



# **Discriminations dans les mondes de l'éducation et de la formation : regards croisés**

éreq

*Thierry Berthet (éditeur)*

**RELIEF.17**

Échanges du Céreq

novembre 2006





# **Discriminations dans les mondes de l'éducation et de la formation : regards croisés**

**Actes du colloque « Discriminations : quelles réalités,  
quelles réponses ? »**

11<sup>e</sup> Université de la formation, de l'éducation et de l'orientation (Uféo)

*Driss Bachiri  
Sophie Divay  
Laure Gayraud  
Roberto Gauthier  
Anne-Chantal Hardy-Dubernet  
Fabienne Le Roy  
Benedict Mathieu Lexton  
Julien Machado  
Mariangela Roselli  
Nicolas Sirven  
Carole Viché*



# Sommaire

<b>Introduction générale.....</b>	<b>5</b>
<i>Thierry Berthet</i>	
<b>Plaidoyer pour une approche « dynamique » de la formation professionnelle continue en entreprise.....</b>	<b>7</b>
<i>Julien Machado</i>	
<b>Discrimination professionnelle vis-à-vis des ingénieurs diplômés du CNAM.....</b>	<b>15</b>
<i>Sophie Divay</i>	
<b>La discrimination élective. L'exemple du concours de première année de médecine.....</b>	<b>25</b>
<i>Anne-Chantal Hardy-Dubernet et Fabienne Le Roy</i>	
<b>Être handicapé : une question de point de vue.....</b>	<b>35</b>
<i>Laure Gayraud</i>	
<b>Discriminations au regard du sexe et politiques de l'emploi : la persistance du modèle universaliste ?.....</b>	<b>45</b>
<i>Benedict Mathieu Lexton</i>	
<b>Les principales positions interprétatives de la persistance des problèmes de scolarisation chez les Amérindiens.....</b>	<b>53</b>
<i>Roberto Gauthier</i>	
<b>Alternatives à la fabrication des apartheid ethniques : déscolarisation et discriminations dans les « niches ethniques ».....</b>	<b>63</b>
<i>Driss Bachiri</i>	
<b>L'analyse économique de la discrimination : quelques éléments concernant le marché du travail.....</b>	<b>75</b>
<i>Nicolas Sirven</i>	
<b>Les dispositifs linguistiques pour les étrangers a l'heure du contrat d'accueil et d'intégration. Analyse des processus d'invisibilisation et de minorisation linguistique.....</b>	<b>83</b>
<i>Mariangela Roselli et Carole Viché</i>	

## Les auteurs

### **Driss Bachiri**

Doctorant en sciences de l'éducation, à l'université Victor Ségalen Bordeaux II est membre du Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF). Il a participé à la recherche conduite par l'Observatoire européen de la violence scolaire sur le processus de la déscolarisation.

### **Sophie Divay**

Sophie Divay est sociologue et chargée d'études au centre associé au Céreq rattaché à l'équipe Matisse de l'université de Paris 1. Ses travaux s'inscrivent dans les champs de la sociologie du travail et des groupes professionnels. Elle a notamment publié en 2005 « Les ingénieurs du CNAM ou les limites d'une promotion sociale réussie », *Formation Emploi*, n° 90, pp. 37-50.

### **Laure Gayraud**

Ingénieur d'études Céreq au centre régional associé Cervl-Céreq. Dans le cadre de ses travaux elle a conduit une recherche sur la politique d'emploi à destination des personnes handicapées.

### **Roberto Gauthier**

Professeur chercheur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'université du Québec à Chicoutimi, il est également directeur du Consortium de recherches amérindiennes, chapeauté par cette institution. Ses travaux en anthropologie de l'éducation portent principalement sur la scolarisation des Amérindiens et les échanges interculturels.

### **Anne-Chantal Hardy-Dubernet**

Chargée de recherche CNRS depuis 1997, sociologue, elle a réalisé de nombreux travaux sur les normes d'accès et d'évaluation au travail, en particulier dans le cadre du centre associé au Céreq de Nantes.

### **Fabienne Le Roy**

Ingénieure d'études CNRS, sociologue, elle a travaillé en sociologie urbaine, de 1972 à 1982 comme chercheur sur contrat pour le ministère de l'Équipement et les collectivités locales. Intégrée au CNRS en 1982, elle se spécialise en sociologie de la culture. Au sein de la MSH Ange-Guépin de Nantes, elle mène depuis huit ans avec Anne-Chantal Hardy Dubernet des recherches sur les études de médecine, en particulier sur les effets induits par les réformes des études médicales.

### **Benedict Mathieu Lexton**

Sociologue de formation, Benedict Mathieu LEXTON a récemment soutenu une thèse de science politique à l'IEP de Bordeaux, portant sur la traduction des normes communautaires d'égalité des chances entre hommes et femmes au sein des politiques françaises de l'emploi. Il a collaboré antérieurement à différents travaux de recherche menés par le centre régional aquitaine associé au Céreq.

### **Julien Machado**

Doctorant en sociologie du travail au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST/CNRS UMR 6123) sur les problématiques de formation continue en entreprise, et plus particulièrement sur la représentation qu'ont employeurs et salariés de la formation.

### **Mariangela Roselli**

41 ans, est maître de conférences et enseigne la sociologie à l'université de Toulouse-Le Mirail depuis 1998. Elle est membre du CERTOP et travaille sur deux thématiques, les politiques de la lecture publique et la politique linguistique en direction des étrangers.

### **Nicolas Sirven**

Économiste, a terminé sa thèse en 2004 intitulée *Capital social et développement*. Il est depuis en post-doctorat à l'université de Cambridge (Royaume-Uni) jusqu'en 2007 où il enseigne l'économie. Ses activités de recherche et de consulting concernent les problématiques du développement (pauvreté et inégalité), l'impact des normes fondamentales du travail, et la responsabilité sociale des entreprises.

### **Carole Viché**

ATER à mi-temps depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2005 à l'université de Toulouse-Le Mirail, membre du Centre d'anthropologie de Toulouse, termine un doctorat de sociologie sur les *Rapports aux savoirs et apprentissages linguistiques des populations étrangères, étude de cas dans les villes de Toulouse et de Barcelone* sous la direction de Chantal Bordes Benayoun.

## Introduction générale

Si l'on en croit les écrits du philosophe canadien Charles Taylor, les grandes révolutions libérales des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle ont fixé comme objectif à la société moderne, alors naissante, la reconnaissance d'une égale dignité des individus. Qu'on mobilise pour atteindre cet objectif les voies de la non-discrimination ou de la discrimination positive, de l'égalitarisme ou du différentialisme ne change rien, sur le fond, à cette ambition fondatrice de toute organisation sociale moderne. La modernité contemporaine présente sur bien des aspects des formes de radicalisation de ses logiques fondatrices dont notamment l'exacerbation de la diversité et la force des individualismes. Société plurielle, affirmation des différences, affaiblissement des grandes instances d'intégration sociale, montée du politiquement correct, les discriminations connaissent ainsi, dans les traits marquants de notre société, des facteurs de développement et de visibilité accrue. La crise financière et de légitimité de l'État-social, principal outil de régulation des différences sociales, rend encore plus sensible cette montée en charge. Elle semble désormais s'imposer à des autorités publiques qui paraissent démunies et interroger fortement les modèles nationaux d'intégration.

Comme toutes les institutions et champs de l'action sociale, les mondes de l'éducation et de la formation sont confrontés à la question des discriminations. Cette question y interpelle fortement les praticiens, les autorités publiques et les chercheurs des sciences sociales qui s'y adressent. C'est la raison pour laquelle l'Université de la formation, de l'éducation et de l'orientation (UFEO), qui réunit ces trois catégories d'intervenants chaque année à la Maison de la promotion sociale d'Artigues-Près-Bordeaux, a choisi de mettre le thème des discriminations au cœur de sa onzième édition. À l'occasion de ces trois jours de rencontres, un colloque scientifique a été organisé autour de trois ateliers consacrés aux thèmes suivants : *Mesures discriminatoires et mesure des discriminations*, *Production de discriminants et Socialisation à la différence*, *Action publique et discriminations*. Les textes publiés dans ce numéro sont tirés des communications scientifiques présentées à l'occasion de ce colloque.

Au-delà de leur intérêt propre, la lecture de ces différentes contributions souligne la richesse de la problématique des discriminations comme objet de recherche. En effet, même rapportée à un domaine particulier d'analyse comme les systèmes d'éducation et de formation, la question des discriminations renvoie à de multiples dimensions, part de diverses acceptions et souligne des postures singulières de recherche.

Pour rendre compte de cette diversité on pourrait, en paraphrasant Michel Foucault, distinguer les mots et les choses. Les choses renvoient à une analyse des phénomènes liés à la discrimination. Les contributions de Sophie Divay, de Fabienne Le Roy et d'Anne-Chantal Hardy-Dubernet ainsi que celle Julien Machado opèrent principalement à ce niveau et présentent différents types de discrimination dans les pratiques de formation. Julien Machado s'attache ainsi à décrire les différents facteurs d'inégalités dans l'accès à la formation professionnelle continue. En proposant de déborder les facteurs personnels pour saisir les dimensions sociétales de la discrimination, il souligne la nécessaire inscription de la problématique de la différenciation dans la compréhension du rapport individuel/collectif. Sophie Divay cible son étude sur une catégorie particulière d'individus, les ingénieurs formés au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Elle met à jour dans son texte les différents éléments contribuant à une stigmatisation de ces ingénieurs au regard des responsables des ressources humaines des entreprises. Elle livre ainsi les clés de la stigmatisation d'une catégorie singulière d'ingénieurs qui renvoie notamment au rôle du clivage entre formation initiale et continue en France. Enfin, Anne-Chantal Hardy Dubernet et Fabienne Le Roy proposent une réflexion originale sur une discrimination « élective » celle qu'opère le *numerus clausus* des étudiants de médecine. Elles pointent ainsi les effets d'une discrimination organisée, positivée et légitimée par des routines neutralisantes dans la constitution d'une identité professionnelle, celle du corps professionnel des médecins.

Les mots renvoient à la connaissance, à la production de savoir et à son usage pratique. La production de connaissance constitue un point nodal dans l'apparition et le traitement des discriminations dans l'espace public. Laure Gayraud, dans sa contribution relative aux travailleurs handicapés, souligne l'importance de l'émergence du terme de handicap et des variations socio-historiques de sa signification dans l'évolution des politiques. Benedict-Mathieu Lexton, sur la question des discriminations de genre, pointe l'enjeu du développement de statistiques sexuées. La mise en forme théorique de la connaissance sous forme de postures interprétatives conditionne la construction sociale des discriminations. Deux contributions, celle de Roberto Gauthier à propos de la scolarisation des jeunes amérindiens au Canada et celle de Driss Bachiri

pour ce qui concerne la scolarisation des enfants du voyage en France, montrent comment les représentations scientifiques des minorités évoluent et conditionnent leur intégration sociale. La mise en forme théorique de la connaissance sur les discriminations obéit à la spécialisation du savoir savant en corps disciplinaires. C'est ainsi d'un point de vue disciplinaire, celui de l'analyse critique des théories économiques, que Nicolas Sirven interroge le lien savoir/discriminations en suggérant l'intérêt d'intégrer plus fortement la connaissance des coûts de la discrimination.

Enfin, à l'intersection des mots et des choses, ou plus précisément dans une relation dialectique complexe des deux, se situe l'étude de l'action publique. Mariangela Roselli et Carole Viché proposent une lecture critique des dispositifs d'apprentissage linguistique destinés aux immigrants. Elles démontrent ainsi comment les catégories d'action introduites par la mise en œuvre du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) induisent des phénomènes de discrimination entre catégories d'immigrants liées à l'offre de politique publique et sa mise en œuvre.

Au final c'est bien à la fois la complexité des mécanismes discriminatoires, les ambiguïtés des dispositifs de lutte contre la discrimination et la polysémie de ce terme qui émergent avec force de ces contributions. Phénomène social, objet d'analyse et catégorie d'action publique, la discrimination est un sujet difficile, l'aborder depuis un domaine singulier comme la formation et l'éducation permet de sortir des considérations générales pour observer au concret et en contexte ses différentes facettes. C'est l'enjeu commun de ces différentes réflexions.

*Thierry Berthet*

*Chercheur CNRS à l'Institut d'études politiques de Bordeaux  
Président du Comité scientifique de l'UFEO*

# Plaidoyer pour une approche « dynamique » de la formation professionnelle continue en entreprise

*Julien Machado*

Il nous semble qu'une tendance lourde ne cesse de se répandre tant dans le discours médiatique que politique. Elle consiste à rendre l'individu responsable de sa situation. En le considérant comme acteur et donc actif de son état, il devient explicitement la cause première de celui-ci. De ce fait, la notion de discrimination tend à disparaître des discours, par le fait qu'appréhender la réalité sous le spectre de cette notion, consiste à suggérer que des éléments extérieurs à l'individu soient en causes dans le traitement spécifique qu'il subit. Pour étayer notre propos, nous allons prendre l'exemple de la formation continue en entreprise.

Les inégalités d'accès concernant cette pratique ont pu faire l'objet de nombreux travaux dans lesquels la notion de discrimination avait une place privilégiée tant elle pouvait rendre compte de l'exclusion de certaines catégories de salariés vis-à-vis de cette pratique. Pourtant, et cela rejoint notre première remarque, depuis quelques années il est aisé d'observer une tendance « lourde » des travaux sur la formation continue consistant à introduire de manière de plus en plus régulière des termes renvoyant à l'initiative des salariés dans les pratiques de formation en entreprise. L'exemple de l'ANI<sup>1</sup> est remarquable à cet égard. Dans le préambule, la notion d'appétence est liée à celle d'inégalité d'accès (p. 5); de même qu'il est stipulé que les entretiens professionnels doivent « permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle » (p. 6). Être acteur de ses pratiques suggère en être l'initiateur.

