histoires, œuvrer régulièrement à obtenir les savoirs dont elles ont un besoin commun ou encore partager régulièrement leurs pratiques. En synthèse, nous retenons de l'analyse des propos recueillis que les normes implicites de fonctionnement du groupe de travail sont construites en fonction du socle de référence du groupe. En ce sens, les règles d'éviter inutilement le danger ou encore de dialoguer avant d'intervenir physiquement sont représentatives des valeurs de référence identifiées et utiles dans l'action puisqu'internalisées de façon à les transformer en connaissances tacites.

5.2.3 Les indicateurs d'écart entre les attentes et les résultats

Pour détecter la présence d'écart entre les attentes et les résultats, plusieurs policiers disent s'évaluer après chaque intervention. Cette autoévaluation a comme objectif de comprendre le passé et, essentiellement, de chercher à faire mieux dans le futur. Par la suite, une validation auprès des pairs peut s'effectuer, afin de comparer l'évaluation personnelle à celle des confrères de travail. En fait, l'objectif est de rechercher l'intervention parfaite, même s'ils sont conscients que la perfection n'existe pas. Ce type de rétroaction soumet également l'écart au test des valeurs du policier, de même qu'à celui des valeurs de référence en place. Un fait demeure, ils savent identifier les écarts qui, sans être considérés comme des erreurs, démontrent l'existence d'une différence entre ce qui

s'exécute et ce qui est attendu. Certains mentionnent que le malaise est perceptible lorsque le comportement est différent de ce qui serait attendu, par le résultat obtenu, ou encore par la comparaison avec les procédures explicites. De ce fait, plus l'écart est important, ou plus il touche une valeur fondamentale du socle de référence, plus la réaction du collectif sera grande.

En synthèse, nous retenons de l'analyse des propos recueillis que chaque intervention fait l'objet d'une rétroaction plus ou moins intense selon la situation. En fait, le besoin de traiter l'écart observé dépend de l'intensité du malaise découlant de la confrontation des valeurs composant le socle de référence. Cette rétroaction peut être d'ordre individuel ou collectif selon le besoin identifié, en fait selon le fait que la confrontation des valeurs est d'ordre individuel ou encore collectif.

5.2.4 Le traitement de l'écart de comportement

Aux dires des policiers rencontrés, lorsqu'un écart est observé, il arrive que le groupe de travail effectue une rétroaction pour identifier la cause de l'écart, que les policiers impliqués se parlent ou, qu'individuellement, l'acteur se remette en question. C'est donc souvent en dialoguant entre eux que les policiers réussissent à trouver des solutions pour éviter la réapparition de l'écart. Une forme de négociation s'effectue alors, négociation pouvant porter sur les stratégies d'actions, ou encore une discussion en profondeur permettant une actualisation des valeurs individuelles et, de ce fait, l'émergence de valeurs de référence.

En général, le dialogue permet de résoudre les problèmes soulevés par l'observation d'un écart. Cependant, lorsqu'une solution n'émerge pas des négociations, le groupe peut se positionner d'un côté du conflit et forcer la soumission du policier contrevenant. À cet égard, un policier mentionne que le rejet du groupe est une forme de sanction qu'il a déjà observée envers un policier ne répondant pas aux attentes de son groupe de travail. Ainsi, peu importe l'écart, une forme de réponse s'établit, pouvant aller de l'ignorance jusqu'à la mobilisation de tout le groupe de travail, dépendamment de l'importance accordée à l'écart observé.

En synthèse, nous retenons de l'analyse des propos recueillis que plus les valeurs de référence sont confrontées, plus l'intensité du retour sur l'expérience sera intense et profitable, des séquences de négociation pouvant engendrer un apprentissage en double boucle modifiant le socle de valeurs de référence. Cependant, l'apprentissage en double boucle, bien que puissant, n'est pas en soi une assurance de progression organisationnelle. En effet, il arrive que l'actualisation du socle de valeurs produise des connaissances « toxiques », la notion de valeur ayant un caractère neutre, au sens où une valeur n'est pas positive ou négative, mais tout simplement existante. En fait, assurer la gestion par les valeurs, sans intervention visant à éliminer les connaissances « toxiques » partagées entre les membres, peut produire des apprentissages négatifs comme positifs.

CHAPIRE VI

DISCUSSION

Le cadre conceptuel présenté au chapitre III représente le guide qui a mené à la construction des grilles d'entrevues. La littérature regorge de théories pertinentes sur l'apprentissage et le choix méthodologique de ce travail de recherche fut de déterminer si une recherche purement inductive, qui ne se baserait que sur les perceptions des policiers, risquerait d'ignorer certains phénomènes importants. Ainsi, c'est par une démarche *abductive*, c'est à dire d'induction et de déduction, que les résultats ont pu être amassés. Partant des 6 thèmes, ayant comme objectif de favoriser la naissance des connaissances des policiers sur la manifestation de séquences d'apprentissage, l'analyse thématique des données recueillies a permis l'émergence de 4 catégories pouvant exprimer les paramètres qui mènent à un apprentissage individuel par le policier.

En outre, les valeurs personnelles et référentielles du groupe, les normes et attentes en place au sein de ce dernier, les indicateurs d'écarts entre le comportement et les attentes ainsi que le traitement réservé à ces écarts représentent les grandes phases expliquant comment le policier en arrive, au sein de son groupe de travail, à développer sa capacité à utiliser judicieusement la force. Tel que démontré, les logiques socioconstructiviste, processuelle et configurationnelle ont été retenues pour expliquer, de façon théorique, la perspective constructiviste du phénomène à l'étude. Cependant, les commentaires émis par les policiers ont souvent pu être interprétés selon ce paradigme.

L'importance du contexte, des paramètres qui composent une situation, mais également les normes qui régissent le fonctionnement du groupe de travail sont des exemples représentatifs du caractère constructiviste de la mobilisation des connaissances en situation d'utilisation de la force. C'est au cœur des logiques présentées que se retrouvent les catégories émergentes des résultats de ces travaux. Usuellement, l'apprentissage de

l'utilisation de la force, selon les perceptions rapportées par les policiers, s'effectue en fonction de la configuration du système en place, sous forme d'un processus, mais surtout en fonction des relations qui s'établissent avec les pairs.

La prépondérance du contexte

Un des éléments prépondérants observés au sein du cas sélectionné est l'importance du contexte pour juger des situations. En réalité, le recours constant aux histoires de référence par les policiers pour illustrer leur perception face aux questionnements démontre bien que l'explicitation des connaissances peut difficilement s'effectuer sans en décrire le contexte de mobilisation, contexte dépassant les circonstances d'un événement. En fait, l'utilisation d'histoires de cas permet de mettre en contexte les valeurs, ce qui participe au développement de leur capacité à élaborer le sens de situation. Ce genre d'histoire est important puisqu'il permet d'identifier une valeur fondamentale du policier, mais également de confirmer que ses valeurs se négocient, entre autres, par le dialogue et la rétroaction. Cependant, pour eux, une connaissance perd de sa pertinence lorsque discutée en dehors de son contexte d'origine. De plus, le recours à ces histoires de cas représente des situations naturelles d'apprentissage en simple ou en double boucle, selon le cas, souvent sans même que les policiers ne s'en aperçoivent.

Finalement, plusieurs commentaires des policiers concernant l'impact de l'expérience sur la qualité des connaissances mobilisées abondent en ce sens. Somme toute, ces commentaires sont en lien avec les propos de Jonnaert (2001:20) lorsque ce dernier avance que « le sujet connaissant construit de nouvelles connaissances en mettant ses anciennes connaissances en interaction avec des éléments du milieu dans lequel il se trouve. C'est par cette interaction, qui devient rapidement une dialectique «ancien/nouveau», que le sujet connaissant modifie autant ses anciennes connaissances, qu'il adapte certaines caractéristiques de ce milieu pour, sans cesse s'adapter à ce milieu et construire de nouvelles connaissances. » En ce sens, la logique configurationnelle permet de comprendre que la capacité d'élaboration du sens des situations se modifie selon le contexte, engendrant de ce fait une forme d'actualisation des valeurs en fonction du milieu d'appartenance.

Ainsi, le recours aux histoires nous démontre que les policiers sont habituellement aptes à expliciter et rationaliser les raisons qui ont amené l'action. En effet, les actions posées par les policiers peuvent habituellement être considérées comme des actions commandées et motivées par des intentions précises. Giddens (1987) nomme cette situation "conscience discursive", c'est-à-dire cette capacité à conceptualiser son propre comportement, de façon à établir les raisons de sa propre pratique. Cette réflexivité, au sens de Weick (1995) peut cependant être perçue comme une rationalisation, *a postériori*, des actions posées. En effet, les travaux de Gidens apportent en fait que le travailleur, le policier dans ce cas ci, peut difficilement contrôler toutes ses prises de décision, c'est-à-dire maîtriser toute la complexité d'une situation. En conséquence, il faut réaliser que le recours aux histoires de cas est un exercice d'« interprétation des interprétation antérieures » (Alvesson & Skoldberg, 2000) pour comprendre et motiver des décisions passées.

