

AHMET ILBAS

**CRITIQUES AU SEIN DE LA POLICE
MILITAIRE BRÉSILIENNE.
L'EXEMPLE DES DISPOSITIFS
UNIVERSITAIRES DE FORMATION
CONTINUE EN SÉCURITÉ PUBLIQUE**

La police militaire brésilienne est l'une des plus létales au monde. Afin de rompre avec un modèle répressif de maintien de l'ordre encourageant la « guerre contre le crime » et de rapprocher la corporation de la société civile, un programme universitaire de formation continue en sciences sociales à destination des policiers a été mis en place par le gouvernement fédéral dans les années 2000. À partir des résultats de la première phase du suivi de la socialisation professionnelle d'une cohorte de policiers inscrits dans ces cursus, cet article analyse les modalités et les enjeux de la circulation des savoirs critiques entre l'université et la police. Bien qu'elle puisse provoquer des changements au niveau des représentations individuelles des agents dans le sens d'une conception préventive de leur métier, la collaboration entre les deux institutions se trouve toutefois limitée par le manque d'absorption et de valorisation des connaissances universitaires au sein de l'appareil policier.

La police «oppose une résistance délibérée au projet de connaître.»¹

Cette résistance s'exprime notamment par la revendication d'un monopole sur les savoirs policiers et une hostilité envers les ingérences externes sur ces derniers. En tant qu'institution qui mène elle-même des investigations, la police est réticente à faire l'objet d'enquêtes, d'autant plus lorsque ces dernières sont dotées d'une dimension critique susceptible de remettre en cause ses traditions. C'est le cas par exemple des études en sciences sociales portant sur la police, qui font leurs premiers pas aux États-Unis dans les années 1950, avant de se diffuser progressivement dans l'ensemble des pays anglo-saxons puis en France². Au Brésil, il faut attendre les années 1980 pour que les sciences sociales s'intéressent à cet objet d'étude, avant que l'ouverture de la corporation aux savoirs critiques s'opère à la suite de la transition démocratique ; ce rapprochement s'est en effet justifié par la volonté de rompre avec les techniques de maintien de l'ordre d'une police fortement imprégnée par l'héritage de la dictature militaire (1964-1985), et qui figure par ailleurs parmi les plus létales au monde³.

¹Jean-Paul Brodeur, *Les visages de la police : pratiques et perceptions*, Montréal, PUM (Coll. Paramètres), 2003, p. 17.

²Dominique Monjardet, « Gibier de recherche, la police et le projet de connaître », *Criminologie*, vol. 38, n°2, automne 2005, pp. 13-37.

³Jean-François Deluchey De la « guerre contre le crime » au Brésil : culture autoritaire et politiques publiques de la sécurité, Autrepart, 2003, n°16, pp173-186. Le Brésil est un État fédéral ; l'architecture

C'est ainsi qu'un programme de formation des policiers au sein des établissements d'enseignement supérieur, publics et privés, a été mis en place par le gouvernement brésilien en 2005⁴. L'objectif affiché de cette politique de sécurité publique est de rapprocher l'université et la police militaire dans le but de permettre la diffusion d'un savoir critique sur cette dernière. Au niveau pédagogique, le programme promeut, d'une part, des enseignements fondés sur les sciences sociales et les droits de l'Homme, valorisant l'aspect préventif et réflexif du métier policier (inspiré du *community policing*) par opposition à son aspect militaro-répressif traditionnellement enseigné dans les casernes et, d'autre part, l'articulation du contenu théorique de ces enseignements avec les dimensions pratiques de la profession. Les agents inscrits dans ces formations universitaires connaissent alors un processus de socialisation commun avec les corps étudiant et enseignant civils, au cours d'un cursus de licence ou

institutionnelle de la sécurité publique confère cette compétence aux États fédérés. Chaque État fédéré dispose de ses propres forces de police : une police civile, chargée des activités de police judiciaire, et une police militaire qui s'occupe du maintien de l'ordre public dans les zones urbaines et rurales. À titre d'exemple, cette dernière a provoqué en 2017 le décès de près de 5000 personnes (cf. « *Atlas de la violence 2018* », Annuaire brésilien de la sécurité publique). S'agissant du cas de la police militaire de Rio de Janeiro, la plus létale du pays, lire Michel Misse (dir.), *Quando a polícia mata: homicídios por "autos de resistência" no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Booklink, 2013, 198 p.

⁴José Vicente Tavares Dos Santos, « Inovação no ensino policial : historia e lições », *Boletim de analise politico-institucional*, n°11, janvier-juin 2017, pp. 53-59.

de master. Ces dispositifs proposent donc un modèle alternatif de formation continue universitaire basée sur les principes de légitimité et de proximité policières, opposé à la formation initiale des casernes qui privilégie au contraire le rapport de forces avec la population. En d'autres termes, ce programme part du postulat selon lequel la promotion d'un modèle de formation basé sur un savoir policier démilitarisé passerait par le rapprochement entre deux institutions diamétralement opposées quant à leur nature et à leur mission : la police et l'université¹. La diversification des missions policières appellerait aujourd'hui à un recours accru aux sciences humaines et sociales lors de la formation professionnelle des policiers, à même de leur permettre d'avoir une meilleure compréhension de la complexité du monde social dans lequel ils sont amenés à intervenir, et par conséquent, d'adopter une démarche réflexive sur leurs pratiques.

Ce postulat nourrit, au sein de l'institution policière, une opposition entre la logique de la compétence, qui valorise l'acquisition des savoirs sur le tas, et celle de la qualification, qui privilégie l'apprentissage dans le cadre de la formation professionnelle². Ces systèmes rejoignent deux conceptions fondamentalement divergentes des savoirs policiers ; le primat accordé à l'une ou à l'autre conditionne les modes de circulation de ces connaissances, et donc le degré d'ouverture de l'institution. Là où le système de qualification admet la participation d'acteurs externes (l'université par exemple) dans la production des savoirs professionnels, le système de compétence est quant à lui réticent à toute intervention extérieure, les savoirs

ne pouvant se produire qu'à l'intérieur de la corporation. Ici, cette dernière détient le monopole de la formation de ses agents : ce sont exclusivement des policiers qui forment les futurs policiers ; là, le système de formation met les agents en contact avec d'autres professions de la société civile. Il est dès lors nécessaire de comprendre les mécanismes de la circulation des savoirs critiques issue de la collaboration entre la police militaire et l'université afin d'en cerner les possibles effets sur les opinions policières : dans quelles mesures les savoirs critiques sont-ils susceptibles de stimuler la réflexivité des agents sur leurs pratiques professionnelles ? quels sont les impacts de la formation continue universitaire sur les représentations répressives et préventives du métier policier ?

Pour ce faire, la recherche s'appuie sur les résultats de la première phase du suivi de la socialisation professionnelle d'une cohorte de policiers militaires de Rio de Janeiro inscrits aux formations universitaires de l'Université fédérale fluminense (UFF). Cette dernière est l'un des établissements d'enseignement supérieur offrant des formations universitaires de sécurité publique aux officiers et sous-officiers de la police militaire. Il faut signaler que l'objectif premier consistait à mener une investigation à la fois dans les casernes, s'agissant de la formation initiale, et dans les universités, s'agissant de la formation continue. Cependant, la réalisation d'entretiens et d'observation participante à l'intérieur des écoles de police aurait nécessité l'obtention d'une autorisation administrative auprès de la police militaire. Or, les chances d'obtenir au moment de l'enquête une réponse favorable étaient minces en raison de la conjoncture politique, les élections d'octobre 2018 ayant mené à l'arrivée d'un élu d'extrême-droite à la tête de l'exécutif local (gouvernement de l'État de Rio de Janeiro) et fédéral (présidence de la République), réticents à l'ouverture à la recherche en sciences sociales³.

¹David Canter, « A Tale of Two Cultures : a Comparison of the Cultures of the Police and Academia », in Robert Adlam, Peter Villiers. (dir.), *Policing a Safe, Just and Tolerant Society : an International Model*, Winchester, Waterside Press, 2004, 176 p.