Certes, cette notion d'initiative est depuis longtemps usitée dans le descriptif des pratiques, mais elle était traditionnellement réservée aux formations « hors entreprise ». Pourtant, plusieurs travaux mettent en avant, sous des termes plus ou moins variés, l'intervention des individus dans les pratiques formatrices dans l'entreprise elle-même. Qu'il s'agisse d'appétence (Fournier 2004 ; Gadéa et Trancart 2003 ; Trautmann 2003) de modalité de participation (Dupray et Hanchane 2003) ou encore de la notion de « besoins de formation non satisfaits » (Aucouturier 2001), ces termes nous semblent renvoyer irrémédiablement l'individu face à sa pratique. Or, il peut sembler étonnant de voir (ré)apparaître « l'individu au cœur des dispositifs » (Guyot *et alii* 2003) de formation professionnelle continue en entreprise, dès lors que ces pratiques sont, selon le cadre législatif, « à l'initiative de l'employeur ».

Cette tendance nous semble être le résultat d'un processus parallèle visant à « individualiser » le rapport à la formation. Qu'il s'agisse du diplôme, du sexe, de l'âge ou encore de la catégorie socioprofessionnelle, toutes ces caractéristiques individuelles sont tour à tour appréhendées dans les divers travaux comme déterminantes des pratiques liées à la formation continue. Notre propos n'a pas ici pour objet de minimiser l'influence de ces variables, mais bien plus de suggérer qu'elles forment un ensemble dont il est pour le moins périlleux d'extraire un des éléments, sans se référer aux autres.

À partir des travaux faits sur le thème, nous allons montrer que l'accès à la formation relève beaucoup plus de ce que l'on peut appeler une « trajectoire professionnelle » que de caractéristiques strictement individuelles. Bien que le terme ne soit pas neutre, il permet de rendre compte de la rencontre d'un parcours individuel avec un environnement (ou autrement appelé un contexte) professionnel rendant possible le départ en formation. Nous allons pour cela faire le point sur les éléments qui conditionnent l'accès à la formation, parmi lesquels, les contextes productifs (techniques, organisationnels et structurels) ne peuvent être écartés. Cet ensemble d'éléments va alors éclairer de manière singulière, et pensons-nous plus réelle, les discriminations face à cette pratique.

---

<sup>1</sup> Accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle. C'est cet accord, signé par les partenaires sociaux qui est à la base de la loi 2004 sur la formation continue.

## **1. Les discriminations dans l'accès à la formation continue : une tendance au morcellement**

Les travaux sur les discriminations dans l'accès à la formation mettent bien souvent en œuvre des variables individuelles « agissantes ». Parmi celles-ci, quatre nous ont paru « peser » de manière plus importante. Nous allons voir que derrière ces caractéristiques individuelles, ce sont souvent des explications concernant les modes de gestion des entreprises qui sont interpellés.

### **1.1. Des accès privilégiés des plus diplômés et des plus qualifiés**

Les variables les plus significativement déterminantes dans l'accès à la FPC sont le diplôme et la PCS. Les inégalités d'accès sont particulièrement importantes en ce qui concerne les diplômés. C'est ce qui apparaît dans les travaux de Fournier *et alii* (2002). Les détenteurs d'un bac+3 et plus ont un taux d'accès à la FPC de 51,3 %, contre 36,8 % pour les détenteurs d'un bac et 12,9 % pour les personnes ayant un CEP ou aucun diplôme. Le diplôme semble donc un facteur déterminant dans l'accès à la FPC.

Un deuxième constat concernant l'accès à la FPC fait état des fortes inégalités concernant les catégories socioprofessionnelles (notées PCS). Fournier *et alii* (2002), là-encore, nous en livrent l'ampleur en faisant apparaître que chez les professions libérales, les cadres et professions intellectuelles et artistiques, le taux d'accès est de 53,8 %, contre 48,8 % pour les professions intermédiaires, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise, 32,3 % pour les employés et personnels de services directs aux particuliers et de 21,3 % pour les ouvriers qualifiés et non qualifiés.

Parmi les explications que nous pourrions avancer concernant ces différences, l'une tiendrait à ce que certaines populations sont plus exposées aux changements techniques et technologiques que d'autres. L'encadrement (qui a par ailleurs un niveau de diplôme plus élevé) en ferait partie. Il pourrait aussi s'agir d'une population qui est plus stable dans les entreprises. Dans ce sens « l'investissement » de l'entreprise en formation serait mieux rentabilisé que celui effectué pour des populations susceptibles de quitter plus rapidement l'entreprise. Enfin, si l'on se place dans une perspective plus « responsabilisante », il pourrait s'agir de populations plus « motivées », plus concernées, et donc plus actives dans l'accès à la formation. Pourtant ce dernier argument nous semble vacillant parce qu'une personne ne se définit jamais uniquement par sa PCS. Les autres caractéristiques individuelles doivent être prises en compte, et en particulier l'âge.

### **1.2. L'âge : une variable dépendante des modes de gestion de la main-d'œuvre**

Globalement, les jeunes ont un accès généralement privilégié à la formation continue (Gélot et Minni 2002 ; Dupray et Hanchane 2001), alors que les seniors voient leurs taux d'accès chuter rapidement dès 50 ans (Gélot et Minni 2002 ; Lainé 2003). Concernant plus particulièrement les types de formation, les jeunes sont là-aussi mieux lotis que leurs aînés. Ils sont en effet en moyenne trois sur dix à obtenir une certification contre deux sur dix pour leurs aînés (Gélot et Minni 2002). Les formations qu'ils suivent sont beaucoup plus souvent à caractère général et d'une durée supérieure aux autres individus (Dupray et Hanchane 2001).

Les raisons énoncées par Dupray et Hanchane pour expliquer que l'expérience professionnelle des premières années de vie active est assortie d'un processus de formation plus important que par ailleurs, mais aussi et surtout de meilleure « qualité » (durées plus longues, effets positifs plus importants, caractère plus général des formations...), visent à mettre en avant les deux rôles de la FPC pour les entreprises. Le premier comme une adaptation au poste de travail des nouveaux entrants, le second par une volonté des entreprises de retenir leur main-d'œuvre juvénile par un accès privilégié à la FPC. Les modes de gestion des entreprises sont donc largement influents dans les spécificités d'accès à la FPC de certaines populations.

C'est à ce constat que se joint aussi Lainé (2003) dès lors qu'il faut expliquer qu'à partir de 45 ans, l'accès à la formation continue baisse pour les actifs en emploi, et se réduit encore plus au-delà de 55 ans. Les explications avancées interpellent, là-encore, les modes de gestion des entreprises. Mais l'auteur souligne une nuance importante dans ce constat sur le lien âge et formation continue, en introduisant « l'environnement professionnel » dans l'analyse. Outre l'effet de taille, il faut aussi compter avec un effet de la qualification et un effet de secteur d'activité. Ce double effet cumulé laisse apparaître que les écarts dus à l'âge sont plus importants pour les employés et les ouvriers que pour les professions intermédiaires et les cadres. En d'autres termes, à secteur d'activité contrôlé, les cadres et professions intermédiaires subissent beaucoup moins les effets négatifs de l'âge.

Les variations de l'effet d'âge sont donc à mettre sous l'égide des différents modes de gestion de la main-d'œuvre. L'environnement professionnel est donc un élément important qu'il est nécessaire d'introduire pour rendre compte des différents accès des individus. Pourtant une dernière variable est déterminante dans l'accès à la formation : le sexe.

### **1.3. Des différences sexuées liées aux contextes familiaux**

Les travaux de Béret et Fournier (2002) permettent la compréhension des différences d'accès entre hommes et femmes. Le constat premier fait état de taux d'accès hommes et femmes très proches l'un de l'autre (respectivement 35,6 % et 36 %). Mais cette apparente similitude masque en réalité de grandes disparités, produits d'au moins deux types de facteurs : les caractéristiques de l'emploi exercé et les conditions familiales des salariés. Deux entrées sont privilégiées par les auteurs : en premier lieu les différences entre les femmes elles-mêmes, puis les différences entre hommes et femmes.

La première rend compte des différences entre les femmes selon une dichotomie très tranchée : d'un côté elles ont un très fort accès à la formation, d'un autre un très faible. Les raisons avancées par les auteurs à leurs caractéristiques, mais aussi qu'elles ne se situent pas sur le même type de marché du travail. Les plus formées sont souvent des cadres, diplômées, dans des emplois stables, dans des entreprises au recours à la formation élevé. Les moins formées regroupent des caractéristiques diamétralement opposées.

La seconde entrée concerne les différences entre hommes et femmes, telles que l'importance du diplôme qui est déterminant dans les variations de l'accès à la formation des femmes, avec le seuil du baccalauréat. Cette tendance est plus importante pour les femmes que pour les hommes. Mais, c'est surtout l'effet de la présence d'enfants en bas âge qui confirme l'impact des contraintes familiales sur les pratiques formatrice-s. Les différences entre hommes et femmes sont donc liées aux contraintes familiales mais aussi à la répartition de ces deux populations sur le marché du travail. Le niveau de qualification et le diplôme s'imposent comme les vecteurs principaux de l'accès à la formation continue. À l'instar de l'ensemble des individus, les différences d'accès sexuées sont le produit d'une combinaison de plusieurs variables se référant à la fois au domaine individuel, mais aussi au marché du travail.

### **1.4. Accès différentiels et trajectoires**

Dans ces différentes approches apparaissent donc plusieurs facteurs explicatifs des différences d'accès à la FPC. Dans le cas des diplômés et des PCS, il s'agissait de noter que ces attributs étaient particulièrement discriminants dans le processus d'accès à la FPC. Dans l'approche que nous avons pu avoir de l'âge, cette variable avait une importance que l'on pouvait corrélérer aux divers modes de gestion de la main-d'œuvre. Les différences sexuées étaient quant à elles expliquées par une combinaison des contraintes familiales et des contextes professionnels.

Ce rapide état des lieux des facteurs individuels discriminant dans l'accès à la formation continue nous montre qu'il est difficile de les dissocier les uns des autres. De ce fait, nous pourrions conclure, à la vue de ces premiers commentaires que c'est dans une combinaison d'avantages et de désavantages que se notent les différences dans l'accès à la formation continue. C'est en ce sens qu'il est possible de parler de trajectoire tant individuelle que professionnelle. L'élément suivant permettant de relativiser la notion d'initiative tient à ce que nous avons appelé le cercle vertueux de la formation, ou comment « la formation appelle la formation ».

## **2. Des liens probants entre accès et effets : l'émergence d'un cercle vertueux de la formation**

Les effets de la formation eux aussi jouent un rôle dans la discrimination à l'accès. Nous allons voir qu'ils sont en lien très étroits avec la récurrence des accès. Cette réalité laisse penser qu'un cercle vertueux de la formation voit le jour.

*Une synthèse des effets de la formation : l'importance des accès*

Originellement, la formation professionnelle continue émane de la notion de promotion sociale (Dubar 2000, 1999a, 1999b). Pourtant, l'évolution entre 1970 et 1985 est caractéristique du fait d'un accroissement

considérable du nombre de formations qui sont dispensées, ce qui entraîne une baisse des promotions qui en émanent. En ce sens, « *cette période pourrait donc être caractérisée par une inflexion très nette des objectifs et mode de fonctionnement de la formation continue en France : fortement orientée vers la promotion sociale dans la période antérieure, elle est beaucoup plus liée à la gestion de l'emploi et aux transformations de l'organisation du travail à partir des années 80* » (Dubar et Podevin 1990). Le lien entre formation et promotion n'est pas selon les auteurs rompu mais il se maintient de manière non exclusive, et non automatique. La combinaison formation-promotion n'est plus linéaire, et ceci parce que les deux moments se brouillent : « *Celui-ci (le passage en formation) peut suivre la formation et non la précéder, être lié à des mobilités horizontales ou à des renforcements de compétences dans l'emploi* ».

Les travaux de Béret et Dupray (1998) vont dans ce sens en montrant que « *c'est la récurrence des formations qui fait valeur et qui se concentre sur certains individus dont l'entreprise souhaite renforcer la collaboration* ». Dès lors, il faut concevoir le lien entre formation et promotion comme une sorte de système dans lequel la formation n'aurait plus seulement une valeur de contenu mais une valeur par elle-même, puisque la répétition serait le gage d'une reconnaissance. Les formations seraient donc des signaux entre certains salariés et leur direction. Gadéa et Trancart (2003) confirment eux aussi ce phénomène, et font observer que parmi les conditions des promotions vers le statut de cadre, la formation apparaît comme nécessaire mais non suffisante.

Ainsi est-ce vers une hypothèse de dépendance entre accès et effets de la formation que nous nous dirigeons. Si un lien entre effets et accès est susceptible d'être mis en valeur, alors, c'est vers l'existence d'un cercle vertueux de la formation que nous pouvons pencher. C'est ce que semblent confirmer les travaux de Trautmann (2003).