Une succession d'étapes

Comme l'avance Kolb (1973), l'apprentissage s'effectue par la façon de traiter l'information récoltée. C'est en fait ce traitement qui permet de comprendre que le policier, au quotidien, vit des expériences, observe ses comportements, réfléchit à ses pratiques et retourne valider ses conclusions dans l'action. Cependant, l'importance accordée à la participation à un groupe de travail nous ramène plus au modèle SECI de Nonaka et Takeuchi qu'à celui de Kolb. Le lien qui nous vient à l'esprit est que la confrontation de connaissances au sein du collectif provoque une modification de la perception des situations par le policier, en fonction des configurations du collectif d'appartenance, provoquant des séquences d'apprentissage en boucle (Argyris & Schön, 1978).

Ces séquences d'apprentissage viennent actualiser les connaissances de ce dernier, mais également favorise la négociation de valeurs et le développement de valeurs de référence guidant, par la suite, le policier. Ainsi, soit par le recours à des histoires de cas ou, encore, par le recours aux rétroactions, le groupe de travail provoque des situations de confrontation où, une forme de négociation des pratiques, mais surtout des valeurs et paradigmes qui les sous-tendent, viennent provoquer des séquences d'apprentissage en simple ou en double boucle.

Le policier comme membre d'un groupe de travail

Plus que les processus ou les mises en contexte, la perspective socioconstructiviste apparaît comme prépondérante dans l'analyse du discours des policiers. En effet, le contact avec la perception des autres provoque une actualisation constante des valeurs qui, fondamentalement, demeurent les mêmes, mais où les nuances d'interprétation se définissent au fil du temps, en fonction du contexte social. Par- exemple, certains ont mentionné que les expériences favorisent la patience et la compréhension à l'intérieur de certains contextes, alors qu'ils ont également précisé que cette même patience s'est beaucoup amoindrie avec le temps dans d'autres circonstances. Cette qualité, qu'est la patience, varie donc en intensité en fonction des circonstances et du contexte bref, en fonction des caractéristiques du milieu d'intervention. La confrontation des membres du groupe de travail favorise une clarification quant aux attentes, principalement quant aux comportements attendus.

C'est donc grâce à la participation à un groupe de travail que le policier identifie les paramètres permettant de développer sa capacité à utiliser judicieusement la force. Le cas échéant, le policier vit des situations d'apprentissage expérientiel, s'appuie sur la présence de ses pairs pour en valider la viabilité et s'imprègne des valeurs de référence circulant à l'intérieur du collectif pour actualiser sa propre interprétation, en fonction du contexte et de la configuration de l'environnement à l'intérieur duquel il évolue. Tel que déjà mentionné, le niveau d'analyse sélectionné pour l'objet de cette recherche, un poste de quartier en l'occurrence, ne permet pas la généralisation à l'ensemble de la communauté policière. Cependant, il est possible de se questionner sur la possibilité que l'interaction qui s'effectue sur un groupe de travail, soit tout aussi présente entre les groupes de travail, voire entre les postes de quartier.

Si l'importance de l'appartenance à un groupe de travail, l'apparition de séquences d'apprentissage et la prépondérance du contexte sont maintenant définies, abordons maintenant l'élément commun de ces logiques, les valeurs individuelles mais également de référence au sein d'un groupe de policiers.

6.1 Les valeurs comme élément motivateur des comportements

Ce que la théorie et les résultats de cette étude de cas nous ont permis de constater, c'est que les valeurs représentent le fondement motivateur des comportements. Effectivement, ces valeurs fondent l'identité du policier et déterminent les orientations de ses actes. En fait, elles viennent spécifier le type d'intervenant qu'il est (Crank et Caldero 2000). Mais ces valeurs, ou du moins leur interprétation, s'actualisent dans le temps. À leur début professionnel, les policiers recrues comptent sur un fort niveau d'éthique et des idéaux positifs émanant des valeurs associées au travail de policier par la société (McNamara, 1967 ; Carpenter & Raza, 1987; Kennedy & Homant, 1981). Cependant, le système de valeurs est fortement actualisé par leur appartenance à un groupe de travail. En ce sens, plusieurs auteurs s'entendent à dire «*that values and attitudes defining the working personality of police are learned on the job*» (Ford, 2003:85; Lundman, 1980; Niederhoffer, 1967; Van Maanen, 1973).

Ces affirmations ont largement été validées par les policiers rencontrés. La notion d'actualisation est présente dans le discours des participants, leur expérience modifiant l'élaboration du sens des situations, mais la participation à un groupe de travail les influençant au niveau identitaire. Ce phénomène d'actualisation est possible grâce aux différentes logiques d'apprentissage présentées, mais également par la présence de valeurs de référence guidant le policier et influençant sa propre identité. Déterminons l'impact des valeurs de référence au sein des groupes de travail observés. Sherman (1978), Van Maanen (1973) ou encore Lundman (1980) avancent que le processus de socialisation débute dès l'entrée à l'école de police et qu'il se continue ensuite en milieu de travail, de façon à modeler les valeurs du policier en fonction de celles se partageant à l'intérieur de ce milieu. Ainsi, la littérature propose que les policiers partagent certaines valeurs pouvant être considérées comme des valeurs de référence.

C'est valeurs de référence peuvent être reconnues par les pairs, ou encore institutionnalisées par l'organisation. En ce sens, la perception recueillie au sein de l'unité d'analyse concorde parfaitement avec la littérature. Le risque associé au danger vient caractériser la culture du groupe de travail, les valeurs de **courage**, de **respect** et de **sécurité** formant principalement le socle de valeurs de référence qui, sans être considérées

comme collectives, servent de guide pour les policiers. Comme l'apportent Argyris et Schön (1978), la confrontation de valeurs individuelles provoque l'émergence de valeurs de référence pour le groupe qui, lorsqu'acceptées des membres, engendrent la reconnaissance de normes explicites ou implicites, les paradigmes de base encadrant la réalisation du travail. En fait, ces valeurs de référence favorisent le développement de normes provoquant des attentes face aux comportements des policiers. Les écarts observables entre les attentes et les résultats provoquent alors des ajustements, considérés comme des séquences d'apprentissage.

Si la forme processuelle facilite la compréhension, c'est l'aspect configurationnel de la situation présentée qui, à nos yeux, le rend pertinent. En effet, c'est par la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation que l'apprentissage expérientiel s'effectue, permettant aux policiers l'acquisition de nouvelles connaissances et, selon le cas, un apprentissage en simple ou en double boucle, au sens de la théorie d'action d'Argyris et Schön (1978). De cette façon, la phase de combinaison du modèle SECI peut être considérée comme une séquence de négociations provoquant l'apprentissage du policier, mais surtout l'élaboration de bornes permettant de baliser les choix comportementaux et configurant du fait le fonctionnement du système.

D'un point de vue processuel, c'est par la socialisation qu'une remise en question des pratiques s'effectue, cette remise en question sous-tendant une confrontation au niveau des valeurs individuelles des membres du groupe de travail. En externalisant leurs connaissances, les policiers peuvent concrétiser leurs connaissances et les mesurer aux connaissances des autres membres du groupe. C'est par cette externalisation que les valeurs peuvent se confronter et se négocier. Dans cette ordre d'idées, la phase de négociation permet une observation réfléchie (Kolb, 1984) de la situation et, du fait, une réflexivité au sens de Weick (1995) quant aux façons de faire le travail.

Par la suite, l'internalisation de la nouvelle pratique, en fait des connaissances qui la composent, transforme le savoir explicite en savoir tacite grâce à une actualisation des valeurs qui sous-tendent ces dernières. Bref, le modèle de Nonaka et Takeuchi (1995) n'offre pas qu'une vision processuelle de l'apprentissage, mais également une vision configurationnelle qui évoque la théorie d'action d'Argyris et Schön (1978), ou la

combinaison et l'internalisation provoquent un apprentissage en double boucle, de par la négociation des valeurs que ces phases provoquent. Ainsi, l'aspect processuel du modèle SECI peut se prêter à ce jeu, c'est à dire provoquer une confrontation de valeurs permettant l'actualisation du collectif. Observons, au schéma 12, comment les connaissances tacites s'explicitent, et comment cette transformation vient provoquer l'émergence et l'actualisation de valeurs de référence.