²Dominique Monjardet, « Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière », *Sociologie du travail*, vol. XXIX, n°1, 1987, pp. 47-58 ainsi que René Lévy, « Savoirs et compétences : du policier à la police », in Vincent Milliot et al. (dir.), *Métiers de police. Être policier en Europe, XVIII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Coll. Histoire), 2008, pp. 229-236

³« Dès que la droite revient aux affaires et que les visions du monde conservatrices reprennent le pas [...] les élites dirigeantes de la police de sécurité se referment à tout apport de connaissances extérieures critiques sur leur propre monde, conjurant ainsi le danger de l'ouverture et de la transparence institutionnelle à des regards extérieurs à nouveau disqualifiés comme incompetents (plutôt qu'hostiles) ». in Frédéric Ocqueteau, Dominique

Ainsi, l'enquête de terrain se concentre sur la formation continue en sécurité publique délivrée par l'UFF, ce qui permet au demeurant de surmonter les obstacles liés à l'absence d'accès direct aux écoles de police. En effet, à partir d'entretiens basés sur l'approche biographique, la recherche emprunte une voie d'entrée indirecte aux expériences de la formation initiale des policiers militaires qui permet de mesurer les reconfigurations socioprofessionnelles s'opérant à l'entrée et à la sortie des cursus universitaires. Ces entretiens semi-directifs¹ ont été réalisés individuellement, souvent à la sortie des cours pour les sous-officiers; mais aussi en marge de séminaires et de conférences impliquant l'intervention d'officiers; d'autres ont été réalisés dans des cadres moins formels (dans un restaurant universitaire par exemple), où les langues se déliaient plus facilement; ils n'ont pas l'objet d'enregistrement, la prise de notes ayant été privilégiée dans « *l'élaboration du contrat de confiance, indispensable à l'enclenchement du récit de soi, mais aussi dans la forme et le contenu même des entretiens* »². Quant à elle, l'observation ethnographique dans les salles de cours examine *in situ* les stratégies pédagogiques et les interactions entre les acteurs hétérogènes impliqués dans le processus de formation (étudiants policiers, enseignants, étudiants civils). Placés soit aux côtés de l'enseignant, soit aux côtés des étudiants, carnet de notes à la main, notre posture était plutôt passive: la participation aux débats, souvent limitée, ne devait pas déranger le déroulement habituel des cours. Par ailleurs, le corpus analytique s'appuie sur des documents pédagogiques liés à la formation des policiers militaires ainsi que sur les archives d'un projet international (Civipol) s'inscrivant dans le cadre de la professionnalisation de la police militaire

Monjardet, « Insupportable et indispensable, la recherche au ministère de l'Intérieur », in Philippe Bezes, Michel Chauvière, Jacques Chevallier, Nicole de Montricher, Frédéric Ocqueteau (dir.), *L'État à l'épreuve des sciences sociales*, La Découverte (coll. Recherches), Paris, 2005, p. 245.

¹Pour des raisons de confidentialité, les entretiens sont anonymisés.

²Geneviève Pruvost, « La production d'un récit maîtrisé : les effets de la prise en note des entretiens et de la socialisation professionnelle », *Editions de la Maison des sciences de l'Homme*, n°123, 2008, p. 73.

brésilienne³. S'agissant du questionnaire, la première vague a été passée sur la plateforme *online* de la formation continue de l'UFF; au cours du premier semestre de l'année universitaire 2018-2019, les étudiants en formation et ceux déjà diplômés ont reçu un email de la part des services de l'université les invitant à répondre au questionnaire, auquel ont participé 86 répondants, parmi lesquels 84 ont été jugés à même d'être examinées.

Notre propos juxtapose deux échelles d'analyse. D'un côté, au niveau individuel, il s'agit de comprendre l'impact de ces formations à la fois sur les trajectoires des policiers militaires (promotion hiérarchique, reconversion de carrière, reconnaissance d'un titre universitaire sur le marché du travail...) et leurs opinions professionnelles (répressives, préventives). D'un autre côté, au niveau institutionnel, à partir d'un examen des facteurs de perméabilité et de résistances au changement à l'intérieur de l'institution, il s'agit d'examiner les modalités d'appropriation des savoirs critiques diffusés au sein de l'appareil policier, et de repérer par la même les principaux obstacles à la circulation effective des connaissances entre l'université et la police militaire

I) Le terrain d'enquête : les stratégies pédagogiques de la formation continue en sécurité publique de l'UFF

La création des dispositifs de formation universitaire à destination des policiers militaires brésiliens est le fruit d'une circulation transnationale des techniques de maintien de l'ordre. Plus spécifiquement, c'est le projet d'appui institutionnel à la modernisation de la police brésilienne (Civipol), signé en 2004 entre le gouvernement fédéral brésilien et l'Union européenne, dans lequel est impliquée une variété d'acteurs et de réseaux (professionnels de la sécurité publique, experts, universitaires, ONG) qui a contribué à la mise en place des cursus proposés par l'UFF⁴. Ces derniers

³ Les archives sont accessibles au Centre de recherches sur la sociologie du droit et des institutions pénales (CESDIP, Paris-Saclay/CNRS/Ministère de la Justice).

⁴ Le consortium européen est composé de quatre organismes de recherche : l'INA (l'Institut national d'administration), un institut de recherche portugais ayant pour objectif de fournir une assistance technique à

ont pour objectif de former les agents à une réflexion critique sur leurs pratiques à travers les sciences sociales : le temps d'une formation de quatre à cinq semestres, les policiers militaires (re)deviennent des étudiants. L'inscription à ces formations n'est pas une obligation pour les agents; ils s'y inscrivent volontairement après avoir obtenu une autorisation auprès de leur hiérarchie, et sous réserve d'avoir réussi le concours d'entrée à la formation ; à l'issue de leur cursus, les policiers se voient attribuer un diplôme universitaire¹. S'agissant du contenu pédagogique, l'accent est mis sur la pluridisciplinarité : les cours sont abordés par exemple du point de vue de la sociologie (« Sociologie de la violence »), de l'analyse des politiques publiques « Politiques publiques et médiation de conflits », de l'anthropologie (« Anthropologie du droit »), du droit (« Tradition inquisitoire dans la société brésilienne ») ou encore de la méthodologie (« Méthodes de la recherche en sécurité publique »).

Au niveau pédagogique, l'objectif est de valoriser une méthodologie réflexive et interactive

aux missions de modernisation des administrations locales et internationales ; CIVIPOL, un groupe de conseil français rattaché au ministère de l'Intérieur, qui fournit une expertise (inter)nationale sur les questions policières ; le Forum européen pour la sécurité urbaine, une organisation non gouvernementale (ONG) qui promeut la coopération entre les acteurs publics et privés en matière de politiques de sécurité publique. Enfin, le GERN (Groupe européen de Recherche sur les Normativités), un organisme de recherche scientifique regroupant trente centres de recherche européens ayant une longue tradition de coopération avec des laboratoires brésiliens. Du côté brésilien, l'accompagnement du projet est principalement confié à l'Université fédérale fluminense (UFF, une université publique), à *Viva Rio* (une ONG) et à l'Institut de Sécurité publique (un *think tank*). Cf. *Archives Civipol*, Annexe II, Terms of reference, p. 7.

¹Selon leur grade, les agents sont répartis dans deux formations distinctes délivrant des diplômes différents. La première formation est un cours présentiel de niveau master destiné aux officiers ; la seconde est un cours semi-présentiel de niveau licence professionnelle destiné aux sous-officiers. À cet égard, l'université reproduit les divisions hiérarchiques classiques de l'appareil policier. Cf. Documents administratifs du DSP, « PPT Curso tecnologo a distancia, 2019.2 ».

encourageant le dialogue entre les étudiants. Cette stratégie se reflète dans l'aménagement des salles de classe : les chaises et les tables sont placées de manière circulaire de sorte que les étudiants et l'enseignant soient constamment dans le même champ de vision. Le principal effet de cette occupation de l'espace est de rompre la distance physique entre ces derniers, ce qui correspond bien à l'esprit de la formation, dont la stratégie pédagogique vise à placer les policiers militaires et la société civile dans une position d'égal à égal. Mais cet aménagement obéit également à un impératif de sécurité. Le port d'armes est formellement interdit dans les salles de cours. Cependant, certains agents viennent armés dans les cours car parmi les nombreux policiers militaires tués chaque année à Rio de Janeiro une partie considérable l'est en dehors du service². L'aménagement circulaire de l'espace permet alors à chacun d'être rassuré en ayant constamment un visuel sur l'autre. Mais il n'empêche pas toujours certaines situations violentes, comme le relate un enseignant plus loin dans cette partie. L'environnement physique et l'atmosphère d'une séance d'un cours destiné aux sous-officiers sont ainsi décrits dans le journal de terrain :

« La séance se déroule dans une municipalité périphérique de l'État de Rio de Janeiro. À notre arrivée on s'aperçoit qu'il s'agit d'une école primaire municipale (déléguée à l'université pendant les cours), située à quelques mètres d'un bataillon de la police militaire. La nuit est en train de tomber lorsqu'on s'engage dans l'enceinte de l'école, vide de ses élèves à cette heure-ci. C'est alors qu'on croise dans l'ascenseur l'enseignant. Les étudiants y sont déjà installés sur des chaises placées circulairement au centre de la salle. On remarque, sur l'un des murs, le portrait de Paulo Freire, un pédagogue brésilien auteur d'une méthode d'alphabétisation qui repose sur la prise de conscience de la condition sociale de celui qui apprend : la pédagogie de l'opprimé. L'atmosphère paraît tendue. Le cours démarre avec quelques remarques sur l'actualité avant de passer aux commentaires des lectures de texte. Les langues se délient peu à peu et les interactions entre les étudiants et le professeur deviennent de plus en plus régulières. Ce jour-là, l'une des tutrices du cours est venue avec sa fille, qui joue gaiement sur ses genoux pendant que la salle débat vivement des questions de violence stimulées par les lectures du jour ».