### **3. De la formation à la formation : les rouages d'un cercle vertueux et les effets du travail et de l'emploi**

Cet auteur s'intéresse à « l'accès et au retour à la formation ». Pour cela, il construit, en fonction des différents comportements vis-à-vis de la formation, quatre groupes d'individus. Le premier dont les personnes sont celles qui ont le plus accès à la formation (39 % des formés) sur la période 1999/2000, regroupe les individus ayant antérieurement suivi plus de deux formations. Ils sont dans des emplois stables (CDI ou fonctionnaires), et cadres ou professions intermédiaires. Le second groupe se compose d'individus plus jeunes n'ayant eu qu'une seule formation avant 1999. Ils sont employés et ouvriers, et ont eux aussi des emplois stables. Ils composent 12 % des formés de la période 1999/2000. Le troisième groupe se caractérise par un fort taux d'auto-formation. En grande majorité il s'agit de personnes qui ont fait plusieurs formations dans la passé. Il s'agit dans une grande partie de cadres et de diplômés du supérieur, ainsi que d'une majorité de femmes. Il s'agit de 20 % des formés. Dans le quatrième groupe, correspondant à 10 % des formés entre 1999 et 2000, l'inactivité et le chômage semblent dicter les comportements formatifs spécifiques. Les personnes (dont 54 % de femmes) ont en grande majorité moins de trente ans, un diplôme inférieur au bac, et visent des postes d'employés ou d'ouvriers. On peut également noter un grand nombre de contrats par alternance. Dans ce groupe, les formations sont rares, puisque 42 % des formés n'avaient jamais suivi de formation. Selon l'auteur, il s'agit donc essentiellement de formations de « substitution » à la formation initiale pour les demandeurs d'emploi.

Le premier point remarquable de cet article est la mise en évidence d'un lien entre les formations passées et les pratiques formatives présentes. Ainsi, avoir eu précédemment accès à la formation aurait comme conséquence de déterminer les comportements actuels et futurs vis-à-vis de la formation. Dans ce cas, il pourrait être légitime d'interpeller les notions d'appétence ou d'initiative en direction de la formation (ou une notion s'y référant). Ceux qui auraient eu accès à la formation éprouveraient le besoin d'y retourner (c'est l'hypothèse d'Aucouturier 2001). Pourtant, c'est oublier le second apport de ce travail qui introduit le lien entre l'emploi et le travail d'une part et les pratiques formatrices d'autre part. Ce lien est particulièrement saillant pour les groupes 1, 2 et 4. Indéniablement, ces deux dimensions de l'activité professionnelle influent sur les pratiques de formation et déterminent à la fois les types de formation auxquels ont accès les individus ainsi que la répétition de celles-ci. Dans ce cadre, les formations ont des effets sur les formations elles-mêmes, dans la mesure où les individus qui se trouvent sur des trajectoires particulières, vont être prédisposés par ces trajectoires elles-mêmes, à accéder de manière spécifique aux formations.

De ce fait, les notions d'appétence ou d'initiative tendent à faire oublier que le rapport à la formation se construit dans un système où accès et effets entrent en interrelation mais où l'environnement professionnel (et familial) agit de manière déterminante. De ce fait, interpeller la notion de trajectoire nous semble rendre compte de l'aspect dynamique du rapport à la formation, et ceci d'autant plus que cette notion suggère un espace dans lequel cette trajectoire se déploie. C'est ce que nous avons appelé le contexte. Il s'agit du dernier point potentiellement agissant sur les discriminations vis-à-vis de la formation. Nous allons d'ailleurs voir qu'il s'agit de la dimension que les tendances à l'individualisation et à la responsabilisation tendent à omettre.

#### **4. Les contextes productifs responsables pour partie des disparités d'accès à la formation**

Des travaux sur la formation nous poussent à mettre en question le lien causal entre variables individuelles et accès à la formation, et ainsi à nuancer le « poids » de ce type de variable. Parmi ceux-ci, un article de Goux et Maurin (1997) est remarquable à cet égard, puisqu'il note que « *si l'effort de formation est inégalement réparti, c'est avant tout entre les entreprises et les emplois et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise* ». Ce constat est justifié par le fait « *qu'au sein de chaque grande catégorie de métier et d'entreprise, il n'y a pas vraiment d'inégalités d'accès entre les très diplômés et les moins diplômés, entre les salariés les plus âgés et les plus jeunes* ». Les inégalités d'accès entre les individus sont donc, selon les auteurs, bien plus le produit des différences de structure que celles des personnes.

Dans la continuité d'une telle approche, un intérêt doit être porté sur les travaux de Lambert *et alii* (2002) qui stipulent eux aussi que « *les différences d'accès aux formations en entreprise ne peuvent pas être comprises uniquement comme le résultat d'une différence d'appétence individuelle pour la formation* », ajoutant qu'elles « *[...] doivent être interprétées au regard des caractéristiques de l'environnement professionnel (secteur d'emploi, organisation du travail, taille de l'entreprise, etc.), plus ou moins favorables au départ en formation, et à l'intérêt de l'employeur et de sa vision de la formation comme investissement* ». Le financement de la formation continue étant dévolu à l'employeur, modalités et intensités des pratiques formatrices deviennent fonction de l'environnement et des intérêts de l'entreprise. Il s'agit ici de valoriser le contexte dans lequel s'effectuent les pratiques formatrices au détriment de variables individuelles pour rendre compte des disparités d'accès.

Les travaux d'Aventur et Hanchane (1997) ou encore Hanchane et Stankiewicz (2004), ont, eux aussi, mis en exergue l'importance des variables structurelles et organisationnelles dans les pratiques formatrices. Les premiers montrent comment varie, d'une entreprise à l'autre, le principe de justice sociale vis-à-vis de la formation continue (et donc les inégalités d'accès). Les seconds ont récemment établi les variations des effets salariaux des formations en fonction des différents contextes organisationnels de celles-ci. En ce sens, les auteurs rompent avec une des hypothèses fortes de la théorie du capital humain, qui appréhende la formation au travers de la relation bilatérale entre deux personnes : un travailleur et un employeur. Ces deux types de travaux introduisent la notion de contexte dans les pratiques de formation. Ceux-ci vont alors avoir des répercussions sur le principe de sélectivité à l'entrée en formation. Dès lors que l'on suggère que l'entreprise puisse être en cause dans les inégalités d'accès, il convient de rechercher ce qui dans son fonctionnement explique la discrimination face à la formation. Les aspects techniques, technologiques et organisationnels des firmes sont alors privilégiés dans la compréhension des pratiques de formation et plus particulièrement dans les différences d'accès.

Pour comprendre la possible importance des variables structurelles et contextuelles il nous faut rendre compte du rôle de la formation pour (dans) les entreprises. D'une typologie proposée par Dubar (2000), nous pouvons en spécifier quatre grands rôles : les formations adaptatives et instrumentales, les formations de mobilisation des salariés dans l'apprentissage et la mise en œuvre d'une nouvelle organisation du travail. Celles relevant des tentatives d'anticipation des évolutions en cours. Enfin, les formations accompagnant de nouveaux modes de gestion de l'emploi par la mise en œuvre de nouvelles filières de mobilité. Transformations de l'appareil productif et gestion de l'emploi sont donc au cœur des objectifs de l'utilisation de la formation par les entreprises.

Cette affirmation a d'ailleurs donné lieu à un grand nombre de travaux prenant en compte les comportements des entreprises : l'investissement technologique (Margirier 1991 ; Géhin 1989 ; Vernières 1993), les innovations organisationnelles (Zamora 2003), les changements technologiques et

organisationnels ainsi que les modes de GRH (fidélisation de la main-d'œuvre, négociation syndicale...) (Galtier 1996 ; Moncel 1997), enfin le degré de concentration des entreprises ou les investissements immatériels (Géhin 1989 ; Vernières 1993) sont autant de contextes techniques, organisationnels et structurels sources d'une utilisation plus ou moins soutenue de la formation continue. Ces contextes productifs nous semblent invariablement en cause dans les discriminations face à l'accès à la formation continue. Qu'un individu se trouve dans un contexte productif où la formation est très largement usitée, il aura indéniablement plus accès à la formation que s'il se trouve dans un contexte productif peu enclin aux pratiques formatrices (Machado 2003, 2005).

## Conclusion

Partant du constat d'une utilisation de plus en plus importante de termes renvoyant l'individu à son rôle d'« acteur », nous avons voulu mettre à l'épreuve cette conception de la réalité. Pour illustrer nos propos, la formation professionnelle continue en entreprise s'est avérée pertinente tant parce que depuis quelques années elle est empreinte de ces conceptions individualisantes, que parce qu'elle est l'objet de travaux réguliers depuis plus de trente ans permettant de mettre en doute la responsabilisation des individus.

Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés en rassemblant les divers éléments déterminants dans l'accès à la formation, laissent penser que bien plus qu'une volonté individuelle (traduction d'une initiative ou d'une appétence), c'est une combinaison d'éléments formés d'une trajectoire et d'un contexte qui peut rendre compte des discriminations dans les pratiques formatrices. *In fine*, c'est cette réalité que nous pensons se cacher derrière l'utilisation des termes d'appétence ou d'initiative.

La volonté politique de voir les citoyens se former « tout au long de la vie » devrait, nous semble-t-il, prendre en compte l'aspect éminemment collectif qui pèse sur le recours à la formation, et ainsi questionner les solutions individuelles apportées par la nouvelle loi. Dans cette perspective, le DIF<sup>2</sup> nous semble l'emblème d'une réponse individuelle à un problème collectif. Ne sommes-nous pas en présence d'une solution similaire à celle mise en place dans l'éducation initiale qui vise à considérer les individus comme égaux, alors qu'ils ne le sont qu'en très peu de points ? Cette conception aujourd'hui décriée pourrait être un repère pour la formation continue et générer des réponses ciblées à certaines branches professionnelles, certains secteurs d'activités, voire certaines catégories salariées; plutôt que de contraindre toutes les entreprises à un seuil obligatoire de financement de la formation.

## Bibliographie

Aucouturier A.L. (2001), « La formation continue est arrivée près de chez vous... », *Premiers résultats, Premières synthèses*, n° 43.2.

Aventur F. et Hanchane S. (1997), *Justice sociale et formation continue dans l'entreprise*, Céreq, rapport pour le Commissariat général du Plan, 213 p.

Béret P. et Fournier C. (2002), « La formation continue des hommes et des femmes salariés », in A.-M. Daune-Richard, P. Béret, A. Dupray, C. Fournier et S. Moullet, *Les disparités de carrières des hommes et des femmes : accès à l'emploi, mobilité et salaires*, rapport final, ministère de l'Emploi et de la Solidarité/DARES, décembre.

Béret P. et Dupray A. (1998), « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, n° 63, pp. 61-80.

Dubar C. (2000) (4<sup>e</sup> édition), *La formation professionnelle continue*, Paris, La découverte.

Dubar C. (1999a), « De la deuxième chance au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993) », in C. Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, pp. 31-49.

---

<sup>2</sup> Droit individuel de formation instauré par la loi 2004 sur la formation tout au long de la vie, qui consiste à octroyer des heures de formation annuelles cumulables par chaque salarié.

- Dubar C. (1999b), « Pour une approche compréhensive de la promotion sociale » in C. Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, pp. 239-250.
- Dubar C. et Podevin G. (1990), « Formation et promotion en France depuis vingt ans », Céreq, *Bref*, n° 59.
- Dupray A. et Hanchane S. (2003), « Modalités de participation à la formation continue et effets sur la carrière salariale: une approche économique », in J.-L. Guyot, C. Mainguet et B. Van Haepere, *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Dupray A. et Hanchane S. (2001), « Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes », *Formation Emploi*, n° 73, pp. 53-73.
- Eymard-Duvernay F. (1981), « Les secteurs de l'industrie et leurs ouvriers », *Économie et Statistique*, n° 138, novembre, pp. 49-68.
- Fournier C. (2004), « Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation », Céreq, *Bref*, n° 209, juin.
- Fournier C., Lambert M. et Perez C.(2002), *Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques*, Céreq, Document n° 169, série observatoire.
- Fournier C (2001), « Hommes et femmes salariés face à la formation continue », Céreq, *Bref*, n° 179.
- Gadéa C. et Trancart D. (2003), « Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal », *Formation Emploi*, n° 81, pp. 99-113.
- Galtier B. (1996), « Gérer la main-d'œuvre dans la durée : des pratiques différenciées en renouvellement », *Économie et Statistique*, n° 298, pp. 45-70.
- Géhin J.-P. (1989), « L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985) », *Formation Emploi*, n° 25, pp. 19-35.
- Gélot D. et Minni C. (2002), « Formation continue et insertion : un taux d'accès élevé et des formations qualifiantes après la fin des études », *Premiers résultats, Premières synthèses*, n° 10.2.
- Goux D. et Maurin E. (1997), « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et Statistique*, n° 306, pp. 41-55.
- Guyot J.-L., Mainguet C. et Van Haepere B. (2003), *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Hanchane S. et Stankiewicz F. (2004), « Approche organisationnelle de la formation. Au-delà de la problématique Beckerienne », *Formation Emploi*, n° 85, pp. 23-40.
- Lainé F. (2003), « Les seniors et la formation continue : un accès en général limité mais avec de grandes différences selon les situations professionnelles », DARES, *Premières informations et premières synthèses*, n° 12.1.
- Lainé F.(2002), « Métiers, accès à la formation continue et mobilité professionnelle », DARES, *Premières synthèses*, n° 24.1.
- Lambert M., Perez C. et Zamora P. (2002), « La formation continue : un accès très inégal », INSEE, *Données sociales*.
- Machado J. (2005), « L'effet relatif du diplôme dans l'accès à la formation professionnelle continue : une conséquence des contraintes organisationnelles et techniques », Article soumis à la revue *Économie publique*.
- Machado J. (2003) : "Une hiérarchisation des facteurs déterminant l'accès à la formation professionnelle continue". *Mémoire de DEA*, LEST.

Margirier G. (1991), « La place de la formation dans le changement technique », *Formation Emploi*, n° 34, pp. 73-86.

Moncel N. (1997), « Les profils de gestion de la main-d'œuvre au niveau des secteurs d'activité. Conséquences pour l'emploi des jeunes », *Formation Emploi*, n° 60, pp. 67-79.