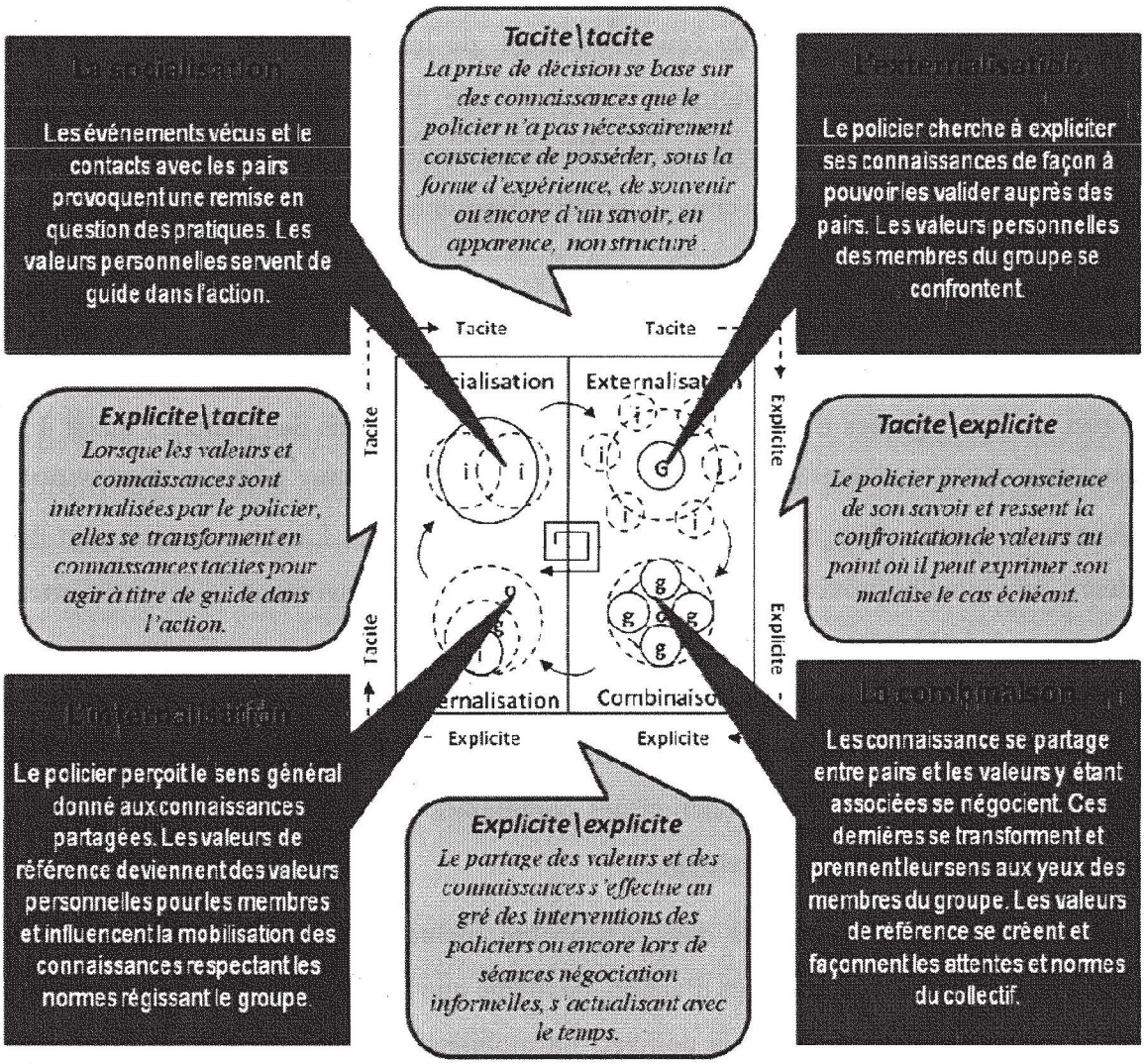


SCHÉMA 12 : Nonaka et Takeuchi (1995) au sein de l'unité d'analyse

L'apprentissage expérientiel vécu par le policier représente une situation riche en cueillette d'information, mais c'est l'interprétation de ces données brutes, en fonction des paradigmes de base du groupe de travail, qui guide le policier. Une négociation constante, souvent informelle, favorisant le maintien d'une tension continue, provoque une actualisation des valeurs, des normes et des attentes au sein du groupe. Cet avancé est important, puisqu'il explicite clairement l'impact socioconstructiviste de l'appartenance à un groupe.

L'apprentissage, d'un point de vue constructiviste, en ainsi perçu comme une activité individuelle, mais dépendante de l'environnement, de la situation, en fait, du contexte social du policier. Ainsi, les logiques d'apprentissage et les données recueillies sur le terrain nous permettent de présenter un modèle d'apprentissage associé à l'unité d'analyse. Illustrons donc, à la section suivante, le modèle d'apprentissage observé au sein de l'unité d'analyse étudiée.

6.2 Le modèle d'apprentissage observé et les propositions empiriques

Le recours aux logiques d'apprentissage, jumelé aux perceptions des policiers quant à la façon dont ils en arrivent à utiliser judicieusement la force, nous amènent finalement à présenter le modèle d'apprentissage illustré par le schéma 13. La mise en commun des valeurs individuelles provoque des séquences de négociations favorisant le développement de valeurs de références. Ces valeurs de référence engendrent des paradigmes de base pour le groupe, telles les normes et les attentes. Ces paradigmes de base représentent le "*contrat*" guidant les actions du policier de façon à permettre le respect des valeurs de référence. En ce sens, c'est en fonction des paradigmes de base d'un collectif de travail que les stratégies d'action se développent.

Face à un événement, le contexte, dans sa globalité, incluant les valeurs de références, les paradigmes de bases, les stratégies d'action, de même que les circonstances de la situation, sont prises en considération par le policier. La mobilisation, dans l'action, de toutes ces connaissances engendre un résultat pouvant être différent des attentes du groupe de travail. Selon l'écart entre le résultat et les attentes, une réaction des membres du groupe est possible. Cette réaction est directement proportionnelle à l'intensité de l'écart et mène à

un processus d'apprentissage en simple ou en double boucle, selon le besoin, par le recours au modèle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) ou encore SECI (Nonaka et Takeuchi, 1995). Le système ajuste ainsi sa configuration de façon à ce que, dans le futur, le résultat se rapproche le plus possible des attentes. La schématisation du modèle prend la forme suivante (schéma 13):

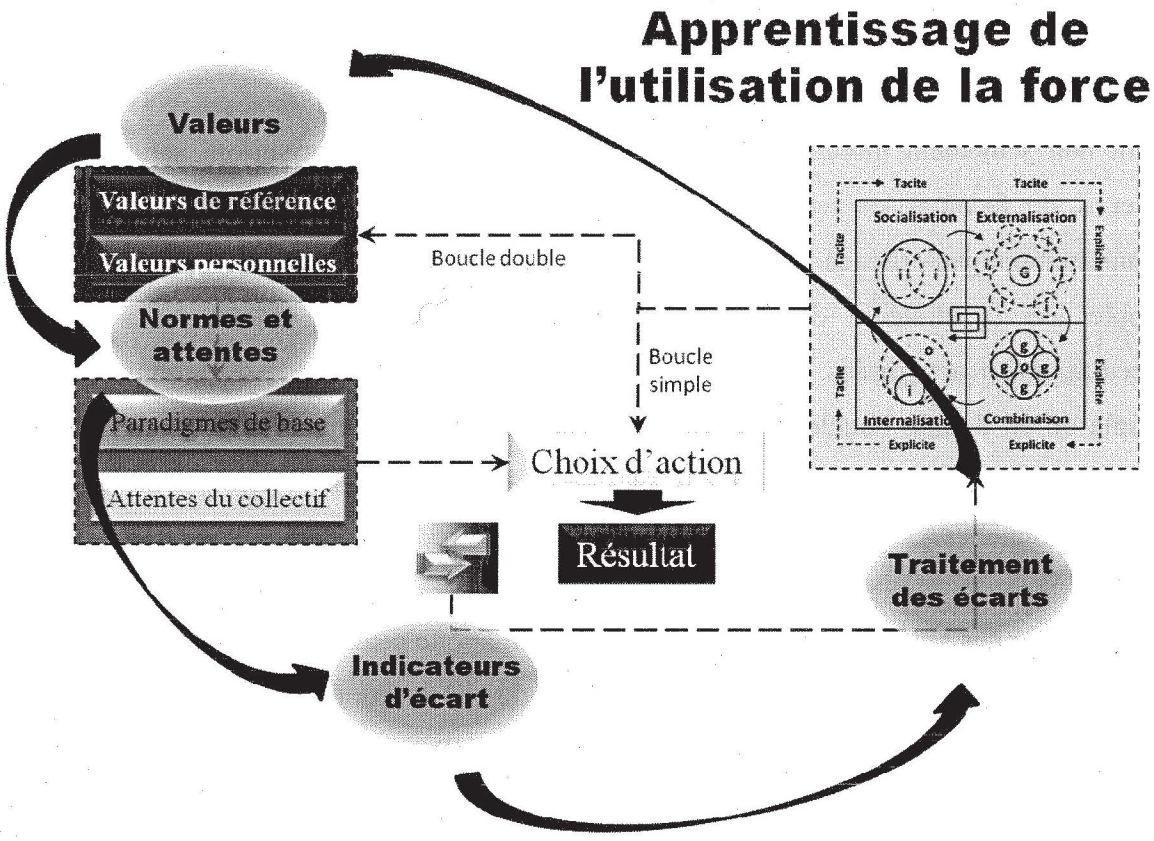


SCHÉMA 13 : Le modèle d'apprentissage de l'unité d'analyse

Plus qu'un modèle respectant les logiques configurationnelles et processuelles démontrées au schéma 12, c'est sous une logique sociocognitive que le modèle d'apprentissage observé se positionne. En réalité, c'est la présence au sein du groupe de travail qui provoque non seulement les séquences d'apprentissage, mais surtout des périodes de négociation des valeurs qui tendent à favoriser un apprentissage à double boucle plutôt qu'un apprentissage à simple boucle où seulement les pratiques se modifient sans attaquer les valeurs et les paradigmes de base. En ce sens, c'est par le modèle de création et de partage de

connaissances de Nonaka et Takeuchi (1995) que l'apprentissage à double boucle peut se produire, modifiant le résultat non pas par la simple modification des pratiques, mais bien en amont, par l'actualisation des valeurs de références et, du fait, des normes et attentes qui en découlent. Concrètement, les commentaires recueillis auprès des policiers, démontrent que lorsqu'un comportement menace leur intégrité physique, les discussions *a posteriori* sont plus intenses. En fait, comme il s'agit d'un accroc à une valeur de référence, ces discussions provoquent un apprentissage en double boucle, puisqu'il permet l'actualisation des valeurs du sujet, voire du groupe de travail. Le processus de rétroaction vient non seulement modifier le choix d'action du policier, mais surtout actualiser ses valeurs, de façon à les rendre homogènes aux valeurs de référence. À l'inverse, un comportement peu efficace provoquera une mise à jour technique sous la forme de boucle simple, où la stratégie d'action est modifiée, mais où les valeurs ne sont pas nécessairement actualisées. Cependant, qu'il s'agisse d'une séquence d'apprentissage en simple ou en double boucle, il est tout aussi possible que les modifications au système fassent place à des connaissances dîtes toxiques qui peuvent aller à l'encontre des attentes organisationnelles.