²« Atlas de la violence 2018 », Annuaire brésilien de la sécurité publique.

encadré 1 Représentativité de l'échantillon

En l'absence de statistiques officielles relatives au personnel de la police militaire de Rio de Janeiro, et plus largement de l'ensemble des polices militaires brésiliennes, il est difficile d'établir un test de représentativité. D'après nos recherches, les données les plus récentes concernant l'ensemble des effectifs des polices militaires sont liées au genre. Elles sont le fruit d'un recensement mené en 2013 par le Secrétariat national à la sécurité publique (Senasp) dont l'objectif était d'évaluer la situation professionnelle des femmes travaillant dans le secteur de la sécurité publique. Il révèle que le taux de femmes dans la police militaire de Rio de Janeiro en 2013 était de 12 %. Le taux de femmes de l'échantillon est de 15,9%, c'est à dire sensiblement proche des données de la population. La représentativité de l'échantillon peut également être vérifiée à partir de la comparaison entre la moyenne de l'âge d'entrée dans la profession de l'échantillon et l'âge maximum réglementaire d'entrée dans la profession. Le calcul découle du rapport entre la moyenne de l'année de naissance (1978) et celle de l'année d'entrée dans la profession (2006) des répondants (annexe 1). La moyenne de l'âge d'entrée dans la profession de l'échantillon (28 ans) est donc inférieur à l'âge maximum réglementaire d'entrée dans la profession (30 ans).

La stratégie principale de l'aménagement est de créer un environnement propice au débat. Ce dernier est souvent stimulé à partir de la lecture des textes du cours, mais peut aussi résulter d'autres supports (des films ou des images par exemple). Chaque élève a l'obligation de préparer en amont du cours le résumé d'un article ou d'un extrait d'ouvrage. En l'occurrence, le débat entre les étudiants et l'enseignant s'engage de la manière suivante :

« L'enseignant, un métisse d'une trentaine d'années, sonde les étudiants sur la question des interventions dans les favelas : est-ce normal que les pratiques policières au sein des favelas soient racialisées ? La question est à peine formulée qu'une policière militaire, métisse elle aussi, prend spontanément la parole. Elle admet que beaucoup de ses collègues considèrent les arrestations et les prises de drogues comme des trophées personnels ; ces pratiques sont justifiées car la criminalité se concentre dans les favelas et, effectivement, estime-t-elle, la plupart des criminels sont des noirs ou des métisses qui vivent dans des quartiers pauvres. C'est alors que l'enseignant tente de nuancer les propos de la policière : si la criminalité est forte dans les favelas, ne serait-ce pas dû au manque d'opportunités d'emploi, qui pousserait certains jeunes à s'engager dans une carrière criminelle ? Question à laquelle un autre policier, un métisse ayant lui-même grandi dans une favela, répond que si les favelados [habitants des favelas] avaient de la bonne volonté pour trouver un emploi formel, ils en trouveraient. Il présente sa carrière de policier comme un exemple. Selon lui, le choix de la carrière criminelle est donc volontaire. Un étudiant blanc,

ancien militaire, considère quant à lui qu'il ne faut pas généraliser la situation : les habitants des favelas sont pauvres mais ne sont pas forcément des criminels, puisque beaucoup d'entre eux travaillent dans l'asfalto [l'asphalte, terme désignant les quartiers formels de Rio, en opposition aux morros, les collines où se trouvent les favelas]. Le débat est ainsi lancé, et il dure une trentaine de minutes, chacun apportant un point de vue différent sur la question. Durant tout le débat, le ton des élèves et du professeur ne monte à aucun moment, la discussion étant même ponctuée de quelques blagues. À plusieurs reprises, enseignant et étudiants se lèvent tranquillement de leurs chaises et se servent dans la cafetière placée au centre de la table ronde. »

Ici, le débat entre les élèves se situe à la croisée des questions de criminalité, de pauvreté et des pratiques policières. Plus précisément, il concerne la distinction entre les citoyens à part entière et les citoyens de seconde zone. Les premiers, détenteurs des capitaux sociaux, économiques et culturels nécessaires pour exercer pleinement leurs droits, « seront perçus comme la figure idéale du citoyen à laquelle doit aller toute la sollicitude de la police » tandis que les seconds, soumis au règne de la nécessité à cause de l'insuffisance de leurs moyens matériels, « sont perçus comme de perpétuels fauteurs de désordre »¹, associés souvent à des criminels.

¹ Jean-Claude Monet, « Une administration face à son avenir : police et sciences sociales », *Sociologie du travail*, vol. XXVII, n°4, 1985, p. 374.

encadré 2 Caractéristiques générales de l'échantillon (voir annexe 1)

-*Genre*: les femmes représentent 15,9 % de l'échantillon. Ces chiffres s'inscrivent dans le cadre d'une féminisation relative des effectifs de la police militaire: les femmes en représentaient 4 % en 2003 contre 12 % en 2013;

- *couleur de peau* : l'échantillon présente une majorité de métisses (51,9%) suivis par les blancs (42 %) et une minorité de noirs (6,2%) ;

-*avancement dans le cursus*: quasiment un tiers (30%) des répondants viennent de débiter leur formation continue à l'université. Le reste est réparti équitablement entre les autres semestres, tandis que 10 % des répondants sont déjà diplômés ;

-*parcours professionnels* : la moitié des répondants (50,3%) indiquent avoir eu une expérience professionnelle antérieure. Les employés qualifiés (militaires, agents pénitentiaires, policiers municipaux, chimiste ou encore assistant de notaire) et la catégorie des artisans, commerçants et entrepreneurs indépendants sont les plus représentées devant les professions intermédiaires (professeur d'éducation physique, enseignant du secondaire ou employé de banque...), les ouvriers qualifiés (électricien, opérateur de télémarketing, métallurgiste, mécanicien...) et les travailleurs non qualifiés (barman, chauffeur...). Les cadres et professions intellectuelles supérieures ne sont quasiment pas représentées, seulement un répondant s'étant déclaré ancien avocat ;

-*âge et entrée dans le métier* : les répondants, dont l'année de naissance moyenne est 1978, sont entrés dans la police en moyenne en 2006. Autrement dit, les répondants sont entrés dans le métier en moyenne à 28 ans (sachant que l'âge maximum d'entrée est fixé à 30 ans). Ainsi, l'entrée dans la corporation se fait de manière tardive, ce qui va dans le sens du choix rationnel plutôt que celui de la vocation ;

-*profil motivationnel et visions du métier (réaliste/vocationnel)* : à partir de la combinaison des réponses aux questions « à quel âge avez-vous pensé à devenir policier pour la première fois ? », « quelles ont été vos motivations pour devenir policier ? » et « y avait-il un membre de votre famille qui était policier lorsque vous avez décidé de devenir policier ? », nous dressons quatre profils motivationnels liés à la vision du métier policier : réaliste et plutôt réaliste (qui correspondent à une entrée tardive rationnelle dans le métier liée aux motivations de la stabilité de la carrière dans la fonction publique) ; plutôt vocationnel et vocationnel (qui correspondent à l'entrée précoce dans le métier liée à la figure mythique du policier luttant contre le crime). La majorité des répondants ont un profil réaliste ou plutôt réaliste (54,4%) ;

-*profil d'ouverture aux partenaires de la société civile (ouvert/fermé)*: ce profil est dressé à partir de la combinaison des réponses aux questions « Pensez-vous que la police doit se rapprocher des acteurs de la société civile (universités, associations, ONG...) ? » et « Pensez-vous que la formation continue doit être un monopole de la police, un monopole de l'université ou un partenariat entre ces deux institutions ? ». Plus le profil est ouvert, plus l'agent est favorable aux collaborations avec la société civile. Nous distinguons dès lors quatre profils d'ouverture aux partenaires : ouvert, plutôt ouvert, fermé, plutôt fermé. La combinaison des deux variables précédentes montre qu'une grande majorité des répondants a plutôt un profil d'ouverture envers les partenaires ; les deux profils extrêmes (très ouvert et très fermé) sont minoritaires.