Trautmann J. (2003), « Accès et retours à la formation », *Formation Emploi*, n° 81, pp. 67-80.

Vernières M. (1993), *Formation-emploi : enjeu économique et social*, Paris, Éditions Cujas, coll. « Théories économiques », 167 p.

Zamora P. (2003), « Changements organisationnels, technologique et pratiques de formation dans les entreprises industrielles », communication aux Journées des 4 et 5 décembre 2003 organisée par le Centre d'études de l'emploi.

# Discrimination professionnelle vis-à-vis des ingénieurs diplômés du CNAM

Sophie Divay

D'après certains auteurs (Dubar et Gadéa 1999 ; Frétygné 2004) la formation professionnelle obéit depuis les années 1990 à une nouvelle logique. Alors qu'elle offrait une opportunité de rattrapage ou une seconde chance aux sortants du système scolaire peu ou pas diplômés, elle limite désormais les menaces d'exclusion qui touchent les demandeurs d'emploi et parfois même les salariés. La formation professionnelle n'assure plus la promotion sociale de tous, mais permet plutôt de se maintenir dans l'emploi ou d'en retrouver un.

Les formations professionnelles d'ingénieur délivrées au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) ne semblent pas encore concernées par de tels changements. Les résultats d'une étude, menée de 2002 à 2004 au centre associé au Céreq de Rouen en coopération avec l'Observatoire des études et carrières du CNAM (voir encadré 1), démontrent que les ingénieurs diplômés du CNAM connaissent une véritable promotion sociale. Ils deviennent presque tous cadres et, de surcroît, perçoivent pendant les dix premières années de leur carrière, un salaire supérieur à celui des ingénieurs de formation initiale (à ancienneté d'obtention du diplôme égale). Un tel écart de salaire rémunère l'expérience d'anciens techniciens devenus ingénieurs qui peuvent faire valoir une ancienneté dont les jeunes diplômés sont dépourvus. Cependant, ces dix années fastes ne sont qu'une embellie puisqu'au-delà de cette période, la tendance s'inverse. L'ascension de ces promus est comme stoppée en plein élan, et ils se trouvent définitivement distancés par les ingénieurs de formation initiale (diplômés en même temps qu'eux). De plus, s'ils perdent leur avantage en termes de salaire, ils sont également lésés dans l'accès aux postes d'encadrement.

Comment expliquer un tel revirement ? Les ingénieurs CNAM se distingueraient-ils des autres ingénieurs ou, en d'autres termes, seraient-ils porteurs d'un stigmate susceptible de peser sur leur trajectoire professionnelle ? Les théories sociologiques de la reproduction soutiennent cette thèse et Pierre Bourdieu assimile ces ingénieurs à des « *roturiers [...] directement affectés aux fonctions sans plus-value symbolique auxquelles les assigne la nature étroitement spécialisée et strictement technique de leur compétence.* » (Bourdieu 1989, p. 211).

Que recouvre la condition inférieure de ces ingénieurs ? Pourquoi leur parcours de formation continue ne les anoblit-il pas ? Que leur manque-t-il ? Qu'ont-ils en trop ? Nous chercherons à dépeindre l'image des ingénieurs CNAM telle qu'elle est brossée par différents acteurs du monde de l'entreprise, mais aussi par les ingénieurs eux-mêmes afin d'expliquer la discrimination professionnelle dont ils font l'objet en tentant d'élucider un certain nombre de questions : « *Faut-il incriminer des lacunes dans la formation, en particulier dans les aspects non techniques (management, langues, sciences humaines) qui peuvent être décisifs pour faire "décoller" une carrière ? Est-ce le résultat de politiques de gestion des carrières des cadres dans les entreprises qui font la part belle aux écoles réputées ? Est-ce finalement un effet de leur "habitus"<sup>1</sup> populaire qui ne les dispose pas à se comporter en "cadres à potentiel" ?* » (Gadéa et Pottier 2003, p. 85).

Cet article présente les résultats de l'analyse du discours de gestionnaires des ressources humaines (GRH) questionnés sur les ingénieurs CNAM. Ces acteurs ont été considérés dans cette étude comme des informateurs-clés ; en effet, ils jouent un rôle important à certains moments du parcours professionnel d'un salarié, notamment en début de carrière, lors des recrutements, mais également au cours de la carrière, dans le cadre d'entretiens d'évaluation où se décident les départs en formation, promotions, augmentations de salaire, mutations, etc. Ils ne sont bien sûr pas les seuls protagonistes dans ces situations, mais leur jugement est décisif (Lazuech 2000). L'échantillon des seize personnes interviewées (voir tableau 1) a été construit de manière à privilégier la diversité des points de vue, sans prétendre atteindre une quelconque représentativité. Dans une dernière partie, l'analyse des entretiens menés auprès de douze ingénieurs de formation initiale et continue, nous a permis de mieux comprendre la position des ingénieurs CNAM qui ne semblent pas affectés par les limites imposées à leur carrière.

---

<sup>1</sup> Le concept d'habitus, selon Bourdieu, désigne un ensemble de dispositions incorporées, génératrices de jugements et d'actions, liées à des conditions matérielles d'existence, c'est-à-dire à une classe sociale.

Encadré 1  
**Méthodologie d'enquête**

L'étude présentée correspond à la troisième phase d'une recherche commencée en octobre 2002 et commanditée par le CNAM. Elle a été réalisée par le centre associé au Céreq de Rouen, en étroite collaboration avec l'Observatoire des études et carrières du CNAM. Le but de cette recherche était d'explorer « l'image des ingénieurs CNAM et de leur formation auprès des anciens élèves du Conservatoire et leurs employeurs ».

Nous avons tout d'abord procédé à une collecte de documents et données statistiques afin de retracer l'historique du Conservatoire et de situer la position des ingénieurs CNAM par rapport aux ingénieurs de formation initiale.

En second lieu, une enquête par questionnaires a été menée auprès d'un échantillon de 800 ingénieurs diplômés du CNAM par formation continue, issus des cohortes 1997-2000. Les données recueillies ont permis de mieux connaître la trajectoire professionnelle des ingénieurs CNAM et de mesurer l'effet de leur diplôme sur leur carrière.

Mis à part les rapports remis au commanditaire, les résultats de ces travaux ont été présentés dans les deux articles suivants : Gadéa et Pottier (2003) ; Divay, Gadéa, Pottier et Rezzazi (2003).

Dans un troisième temps, nous avons, d'une part, procédé à une série d'entretiens, d'environ deux heures, auprès des gestionnaires de ressources humaines. Nous les avons interrogés sur plusieurs aspects : le profil des ingénieurs de leur entreprise, le nombre et parcours des ingénieurs de formation continue ; le dispositif de formation pour les cadres ; la politique de recrutement et de gestion des carrières d'ingénieurs ; leur perception du CNAM, des formations dispensées, des ingénieurs diplômés du Conservatoire ; le déroulement des recrutements des ingénieurs de formation continue par rapport à ceux des ingénieurs de formation initiale ; et enfin, leur avis sur l'évolution du métier d'ingénieur. Ces GRH appartiennent tous à de grandes entreprises, sachant que les ingénieurs CNAM sont majoritairement salariés dans des entreprises de plus de 500 salariés.

D'autre part, nous avons réalisé la monographie d'une entreprise, située en province (désignée sur le nom d'emprunt « FORGG »). Nous avons tout d'abord mené deux entretiens auprès de la directrice des ressources humaines, au siège de la société à Paris. Nous avons ensuite été reçus par le directeur de FORGG afin de lui présenter notre démarche et d'obtenir son accord pour interviewer des ingénieurs de son usine. Sa secrétaire a planifié des séries d'entretiens qui se sont déroulés sur plusieurs jours. Douze entretiens, d'une durée d'une heure à plus de deux heures, ont ainsi eu lieu auprès de douze ingénieurs de formation initiale et de formation continue. Ils se sont exprimés sur les thèmes suivants : leur parcours scolaire et professionnel ; le mode de gestion de carrière dans leur entreprise ; les évolutions dans l'organisation du travail ; leur point de vue sur les différentes catégories d'ingénieurs ; la fonction d'ingénieur et de cadre ; leur expérience du management ; et enfin, leurs projets professionnels dans les 5 à 10 ans à venir.

Tableau 1  
**Caractéristiques des gestionnaires de ressources humaines (GRH) interrogés**

Secteur d'activité	Age, titre professionnel et formation initiale	Type de perception des ingénieurs CNAM (*)
Production d'énergie	<b>GRH 1</b> : 35/40 ans, « Responsable du département déléguée » / ingénieur	3
Production de composants électroniques pour télécommunication	<b>GRH 2</b> : 55 ans, « Responsable des ressources humaines » / a suivi des formations en cours d'activité	2
Propulsion et équipements	<b>GRH 3</b> : 50/55 ans, « Responsable de la gestion des carrières cadres » / ingénieur diplômé de l'École centrale de Paris <b>GRH 4</b> : 50 ans / Futur successeur du GRH 3 <b>GRH 5</b> : 40 ans, « Responsable gestion des carrières et recrutement des collaborateurs techniciens » / BTS puis ingénieur CESI	GRH 3 : 1 GRH 4 : 1 GRH 5 : NSP (**)
Transport en commun	<b>GRH 6</b> : 30/35 ans, « Chargée du marketing communication de recrutement et des relations avec l'enseignement supérieur » / école de commerce	1
Télécommunication	<b>GRH 7</b> : 51 ans, « Directeur de ressources humaines » / ingénieur bâtiment + 2 ans à l'ENA	2
Défense et sécurité	<b>GRH 8</b> : 30/35 ans. « Responsable du recrutement et de la formation, gestion de carrière et compétences » / DEA droit social et DESS RH	3
Transport, infrastructure matériel roulant	<b>GRH 9</b> : 35 ans, « Responsable recrutement, développement ressources humaines » / FI : BTS puis en formation continue, formation IGS aux RH	2
Chimie	<b>GRH 10</b> : 55 ans, « Responsable recrutement et gestion de carrières » / ingénieur chimie	2
Maintenance, entretien environnement	<b>GRH 11</b> : la quarantaine, « Responsable recrutement et gestion des cadres » / DESS IAE GRH	1
Informatique SSII	<b>GRH 12</b> : la quarantaine, « Responsable du recrutement opérationnel » / ingénieur informatique	3
Bâtiment, génie civil, inspection, assistance technique	<b>GRH 13</b> : 30/35 ans, « Chargée de recrutement » / promotion interne	3
Équipement électrique, systèmes d'information et de communication	<b>GRH 14</b> : la quarantaine, « Directeur des ressources humaines délégué » / GRH	2
Ingénierie des systèmes de transports	<b>GRH 15</b> : 45/50 ans, « Chargée de recrutement, service GRH » / bac C, DUT chimie, MST instrumentation scientifique, DESS IAE	1
Transport en commun	<b>GRH 16</b> : la quarantaine, « Responsable de carrières et emploi. Direction de l'ingénierie » / diplôme en sciences politiques, doctorat de sociologie	1

(\*) : cette colonne renvoie à une classification des GRH établie en fonction de leur perception des ingénieurs CNAM. Elle éclaire la lecture de la section 2.

(\*\*) : ce GRH ne se prononce pas sur les caractéristiques des ingénieurs CNAM ; il a sans doute du mal à prendre de la distance par rapport aux ingénieurs de formation continue, puisque lui-même a suivi cette voie.

**Légende :**

Type de perception 1 : déficit comportemental

Type de perception 2 : déficit cognitif

Type de perception 3 : compétences techniques

## 1. Technique / management : une ligne de démarcation

L'évocation des ingénieurs diplômés du CNAM suscite en premier lieu une même réaction positive chez les GRH interviewés. Toutefois, lorsqu'ils sont incités à dépasser cette première impression, certains formulent des réserves ou des craintes. Trois types de perception des GRH vis-à-vis des ingénieurs CNAM apparaissent. On verra que cette typologie est structurée par une opposition entre technique et management.

### 1.1. Une impression positive du CNAM et de ses ingénieurs...

Les GRH ont spontanément une impression favorable du CNAM et de ses ingénieurs. La réputation du CNAM n'est plus à faire. Le Conservatoire s'impose, en effet, comme une institution connue et reconnue de longue date. Lorsque la question du contenu des enseignements délivrés est abordée, les GRH se prononcent peu, mais aucun ne formule de critiques négatives. Ils sont globalement persuadés de la solidité de cette formation qui s'explique d'après eux par la qualité des apports techniques.

Quant aux ingénieurs diplômés du CNAM, ils sont principalement appréciés pour leur courage, leur persévérance et leur mérite. Ils bénéficient de la considération générale des GRH de l'échantillon, fortement impressionnés par la charge de travail assumée et la ténacité nécessaire pour arriver au bout d'un parcours de plusieurs années (plus de dix ans parfois). Mais cette image positive a son revers ; ces promus sont vus comme des travailleurs laborieux, davantage reconnus pour leurs efforts acharnés que pour leur excellence. Une telle distinction trouve son origine dans les spécificités de la figure de l'ingénieur français qui « s'est construite autour du noyau des grandes écoles dont le modèle de formation est scolaire, généraliste et abstrait. L'ingénieur CNAM, qui part de l'expérience professionnelle et pratique l'alternance, est un "contre-modèle" ». (Pottier 1996, p. 72).

### 1.2. ...qui s'avère superficielle

Ces appréciations globalement favorables sont toutefois très floues. Les GRH jugent que les enseignements du CNAM sont bons, mais ignorent tout de leur organisation et de leur contenu. Ils vantent les mérites des ingénieurs CNAM, mais ils en connaissent peu, et connaissent mal ceux de leur entreprise.