À la lumière des résultats obtenus, de l'analyse thématique effectuée en fonction du cadre conceptuel, il est maintenant possible d'affirmer des propositions empiriques permettant d'expliquer comment le policier, de façon individuelle, mais également de par son appartenance à un groupe de travail, en arrive à développer sa capacité à utiliser judicieusement la force. Théoriquement, l'apport de ces propositions empiriques peut sembler simple. Cependant, c'est au niveau pratique, c'est-à-dire dans la façon dont s'élaborent les programmes de développement des policiers, que cette avancée offre un potentiel intéressant. Loin d'une approche béhavioriste, cette approche socioconstructiviste modifie la vision actuelle en identifiant l'importance du contexte, non pas seulement d'une situation d'utilisation de la force, mais bien globale, allant jusqu'au fonctionnement du groupe de travail. En ce sens, le modèle SECI représente un outil prépondérant à l'intérieur d'une perspective sociocognitive de l'apprentissage de l'utilisation de la force qu'une approche individuelle ne permet pas. À vrai dire, bien que l'approche par compétence offre des forces importantes, son application démontre également des limites identifiées au

chapitre portant sur la problématique de recherche. Les avancées de cette recherche représentent ainsi une façon de repousser ces limites, mais surtout d'envisager le développement professionnel sous un angle sociocognitif qui dépasse la simple réalisation d'activités de formation, de façon à complémenter le processus actuel de développement des policiers, tant en milieu pédagogique qu'organisationnel.

Ainsi, les propositions empiriques retenues par la réalisation de l'ensemble de ces travaux sont présentées au Tableau IV.

TABLEAU IV : Les propositions empiriques retenues

Prémisse théorique
Plus que par des séquences d'apprentissage expérientiel individuelles, c'est majoritairement par un phénomène social que la capacité à utiliser judicieusement la force se développe. L'existence de valeurs de référence, mais également des paradigmes de base en découlant, guident le policier dans la réalisation de sa tâche. Cependant, la configuration du fonctionnement d'un groupe de travail est un système perméable qui s'actualise selon les besoins.
Propositions empiriques émergentes
• L'apprentissage se produit grâce aux conflits de valeurs émanant de l'écart entre les attentes des membres du groupe et le comportement observé sur le terrain. - Les tensions, entre les membres, provoquent une négociation qui favorise l'explicitation de connaissances tacites et, du fait, un transfert ou encore une création de connaissances entre les membres. - Cette socialisation engendre une actualisation des valeurs par l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite émanant du choc des connaissances. Ce phénomène, considéré comme une séquence de combinaison, influence l'interprétation, ou engendre une modification des normes et stratégies d'action en vigueur. • C'est par ces séquences de combinaisons que le processus d'apprentissage en double boucle se produit et permet au policier de développer ou encore d'actualiser sa capacité à utiliser judicieusement la force.

Ces propositions empiriques se positionnent directement sous une perspective constructiviste de l'apprentissage, mais en mettant l'emphase sur l'importance de la socialisation comme élément multiplicateur de développement individuel, mais également organisationnel. À vrai dire, elles placent l'apprentissage au-delà de l'action individuelle, mais bien au niveau d'un collectif de travail, l'interaction entre les membres favorisant la tension nécessaire à la remise en question des façons de faire. Les résultats de ces travaux de recherche sont pertinents puisqu'ils remettent en question certaines techniques utilisées en milieu de formation, en plaçant le contexte à l'avant-plan des techniques à utiliser. À la lumière de ces travaux, il est permis de croire qu'une approche fondée sur une perspective sociocognitive de l'apprentissage favoriserait le développement des policiers à utiliser judicieusement la force, mais également la réalisation d'un apprentissage organisationnel bénéfique pour le SPVM.

6.3. Les enjeux managériaux

Pour en arriver à mettre en place des processus de gestion des connaissances qui permettent le respect des propositions empiriques présentées, il importe d'aborder certains enjeux managériaux. Pour débuter, rappelons les règles simples établies par Garvin (1983:80) pour assurer le développement d'une organisation apprenante:

1. Résoudre des problèmes en groupe ;
2. Expérimenter de nouvelles façons de faire ;
3. Tirer les leçons des expériences ;
4. Apprendre de et avec les autres ;
5. Assurer le transfert des bonnes connaissances

Pour en arriver à utiliser pleinement le potentiel offert par les propositions empiriques proposées tout en respectant les bases de la vision de Garvin, il importe de prendre en considération les axes suivants:

6.3.1 Favoriser une gestion par la culture de l'utilisation de la force

Traditionnellement, et ce dans l'ensemble des pays occidentaux, la gestion de la problématique de l'emploi de la force s'effectue par le recours aux normes légales et

administratives qui encadrent son utilisation. Bien que semblant efficace, la gestion par les normes dévoile des lacunes importantes qui ont pu être soulevées dans ce mémoire. En axant sur l'autorégulation ou le respect des valeurs communes à l'ensemble des membres de la communauté policière, il est possible d'anticiper une gestion de l'usage de la force sécuritaire pour le policier et respectueuse des valeurs sociétales. Une des premières lacunes de la gestion par la norme que le cadre conceptuel, mais également les résultats des ces travaux de recherche ont su démontrer, est la difficulté de mobiliser des connaissances explicites dans l'action ; en fait, c'est l'aspect limité de la rationalité, au sens de Simon (1959). En réalité, ce sont les connaissances tacites, incrustées dans la conscience pratique, qui sont le plus facilement mobilisables en situation concrète.

Mais viser sur une gestion participative, où la démocratie prend une place importante, n'est pas une mince tâche dans un monde hiérarchisé et bureaucratisé comme le domaine policier. Cependant, un milieu d'apprentissage proposé par le développement d'une communauté de pratique pour un usage judicieux de la force au SPVM se prête bien au principe de Garvin (1983). Favoriser le développement d'une culture de l'apprentissage et de la collaboration, où les policiers ont eux-mêmes à se fixer des objectifs, à déterminer des cibles de résultats ou encore voient à l'élaboration de projets de développement de compétences sont tous des exemples d'actions qui sont à la portée de ces intervenants de première ligne et qui permettent à une organisation d'être apprenante. Cependant, comme nous l'avons observé dans la cas du poste de quartier 30, le projet de développement de la communauté de pratique n'est pas encore à maturité.

6.3.2 Valoriser le développement de communautés de pratique

Les policiers sont ceux qui interviennent dans la rue et sont assurément habiletés à prendre des décisions, particulièrement celles les concernant. Cette nouvelle vision de la gestion de l'usage de la force permet entre autres de redonner confiance aux policiers, d'enrichir l'opinion de ces derniers concernant le recours à la force, d'assurer une autorégulation des comportements et finalement d'assurer une forte mobilisation de la base. Ce que cette étude nous a permis de réaliser est que le développement de la communauté de pratique ne

s'étend pas à l'ensemble des postes de quartier. Pour y arriver, certains facteurs sont incontournables:

- Développer un climat de confiance : « Sans ce climat, les détenteurs de savoirs tacites clés refuseront de les rendre explicites, préférant les conserver comme outil de négociation » (Jacob, 1999 : p.482). Cette affirmation est particulièrement vraie afin de créer le réseautage entre les différentes unités de l'organisation. La gestion antérieure des crises liées à l'utilisation de la force (Gosset, Barnabé, Lizotte ou encore Villanueva) a causé un climat de méfiance qui se doit d'être adressé.
- Développer des outils de mesure qualitative : « Tout processus d'apprentissage est déclenché par des constats d'écart entre l'actuel et ce qui serait souhaitable » (Jacob, 1999 : p.484). Évaluer le fonctionnement de la communauté uniquement de façon quantitative représente un moyen efficace de valider son institutionnalisation. Cependant, le développement d'outils de mesure qualitative permettrait de voir à un développement incrémental et systémique de la communauté.
- Développer une fonction de veille : Il est primordial de voir à l'induction constante de nouvelles connaissances afin d'éviter le transfert de connaissances « toxiques ». « Les détenteurs de savoirs explicites et tacites doivent continuellement être tenus à l'affût des nouveaux savoirs qu'il serait pertinent de véhiculer au sein des équipes de travail en vue d'enrichir leur base de connaissances collectives » (Jacob, 1999 : p.485).

6.3.3 Mettre l'accent sur les processus de retour d'expérience

Un moyen efficace de gérer les connaissances en respectant les notions d'apprentissage situé est le retour sur l'expérience vécue. Le retour d'expérience peut être défini comme « un processus composé de méthodes et de procédures pour tirer des enseignements des accidents et des incidents passés » (Delaître, Moisan et Mille, 2004 :2). L'activité de rétroaction devient ainsi un portail de partage et de confrontation des différentes connaissances, teinté par les expériences individuelles des membres en lien avec le

contexte de la situation. Rétroagir permet la prise de conscience et la responsabilisation en favorisant l'émergence d'informations vivantes et colorées, c'est-à-dire contextualisées (Handy, Devine et Heath, 1999 : 30-35). Le retour d'expérience permet de travailler en ce sens, en permettant l'« interprétation des interprétations antérieures » (Alvesson & Skoldberg, 2000) de façon à permettre aux participants d'actualiser leurs répertoires d'actions, mais surtout leurs valeurs. Il vise en fait à amener le participant à confronter ses croyances à celles des autres de façon à ajuster son répertoire de pratiques en fonction des valeurs de référence et de ses valeurs personnelles.