Comment caractériser la pédagogie au sein de laquelle s'inscrit ce genre de débat ? Anne

Wuilleumier, à partir de ses observations menées dans les modules de formation des écoles de la

police nationale et de la gendarmerie françaises, distingue trois pédagogies généralistes. « *Les pédagogies normatives visent à imposer hiérarchiquement la norme déontologique à des publics perçus comme réticents, les pédagogies cognitives [...] visent à équiper les agents chargés de fonction de management de repères mentaux leur permettant de gérer les éventuelles déviances des agents et enfin les pédagogies dialogiques [...] entendent procéder par la confrontation du public policier à des agents sociaux* »¹. En l'espèce, la pédagogie de la formation universitaire correspond clairement aux pédagogies dialogiques. Le débat oppose des policiers militaires et des « agents sociaux », c'est à dire des étudiants et des enseignants de la société civile; il est nourri par des discours nuancés à propos d'une question pratique liée à la profession policière. Une fois identifié, le stéréotype (en l'espèce l'association entre une couleur de peau et la propension à s'engager dans une carrière criminelle) est débattu par des acteurs qui s'expriment tous d'une position sociale différente. Cette stratégie pédagogique permet aux policiers d'une part de penser de manière réflexive la nature de leurs pratiques et d'autre part d'avoir un retour critique sur l'usage de leurs pouvoirs.

Par ailleurs, dans les salles de cours l'enseignant ne fait pas partie de la police militaire : il ne dispose d'aucun pouvoir hiérarchique sur les étudiants. La stratégie pédagogique vise justement à débureaucratiser les rapports entre l'enseignant et les agents, c'est à dire rompre le rapport hiérarchique traditionnel selon lequel l'autorité viendrait d'en haut et la soumission d'en bas. Néanmoins, ce rapport d'égal à égal n'est pas évident à être saisi par des agents rompus à la discipline et à l'obéissance militaire, pour lesquels l'argument de l'autorité prime sur l'argument². Cette tension

¹ Anne Wulleumier, « L'enseignement du juste en école de police et de gendarmerie : quelles stratégies pédagogiques ? », *Cahiers de la sécurité et de la justice*, n°27/28, 2014, p. 244.

² À cet égard, il existe dans le cursus de formation initiale des officiers et des sous-officiers une « fiche d'évaluation disciplinaire ». Cette fiche mesure quantitativement, pendant la durée de la formation, les « attributs disciplinaires » de chaque recrue. Cf. Haydée Caruso, Luciane Moraes, Nalayne Pinto, « Policia militar do Estado do Rio de Janeiro : da escola de formação à prática policial », Actes de la trentième rencontre annuelle de l'ANPOCS, 2006.

entre les cultures respectives de la police militaire et de l'université est permanente dans les salles de cours, comme l'explique un enseignant :

« *L'objectif de nos cours est de créer une atmosphère académique. Ce n'est pas facile avec des policiers qui ont toujours eu l'habitude d'être commandés et disciplinés. C'est une question de hiérarchie. Ici, à l'université, les enseignants et les étudiants sont au même niveau : si un étudiant veut critiquer ma pensée, il le fait librement, de la même manière que je peux le faire contre son opinion. Dans leur caserne, les policiers n'ont pas le droit de critiquer leurs instructeurs. Cela a deux conséquences dans les salles de cours. D'un côté les policiers sont disciplinés donc généralement ils ne se disputent pas avec les enseignants mais d'un autre côté cela a un effet négatif sur leur participation active lors des débats* ».

La discipline militaire des agents a donc un double effet sur le déroulement des cours : s'ils se révèlent calmes et attentifs, leur participation active n'est toutefois jamais acquise par avance ; il revient souvent à l'enseignant d'être inventif afin de faire naître des débats féconds.

Par ailleurs, il faut noter que l'harmonie ne règne pas toujours dans les salles de classe, à l'image de ces anecdotes racontées par le même enseignant :

« *Un jour, dans un pôle de formation, un policier a traité un autre policier de bandit. La dispute s'est rapidement chauffée et l'un des deux a sorti son arme et tiré en direction de son collègue. Il y a eu plus de peur que de mal, personne n'ayant été blessé ; le sort a voulu que la balle termine son chemin sur le portrait du pape Jean-Paul II, qui était alors fixé sur un mur de la salle.*

Aussi, parfois on reçoit des menaces sur Whatsapp [une application de messagerie instantanée], à l'intérieur des groupes de discussion où il y a des enseignants et des étudiants. Récemment un policier m'a envoyé un message en me disant que je ne suis pas un vrai homme. Certains messages peuvent être encore plus menaçants. Moi j'appelle cela des peaux de bananes : il ne faut surtout pas répondre à ces menaces, sinon on glisse dans un piège, un cycle de menaces. »

Ces mots rappellent l'état de tension permanent qui règne dans les salles de cours. Si l'université permet en effet de mettre en relation des policiers avec des individus de la société civile à propos desquels ils nourrissent de nombreux stéréotypes négatifs, les

stratégies pédagogiques révèlent toutefois leurs limites face à la socialisation militaire initiale des agents (encadré 4). De sorte que leur confrontation avec un public non-policier se révèle parfois stérile,

menaçante voire violente. C'est à partir de ces configurations qu'il s'agit désormais d'étudier, du point de vue des agents, l'impact des formations universitaires sur leurs représentations du métier.

encadré 3 Discipliner les policiers

Comment la police militaire discipline-t-elle ses propres agents ? La punition, qui prend la forme d'humiliations et d'agressions physique (réveil avec de l'eau gelée, obligation de manger son repas sans couverts...), est justement une technique pédagogique étroitement liée à l'*ethos* guerrier véhiculé par l'institution pendant la formation initiale. Toutefois, les pratiques punitives sont inégalement exercées et subies selon le grade hiérarchique des agents, ce qui montre une fois de plus les disparités entre la culture professionnelle des cadres et des sous-officiers. En effet, ce sont souvent les instructeurs (officiers) qui exercent arbitrairement ces rituels sur les recrues (sous-officiers) durant leur formation initiale. Ce qui prime, c'est la logique de sacralisation de la hiérarchie. En punissant un subalterne, l'officier affirme sa supériorité hiérarchique : la punition produit de la distinction, dans la mesure où elle constitue un rituel de distanciation sociale entre les officiers et les sous-officiers.

II. L'impact de la formation continue universitaire sur les opinions policières

Pour ce faire, on s'appuie tout d'abord, à partir du questionnaire, sur une série de quatre questions (annexe 2) relatives à l'impact des connaissances universitaires dans le travail policier quotidien (Q1), à l'aspect relationnel du travail policier (Q2) et à l'interaction des policiers avec la population (Q3). Dans l'ensemble, on constate que l'échantillon présente un jugement positif à l'égard des formations universitaires : une très grande majorité des répondants estime que le cours a provoqué des changements de représentation du métier policier, notamment sur les aspects relationnels et interactionnels avec la population. De plus, près de trois quart d'entre eux estiment que les connaissances acquises sont susceptibles d'être utilisées dans leur travail quotidien. Cette dimension pratique des savoirs critiques est affirmée de la manière suivante par un officier :

« Ce cours [de l'UFF] a renforcé certaines convictions que j'avais déjà. Je vais prendre un exemple très simple. À Rio il existe en fait deux types de polices : celle de la Zone Sud [où se trouvent les quartiers les plus aisés de la ville] et celle de Zone Nord [où les quartiers populaires sont

plus nombreux]. Les troupes de la Zone Sud ont des pratiques très souvent plus respectueuses des libertés et des droits que les policiers de la Zone Nord. Donc un tir dans la Zone Sud, ce n'est pas la même chose qu'un tir dans la Zone Nord. »

En l'occurrence, ce colonel noir fait preuve d'une réflexivité critique sur la territorialisation des pratiques policières. Il admet que la police est plus citoyenne dans les quartiers aisés de la Zone Sud tandis que les pratiques policières violentes sont davantage légitimes dans les quartiers relégués de la Zone Nord. Dans ce cas précis, les savoirs critiques ont renforcé une opinion qu'il avait déjà. Toutefois, les représentations négatives à l'égard de la formation universitaire sont également nombreuses ; par exemple, un agent estime que les sciences sociales sont sans rapport avec les pratiques policières :

« L'empirisme social étudié dans les cours [de l'UFF] est très éloigné de ce que l'on rencontre dans les rues cariocas [de Rio de Janeiro]. Ils [les enseignants] nous apprennent pas à travailler dans la rue ; en dehors des cours la vie du policier est totalement différente, et ce d'autant plus pour le policier qui travaille dans une UPP [Unité de police pacificatrice]. Les cours devraient se concentrer davantage sur les faits et les exemples quotidiens de notre travail. »

Dans le même sens, un sous-officier souhaiterait que la formation continue soit délivrée non pas par des universitaires prétendument déconnectés des réalités concrètes du terrain mais plutôt par des instructeurs de la police militaire :

« Pour améliorer le cours il est nécessaire qu'on soit formé par des professeurs policiers, qui vivent notre réalité, et non par des civils communistes qui souhaiteraient que l'on soit des policiers anglais avec une population dont le niveau d'éducation figure parmi les plus bas au monde ».