Cette méconnaissance s'explique entre autres par la faible visibilité des ingénieurs CNAM. Ils sont tout d'abord quantitativement minoritaires, puisque sur les 28 000 diplômés ingénieurs en 2001, environ 500 sont issus du CNAM<sup>2</sup>. Par ailleurs, sachant que la grande majorité des ingénieurs du CNAM poursuivent leur carrière dans l'entreprise où ils sont passés cadres après l'obtention de leur diplôme (Gadéa et Pottier 2003, p. 79), on comprend pourquoi les GRH disent ne les rencontrer que rarement parmi les candidats qu'ils reçoivent lors des recrutements d'ingénieurs.

Enfin, les ingénieurs CNAM se caractérisent par une grande discrétion. D'une part, toute leur démarche de formation passe bien souvent inaperçue. Elle relève aux yeux des GRH d'une initiative individuelle, de ce fait rarement inscrite dans le plan de formation continue de l'entreprise. De surcroît, le suivi des cours du soir n'occasionne pas d'absences particulières et ne nécessite pas d'aménagement d'horaires. D'autre part, ces ingénieurs n'expriment aucune revendication d'identité en tant qu'anciens élèves du CNAM. Ils n'affichent pas leur origine de formation, comme certains diplômés de grandes écoles s'emploient à le faire<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Sources : Observatoire des études et carrières du CNAM – CEFI (Comité d'études sur les formations d'ingénieurs) : [http://www.cefi.org/CEFISITE/CE\\_DATA.HTM](http://www.cefi.org/CEFISITE/CE_DATA.HTM).

<sup>3</sup> À ce propos, on citera une remarque d'un des directeurs du CNAM, fortement dépréciative envers les ingénieurs issus de son institution : « C'est qu'ils n'ont pas tendance à se vanter d'une formation de raccrocs, preuve d'un destin hors série et probablement d'un mauvais destin » (Ragey 1952, in Gadéa, Divay et Maurel 2003, p. 4).

À la faible visibilité des diplômés du CNAM, s'ajoute une grande distance entre les GRH et le Conservatoire. Il ne fait en effet pas partie des partenaires habituels des GRH, ces derniers étant beaucoup plus intéressés par les échanges avec les grandes écoles, dites de rang A, et avec certaines écoles de rang B<sup>4</sup> qui forment de futurs ingénieurs spécialisés dans leur secteur d'activité. Ils cherchent à travers ces contacts à faire connaître leur entreprise et à attirer des candidatures.

Les écoles semblent bien plus faciles d'accès que le CNAM. Elles ont mis sur pied des dispositifs qui favorisent les rencontres, tels un site internet très détaillé, des journées « portes ouvertes », un service consacré aux contacts avec les entreprises où un interlocuteur clairement identifié peut être joint directement, etc. Ces liens privilégiés entre écoles et entreprises s'observent également dans le cadre des dispositifs de formation continue. En effet, selon les GRH, lorsqu'un salarié est financé pour suivre une formation qualifiante d'ingénieur, il est de préférence envoyé dans une école attitrée plutôt qu'au CNAM.

Pour résumer le point de vue des GRH, on pourrait dire que les relations avec les écoles sont faciles et nécessaires, alors que celles avec le CNAM sont plus difficiles et moins utiles. Le Conservatoire est, de plus, largement desservi par le classement des écoles d'ingénieur dont il est exclu. De ce fait, les ingénieurs CNAM sont souvent assimilés aux ingénieurs maison. Même si certains GRH répugnent à juger leurs cadres à l'aune de cette hiérarchisation, ils sont contraints d'en tenir compte. Ainsi, l'une des gestionnaires (GRH 12) doit-elle satisfaire les demandes de clients qui exigent l'intervention d'ingénieurs de telle ou telle grande école, dont ils sont d'ailleurs eux-mêmes issus :

Question : « *Est-ce que le client est sensible lui de son côté à l'origine de formation ?* »

« *Oui. Certains clients sont même extrêmement intransigeants là-dessus. Du style : "On ne veut que des gens sortant des écoles d'ingénieurs du groupe A !"* »

Question : « *Ah oui, ils formulent la demande ainsi ?* »

« *Ah, carrément ! Je ne vous dirai pas qui... mais oui, des exigences très fortes, oui ! Ou telle école, ou...* »

Question : « *Est-ce qu'il y a la demande explicite : plutôt formation continue CNAM ? Est-ce que ça s'est dit ?* »

« *Non, non, ça, j'ai jamais entendu. Non, quand on a ce type de demande, c'est en général des demandes vraiment élitistes, marquées écoles d'ingénieurs groupe A... euh, voilà...* »

Question : « *Parce qu'eux-mêmes dans leur entreprise sont issus de cette même origine ?* »

« *Je pense que oui, il y a un peu de ça...* »

Question : « *Reproduction...* »

« *Oui, reproduction, voilà, parce que c'est vrai qu'on est sur des filières ou des écoles, c'est très typé... Enfin, on va dire, je voudrais pas employer un mot qui risquerait d'être mal pris, mais c'est vrai que les profils sont très typés. Donc, le client sait ce qu'il achète comme compétence, il sait à quoi s'attendre.* » (GRH 12).

Les GRH n'ont donc pas une vision très claire des ingénieurs CNAM, principalement par manque d'informations sur ces promus. En fait, ils gardent en mémoire le souvenir de cas sortant de l'ordinaire, c'est-à-dire de salariés ayant connu soit un échec marquant (abandon, diplômé non reconnu par l'employeur), soit une réussite extraordinaire (ingénieur CNAM diplômé de l'école des Ponts et Chaussées). Ces figures occultent celle de l'ingénieur CNAM « moyen » dont les GRH auraient une perception fondée sur l'expérience, davantage que sur des représentations et généralisations.

### **1.3. Une méconnaissance critique**

La méconnaissance des ingénieurs CNAM conduit les GRH à en construire une image stéréotypée, souvent empreinte d'interrogations, de réserves et de doutes.

La durée des études d'ingénieur constitue la caractéristique la plus frappante du parcours de formation au CNAM. Sa longueur et les efforts requis effraient les GRH. Un tel investissement ne saurait être fourni qu'au détriment de la vie personnelle. Un déséquilibre est alors susceptible de s'installer et de retentir tant sur la

---

<sup>4</sup> Chaque année, différents périodiques, comme *Le Nouvel économiste*, *Le Point*, *L'Expansion* ou encore *L'Usine nouvelle* publient des classements des meilleures écoles d'ingénieurs, en fonction de leurs qualités pédagogiques, des débouchés professionnels ou niveaux de salaires offerts aux diplômés sortants. Les écoles sont réparties dans des catégories hiérarchisées, dites groupe 1, 2 et 3 ou de rang A et B (exemples d'écoles de rang A : Polytechnique, Centrale Paris, les Mines et Supélec.). Dans les entreprises, les GRH se réfèrent en partie à ces évaluations, notamment dans le cadre des recrutements d'ingénieurs.

vie privée que sur la vie professionnelle. L'ingénieur CNAM apparaît ainsi comme un forcené de travail, incapable de se ménager un espace de loisirs. Ce personnage austère semble quelque peu démodé, ou en tout cas en décalage par rapport à son époque, marquée par la réduction du temps de travail.

Un aspect plus inquiétant est, sans doute, l'absence de sélection à l'entrée au CNAM. Une telle liberté dénote fortement avec les règles de gestion de carrière en vigueur en entreprise. Un salarié désireux de suivre une formation doit, en effet, faire « partager son projet », ce qui signifie obtenir l'assentiment de son supérieur hiérarchique et du GRH pour concrétiser ses attentes. Les GRH appréhendent les effets de la marge de manœuvre qu'offre le CNAM à ses auditeurs. Ils craignent notamment les revendications auxquelles ils peuvent être confrontés et les conséquences de leur non-satisfaction. Un ingénieur diplômé du CNAM prend ainsi le visage d'un salarié qui risque à terme de réclamer la reconnaissance de son diplôme acquis en dehors du contrôle de l'entreprise. Si cette reconnaissance lui est refusée, la frustration qu'il éprouvera pourra le conduire à contester ce qu'il vivra comme une injustice. Pour certains GRH, de telles réclamations et protestations confinent à l'arrogance et sont porteuses de conflits difficiles à régler, notamment quand l'ingénieur prétend devenir un manager. Les deux extraits d'entretiens suivants traduisent ces appréhensions :

*« Si la personne le fait [s'inscrire au CNAM] contre notre avis, ça veut dire qu'on estime que cette personne-là n'a pas les capacités pour être cadre. Ce n'est pas parce qu'elle aura fait sa formation... c'est des capacités sur le plan de la personnalité. Ce n'est pas parce qu'elle aura fait une formation technique qu'elle va développer ces capacités. Et donc, après, il y a un sentiment fort de frustration, parce qu'à la fin de sa formation, la personne peut démissionner, c'est vrai... C'est vrai, mais ce sont des dossiers qui en général sont difficiles à gérer ! » (GRH 10).*

*« Par exemple, on en revient aux deux techniciens du CNAM qui... qui sous prétexte de cette formation, vont avoir une autre perception d'eux-mêmes, moi, à mon avis, une perception qui est complètement biaisée... parce que la formation en alternance, ça reste peut-être pas aussi complet qu'une formation initiale. Mais ce sont des gens, qui vont avoir en tête que de par cette formation, ce n'est plus le même homme ! C'est quelqu'un qui du jour au lendemain peut gérer une équipe ! C'est quelqu'un qui du jour au lendemain peut faire face aux conflits dans les relations avec les autres ! C'est quelqu'un qui peut faire face à la pression ou au stress !... Enfin, c'est là qu'est la frustration, parce que ce sont des gens qui bien qu'on leur dise... [...] Ils ne comprennent pas que, je dirais, il y a d'un côté le savoir-faire, il y a la technique, et puis après, il y a tout le relationnel. Il y a des choses qui ne sont pas palpables et qu'on ne peut pas évaluer, si vous voulez, dans le cadre d'une formation, et c'est généralement là qu'est la frustration parce que les discours, on leur dit en entreprise : "Oh oui ! C'est bien gentil mon petit monsieur, mais vous avez certes votre diplôme, mais moi aujourd'hui, j'estime que vous n'êtes pas encore mûr, vous avez encore vos preuves à faire !" » (GRH 11).*

Du point de vue des GRH, les fonctions d'encadrement conviennent mal aux ingénieurs promus. Il est tout d'abord inconcevable que l'un d'entre eux devienne le supérieur hiérarchique de ses anciens collègues ouvriers et techniciens. Ceci explique que certaines entreprises appliquent une règle de « mobilité systématique » imposant une mutation géographique à tout ingénieur promu. Mais d'autres GRH ne jugent pas cette mesure suffisante et doutent qu'un ancien technicien devenu ingénieur soit, de façon générale, capable d'encadrer correctement du personnel appartenant à sa catégorie professionnelle d'origine. En quelque sorte, ils ne « croient » pas que la mobilité sociale d'un technicien puisse s'accompagner d'une conversion identitaire réussie.

## **2. Trois types de positions vis-à-vis des ingénieurs CNAM**

Les éléments qui précèdent montrent que le regard des GRH sur les ingénieurs CNAM est façonné par un ensemble de facteurs à la fois objectifs (e.g. faible effectif de ces ingénieurs) et subjectifs (e.g. demande de reconnaissance d'un diplôme ressentie comme une revendication). Si ces éléments sont fréquemment cités par nos interlocuteurs, ils ne sont pas interprétés de la même manière. Aussi, peut-on distinguer trois types de catégorisation des ingénieurs CNAM. Dans les deux premiers types, ces derniers ont une valeur moindre que les autres ingénieurs de formation initiale, et dans le dernier type, ils sont d'égale valeur. On notera que le cas de figure où la valeur des ingénieurs CNAM serait supérieure à celle d'un autre ingénieur n'apparaît pas (voir tableau 1).

## 2.1. Type 1 : déficit comportemental

Un des types de perception des ingénieurs CNAM est centré sur l'identification d'une incompétence comportementale propre aux ingénieurs CNAM qui les invalide professionnellement parce qu'ils sont jugés incapables de jouer le rôle attendu d'un ingénieur-encadrant.

Ils n'adoptent par exemple pas une présentation de soi qui convient à un ingénieur en entretien d'embauche, c'est-à-dire attendu par un GRH : « *Oui, oui, parce que je me dis, ils [les ingénieurs CNAM] n'ont toujours pas passé le cap ! Ou qui vous posent beaucoup plus de questions sur la reconnaissance : "Mais comment je vais être classé dans la convention machin ? Alors, moi j'ai été métallurgiste, vous êtes Syntec... qu'est-ce que ça va donner ? Moi, ce que je veux, c'est avoir le coefficient untel !" Alors que le salaire franchement... [rires]. Ils ne vont pas parler des choses qui me paraissent importantes, c'est-à-dire négocier leur salaire ou autre, et on a l'impression de parler à des techniciens et pas à des ingénieurs. [...] On sent qu'il y a une frustration, en fait, de reconnaissance et de choses comme ça, et ils essaieront moins de rentrer dans le futur, quel va être le boulot, l'intérêt, est-ce qu'il va y avoir du management ou des choses comme ça, quoi !* » (GRH 15).