6.3.4 Placer le superviseur au centre du processus de gestion des connaissances

Nous avons vu l'importance du rôle du superviseur au sein de la ligne hiérarchique du Service de police de la ville de Montréal. En fait, son rôle est si important qu'il a dû faire l'objet d'une attention particulière dans le développement de la méthodologie de recherche. En ce sens, il importe de prendre en considération ce rôle et de s'assurer de positionner le superviseur au centre des processus de gestion des connaissances en ce qui concerne l'utilisation judicieuse de la force. À cet effet, le superviseur représente celui qui détient le réel pouvoir de manager la problématique de l'utilisation de la force dans une perspective horizontale au sein de son groupe de travail. Son implication managériale au sein de la communauté de pratique pour un usage judicieux de la force ainsi que le recours constant aux processus de retours sur l'expérience mentionné aux points 6.3.1, 6.3.2 et 6.3.3 représentent une action concrète qui permettrait de gérer la problématique de l'emploi de la force d'un point de vue culturel plutôt que normatif.

CONCLUSION

Longtemps considéré comme une dépense sans réelles retombées organisationnelles (Cadin, Guérin et Pigeyre, 1997), le développement professionnel est maintenant considéré comme un investissement planifié et répondant à des besoins précis (El Akremi et Oumaya Khalbous, 2004). À cet égard, la littérature nous apprend que la relation entre l'apprentissage et le transfert d'apprentissage est quasi nulle (Alliger, Tannenbaum, Bennett et Traver, 1997; Haccoun, 1998). Il importe donc, avant d'établir des programmes de développement de compétences, de comprendre comment, par exemple, les policiers développent leur capacité à utiliser judicieusement la force. C'est exactement ce sur quoi s'est penché ce travail de recherche. La discussion soulevée par les résultats obtenus, sans être créatrice de nouvelles connaissances, permet cependant de mieux allier la théorie et la pratique et, de ce fait, d'améliorer la planification des activités de développement des policiers. Mais si l'application d'une approche socioconstructiviste semble remise en question par le système d'éducation (Crahay et Forget, 2006), les résultats de ce travail de recherche nous démontrent que le débat n'est pas le même à l'intérieur des programmes de développement professionnel des policiers.

En réalité, les particularités distinguant l'apprentissage de l'enfant de celui de l'adulte rendent le paradigme constructiviste particulièrement fécond, et font de l'impact du contexte et de la participation à un collectif de travail des éléments prépondérants. Ce positionnement épistémologique n'est donc pas une mode, mais bien un passage obligé amenant le policier à prendre en charge son propre développement. Cependant, pour en arriver à rendre l'acteur responsable de son développement, les enseignants, instructeurs ou *coachs*, peu importe le titre associé à leur rôle, doivent assurément prendre en considération le processus par lequel l'adulte apprend. En fait, adopter cet épistémologie, c'est, comme l'apporte Jonnaert (2007:22) valoriser le maitre qui, découvrant sa propre humilité, provoque les conditions permettant aux apprenants de construire eux-mêmes ce qu'ils doivent connaître.

Nul doute qu'il s'agit d'un changement de rôle majeur à l'intérieur d'un monde bureaucratisé comme le domaine policier (Jones, 2009 : 338; Clark, 2005; Farmer, 2005; Loveday, 2007; Cowper, 2000). Tel que présenté, le SPVM tente, depuis 2005, une approche combinée de développement par l'approche par compétence et par la théorie sociale de l'apprentissage, en développant des communautés de pratique pour un usage judicieux de la force. Cette vision permet aux policiers de mettre l'accent sur leur expérience, autrement dit, de baser la mobilisation des connaissances non pas sur les notions apprises en formation, mais bien sur le vécu au quotidien, en respect de leur contexte d'intervention.

Les propositions empiriques proposées par ces travaux de recherche concordent ainsi parfaitement avec cette vision et assurent la légitimité du recours au concept d'apprentissage situé, développé au sein des communautés de pratique pour un usage judicieux de la force au sein du service de police de la Ville de Montréal. Les retombées de cette recherche se résument sous deux volets, soit managériales et théoriques. En effet, bien que modeste, le développement des propositions empiriques présentées offre une nouvelle vision de la gestion des connaissances au sein des organisations policières. Elles offrent un complément théorique aux connaissances disponibles en les appliquant au milieu policier. Elles pourront également agir comme phare pour les gestionnaires dans le développement professionnel de leurs membres, en offrant une meilleure compréhension du phénomène de l'apprentissage de l'utilisation de la force. Selon les conclusions de cette recherche, une approche à perspective sociocognitive permettrait le développement des policiers quant à l'utilisation judicieuse de la force tout en favorisant un apprentissage organisationnel bénéfique pour le SPVM.

Pour y arriver, certains enjeux managériaux sont à prendre en considération soit particulièrement de valoriser le développement de communautés de pratique pour un usage judicieux de la force et de mettre en place des processus de retour d'expérience. En ce qui concerne l'École nationale de police du Québec, la construction des ces propositions permet d'identifier les obstacles au développement des aspirants policiers, mais surtout les leviers à utiliser à l'intérieur des programme de perfectionnement professionnel offerts aux policiers en fonction, particulièrement ceux ayant à recourir occasionnellement à la force.

Finalement, certaines perspectives de recherche émanent de la construction de ces propositions. En premier lieu, ces dernières devront faire l'objet d'une validation empiriques afin de pouvoir généraliser les conclusions de cette étude de cas à l'ensemble de la communauté policière. Cette validation permettrait également d'assurer l'émergence de certaines connaissances utiles au développement des policiers, particulièrement en ce qui concerne l'identification des bonnes pratiques de combinaison amenant l'actualisation de la compétence à utiliser judicieusement la force. Qui plus est, la poursuite de ces travaux permettrait de mettre en relation les différents outils de développement professionnel présentement utilisés au sein des différents corps policiers (Sûreté du Québec, SPVM, etc.) mais également à l'ENPQ ainsi que dans les programmes de techniques policières dispensés dans les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP).

BIBLIOGRAPHIE

ADLER, P. S. (1995) Comment on I. Nonaka: Managing innovation as an organizational knowledge creation process, J. Alloche, G. Pogorel, eds. Technology Management and Corporate Strategies. Elsevier, Amsterdam, 110–124.

ALLANI-SOLTAN, N., BAYAD, M. et ARCAND, M. (2004) Étude de l'efficacité de la GRH des entreprises françaises: L'approche configurationnelle, http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome1/Allanai_Bayad_Arcand.pdf

ALLIGER, G.-M., TANNEBAUM, S. I., BENNETT, W. et TRAVER, H. (1997) A meta-analysis of the relations among training criteria, Personnel Psychology, 50(2), p. 341-958.

ALPERT, G.P. et DUNHAM, R. G. (2004) Understanding police use of force, Officers, suspects and reciprocity, Cambridge Univesity Press, 191 p.

ALVESSONS, M. et SKOLDBERG, K. (2000) Reflexive Methodology, New Vistas for Qualitative Research, London: Sage, 319 p.

AMBROSINI, V., BOWMAN, C. (2001) Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization, J. Management Stud. 38(6) 811–829.

ANADÒN, M. et GUILLEMETTE F. (2007) La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ?, Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 5 – p. 26-37.

ANDERSON, J. R. (1983) The Architecture of Cognition. Harvard University Press, Cambridge, MA.

ANDERSON, P. (1983) Decision making by objection and the Cuba missile crisis, Adminstrative Science Quarterly, 28, 208-222

ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1994) La Dynamique des groupes restreints, Paris, PUF, 1994

ARGYRIS, C. et SCHöN, D. (1978) Organizational learning, Reading, Mass., Addison-Wesley, tome I, 344 p.

AUDIGIER, F. (2000) L'éducation aux droits de l'homme, The shcool Field, vol. XIII, CD-rom, Ljubljana, Slovénie, 19 p.

BALLAY, J.-F. (2002) Tous managers du savoir ! : La seule ressource qui prend de la valeur en la partageant, Paris, Éditions d'Organisation, 430 p.

BATTLE, A. et BARANSKI, L. (2005) Comment jouer collectif, Éditions d'Organisation, 205 p.

BARBIER, G. (2002) Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf

BARIBEAU, C. (2009) Analyse des données des entretiens de groupe, Recherches Qualitatives, 28(1), p. 133-148.

BARRON, J.M. et GJERDE, K.P. (1997) Peer pressure in an Agency relationship, Journal of Labor economics, 15:2, p. 234-254

BAYLEY, D.H. (1975) « The Police and Political Development in Europe ». dans C. TILLY et al., The Formation of National States in Europe, University Press Princeton.

BALLAY, J.F. (2002) Tous managers du savoir!: la seule ressource qui prend de la valeur en la partageant, Paris: Éditions d'Organisation, 430 p.

BEILLERO, J. (2003) L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? CRAP Cahiers pédagogiques, N°416

BENDER, S. et FISH, A. (2000) The Transfer of Knowledge and the Retention of Expertise: The Continuing Need for Global Assignments, Journal of Knowledge Management, 4, (2), 125-137.