Ces mots dévalorisent les compétences des enseignants extérieurs à l'institution policière, qui sont relégués au rang de profanes et d'idéologues. Aussi, l'agent exprime l'impossibilité d'introduire un modèle de police de proximité (le modèle anglais du *community policing*) à cause du prétendu manque d'éducation de la population brésilienne. Ce point de vue témoigne de la distance qui existe entre la corporation et la population. À ce titre, la vision pessimiste des agents envers la société civile est entretenue par des rites de socialisation propres à la culture professionnelle traditionnelle de la police militaire.

Pour comprendre les disparités d'opinions des enquêtés à l'égard de la formation continue, nous cherchons à savoir si certaines variables (genre, âge, race, profils motivationnels et d'ouverture, degré d'avancement dans le cursus) jouent un rôle dans les jugements des agents à l'égard de la formation continue. Pour ce faire, nous croisons ces variables avec les réponses du questionnaire relatives à l'application des connaissances dans le travail quotidien (Q1), à la réflexion sur l'aspect relationnel du travail policier (Q2) et à l'amélioration des relations avec la population (Q3)¹. Les résultats de ces croisements esquissent les hypothèses suivantes (voir annexe 4):

-dans l'ensemble, les femmes et les hommes ont des taux de réponses sensiblement proches: leurs opinions à l'égard de la formation continue ne varie que très légèrement par rapport à celles des hommes. Autrement dit, les policières militaires ne

seraient pas plus enclines à être affectées par les savoirs critiques que leurs collègues masculins;

-contrairement au policier militaire blanc, un agent noir ou métisse aurait davantage tendance à d'être impacté par les savoirs critiques. Ces résultats suggèrent un effet d'homologie sociale au niveau de la racialisation des pratiques policières: le gibier de la police brésilienne étant principalement composé des minorités noires et métisses des favelas, les agents noirs et métisses auraient davantage tendance à adopter une attitude préventive envers cette population dont ils se rapprochent, et dont le milieu social correspond souvent à leur milieu d'origine;

-l'avancée en âge, souvent liée à l'expérience professionnelle, agirait comme un facteur favorable à la réception des savoirs critiques;

-les réalistes seraient, dans l'ensemble, nettement plus impactés par les savoirs critiques que les vocationnels. La différence est d'autant plus grande pour les deux extrêmes (profils réaliste et vocationnel). En d'autres termes, la vision du métier conditionnerait les effets de la formation universitaire;

-de la même manière, plus le degré d'ouverture des agents aux partenaires est élevé, plus ces derniers seraient enclins à recevoir et à appliquer les savoirs réflexifs transmis par l'université. Les profils motivationnels et d'ouverture auraient donc un effet sur les agents inscrits en formation continue;

-les agents déjà diplômés expriment, de manière rétrospective, des opinions davantage négatives par rapport à leurs collègues qui sont encore en formation. Cela signifierait-il que les savoirs universitaires ont des effets positifs seulement sur les étudiants policiers en formation et que, une fois diplômés, ces derniers ne les prendraient pas compte dans l'exercice quotidien de leur métier? Cette question peut être examinée à travers l'évolution des attentes des policiers militaires à l'égard de la formation continue en fonction de leur degré d'avancement dans le cursus.

¹ Afin de faciliter la lecture de l'analyse, nous regroupons les réponses « Oui, tout à fait » et « Plutôt oui » dans l'unique catégorie « Oui », et les réponses « Non, pas du tout » et « Plutôt non » dans la catégorie « Non ».

encadré 4 Le chant, un rite de socialisation militaire

Contrairement à la punition qui distingue les sous-cultures policières des cadres et des exécutants, le chant militaire renforce l'esprit de corps. Par exemple, le chant officiel de la police militaire de Rio de Janeiro, qui est chanté au cours divers rituels de socialisation (hommages, cérémonies d'entrée dans la caserne et de remise des diplôme...) :

*Ici nous apprenons tous à vivre,
montrant de la valeur, notre idéal
c'est quelque chose que tout le monde ne peut pas comprendre
dans la lutte contre le mal ! [..]*

*Être policier
c'est avant tout être une raison d'être
c'est affronter la mort
se montrer fort
face à tout ce qui se produit [...]*

*Dans chaque recoin de notre État
Ce bien-aimé Rio de Janeiro,
nous ferons entendre notre bravoure,
le cri éternel d'un brave guerrier [...]*

Source : Robson Rodrigues., *O dilema do pato*, Rio de Janeiro, EdUFF, 2011, p. 204

Ici, le champ lexical relatif à la guerre, à la mort, à l'affrontement binaire entre le mal et le bien est directement emprunté au registre militaire. L'*ethos* guerrier du policier est exalté au profit d'un combat contre un ennemi. L'ennemi est ici non pas externe, mais interne ; il s'agit du criminel urbain, du marginal. Un point intéressant concerne la vision essentialiste du métier policier: « être policier, c'est une raison d'être ». En d'autres termes, c'est la conception vocationnelle du métier policier qui est ici valorisée, celle de la lutte contre le crime. Et cette profession, « c'est quelque chose que tout le monde ne peut pas comprendre ». Ce *tout le monde*, c'est l'Autre, la société. Le policier militaire appartient à une institution qui détient le monopole exclusif de la lutte contre le crime, mais aussi le champ de savoirs qui lui est liée et auquel le profane n'a pas accès. La culture de la police militaire repose sur la distinction schmitienne ami-ennemi, entre *nous* et *eux*, et plus largement sur la prétention de l'institution à définir entièrement son ennemi intérieur. Elle se réserve le droit de dresser les contours des possibilités d'intervention extérieure, c'est à dire *in fine* les limites d'un contrôle démocratique du mandat policier. C'est ainsi que le système de formation professionnelle forge une figure idéalisée de policier-guerrier coupé du reste de la société

Sur ce dernier point, les attentes des agents à l'égard de la formation continue en matière de compétences physico-techniques (procès-verbaux, tir, arrestations...), associées à la police répressive et enseignées dans la caserne, diminuent tandis que les

attentes en terme de réflexion scientifique sur le travail policier et le monde social, enseignées à l'université, augmentent proportionnellement au degré d'avancement dans le cursus ; les attentes en terme de police de proximité restent quant à elles

relativement stables tout au long du cursus (voir annexe 5). Par conséquent, les effets des savoirs universitaires dépendraient en partie du degré d'avancement dans le cursus. Cependant, on observe ici la même trajectoire que dans le tableau précédent : les attentes de la formation continue en matière de police répressive sont très nombreuses chez les diplômés, et ceci au détriment des attentes en matière de police préventive. Ainsi, la sur-représentation des perceptions négatives à l'égard de la formation continue chez les enquêtés déjà diplômés suggère que les savoirs universitaires n'auraient d'effets positifs que sur les élèves en formation et que, une fois diplômés et retournés en service actif, ces savoirs seraient phagocytés, empêchant dès lors leur mise en pratique. À l'aune de ces résultats, l'hypothèse suivante se dessine : les normes professionnelles véhiculées par l'université ne seraient pas transmises au sein de l'appareil policier ; l'approche relationnelle et préventive transmise aux agents butterait contre l'absence de valorisation institutionnelle de la part de l'institution policière, ce qui expliquerait la perte et la non-application des savoirs critiques universitaires.