Les comportements inadaptés des ingénieurs CNAM ne sont pas seulement dus à un ancrage dans le milieu professionnel des techniciens, mais également à des influences plus anciennes. Ainsi, tout comme la socialisation secondaire, la socialisation primaire<sup>5</sup> est mise en cause (Berger et Luckmann 1997) : « *Bah ! L'éducation c'est-à-dire que c'est dû... Il y a l'éducation et la formation, c'est pas pareil. La formation pour moi, c'est l'Éducation nationale qui n'est pas l'éducation. L'éducation, c'est le parental, en fait... c'est le lien familial, la cellule familiale. Et bon, c'est vrai qu'on remarque aussi que sans parler de conditions matérielles, conditions financières, c'est vrai que l'éducation d'un ingénieur junior qui a 25 ans et l'éducation de quelqu'un qui est chez nous et qui a peut-être 25, 26 ans, mais qui travaille chez nous depuis peut-être cinq, six ans et qui est actuellement en formation au CNAM, bon... On voit que ce n'est pas le même niveau de finesse, c'est pas le même niveau d'expertise, de... C'est pas la même approche par rapport aux problématiques d'entreprise, par rapport à la gestion de la relation avec le client, par rapport à la gestion budgétaire, c'est, bon... C'est pas la même chose, et bon, moi, je pense que l'éducation y est pour beaucoup et ça, c'est quelque chose, c'est peut-être permanent. Mais il y a quand même un gros vécu, un gros travail qui est à faire quand on est jeune, je trouve. La différence est plutôt là. Enfin moi, c'est comme ça que je les ressens en entretien, la différence est plutôt là* » (GRH 11).

Dans le second type de jugements émis sur les ingénieurs CNAM, les critiques portent non plus sur leur « *habitus* », mais sur leur mode de raisonnement et aptitudes cognitives jugées insuffisantes par rapport à ceux des ingénieurs de formation initiale.

## 2.2. Type 2 : déficit cognitif

Certains GRH contestent vivement l'idée d'un déficit comportemental chez les ingénieurs CNAM, mais détectent en revanche des manques au niveau des performances cognitives : « *Ils ont un vécu de l'entreprise, alors que les autres ont d'abord un vécu d'études et après un vécu d'entreprise. C'est pour ça qu'ils ne sont pas pareils, c'est pour ça qu'ils ne réagissent pas de la même façon. Puis, quelque part, on a, d'un côté, des gens qui ont fait des études, donc, qui sont des bons élèves, etc., et, de l'autre côté, on a des self made men* » (GRH 14).

Les ingénieurs CNAM sont encore considérés comme de « *gros travailleurs* », des gens motivés, persévérants, qui tentent de rattraper un échec scolaire ou un parcours scolaire prématurément interrompu. Ils ne font donc pas partie des anciens bons élèves qui ont « *naturellement* » intégré une école d'ingénieurs.

Le déficit cognitif qui, pour certains GRH, caractérise les ingénieurs CNAM s'explique en partie par l'absence de sélection à l'entrée du CNAM, qui ouvre ses portes aux « *premiers venus* », contrairement aux conditions d'accès des grandes écoles. Mais l'origine d'un tel déficit cognitif ne se situe pas uniquement au niveau du Conservatoire. Le parcours de ces promus en entreprise, leur expérience professionnelle en tant que technicien et le suivi d'une formation continue, ont en quelque sorte façonné leur mode de pensée et

---

<sup>5</sup> La socialisation primaire renvoie aux premiers âges de la vie d'un individu, phase pendant laquelle celui-ci intériorise notamment le langage et les codes élémentaires en vigueur dans son milieu social. La socialisation secondaire recouvre l'ensemble des apprentissages réalisés tout au long de la vie et qui sont particulièrement prégnants lorsque l'individu accède à un nouveau statut social.

de raisonnement, ce qui les différencie des jeunes diplômés tout frais émoulus de l'école. La nature des différences n'est pas décrite avec précision, mais les ingénieurs CNAM sont jugés moins « fins », privés d'un esprit de synthèse, trop spécialisés dans un domaine et très, voire trop, techniciens.

Mais tous les GRH ne partagent pas ce point de vue. Certains accordent un autre sens et une valeur différente à des caractéristiques considérées dans les types 1 et 2 comme des déficiences. L'origine populaire et le manque de « savoir-être » les indiffèrent. Ils apprécient ces « super-techniciens » dont les compétences sont recherchées dans leur secteur d'activité.

### 2.3. Type 3 : compétences techniques

*« Enfin, il n'y a pas un regard particulier... C'est vrai que le regard est différent quand on recrute un jeune débutant. Là, c'est vrai qu'on recrute des bac+4, 5, etc. Il y a des critères... Après, je dirais que tout le monde n'a pas un parcours linéaire. Il y a des gens qui ont fait des reconversions, mais il faut voir un petit peu le contexte dans lequel ils se trouvent, voir ce qu'ils ont fait avant, il ne partent pas de rien. Ça peut être des reconversions, mais avec une bonne connaissance d'un domaine fonctionnel, du métier, ce qui est intéressant aussi pour nous. Enfin bon, il y a plein de choses à voir. Je n'irais pas jusqu'à dire que notre politique de sourcing (ce qui nous permet d'aller chercher des CV), ne va pas forcément chercher dans ces directions, mais quand on a des CV qui ont ce type de cursus, on les appréhende comme d'autres, quoi... » (GRH 12).*

*« Moi, je vous dis, je ne fais pas trop de distinction entre un ingénieur a priori classique et quelqu'un qui serait ingénieur CNAM ! Pour moi, un ingénieur CNAM est un ingénieur, donc... » (GRH 13).*

Ces extraits illustrent la position des GRH du troisième type de perception qui, contrairement à leurs confrères des types 1 et 2, ne repèrent pas de manques particuliers chez les ingénieurs CNAM. Ces GRH ou leur entreprise ont-ils des points communs qui expliqueraient cette absence de différenciation des ingénieurs ?

Appartenant à des secteurs éloignés (production d'énergie, défense et sécurité, informatique ou encore bâtiment, génie civil et inspection), les entreprises des GRH du type 3 présentent pourtant des caractéristiques qui les rapprochent (tableau 1). Tous disent que leur société accorde une importance prédominante à la technique : *« Alors ici, on ne fait pas de production, donc déjà, ça va être difficile. Chez nous, ce qui compte avant tout, c'est la technique. C'est vraiment les aspects techniques. La base, c'est la technique. Après, en termes de crédibilité pour le management, si vous n'êtes pas bon techniquement... En face de vous, vous avez des techniciens et la première chose qu'ils vont voir, c'est si techniquement vous assurez » (GRH 8).*

Spécialisées dans des activités de service ou de recherche et développement, ces entreprises – ou branche du groupe considéré – sont majoritairement composées d'ingénieurs, ou bien d'ingénieurs et de techniciens formant deux catégories indistinctes : *« Non... si vous voulez, après nous en interne dans la maison, je dirais qu'on ne fait plus finalement trop cette distinction technicien / ingénieur. Déjà, le terme générique pour appeler nos collaborateurs, c'est plutôt "inspecteur" ou "intervenant". Donc, il n'y a pas cette dichotomie technicien / ingénieur en interne » (GRH 8).* Les salariés sont appréciés pour leurs compétences techniques pointues, plus que pour leurs qualités de manager, surtout s'ils sont amenés à travailler de façon très autonome en conduisant des projets et en intervenant plus ou moins longuement directement chez le client : *« Parce que travailler en SSII, c'est quand même une culture, un état d'esprit qui est bien particulier. Parce que chez nous un ingénieur informaticien, son métier, ça va être d'aller de mission en mission. C'est-à-dire qu'il va travailler pendant un an sur un projet, ici dans nos locaux, puis après pendant six mois, il va être en mission chez un client, puis après pendant trois mois chez un autre client, puis il va partir peut-être pendant six mois sur une mission en province » (GRH 12).*

Dans de telles conditions, les ingénieurs CNAM sont jugés aptes à satisfaire les attentes des employeurs, même si les GRH estiment qu'ils ne sont pas particulièrement prédisposés au management. Cette défaillance ne remet pas en question leur capacité à prendre en charge les missions centrales de l'entreprise qui relèvent de la maintenance, la réparation, la mise aux normes, la recherche, le conseil et l'assistance, etc.

Fondés tant sur des constats que sur des associations d'idées, généralisations et présupposés, les trois types de catégorisation des ingénieurs CNAM repérés dans les discours des GRH sont certes bien différenciés, mais cohérents. Ils sont en effet structurés par une même opposition entre le management, inaccessible aux

ingénieurs promus du CNAM, et la technique, domaine qui leur est réservé. Les trois types reposent en fait sur des systèmes d'arguments différents, mais qui visent tous à légitimer ce clivage.

## **Conclusion : « *Amor fati* » ou l'acceptation de la discrimination**

Si les ingénieurs diplômés du CNAM font partie d'une catégorie socioprofessionnelle prestigieuse, ils y occupent cependant une position dominée, au bas de la hiérarchie de l'ensemble des ingénieurs. Le manque de capital symbolique constitue un stigmate qui justifie leur cantonnement dans les domaines techniques et leur mise à l'écart des postes à responsabilité. L'ordre social est ainsi préservé ; les « lois » de la reproduction sociale ne sont pas complètement transgressées puisque les fonctions de manager demeurent réservées aux héritiers.

Toutefois, la discrimination qui touche les ingénieurs diplômés du CNAM ne résulte pas seulement de l'imposition d'une domination par les employeurs ou responsables des ressources humaines. Ces promus de la formation continue font l'objet d'un processus de « *labelling* » ou étiquetage (Becker 1963) qui se déroule non pas de façon unilatérale, mais dans le cadre d'une interaction. Les actes d'attribution de caractéristiques stigmatisantes commis envers les ingénieurs CNAM suscitent des réactions de la part de ces derniers, réactions qui participent à leur discrimination.

Il faut tout d'abord noter que ces ingénieurs ne se considèrent pas comme des agents dominés dans la société. Issus pour la plupart d'un milieu social ouvrier, ils se sont âprement battus, pendant des années pour lutter contre certains déterminismes sociaux et réussir leur ascension sociale. Anciens ouvriers ou techniciens, ils accèdent, comme on l'a indiqué en introduction, quasiment tous au statut cadre. Les ingénieurs du CNAM, cadres dans leur entreprise, que nous avons pu interviewer se disent satisfaits de leur parcours et de leur situation professionnelle. Ils se sont engagés dans une formation continue longue non pas pour occuper à terme un poste de pouvoir, mais afin d'améliorer leur niveau de qualification et d'acquérir une spécialisation, une expertise scientifique dans un domaine technique pointu. Parvenus à leur but, ils ne s'estiment pas frustrés face aux managers issus des grandes écoles. On pourrait leur prêter une formule citée par Bourdieu (1979) et qui figure bien en évidence au-dessus des portes d'entrée de petites maisons de campagne ou de bord de mer, que leurs propriétaires de classe populaire ont acquis après des années d'économie et qu'ils ont baptisées : « Ça me suffit ».

Tout comme ces propriétaires comblés, les ingénieurs CNAM affichent une forme de résignation heureuse face aux limites de leur condition. En tant que transfuges de classe, ils se contentent de ce qu'ils ont chèrement acquis. Leur position actuelle de dominés parmi les dominants ne leur coûte pas, puisqu'elle représente une avancée par rapport à leur position de départ. Ainsi, sont-ils enclins à « s'attribuer ce que la distribution leur attribue, refusant ce qui leur est refusé » (Bourdieu 1979, p. 549). Cette acceptation sereine de leur condition tend ainsi à invisibiliser la discrimination professionnelle dont ils sont pourtant bien la cible.

## **Bibliographie**

Becker H.-S. (1985, 1<sup>ère</sup> éd. 1963), *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*, Paris, Édition Métailié.

Berger P. et Luckmann T. (1997), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Collin.

Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit.

Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de minuit.

Gadéa C., Divay S. et Maurel S. (2003), *Les ingénieurs diplômés du CNAM face au marché du travail : évolutions et problèmes émergents*, Rapport intermédiaire du contrat de recherche CNAM, CA-Céreq de Rouen, Université de Rouen.

Gadéa C. et Pottier F. (2003), « Salaires et trajectoires professionnelles des ingénieurs du Conservatoire national des arts et métiers : au-delà des idées reçues », *Formation Emploi*, n° 83, pp. 77-89.

Gadéa C. et Pottier F. (2004), « Technical Knowledge in the Engineers career: Asset or Stigma ? Elements of reflection from the case of CNAM », Communication au 4<sup>e</sup> Congrès intermédiaire du CR 52 de l'AIS, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, septembre.

Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.

Lazuech G. (2000), « Recruter, être recruté. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi*, n° 69, pp. 5-19.

Pottier F. (1996), « Ingénieurs du CNAM : quel devenir ? », *Formation Emploi*, n° 55, pp. 59-75.

# La discrimination élective

## L'exemple du concours de première année de médecine

*Anne-Chantal Hardy-Dubernet et Fabienne Le Roy*

La discrimination décrit un phénomène de séparation des objets ou, par extension, des personnes. Son sens est souvent péjoratif dans la mesure où il est associé à un mécanisme d'exclusion. Nous prendrons ici le parti d'analyser une forme de discrimination qui vise, au contraire, à intégrer, à faire entrer dans un groupe. Le concours de première année de médecine<sup>1</sup> constitue ainsi un exemple en la matière. En effet, les étudiants autorisés à poursuivre leur cursus en deuxième année seront presque tous médecins, et ils exerceront ce métier toute leur vie.

Nous avons qualifié la discrimination qui s'opère par ce concours de discrimination élective et nous tenterons d'expliquer ce que cette notion recouvre, de notre point de vue. Tout d'abord, il nous semble nécessaire de considérer la discrimination, non comme un acte ponctuel mais comme un processus qui se réalise dans la durée. Même si la sélection opérée à l'issue d'un concours paraît brutale et immédiate, nous soutenons l'idée qu'elle n'est qu'une étape d'un ensemble de mécanismes discriminants qui, d'une part sont antérieurs à l'épreuve elle-même et, d'autre part, marquent durablement le processus de formation du corps médical lui-même. P. Bourdieu (1989) a bien montré que les concours d'entrée aux grandes écoles consacraient une distinction qui préexistait à l'épreuve et le concours de PCEM1 n'échappe pas à cette règle. Il contribue également à fabriquer des médecins, car il fait des étudiants, des « élus » d'un type particulier, qui ne se définissent pas tant comme une élite intellectuelle ou scientifique que comme des individus ayant fait preuve de « qualités personnelles » nécessaires à l'exercice de leur futur métier. En ce sens, la discrimination élitiste s'oppose à la disqualification sociale (Paugam 1991) en ce qu'elle désengage les institutions du processus de différenciation.