BERTAUX, D. (1997) Les récits de vie, Paris, Coll. 128, Nathan Université.

BION, W. R. (1965) Recherches sur les petits groupes, Paris, PUF, 1965

BITTNER, E. (1970) « The Functions of the Police in Modern Society: a Review of Background Factors, Current Practices, and Possible Role Models », National Institute of Mental Health Center for Studies of Crime and Delinquency, Crime and delinquency issues, Chevy Chase (Maryland).

BITTNER, E. (1990) Aspects of Police Work, Boston (Massachusett), Northeastern University Press.

BITTNER, E. (1991) « De la faculté d'user de la force comme fondement du rôle de la police », Les Cahiers de la sécurité intérieure, 3, p. 221-235.

BITTNER, E. (2001) « Florence Nightingale à la poursuite de Willie Sutton. Regard théorique sur la police », Déviance et Société, 25, p. 285-305.

BLAIS, M. et MARTINEAU, S. (2006) L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, Recherches Qualitatives, 26(2), p. 1-18

BOLAND, R.J. et TENKASI, R.V. (1995) Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing, Organization Science, 7:4

BRODEUR, J.P. (2001) « Le travail d'Egon Bittner : une introduction à la sociologie de la force institutionnalisée », Déviance et Société, 25, p. 307-323.

BROWN, S.J., COLLIN, A. et DUGUID, P. (1989) « Situated Cognition and the Culture of Learning », Éducational Researcher, p. 32-42.

BROWN, S.J. et DUGUID, P. (2000) Comment organiser le savoir sans le tuer?, dans Les meilleurs articles de la Harvard Business Review sur le Management du savoir en pratique, Éditions d'Organisation, p.183-201

BROWN, J. S., et DUGUID, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. Organization Science, 2(1), 40-57.

BROWN, S.J. et DUGUID, P. (2003) « Comment organiser le savoir sans le tuer ? », dans Les meilleurs articles de la Harvard Business Review sur le Management du savoir en pratique, Éditions d'Organisation, p.183-201.

CADIN, L., GUÉRIN, F. et Pigeyre, F. (1997) Gestion des Ressources Humaines, Paris, Dunod.

CAPPE, E. (2005) Identification de graines de communauté de pratique: mis en oeuvre au sein d'une entreprise de microélectronique, AIMS, XIV^{ième} Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire, Angers, 25 p.

CARPENTER, B. N. et RAZA, S. M. (1987) Personality characteristics of police applicants: Comparisons across subgroups and with other populations. Journal of Police Science and Administration, 15, 10-17.

CHANAL, V. (2000) Communautés de pratique et management par projet : À propos de l'ouvrage de Wenger (1998), Université de Savoie, IREGE, M@n@gement, Vol. 3 №1, 30 p.

CHAUVET, V. et GHETTY, C. (2007) « Une étude exploratoire du rôle informationnel joué par les communautés virtuelles », 12ème Colloque de l'Association Information et Management, HEC Lausanne, 18-19 juin.

CLARK, M. (2005) The importance of a new philosophy to the post modern policing environment, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 28(4), p.642-653

CORCUF, PH (1995) Les nouvelles sociologies, Paris, Nathan, coll. sociologie 128

CORDNER, G.W et SHEEHAN, R. (1999) Police administration, Anderson Publishing, Cincinati (Ohio), 4e éd., 515 p.

COWPER, T.J. (2008) The Myth of the "Military Model" of Leadership in Law Enforcement Police Quarterly, 3, 228 p.

CRAHAY, M. et FORGET, A. (2006) Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique? in F. Audigier, M. Crahay, M. et J. Dolz (éds.), Curriculum, enseignement et pilotage, (pages 63-84). Bruxelles : De Boeck-Université.

CRANK, J. P. et CALDERO, M. A. (2000) Police ethics: The corruption of a noble cause. Cincinnati, OH: Anderson.

CUSSON, M. (2007b) Question de stratégie pour la police, chapitre 8 dans M. CUSSON, B. DUPONT et F. LEMIEUX (dir.) Traité de sécurité intérieure, Cahiers du Québec, collection droit et criminologie.

CUSSON, M. et DUPONT, B. (2007) « Introduction générale », dans M. CUSSON, B. DUPONT et F. LEMIEUX (dir.) Traité de sécurité intérieure, Éditions Hurtubise HMH ltée, Montréal, Cahiers du Québec, collection droit et criminologie, (2007), 697 p.

DELAÎTRE, S., MOISAN, S. et MILLE, A. (2004) Instrumentation d'un processus de retour d'expérience pour la gestion des risques,

DeLAVALLÉE, E. (2002) Panne de théories et crise du management, L'Expansion Management Review, Juin 2002, p. 90-97

DESCHENAUX, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7. Trois-Rivières: Association pour la recherche qualitative.

DESCHENAUX, F. et BOURDON, S. (2005) Introduction à l'analyse informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0, Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative, Trois-Rivières: Association pour la recherche qualitative.

DICK, B. et DALMAU, T. (1999). Values in action - applying the ideas of Argyris and Schön (2 nd ed.). Chapel Hill, Brisbane: Interchange.

DROWATZKY, J. (1981) Motor Learning, Principles and Practices, 2nd Edition.

DUNN, S. (2010) Les policiers tués dans l'exercice de leurs fonctions, 1961 à 2009,Statistiques Canada, http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2010003/article/11354-fra.htm

EISENHARDT, K. (1989) Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review, 14, 4, 532-550

EL AKREMI, A. et OUMAYA KHALBOUS, R. (2004) Mesure de résultats de la formation: Approche par les déterminants de l'efficacité, http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/El_Akermi_Saad_Oumaya.pdf

EYERMAN, R., JAMISON, A. (1991) Social Movements: A Cognitive Approach. Penn State Press, University Park.

FARMER, D. (2005) To kill the king: Post traditional governance and bureaucracy, M.E. Sharpe, Armonk, NY

FLAVELL, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum

FILLOL, C. (2004) Apprentissage et systémique : une perspective intégrée, XIIIème Conférence de l'AIMS, Normandie, Vallée de Seine, 2-3 et 4 juin 2004, 23 p.

FRANK, R. (1994) Microeconomics and Behavior, New-York: W.W. Norton & Company.

FORD, R.E (2003) Saying One Thing, Meaning Another: The Role Of Parables In Police Training. Police Quarterly, 6,p.84-110

GAGNON, Y.-C. (2005) L'étude de cas comme méthode de recherche, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 128 p.

GARVIN, D. (1993) Building a learning organization. Harvard Business Review, **71**(4), 78-91.

GERSICK, C. (1988) Time and transition in work teams Toward a new model of group development, Academy of Management Journal, 31, 9-41

GIDDENS A (1984) The Constitution of Society. University of California Press, Berkeley.

GIDDENS, A. (1987) Social theory and modern sociology, Stanford, Stanford University Press, 310 p.

GINGRAS, F.P. (2003) La sociologie de la connaissance, Chapite 2, dans Gauthier, B. et col. (2003) Recherche Sociale; De la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec

GIOIA, D. A. et CHITTIPEDDI, K. (1991) Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation." Strategic Management Journal, 12: 433-448.

GLADWELL, M. (2005) Intuition : comment réfléchir sans y penser, Collection Revue Commerce, Éditions Transcontinental, 253 p.

GRAVEL, N. (2008) Favoriser la socialisation des savoirs et l'apprentissage organisationnel par une approche collaborative dans un contexte hautement structuré et hiérarchisé : le cas d'une communauté de pratique au sein du Service de police de la Ville de Montréal, Mémoire de maîtrise non publiée, HEC Montréal, 245 p.

GRAWITZ, M. (1996) Méthodes des sciences sociales, 10ième édition, Paris, Dalloz, 920p.

GUIGNON, S. et MORISSETTE, J. (2006) Quand les acteurs mettent en mots leur ezxpérience, Recherche Qualitative, 26(2), pp. 19-38

HANDY, L., DEVINE, M. et HEATH, L. (1999) Le 360°: un outil pour développer les managers, INSEP Éditions

HANSEN, M.T., NOHRIA, N. et TIERNEY, T. (1999) What's Your Strategy for Managing Knowledge?, Harvard Business Review, 77 (2), pp. 106-116

HARRIS, S et SUTTON, R. (1986) Functions of parting ceremonies in dying organizations, Academy of Management Journal, 29, 5-30

HILDRETH, P. M., KIMBLE, C. (2002) The duality of knowledge. Inform. Res. 8(1).

JACOB, R. (1999) La fonction formation et développement de la main d'œuvre et l'innovation diffuse ; Quelques pistes de réflexion et d'action, Relation Industrielle, vol 54, no 3

JASSIMUNDDIN, S.M., KLEIN, J.H., et CONNELL, C. (2005) The paradox of using tacit and explicit knowledge strategies to face dilemmas. *Management Decision, 43*(1), 102-112.

JONES, M. (2009) Governance, integrity and the police organization, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, Vol. 32 No, 2, p.338-350

JONNAERT , P. (2001) Compétences et socioconstructivisme : De nouvelles références pour les programmes d'études, Texte d'appui à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire les 18, 19 , 20, 21 et 22 décembre 2001 à Bobo Dioulasso au Burkina Faso.

JOYCE, B. et SHOWERS, B. (1980) Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership, 37*(5), 379-385.