III) Les limites à la circulation effective des savoirs critiques entre l'université et la police

Cette hypothèse peut tout d'abord être vérifiée par la série de question Q4 et Q5 relatives aux relations entre les agents et leur hiérarchie (voir annexe 6). Ici, une majorité des répondants estiment que l'application des connaissances acquises durant la formation universitaire ne reçoit pas d'appui de la part de leur hiérarchie et que les interactions dans les salles de classe de l'UFF ne les aident pas à améliorer leurs relations avec cette dernière. Aussi ressort-il des entretiens que le manque de considération institutionnelle envers les dispositifs de formation universitaire s'exprime par le défaut d'aménagement de l'emploi du temps des étudiants policiers. Pour ces derniers, la conciliation de leur profession avec des études universitaires devient alors compliquée, si ce n'est impossible. Cette difficulté va de pair avec la faiblesse du niveau d'encadrement des officiers au sein de la corporation. Certains d'entre eux, surtout les moins diplômés, sont en phase avec les représentations professionnelles les plus stéréotypées, ne voyant pas l'utilité des savoirs enseignés à l'université. C'est ce

qu'exprime une jeune agente qui travaille au centre d'appels de la police militaire :

« Mon travail au sein de la corporation n'est pas valorisé. Mes supérieurs ne veulent pas aménager mon emploi du temps pour que je puisse assister plus facilement aux cours. J'ai souvent des problèmes pour assister aux cours, puisque je fais du 12/24 au centre d'appels : je travaille un jour de 7h à 19h, puis le lendemain, de 19h à 7h, ce qui fait que j'ai rarement le temps de me rendre aux cours et de m'entretenir avec mon directeur de thèse. C'est un rythme infernal. En plus j'habite et je travaille à deux heures de l'université. Donc je ne peux me libérer qu'une ou deux fois par semaine. De plus, parmi les officiers qui m'encadrent, seulement un a un doctorat. C'est le seul qui a fait le cours de spécialisation de l'UFF. Lui, il a l'esprit un peu ouvert, et valorise mon travail de recherche au sein de la corporation. Les autres s'en foutent un peu. Un officier, ce n'est pas assez. »

D'autres agents hésitent à mettre en valeur leur profil universitaire au sein de l'institution par la crainte d'être pénalisés professionnellement au niveau de l'avancement dans la carrière. C'est le cas d'un officier qui, durant une partie de sa carrière, était affecté à la brigade de contrôle routier. Jugeant certaines pratiques de contrôle discriminantes envers les résidents de la Zone Nord (où se concentrent une grande partie les quartiers relégués), il souhaitait réaliser une recherche à ce sujet, à laquelle il a dû renoncer sous la pression de ses supérieurs :

« Quelques fois, j'étais en service au niveau d'un tunnel qui relie la Zone Nord à la Zone Sud. Les véhicules en provenance de la Zone Nord étaient beaucoup plus souvent arrêtés et contrôlés. C'est ce qu'on appelle une blitz : on se place à la sortie du tunnel et on contrôle tout ce qui nous paraît suspect. Par exemple une moto avec deux hommes noirs à bord aura plus de chances de se faire arrêter pour un contrôle. À l'UFF, je critiquais souvent ces pratiques qui sont le plus souvent improductives. Une enseignante m'a même encouragé à écrire une recherche là-dessus. Mais je ne suis pas allé jusqu'au bout, ça m'aurait porté préjudice au niveau de la carrière. »

Ici, c'est l'absence de récupération de la production scientifique à l'intérieur de l'appareil policier et la crainte de se voir refuser une promotion hiérarchique qui découragent l'agent à faire valoir ses recherches. Ainsi, les possibilités de circulation des savoirs académiques au sein de la police militaire se trouvent entravées par le manque

d'absorption institutionnelle de ces connaissances: absence d'aménagement des emplois du temps, manque de ressources matérielles, défaut de diffusion et d'exploitation des savoirs universitaires, hostilité envers la recherche de la part de la hiérarchie... Les savoirs critiques relationnels et préventifs semblent donc voués à être cantonnés sur les bancs de l'université. Ce point peut également être évalué à partir des stratégies de reconversion professionnelle des policiers militaires. À cet égard, les résultats du questionnaire (annexe 7) montrent que seulement un dixième (11,1%) des répondants envisage leur avenir professionnel au sein de la police militaire. Au contraire, quasiment un tiers des répondants (29,6%) entendent valoriser leur diplôme dans d'autres corps ou services de la police (police civile, police municipale, police fédérale...). D'autres entendent se reconvertir dans le secteur de la sécurité privée (4,9 %) et de la santé (2,4%), ou encore dans le domaine juridique (18,5 %), pénitentiaire (1,9 %), social (12,3%), académique (19,3%). À titre d'exemple, une sergente, déjà diplômée de l'UFF, qui souhaiterait devenir à terme enseignante-chercheuse:

« Cela fait maintenant quinze ans que je suis dans la corporation. J'ai commencé les formations de sécurité publique pour justement la quitter. Ce diplôme, il n'est même pas reconnu au sein de la police militaire. Par contre, il me sert beaucoup personnellement. Ces formations me permettent d'être actif au niveau académique ; par exemple je suis allé en Argentine pour une conférence au Congrès d'anthropologie ; j'ai même soumis un article au Forum brésilien de la sécurité publique. À terme, j'aimerais avoir une carrière académique. J'envisage de faire un doctorat en France.. »

En l'espèce, les savoirs universitaires ne circuleront pas directement à l'intérieur de la police militaire. La valorisation du titre universitaire est envisagée dans le cadre d'une reconversion professionnelle dans le milieu académique, à travers une formation doctorale se déroulant à l'étranger. À l'image de cette policière militaire, une partie des agents n'ont donc pas l'intention de convertir leurs savoirs critiques en compétences professionnelles appliquées dans le métier policier. L'utilité du diplôme réside plutôt dans la possibilité qu'elle offre à ses titulaires d'envisager une reconversion dans d'autres secteurs. Ces stratégies de reconversion

professionnelle limitent donc les possibilités de circulation effective des savoirs critiques entre l'université et la police militaire.

En conclusion

Ces résultats montrent que les effets de la formation continue issue de la collaboration entre la police militaire et l'université se situent plus au niveau individuel qu'institutionnel. En d'autres termes, les savoirs critiques ont surtout un impact au niveau des représentations policières, c'est à dire au niveau de la subjectivité et des mentalités des agents, leur permettant de construire une approche réflexive et préventive du métier fondée sur une relation de confiance avec les citoyens. Par ailleurs, au niveau des trajectoires professionnelles, l'intérêt pour la formation universitaire n'est pas seulement d'ordre intellectuel mais est lié à la mise en place de stratégies de reconversion de la part d'agents qui souhaitent parfois quitter l'institution. Ce point révèle dans le même temps l'absence de valorisation institutionnelle des savoirs critiques. Trois raisons expliquent ce phénomène. Tout d'abord, le système de formation interne de la police militaire favorise la production d'un savoir peu réflexif, à l'origine de la construction d'une figure de policier-guerrier et d'une socialisation militaire distante de la société civile. La police militaire se représente elle-même comme une institution d'essence supérieure n'ayant pas de compte à rendre à la population. Ensuite, la collaboration entre les deux institutions butte contre les résistances corporatives de la frange conservatrice de l'institution, majoritaire et réticente à toute transformation institutionnelle, à laquelle s'oppose une fraction modernisatrice minoritaire. À ce titre, la culture professionnelle policière n'est pas un ensemble monolithique : elle est traversée par des débats internes entre des sous-cultures, liés par exemple au grade (officiers/sous-officiers) ou aux tâches d'affectation (administratives/opérationnelles), auxquels l'ouverture aux savoirs critiques participe activement. Enfin, le renouvellement de la formation de semestre en semestre est soumis au financement du Secrétariat national à la sécurité publique, un organe rattaché au Ministère de la justice brésilien. C'est ainsi que cette dépendance politique a provoqué plusieurs fois, faute de financement, l'interruption de la

formation universitaire à destination des officiers. De même, alors que la formation était initialement ouverte à 500 élèves par semestre et que, forte de son succès et à la demande de la police militaire de Rio de Janeiro, le contingent avait été élevé à 950 en 2015, ce dernier a été brusquement abaissé à 360 en 2016 à la suite de la crise financière de l'État brésilien¹. Ces limites constituent un obstacle à la circulation effective des savoirs critiques entre la caserne et l'université sur le court et le moyen terme. Toutefois, dans la mesure où ils ont un effet

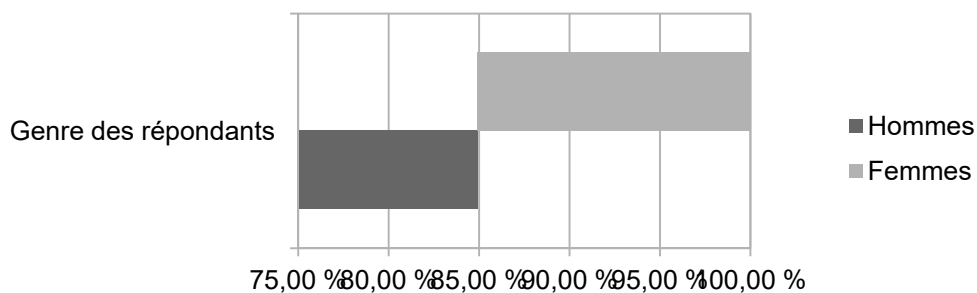
sur le système des représentations policières, les premiers pas de l'ouverture de la police militaire aux savoirs critiques pourraient avoir un effet sur le long terme au niveau de la professionnalisation de l'institution: « [L']ouverture de l'institution policière pour difficile, ambiguë et aléatoire qu'elle soit encore, est de nature à produire sur le long terme des effets conformes à ce qui en est attendu : comment la conscience qu'une institution prend d'elle-même n'aboutirait-elle pas à la faire évoluer, au travers de tout un ensemble de modifications complexes, subtiles et dans une certaine mesure imprévisibles, intervenant au sein de son système de représentations ? »²

¹ Documents administratifs du DSP, « PPT Curso tecnologo a distancia, 2019.2 ».