Des matériaux recueillis à l'occasion d'enquêtes de terrain réalisées ces dernières années auprès d'étudiants en médecine et de médecins de générations différentes (Hardy-Dubernet *et alii* 2001, 2005), serviront de base à notre démonstration. Dans un premier temps, nous pointerons les particularités de ce concours qui se distingue, tant des procédures sélectives pratiquées à l'entrée des formations préparant aux professions réglementées, que des concours d'entrée aux grandes écoles. Dans un second temps, nous étudierons les éléments qui construisent la légitimité de cette procédure, tels que les présentent les porte-parole de la profession. Enfin, nous nous appuierons sur les discours des étudiants subissant et ayant subi cette épreuve, pour montrer comment s'objective cette séparation entre les élus et les autres et comment s'intériorisent les critères qui produisent cette séparation.

### 1. Le PCEM1 : un concours à l'université

Le concours de fin de PCEM1 n'a pas toujours existé. Jusqu'au début des années soixante-dix, la première année de médecine était sanctionnée par un examen qui comportait des épreuves principales en juin et des épreuves de rattrapage en septembre. La poursuite des études était conditionnée par l'obtention de la moyenne dans ces épreuves, mais ne faisait pas, ouvertement, l'objet d'une régulation quantitative. Les études de médecine se présentaient alors sous une forme similaire à celle de tout cursus universitaire, sans sélection à l'entrée, et comportant trois cycles bien distincts.

Plusieurs événements, dont nous ne ferons pas ici l'inventaire<sup>2</sup>, ont conduit les facultés de médecine à limiter le nombre de leurs étudiants. Ce qu'il importe de comprendre, c'est que l'instauration d'un *numerus clausus* s'est faite au début des années soixante-dix, dans l'objectif de permettre un bon encadrement de ces étudiants, qui étaient, par ailleurs, largement formés dans les services hospitaliers. Depuis le début des années quatre-vingt, le *numerus clausus* est fixé par l'État (et non plus les facultés) afin de répondre aux « besoins de santé de la population ». Cela permet de faire fluctuer le nombre d'admis en fonction des

---

<sup>1</sup> Cette première année est appelée : premier cycle des études médicales, première année (PCEM1) et est souvent nommée P1 par les étudiants.

<sup>2</sup> On trouvera une synthèse de ces principaux événements dans Arliaud 1987.

risques supposés de « pléthore » ou de « pénurie ». C'est ainsi que le nombre d'étudiants admis à poursuivre leurs études de médecine a d'abord diminué, passant de 8 500 en 1972 à 3 500 en 1992, puis se relève depuis quelques années pour revenir en 2007 à son taux de 1980, soit 7 000 étudiants.

Concrètement, ces fluctuations du *numerus clausus* accompagnent deux caractéristiques majeures de la population étudiante en médecine. La première est son élitisme social, la seconde, plus récente, est sa féminisation massive. La féminisation des étudiants en médecine a commencé dès les années soixante-dix et a connu un mouvement ascendant et continu. Ses effets sur le corps médical en activité sont un bon exemple du grand décalage avec lequel toute modification qualitative ou quantitative touchant le corps étudiant atteint le corps professionnel. Aujourd'hui, c'est près de huit filles sur dix étudiants qui se présentent en médecine, alors que seulement 37 % des médecins en activité sont des femmes. Et contrairement à une idée communément répandue, les filles ont longtemps été pénalisées par le concours, même si, aujourd'hui, leur taux de réussite est très comparable à celui des garçons (Hardy-Dubernet 2005). Il n'en reste pas moins vrai qu'elles sont plus jeunes qu'eux et plus souvent titulaires d'une mention au baccalauréat. Il reste donc, encore, une relative sur-sélection des filles en médecine. En revanche, alors que la répartition sexuelle des étudiants en médecine s'est considérablement modifiée sur les trente dernières années, la composition sociale est restée relativement stable. Si l'on pouvait observer, au début des années soixante-dix, un début de démocratisation parmi les candidats à cette profession, celle-ci a été stoppée par l'instauration du *numerus clausus*. Aujourd'hui, la majorité des étudiants en médecine sont d'origine sociale supérieure, et les taux de réussite au concours de première année montrent une réelle discrimination sociale qui aboutit à la quasi-élimination des étudiants d'origine populaire (Labarthe et Hérault 2003).

La mise en œuvre du *numerus clausus* en médecine peut se définir à partir de deux caractéristiques principales qui en font son originalité.

- **La première est l'utilisation du concours en fin de première année comme seul et unique moyen d'appliquer le *numerus clausus*.** Il faut avoir à l'esprit qu'il existe un ensemble très large de moyens pour mettre en œuvre un *numerus clausus* : sélections sur dossier, sur critères scolaires, sur tests, par entretiens, ceci pouvant se faire avant l'entrée en médecine. Or le système retenu ici est celui d'un concours écrit, anonyme et en fin de première année. Cette première année se voit donc attribuer une fonction sélective, non seulement pour les médecins, mais aussi pour les dentistes (et cela dès le départ), et aujourd'hui les sages-femmes, parfois les kinésithérapeutes. Ainsi, la répartition des étudiants dans ces quatre corps professionnels se fait en faculté de médecine, à l'issue de la première année, et selon des principes communs, qui sont élaborés exclusivement par des professeurs de médecine. Le principe du concours crée, en revanche, un *continuum* entre le premier et le dernier, voire le dernier classé, et instaure une hiérarchie dans les choix des étudiants : les « premiers » sont, à l'évidence, censés choisir de poursuivre leur cursus en médecine, et les derniers en école de sage-femme. Et si les responsables pédagogiques semblent souhaiter que cette hiérarchie s'inverse, le système entier fonctionne sur la base de ce qui semble, à presque tous, une « évidence ». Enfin, le principe d'un classement apporte un premier « marquage » des étudiants, aux effets toujours importants d'un point de vue symbolique et parfois même, déterminants pour la suite du cursus<sup>3</sup>. Ce concours est organisé à partir d'épreuves anonymes, standardisées, comportant surtout des QCM. Le programme, bien qu'élaboré au niveau national dans ses grandes lignes, peut subir des modifications substantielles (en particulier concernant les coefficients attribués aux différentes matières) par les facultés. Ainsi, les modalités du concours s'appuient sur la validation d'épreuves notées, créant un *continuum* entre le premier et le dernier et provoquant des situations bâtarde : les « reçus-collés » par exemple, qui ont le sentiment d'avoir « le niveau » mais pas le rang et qui peuvent négocier leurs performances dans d'autres facultés<sup>4</sup>. Mais aussi, des « collés-reçus », à savoir des étudiants qui n'ont pas la moyenne générale mais qui obtiennent une place, comme on l'a vu dans certaines facultés pour les sages-femmes.

- Par ailleurs, l'année du PCEM1 se déroule dans un **contexte paradoxal**. Première année universitaire, elle ne génère pas plus de coût d'inscription que toutes les autres, et est en principe organisée par la faculté, et pour tous les étudiants. Cependant, nous y reviendrons, des établissements privés dispensent, en parallèle, une préparation au concours, payante et fortement discriminante. En effet, les chances de réussite des étudiants sont en grande partie déterminées par leur inscription à ces formations parallèles, qui les encadrent de façon stricte et suivie et où ils peuvent se mesurer les uns aux autres tout au long de l'année. Le paradoxe est aussi inscrit dans la durée : le PCEM1 dure un an, mais il est communément admis que

<sup>3</sup> Ainsi, dans certaines facultés, les procédures de choix de stage qui font perdurer ce premier classement au cours des études et il est toujours difficile de faire reconnaître une autre légitimité des systèmes de choix.

<sup>4</sup> La reconnaissance des performances des « reçus-collés » de PCEM1 fait l'objet de tractations entre les doyens de médecine et leurs confrères des autres UFR, pour faire reconnaître leurs notes et leur permettre de faire un DEUG en un an.

deux années sont nécessaires pour réussir le concours. Le taux de redoublants parmi les admis est très élevé et les premiers reçus sont en général des « carrés », pour reprendre une expression indigène. Nous reviendrons plus loin sur ces caractéristiques et leurs effets discriminants.

Ces caractéristiques font du concours de première année de médecine un cas particulier : pas tout à fait une année universitaire, mais pas non plus une classe préparatoire, elle se présente sous une forme paradoxale : **élitiste et démocratique** en même temps. Pourtant, elle n'est pas remise en question, que ce soit par les enseignants ou par les étudiants, les uns et les autres la jugeant « indispensable », y compris lorsqu'ils discutent sa mise en œuvre. La manière dont les enseignants hospitalo-universitaires la légitiment permet de comprendre sur quelles références elle s'est instituée.

## 2. Une discrimination légitime

Le concours de première année est donc configuré par les limites quantitatives que lui donne l'État, mais ce n'est pas celui-ci qui élabore les règles de son application. Même si les principes sont décidés par décret, les professeurs de médecine savent bien qu'il leur revient de faire valoir une méthode de sélection particulière. Ils savent aussi que de cette procédure découle la légitimité même du corps médical, et ils sont en général attentifs aux mots employés pour la justifier.

Sur la question du *numerus clausus*, l'unanimité est quasiment faite. D'abord, il correspond à une revendication longtemps laissée-pour-compte par les pouvoirs publics. Les médecins se sont plus souvent pensés trop nombreux que pas assez, y compris à des périodes où la couverture sanitaire du pays était des plus faible. Mais cette position mérite quelque nuance, puisque, si les médecins ont toujours craint la concurrence, ils n'ont jamais apprécié de n'être plus une profession « rare ». Ainsi, lorsque le nombre de médecins a baissé, au cours du dix-neuvième siècle, les praticiens ont alerté les pouvoirs publics, les exhortant de faire en sorte de rendre la profession plus attractive en améliorant les conditions de vie des médecins, en particulier à la campagne (Léonard 1978). À cette époque comme maintenant, ce qui est important, c'est d'avoir le sentiment d'occuper une place enviable qui distingue du commun. C'est pourquoi la plainte de la pléthore doit être comprise à la fois comme une menace de concurrence et à la fois comme une mise en évidence de la convoitise suscitée par cet état professionnel. Aujourd'hui encore, on retrouve dans les discours des syndicats étudiants et professionnels le même argumentaire : *pour avoir de la valeur, il faut que notre position ne soit pas accessible à tous, ni à n'importe qui.*

Mais *numerus clausus* ne signifie pas forcément concours, et concours sous cette forme. Ceci est de la responsabilité de l'élite hospitalo-universitaire qui en est, d'ailleurs, très consciente. Les principes selon lesquels est alors justifiée et explicitée la méthode employée sont assez significatifs des valeurs qui président à cette forme de discrimination. On peut ainsi en relever trois principaux : l'objectivité, l'excellence et la réduction des risques.

- La garantie d'objectivité est apportée par la nature des épreuves. Celles-ci doivent répondre à deux critères principaux : le premier est de pouvoir être corrigées par n'importe quel correcteur, voire subir une correction automatisée sans que cela ne change rien aux résultats ; le second est de porter sur des éléments de connaissance qui font l'unanimité et qui ne peuvent, à aucun moment, être mis en discussion. Le concours est l'épreuve de vérité par excellence : les questions posées aux candidats ont toutes une et une seule réponse, les corrections sont indépendantes des correcteurs. De cet anonymat des correcteurs découlent l'impartialité de leur action et donc l'égalité de traitement des candidats. Les professeurs justifient cette forme d'épreuve par le fait que ce sont les étudiants eux-mêmes et leurs représentants qui l'imposent. Ce sont eux qui veulent un concours anonyme, et cette exigence n'est pas discutable. La façon dont l'élite hospitalo-universitaire souscrit au discours des étudiants ressemble fort à un aveu de leur part : son impartialité serait-elle donc à ce point fragile que seul l'anonymat peut la garantir ? N'a-t-elle aucune éthique ? Ainsi, un professeur, fils et gendre de médecins, raconte comment il avait, jeune interne, milité pour la suppression de l'oral à l'internat de médecine, en arguant du taux excellent de réussite des enfants de médecins. Peu importe que ce taux n'ait pas baissé avec l'anonymat, pour lui la légitimité est désormais garantie : les héritiers font la preuve qu'ils méritent leur titre, même si ce mérite est de manière évidente corrélé avec une plus ou moins grande proximité avec le milieu médical. On voit ainsi apparaître une double fonction du concours anonyme : d'une part il protège les correcteurs soumis eux aussi à l'anonymat et, d'autre part, il permet de convertir des avantages sociaux (la proximité d'avec le milieu) en qualités personnelles (la performance individuelle).