JONNAERT, P. (2007) Constructivisme, Observatoire des réformes en éducation Université du Québec à Montréal, http://files.lycee.webnode.com/200000948-39c243d904/TextePhJconstr2.pdf

JOBARD, F. (2001) « Comprendre l'habilitation à l'usage de la force policière », Médecine et Hygiène | Déviance et Société, 3:25, p. 325-345.

KENNEDY, D. M. et HOMANT, R. (1981) Nontraditional role assumptions and the personality of policewoman. Journal of Police Science and Administration, 9, 346-355.

KERNAGHAN, K., MARSON, B. et BORINS, S. (2001) L'administration publique de l'avenir, L'institut d'administration publique du Canada, Toronto, 388 p.

KUHN, T. S. (1962) *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion (Champs),

KIDDER, T. (1982) Soul of a new machine, New-york Avon

KIPPENBERGER, T. (1998) Strategy according to Michael Porter, The Antidote, Vol. 3 Issue 6, pp. 24-25.

KLEIN, K., DANSEREAU, F. et HALL, R. (1994) Levels issues in theory development, data collection, and analysis, Academy of Management Review, 19, 2, 195-229

KOLB, D. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

LABORDE, D. (1998) Enquête sur l'improvisation. Dans M. De Fornel et L. Quéré (dir.), La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales (pp. 261-299). Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.LAVE, J. (1988) Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life. Cambridge , UK : Cambridge University Press.

LAVE, J et WENGER, E (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, Cambridge: Cambridge University Press.

LAVE, J., et WENGER, E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity: Cambridge University Press.

Le BORTEF, G. (1994) De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation.

LEGENDRE, R. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin/Paris, Eska 2e éd., p. 476-477.

LEVY, R. (2001) « Egon Bittner et le caractère distinctif de la police: quelques remarques introductives à un débat », Médecine et Hygiène, 25, p.

LINCOLN, Y. S., et GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

LOADER, I. (2006) Police inc., une entreprise à responsabilité non limitée ? Sécurité, gouvernance civile et bien public, criminologie, vol. 38 no 2, p. 158-170

LOVEDAY, B. (2007) Workforce modernisation in the police service, National Journal of Police Science & Management, Volume 10 Number 2

LUNDMAN, R. J. (1980) Police and policing: An introduction. New York: Holt, Rinehart & Winston.

MAITLIS, S. et LAWRENCE, T. B. (2007) Triggers and enablers of sensegiving in organizations. Academy of Management Journal, 50(1): 57-84.

MARTEL, V. (2005) Émergence d'une communauté d'apprentissage en réseau à l'ordre primaire : L'activité de transformation d'un environnement d'apprentissage par la direction, les enseignants et les élèves, Mémoire non publié, Université Laval.

MAYO, E. (1949). *Hawthorne and the Western Electric Company*. The Social Problems of an Industrial Civilisation. Routledge.

McCOY, M.R. (2006) Teaching style and the application of adult learning principles by police instructors, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management Vol. 29 No. 1, p. 77-91

McNAMARA, J. H. (1967) Uncertainties in police work: The relevance of recruit's back ground and training. In D. Bordua (Ed.), The police: Six sociological essays. New York: John Wiley.

MENDELSOHN, P. (1996) Le concept de transfert, dans Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue, Lyon, CRDP, pp. 11-20.

MICHAUX, V. (2007) Intérêt pour la notion de compétence collective des travaux fondateurs sur les communautés de pratique de Brown et Duguid et de Wenger: Discussion à partir d'une étude de cas, http://www.unifr.ch/rho/agrh2007/Articles/pages/papers/Papier92.pdf

MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (2003) Analyse des données qualitatives (2i éd.). Paris : De Boeck.

MOHR, C. (2004) Les paradoxes du virage communautaire : Le cas de la police de Laval, Thèse de doctorat, ENAP, 259 p.

MOUHANNA, C. (2007) « Négocier ou sanctionner: le travail policier au quotidien », dans M. CUSSON, B. DUPONT et F. LEMIEUX (dir.) Traité de sécurité intérieure, Éditions Hurtubise HMH ltée, Montréal, Cahiers du Québec, collection droit et criminologie, (2007), 697 p.

MUCHIELLI, R. (2006) La Dynamique des groupes, Paris, ESF (15ième édition),

NIEDERHOFFER, A. (1967) Behind the shield: The police in urban society. Garden City, NJ: Doubleday.

NONAKA, I. (1991) "The knowledge creating company." Harvard Business Review, 69, (Nov-Dec), 96-104

NONAKA, I. (1994). Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Organizational Science, Vol. 5, n°1, février 1994, pp. 14-37.

NONAKA, I. et KONNO, N. (1998) « The concept of « Ba »: Building a foundation for Knowledge Creation », California Management Review, Spring, 40, 3; ABI\INFORM Global 40 p.

NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1995) La connaissance créatrice : La dynamique de l'entreprise apprenante, De Boeck Université.

NONAKA, I. et TOYAMA, R. (2003) The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process, Knowledge Management Research & Practice, 1, pp. 2-10

NONAKA, I., TOYAMA, R. et NAGATA, A. (2000) A firm as a knowledge creating entity: A new perspective on the theory of the firm, Indust. Corporate Change 9(1) 1–20.

NONAKA, I. et VON KROGH, G. (2009) Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory, Organization Science, 20:3, May–June, pp. 635–652

O'DELL C. et GRAYSON, C.J. Jr, (1998) If Only We Knew What We Know, The Free Press, New York.

ORTMEIR, P.J. (1997) Leadership for community policing: a study to identify essential officer competencies, The Police Chief, October, p. 88-95

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003) L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

PÉPIN, Y. (1994) Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation, (20)1, 63-85.

PERRENOUD, P. (2000) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? dans Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) (2000) L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons éducatives, pp. 45-60.

PERRET, V. et GIROD-SÉVILLE, M. (2002) Les critères de validité en sciences des organisations : les apports du pragmatisme, Chapitre 12 dans Mourgues et al. (2002) Question de méthodes en Sciences de Gestion, Éditions EMS Management et Société.

PIAGET, J. (1936) La construction du réel chez l'enfant, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

PERRIN, F., MILLET, D., CAMOUS, R. et AOUSSAT, A. (2005) Amélioration des reflexes de conception par intégration de nouvelles méthodes: Proposition d'un processus d'apprentissage.

PINFIELD, l. (1986) A field evaluation of perspectives on organizational decision making, Administrative Science Quarterly, 31, 365-388

PIRES, A. (1997) Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique, dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (1997) La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 405 p.

POLANYI, M. (1962) Personal knowledge: Toward a Post Critical Philosophy, Londre, Routledge.

POLANYI, M. (1966) The Tacit Dimension, Routledge and Kegan Paul: London, UK.

PRAX, J.Y. (2003) Le Manuel du Knowledge Management ; Une approche de 2ième génération, Dunod, 477 p.

RAMIREZ, S.M. (1996), The need for a new learning culture in law enforcement, The Police Chief, Vol. 63, November, pp. 24-6.

ROETHLISBERGER, F.J. et DICKSON, W.J. (1939) Management and the worker, Harvard University Press: Cambridge, MA

ROY, S.N. (2003) L'étude de cas, Chapitre 7 dans Gauthier, B. et col. (2003) Recherche Sociale; De la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec

SCHÖN, D.A. (1983) The Reflective Practitioner: how professional think in action, London: Temple Smith

SENGE, P. (1990). The fifth discipline: The art of practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.

SHERMAN, L. W. (1978). The quality of police education. San Francisco: Jossey-Bass.

SIMON Herbert A. [1959], Theories of Decision-Making in economics and Behavioral Science, American Economic Review, 49, n° 1, pp. 253-283.

SPENDER, J. C. (1996) Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm, Strategic Management Journal, 17, pp.45-62.

SUN, R. (1997) Learning, action and consciousness: A hybrid approach toward modeling consciousness. Neural Networks 10(7) 1317–1331.

TESCH, R. (1990) Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools, New-York: The Falmer Press

TILLY, C. (1999) Durable Inequality. University of California Press, Berkeley, CA.

The Canadian Association of Chiefs of Police (CAPC) (2000), A National Use of Force Framework, November

THOMAS, D.R. (2006) A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. American Journal of Evaluation, 27(2), 237-246.

TOVSTIGA.G and KOROT.L (1998) Profiling the 21st century Knowledge enterprise 8th International Forum on Technology Management, Grenoble, France, Nov 1998

VAN MAANEN, J. (1973) Observations on the making of policemen. Human Organization, 32, 407-418.

VINCENS, J. (2001) « Expérience professionnelle et formation », LIRHE, Unité mixte de recherche CNRS/UT1, Toulouse, en ligne http://lirhe.univ-tlse1.fr/ publications/notes/347-01.pdf.

VON KROGH, G., ICHIJO, K. et NONAKA, I. (2000) Enabling Knowledge Creation : How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation, Oxford University Press, New York.

VYGOTSKY, L. S. (1978) Mind in society, Cambridge (Massachusett), Harvard University Press.

WEICK, K.E. (1995) Sensemaking in Organizations, Foundations for Organizational Science, Sage Publication Series, 229 p.

WEICK, K.E. (1993) « The Collapse of Sensemaking in Organization: The Mann Gulch Disaster », Administrative Science Quaterly, 38, p. 628-652.

WENGER, E, (1998) Communities of Practice; Learning, Meaning and Identity, New York, Cambridge University Press.