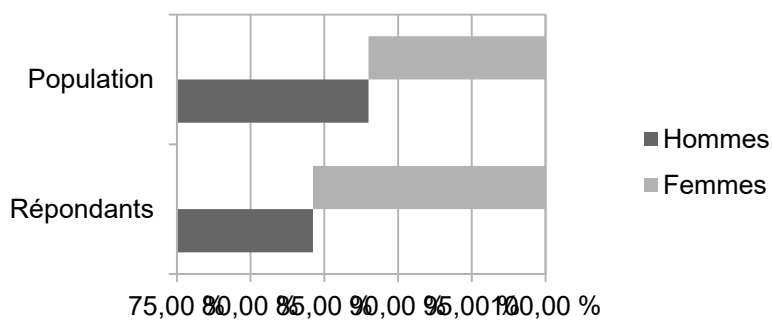
² Jean-Claude Monet, « Une administration face à son avenir : police et sciences sociales », *art. cit.*, p. 390.

Annexe 1 : Caractéristiques générales de l'échantillon

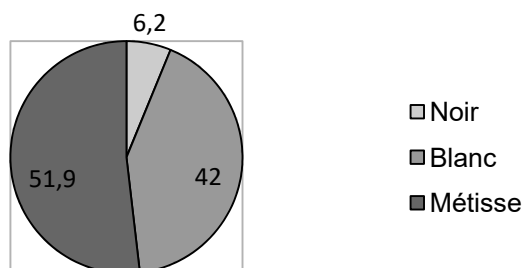
Genre des répondants



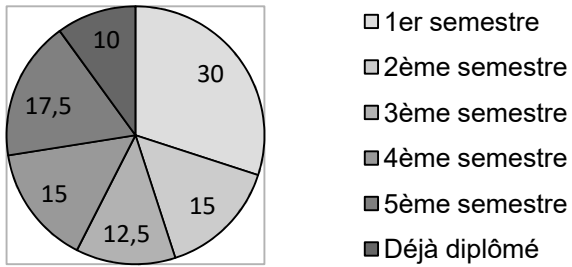
Comparaison du taux de femmes dans la police militaire de Rio de Janeiro en 2013 (population) et dans l'échantillon :



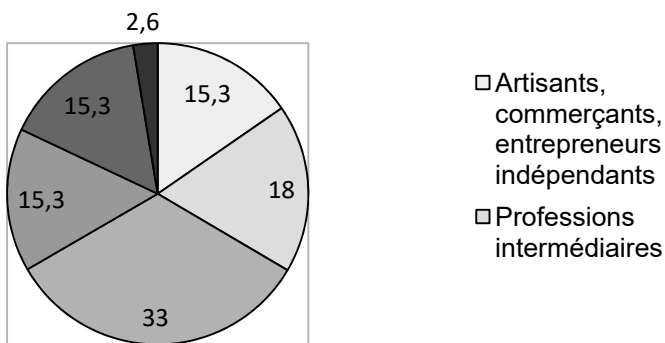
Couleur de peau des répondants (en %) :



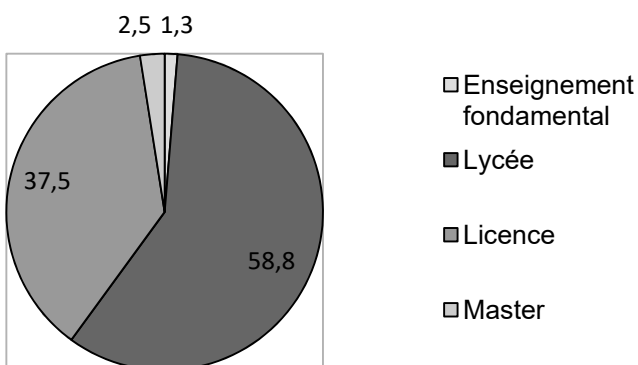
Répartition des répondants selon le semestre étudié (en %):



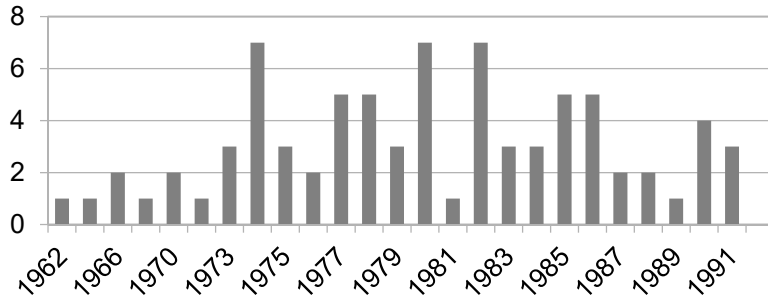
Catégorie socioprofessionnelle des répondants ayant eu une expérience professionnelle avant leur entrée dans la police militaire (en %) :



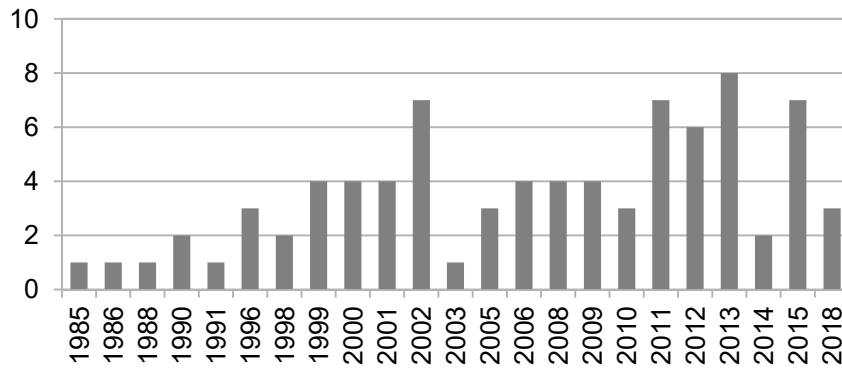
Dernier diplôme obtenu par les répondants (en %) :



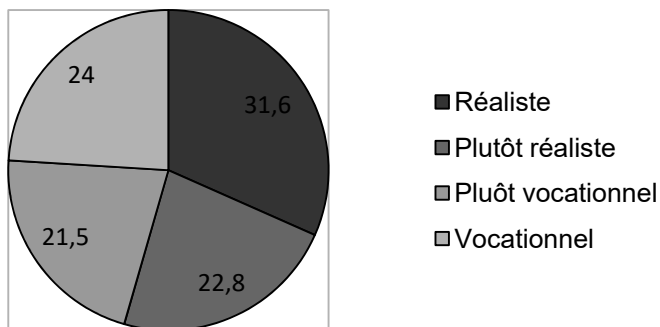
Année de naissance des répondants



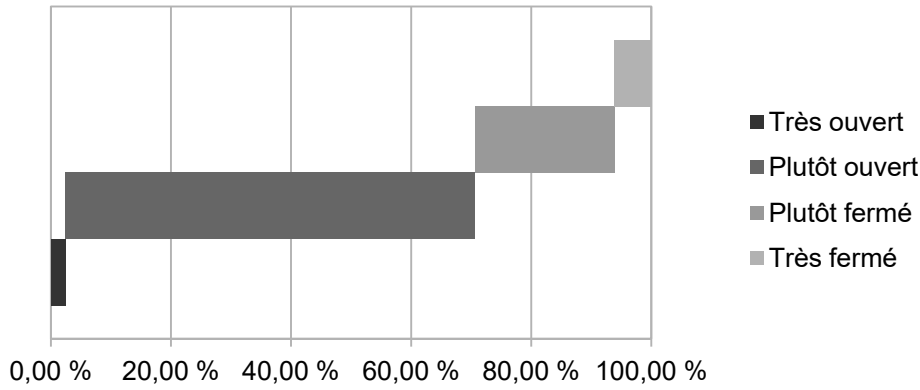
Année d'entrée dans le métier des répondants



Profil motivationnel des répondants (en %):

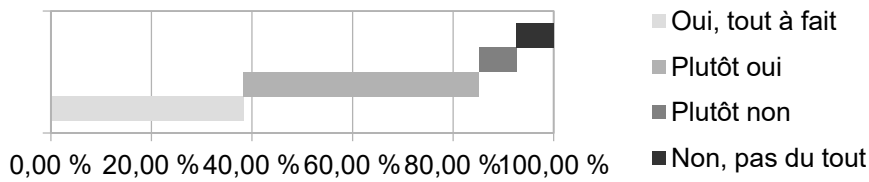


Profil d'ouverture des répondants:

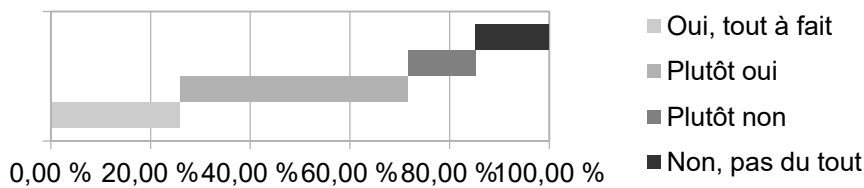


Annexe 2 : Taux de réponses à la série de questions Q1-Q3 (questionnaire)

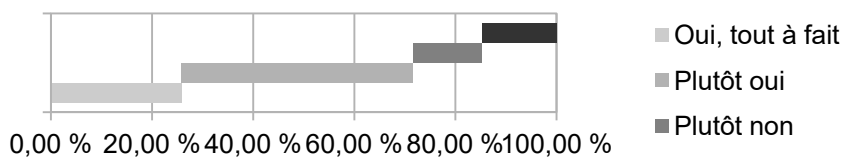
Q1: « Pensez-vous que les connaissances de la formation universitaire sont utilisées dans votre travail quotidien ? »



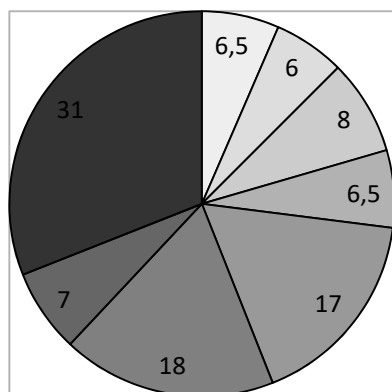
Q2: « La formation universitaire a-t-elle permis une meilleure réflexion sur l'aspect relationnel du travail policier ? »



Q3: « Les interactions dans les salles de cours vous ont-elles aidé à améliorer vos relations avec la population ? »



Annexe 3 : Répartition des axes thématiques de la formation initiale des policiers militaires en fonction de la charge horaires (en%)



- Systèmes, institutions et gestion de la sécurité publique
- Violence, crime et contrôle social (criminologie)
- Droit
- Techniques de gestion des conflits (police préventive)

Source : Secrétariat national à la sécurité publique (SENASP. Ministère de la Justice et de la Sécurité Publique), *Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Brasília, 2014.*

Annexe 4 : Taux de réponses à la série de questions Q1-Q3 (questionnaire) en fonction de différentes variables (genre, couleur de peau, âge, profil motivationnel, profil d'ouverture, avancement dans le cursus)

Opinions des répondants à l'égard de la formation universitaire en fonction du genre :

	Hommes	Femmes
Les connaissances du cours de l'UFF sont-elles utilisées dans votre travail quotidien ? (Q1)	Oui : 74 % Non : 26 %	Oui : 69,2 Non : 30,8 %
La formation de l'UFF a-t-elle permis une meilleure réflexion sur l'aspect relationnel du travail policier ? (Q2)	Oui : 78,2 % Non : 21,8 %	Oui : 84,7 % Non : 16,3 %
Les interactions dans les salles de classes vous ont-elles aidées à améliorer vos relations avec la population ? (Q3)	Oui : 59,4 % Non : 40,6 %	Oui : 69,2 % Non : 30,8 %

-de la couleur de peau:

	Blancs	Métisses	Noirs
Q1	Oui : 58,3 % Non : 41,7 %	Oui : 73,8 % Non : 26,2 %	Oui : 100 %
Q2	Oui : 80,6 % Non : 19,4 %	Oui : 72,2 % Non : 27,8 %	Oui : 100 %
Q3	Oui : 58,3 % Non : 41,7 %	Oui : 66,7 % Non : 33,3 %	Oui : 80 % Non : 20 %

de l'âge:

	< 36 ans	36-40 ans	> 41 ans
Q1	Oui : 65,5 % Non : 34,5 %	Oui : 72,7 % Non : 27,3 %	Oui : 71,9 % Non : 28,1 %
Q2	Oui : 72,4 % Non : 27,6 %	Oui : 72,7 % Non : 27,3 %	Oui : 81,2 % Non : 28,8 %
Q3	Oui : 58,6 % Non : 41,4 %	Oui : 72,7 % Non : 27,3 %	Oui : 75 % Non : 25 %

-du profil motivationnel :

	Réalistes	Plutôt réalistes	Plutôt vocationnels	Vocationnels
Q1	Oui : 80 % Non : 20 %	Oui : 61,1 % Non : 38,9 %	Oui : 82,3 % Non : 17,7 %	Oui : 73,3 % Non : 26,7 %
Q2	Oui : 92 % Non : 8 %	Oui : 83,3 % Non : 16,7 %	Oui : 88,2 % Non : 11,8 %	Oui : 63 % Non : 37 %
Q3	Oui : 72 % Non : 28 %	Oui : 61,1 % Non : 38,9 %	Oui : 70,6 % Non : 29,4 %	Oui : 47,4 % Non : 52,6 %

-du profil d'ouverture :

	Très ouvert	Plutôt ouvert	Plutôt fermé	Très fermé
Q1	Oui : 100 %	Oui : 91,1 % Non : 8,9 %	Oui : 63,2 % Non : 38,6	Oui : 40 % Non : 60 %
Q2	Oui : 100 %	Oui : 85,7 % Non : 14,3 %	Oui : 79 % Non : 21 %	Oui : 80 % Non : 20 %
Q3	Oui : 100 %	Oui : 78,6 % Non : 21,4 %	Oui : 68,4 Non : 31,6	Oui : 40 % Non : 60 %

-du degré d'avancement dans le cursus:

	Étudiants du semestre 1 (début du cursus)	Étudiants des semestres 2 et 3 (milieu du cursus)	Étudiants des semestres 4 et 5 (fin du cursus)	Étudiants déjà diplômés
Q1	Oui : 87 % Non : 13 %	Oui : 68 % Non : 32 %	Oui : 56 % Non : 44 %	Oui : 55,6 % Non : 44,4 %
Q2	Oui : 78,2 % Non : 21,9 %	Oui : 81,9 % Non : 18,1 %	Oui : 80 % Non : 20 %	Oui : 66,7 % Non : 33,3 %
Q3	Oui : 65,2 % Non : 34,8 %	Oui : 63,6 % Non : 36,4 %	Oui : 84 % Non : 26 %	Oui : 55,6 % Non : 44,4 %

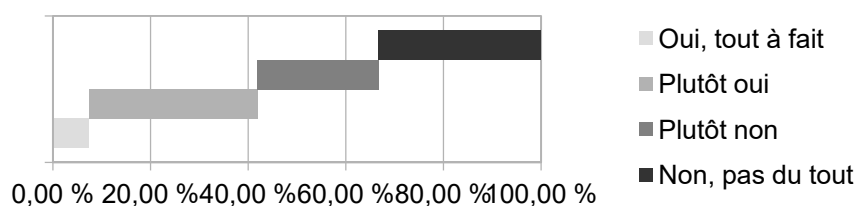
Annexe 5: Attentes des policiers à l'égard de la formation continue en fonction du degré d'avancement dans le cursus

	Semestre 1 (début du cursus)	Semestres 2 et 3 (milieu du cursus)	Semestres 4 et 5 (fin du cursus)	Déjà diplômés
Compétences physico-techniques	54 %	50 %	28 %	75 %
Réflexion scientifique sur le travail policier	21 %	25 %	36 %	12,5 %
Aspects relationnels du travail policier	20,9 %	15 %	16 %	12,5 %
Réflexion sur la complexité du monde social	4,2 %	5 %	20 %	0 %

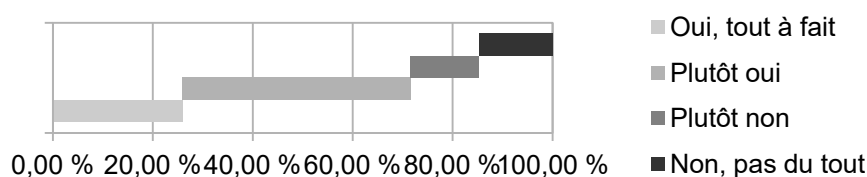
Lecture : 54 % des étudiants étant au deuxième semestre du cursus universitaire considèrent que la formation continue devrait être axée sur l'apprentissage des compétences physico-techniques du métier policier.

Annexe 6: Taux de réponses à la série de questions Q4-Q5 (questionnaire)

Q4 : « Est-ce que l'application des connaissances acquises durant la formation de l'UFF a reçu un appui de votre hiérarchie ? »



Q5 : « Les interactions dans les salles de classe de l'UFF vous ont-elles aidé à améliorer vos relations avec la hiérarchie ? »



Annexe 7: Domaines de reconversion professionnelle envisagés par les répondants (en %) :