YIN, K.R. (1994) Applications of case study research, Second Edition, Applied Social Research Methods Series, Volume 34, Sage publications, 173 p.

YIN, R. K. (2003) Case study research, design and methods, 3rd ed. Newbury Park: Sage Publications.

Yu, C.H. (1994, Avril). Abduction? Deduction? Induction? Is there a logic of exploratory data analysis? Communication présentée à Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA..

TEXTES DE LOI

Loi sur la police (L.R.Q., chapitre P-13.1) http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_13_1/P13_1.html

Code criminel du Canada - http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-46/

JURISPRUDENCES CONSULTÉES

R. c. Biron, (1995), 2 R.C.S. 56

R. c. Baxter (1975), 27 C.C.C. (2d) 96

R. c. Bottrell (1981), 60 C.C.C. (2d) 211 (C.A. C.B.)

R. c. Antley ((1963), 42 C.R. 384 (C.A. Ont.)

R. c. Asante-Mensah [2003] 2 R.C.S. 3

R. c. Clayton [2007] 2 R.C.S. 725

Cluet c. La Reine, [1985] 2 RCS 216

R. c. Caslake, [1998] 1 R.C.S. 51

R. c. Ferris (1998), 126 C.C.C. (3d) 298 (C.A. C.-B.) requête pour autorisation de pourvoi à la C.S. refusée le 17 décembre 1998.

R. c. Mann, [2004] 3 R.C.S. 59

Cloutier c. Langlois [1990] 1 R.C.S. 158

R. c. Collins, [1987] 1 R.C.S. 265

Priestman c. Colangelo, [1959] R.C.S. 615

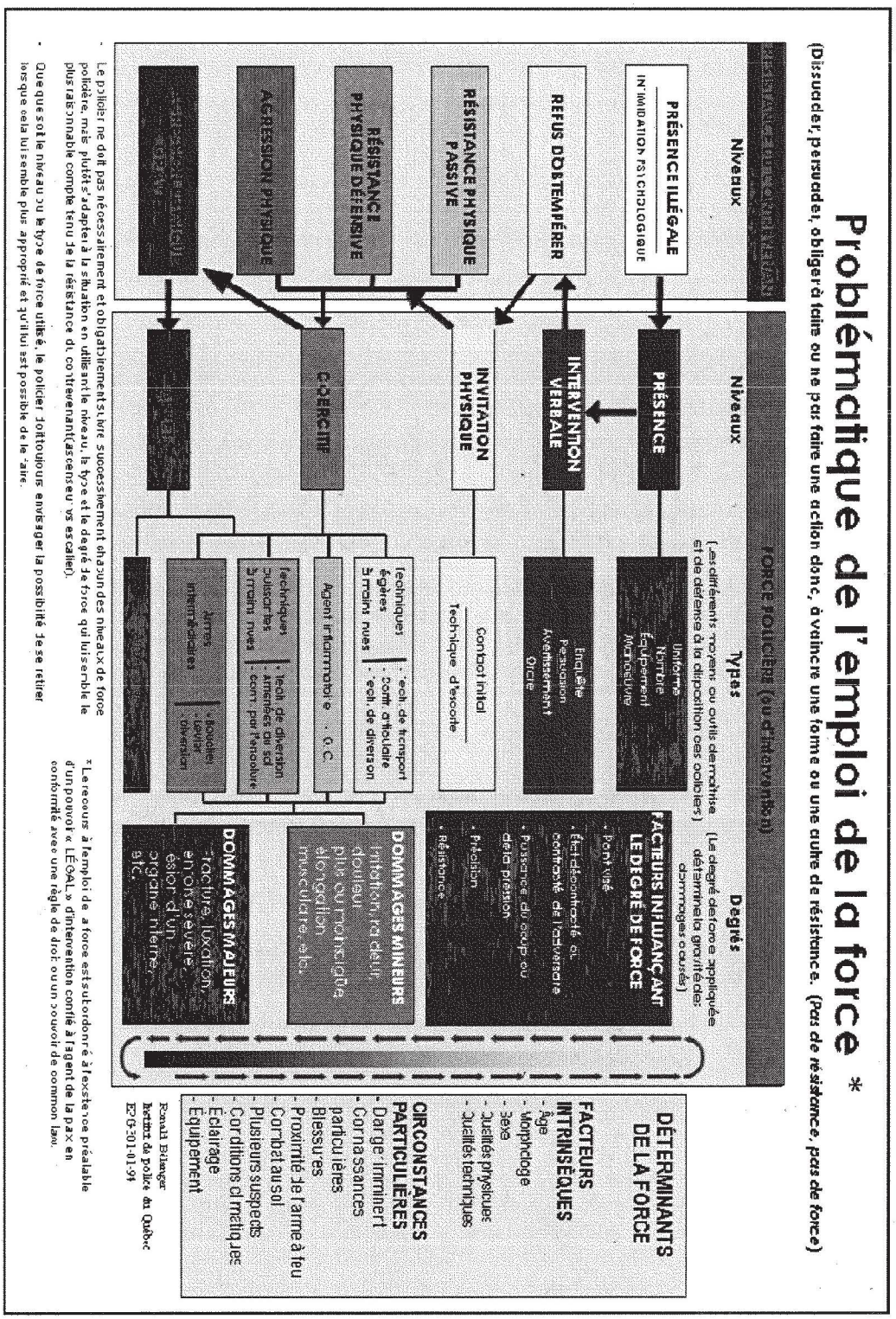
R. c. Stillman, [1997] 1 R.C.S. 607

Hudson c. Brantford Police Services Board (2001), 48 C.R. (5th) 69 (C.A. Ont.)

Lévesque c. Zanibbi, 1992 Carswell II Ont 2832 (Div. Gén. Ont.)

ANNEXE 1

Tableau de la problématique de l'emploi de la force



ANNEXE 2

Grille d'entrevue individuelle

Thème 1 : Les valeurs personnelles liées à l'utilisation de la force
Objectif : *Identifier les valeurs individuelles du policier guidant ses actions lors de son implication dans une situation où l'usage de la force est nécessaire;* Pourquoi désiriez-vous être policier ? Pensez-vous que vos valeurs personnelles représentent un guide lorsque vous avez recours à la force pour résoudre une situation ? Pouvez-vous identifier certaines valeurs facilitant votre prise de décision ? Vos valeurs sont-elles évolutives ou comptez-vous plutôt sur les mêmes bases qu'en début de carrière ? Pouvez-vous identifier les niveaux de force établis par l'ENPQ ? Qu'en pensez-vous ?
Thème 2: L'impact des valeurs sur le sens donné aux connaissances
Objectif : *Identifier l'impact des valeurs personnelles du policier sur l'interprétation des normes encadrant l'accomplissement de la tâche en situation d'utilisation de la force ;* Avez-vous recours au tableau de la problématique de l'emploi de la force? Si oui, en quoi vous est-il utile ? Qu'est-ce qui vous permet de déterminer le niveau de force à utiliser ? Au sein de votre groupe de travail, sentez-vous que vous pouvez vous exprimer quant à la pertinence d'une pratique d'intervention ? Si oui, avez-vous l'impression que ces avis sont pris en compte et, si non, pourquoi ? Pouvez-vous qualifier l'impact des attentes de vos confrères sur le sens que vous donnez aux situations ?
Thème 3 : L'élaboration du sens des situations ;
Objectif : *Identifier de quelle façon les policiers réussissent à construire le sens des situations qu'ils rencontrent.* Face à une situation d'intervention, quelle est ou quelles sont habituellement vos premières réactions ? Avez-vous l'impression qu'il arrive que des policiers n'interprètent pas les situations de la même façon que vous en ce qui concerne le dilemme sécurité et productivité ? Pouvez-vous donner un exemple ? Selon-vous, les faits sont-ils suffisants pour interpréter une situation ?
Thème 4 : Les choix comportementaux

Objectif : *Identifier comment les policiers déterminent le comportement à adopter lorsqu'ils confrontent une menace.*

Qu'est-ce qui influence le plus votre comportement en situation d'intervention ? Y a-t-il des éléments particuliers dont vous tenez davantage compte ?

De façon générale, êtes-vous satisfait du degré de force que vous utilisez lorsque vous devez recourir à la force ?

Pouvez-vous identifier des pratiques reconnues par l'ENPQ que vous trouvez non pertinentes ?

Diriez-vous que vous mobilisez habituellement les bonnes connaissances dans l'action ?

Grille d'entrevue collective

Thème 5 : Identification des normes et des attentes du collectif
Objectif : *Identifier comment le groupe de travail en arrive à négocier les pratiques, les normes et les attentes influençant les actions individuelles des policiers.*
Pouvez-vous identifier des pratiques qui sont particulières à votre groupe de travail ?
Quelles sont les attentes de vos confrères de travail lorsque vous faites usage de la force ?
Vous sentez-vous obligé de répondre à ces attentes quant au degré de force à utiliser ?
Les normes doivent-elles être suivies à la lettre ?
Thème 6 : Les valeurs collectives du groupe
Objectif : *Identifier les valeurs collectives émergeant du groupe de travail ;*
Quelles sont les valeurs qui caractérisent le groupe quant au degré de force devant être utilisé ?
Croyez-vous que vos valeurs influencent celles des autres membres de l'équipe ?
Croyez-vous que les valeurs des autres influencent vos propres valeurs ?
Croyez-vous que l'ensemble des membres du groupe partage des valeurs similaires ?


D0198579 0