• **L'excellence est le principe même d'une sélection élective** : il faut que le système proposé par la faculté de médecine sélectionne les meilleurs et que la preuve puisse en être donnée. Et la preuve, en effet, de l'excellence de la sélection opérée en médecine est faite par l'adossement des critères à ceux du système scolaire, et l'utilisation de ce premier concours comme système d'étalonnage de la valeur des étudiants en médecine (et des médecins, même si des précautions doivent être prises sur ce type d'extension). Ainsi, le système est bon dès lors qu'il sélectionne ceux qui ont déjà été consacrés par le système scolaire, à savoir les bacheliers scientifiques avec mention. La suite coule de source : les premiers au concours de PCEM1 doivent pouvoir être les premiers dans les années suivantes, mais aussi les premiers classés au concours de l'internat ou à l'ECN. Une hiérarchie qui double les hiérarchies universitaires, puisque les facultés sont classées tous les ans à partir des taux de réussite à l'internat. Cet étalonnage de la valeur permet aussi d'évaluer la capacité des épreuves à discriminer les meilleurs et, sur ce registre, les QCM présentent un avantage ici décrit par un professeur de médecine : « *L'avantage du QCM moi je vais vous dire c'est que, on peut parfaitement savoir si une question est bien posée ou mal posée. Y'a des moyens très simples, moi je dis, ici à la fac par exemple, parce que, on peut se tromper, c'est de comparer le pourcentage de réussite des X % premiers ou X % derniers. Et une question qui est bien posée, elle est bien réussie par les meilleurs, une question mal posée, ben euh, c'est pareil, ça discrimine pas, une question très mal posée c'est l'inverse : une question à laquelle répondent mieux ceux qui globalement ont été collés, y'a un problème quoi ! Donc c'est très facile, on peut éliminer les mauvaises questions !* » Autrement dit, une bonne question est une question qui consacre les élus. On ne peut mieux dire que le concours ne fait que consacrer une distinction qui préexiste parmi les candidats.

• **Enfin, le système doit protéger les responsables hospitalo-universitaires contre les contestations.** On sait à quel point toute sélection brutale provoque un sentiment d'injustice et les professeurs de faculté, rescapés de multiples concours, sont particulièrement bien placés pour connaître la fragilité de leur position. Il suffit que les références sur lesquelles se fait le tri apparaissent illégitimes pour que leur propre position soit remise en question. Il faut donc, avant tout, protéger les correcteurs de toute suspicion d'incompétence ou de négligence. Pour cela, certains enseignants nous ont signifié clairement que le système devait être pensé à partir du mode de correction afin d'engager le moins possible les correcteurs. Comme le dit un professeur : « *Et l'avantage du QCM c'est effectivement que ça reporte tout l'aléa sous la responsabilité de l'étudiant. Il y a toujours un aléa dans tous les cas, et il est passé, avec les QCM, sous la responsabilité de l'étudiant alors qu'avec les questions rédactionnelles, il est en partie du côté du correcteur.* » Les professeurs de médecine constatent en effet qu'il n'y a pas de recours concernant la correction des épreuves, et que la plupart des contestations portent sur des questions d'organisation matérielle, des erreurs de procédure, etc. Mais le système du concours de PCEM1 est parfaitement opérationnel dans le sens où il est conçu pour dégager la responsabilité des correcteurs qui ne font qu'appliquer des règles connues de tous. Ce n'est pas tant le contenu ici qui importe, que la méthode employée qui, dans tous les cas, déclenche une appropriation individuelle du résultat. Au sentiment d'injustice inévitablement provoqué par une discrimination, le système propose une procédure qui réalise une opération de miroir : le miroir en effet ne reflète que l'image de celui qui se place devant, et s'il lui est parfaitement fidèle, c'est qu'il est de bonne qualité. On ne saurait mieux flatter le narcissisme des étudiants et les placer en situation d'occuper une profession d'exception.

Apparaît alors une première fonction de ce concours, qui consiste à justifier la position de l'élite hospitalo-universitaire. C'est de leur position et dans le but implicite de la protéger, qu'ils conçoivent cette sélection. Et le système fonctionne, puisqu'il produit à terme des médecins, qui intérioriseront ces critères.

### 3. « La cage aux lions »

L'analyse présentée ici se fonde sur des entretiens réalisés auprès d'étudiants en première et deuxième année de médecine. Pour ne pas alourdir le propos nous avons choisi de ne pas tenir compte de certaines variables, qui bien que déterminantes dans l'accès à la médecine, ne sont pas centrales au regard de notre sujet. Ainsi, les variables de genre ou d'origine sociale seront mentionnées à l'occasion et ne font pas l'objet d'une analyse spécifique. C'est du mécanisme électif, touchant l'ensemble de la population des étudiants en première année, dont nous voudrions rendre compte en premier lieu.

Le calendrier des entretiens prend appui sur des moments très clivants : les étudiants de PCEM1 ont été interrogés au cœur même de leur concours, c'est-à-dire que, pris dans l'urgence et confrontés directement à la sélection, ils sont sans recul par rapport à ce qu'ils sont en train de vivre. Les étudiants de PCEM2, en

revanche, peuvent avoir un regard rétrospectif plus critique, mais la réussite au concours leur a fait franchir un seuil capital qui les mène à une forme d'auto-légitimation, de reconnaissance de l'épreuve.

Dans un premier temps, nous montrerons que l'année du PCEM1 est une année de ruptures, décisives dans la mesure où elles forment la base de la construction d'un corps d'élus. C'est par une succession de déconstructions/constructions que des individus surgissent de la « masse » anonyme et se construisent de nouvelles identités, fondées sur des « qualités humaines », « sélectionnées » par le système des études.

## 4. Le temps des ruptures

### 4.1. Rupture avec l'École

Les anciens élèves brillants réussissent certes mieux que les autres le concours de première année, mais cette réussite nécessite, de leur part, une rupture avec un certain nombre de valeurs et principes scolaires.

La première est **l'absence d'exigence à l'inscription** (ce qui n'est pas le cas des classes préparatoires ou d'autres concours d'entrée aux grandes écoles). Alors que ces étudiants sont les produits de sélections scolaires successives, le concours se présente ici comme une « seconde chance », ouverte à tous. Ceci explique que certains vont le tenter pour se venger d'un refus d'inscription sur dossier ou d'un échec préalable. C'est un « challenge » où la présélection n'apparaît pas. C'est aussi l'occasion de prouver que l'on peut réussir en travaillant. Une fille de médecin, brillante, l'exprime très bien : « *Il n'est pas tombé du ciel mon concours, j'ai travaillé.* » Il lui a fallu donner bien autre chose, plus que ce qu'elle avait fourni pour décrocher sa mention très bien au bac.

La seconde est **la normalisation du redoublement**. Échouer la première année est à peine un échec. Il faut une année pour comprendre ce à quoi on est confronté, pour s'adapter, pour prendre ses marques, prendre ses repères, etc., et la seconde année pour réussir. Il n'y a aucune honte à être « carré », c'est-à-dire doublant, puisque cela concerne la majorité des candidats. En outre, et contrairement à ce qui se passe à l'école, les premiers au classement sont des redoublants.

**D'autre part, il n'y a pas d'effet de classe ou de promo**, ce qui s'explique pour deux raisons :

1- L'absence de sélection à l'inscription a pour conséquence que les candidats sont très nombreux. Ils font masse dans l'amphi, une masse anonyme qui fait peur. Selon l'expression de l'un d'entre eux ils sont « lâchés dans l'arène ».

2- Ils sont en fac de médecine mais ils ne se sentent pas étudiants. Ils sont confrontés à la difficulté que tout nouveau bachelier éprouve en arrivant en faculté, *i.e.* la liberté de mouvement, la fin du contrôle par les aînés, la nécessité de se prendre en main soi-même, etc., mais sans le sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement.

La troisième rupture est celle qui s'opère avec **la notion d'excellence**, ici scientifique. Curieusement et paradoxalement, ce concours est en majorité perçu comme « pas difficile ». Des mots plus radicaux sont employés pour le qualifier : débile, idiot, c'est du bourrage de crâne, de la mémoire, du par cœur. Et de fait, si nous regardons les moyennes des notes, très peu de points séparent le premier reçu du premier collé. Nous pourrions presque dire, que les 140 reçus sont quasi à égalité. Un PCEM1 va même jusqu'à dire du concours : « *C'est rien. N'importe qui peut aller en médecine s'il travaille. N'importe qui, qui sait cocher des cases et est capable d'apprendre des cours peut devenir médecin. C'est étrange. C'est que du par cœur, ça se dit scientifique mais il n'y a pas de trucs scientifiques qui puissent faire la sélection vraiment. C'est celui qui bosse le plus.* » Cet étudiant est surpris de tout comprendre car on lui avait dit que les professeurs mettaient la barre très haut. En fait il ne rencontre aucune difficulté et va mettre du temps à comprendre qu'il ne faut pas approfondir. C'est peut-être cette nouvelle posture, apprendre sans comprendre, que les étudiants ont le plus de mal à intégrer. La difficulté des QCM n'est pas dans la complexité scientifique des questions, mais dans les pièges, les « *questions pour faire de la sélection* » disent les étudiants, et dans le temps très court imparti pour les traiter : « *Si tout le monde avait le temps, tout le monde aurait 20/20, c'est pas difficile.* »

## 4.2. Rupture avec « l'humanité »

La relative « facilité » du concours implique de faire jouer d'autres facteurs que ceux de la bonne connaissance des cours et des QCM pour faire la différence. Tous les étudiants le disent : ce concours sélectionne le travail, la motivation, la capacité à gérer le stress, à résister à la pression, la solidité psychique et psychologique. C'est donc sur le facteur humain qu'il faut miser. En d'autres termes il est tentant d'essayer de déstabiliser l'autre (« *Ca fait un de moins* »). Il s'agit symboliquement d'éliminer le concurrent plus que de le surpasser, parce que, *a priori*, le concurrent est au même niveau que soi.

Il n'y a pas de solidarité possible entre les étudiants. Des pages d'entretiens portent sur les comportements de rivalité des étudiants entre eux. Ils ne se passent pas leurs cours, ne donnent aucune information susceptible d'aider l'autre ; il faut courir plus vite que ses camarades, pour prendre les meilleures places dans l'amphi, on ne se connaît pas, on ne se parle pas, « *faut pas compter sur les autres* », « *la fac rend plus dur l'esprit, on se supporte moins* ».

L'expression qui revient le plus souvent peut se résumer ainsi : « *pas d'entraide* », et cela va même plus loin, jusqu'à « *mettre des bâtons dans les roues* ».

Les étudiants se trouvent dans une situation de *double bind* où ils ne peuvent pas se faire confiance mais où ils sont obligés de tenir compte de l'autre, le concurrent, de le surveiller, de l'évaluer. Les cours privés, avec leurs examens blancs, permettent cette évaluation qui est l'une des principales motivations pour s'y inscrire. Cette situation aboutit à la constitution de petits groupes de 3-4 élèves, solidaires contre les autres (des colles, des sous-colles), qui décident de se faire confiance. Cette situation crée également une ambiance générale de suspicion, où le masque et l'hypocrisie (terme très souvent utilisé pour décrire la première année) dominant : « *En P1, la personnalité des gens est totalement masquée, enfin la majorité est masquée, c'est chacun pour sa peau et puis voilà.* » C'est dans ce cadre que les premières mentions de l'expression « esprit médecine » font leur apparition.

Non seulement la fac rend « dur » l'esprit mais la dureté est quelque chose que l'on doit s'imposer à soi-même quelle que soit sa personnalité. Ainsi les expressions foisonnent du style « *j'espère que je vais pas rester comme ça* », « *j'espère que je l'ai pas attrapé [cet esprit]* », « *on est obligé même si on n'a pas envie* », « *on se dit ça fera un de moins, même, si on n'a pas envie* ». Certains disent qu'ils ont du mal, et d'autres qu'ils n'y arrivent pas, certains, très peu, choisissent de ne pas jouer ce jeu : « *Il faut faire confiance sinon c'est pas la peine* », « *je préfère me mettre en recul que de me mettre dans cet état d'esprit malsain* ». Mais le risque de contamination guette : « *C'est vrai que c'est n'importe quoi. J'espère que moi cette année, et l'année prochaine, je ferai pas de bêtises, c'est-à-dire que je mettrai pas des bâtons dans les roues. Je pense que je le ferai pas, mais j'espère... surtout de reprendre vraiment l'esprit humain. Je suis pas dans la tête des autres, il y en a, il n'y a aucun problème, ils peuvent gérer tout ça mais moi non.* »

En résumé, ce concours n'est pas difficile, les étudiants le disent, « *pas insurmontable* », « *pas infaisable* », en revanche c'est la gestion et la maîtrise de plusieurs facteurs, d'ordre très divers – psychique, psychologique, personnel, technique, financier – qui font la différence.

## 5. La complicité de l'institution

Celle-ci s'analyse selon deux axes complémentaires, l'un matériel, au niveau de l'accueil des étudiants, l'autre humain, au niveau des enseignants.

La faculté de médecine n'est pas l'école et elle n'apparaît pas ici, organisée pour faciliter l'apprentissage de tous. Les conditions d'accueil sont décrites comme mauvaises : amphes trop petits, mauvaise acoustique, mauvaises conditions de travail. Les étudiants ne sont ni encadrés, ni pris en charge par la faculté. Cette doléance est assez récurrente dans les entretiens. Pour les étudiants étrangers au système universitaire, voire étrangers à la ville qui les accueille, cette indifférence de l'institution est déterminante. Ainsi, un étudiant décrit comment il a renoncé à poursuivre ses études de médecine dix ans plus tôt :

« *Il y a dix ans, il y a eu une explosion du nombre d'inscriptions et moi, je viens d'une ville de province, Saint-Etienne, qui avait un amphi d'une capacité de 400 places et on s'est retrouvé à plus de 600 ou 700. On a même fait la une des journaux, de TF1, France 2. Et on nous a mis dans une petite ville à 30 kilomètres, dans une salle des fêtes tout en longueur, on ne voyait rien, on n'entendait rien. Donc, je me*

*suis dit bon, c'est soit tu continues dans ces conditions où tu es sûr de ne pas l'avoir, soit tu fais autre chose en sachant que j'y reviendrai un jour ou l'autre. »*

En outre, il n'existe pas de lieux collectifs où tous les étudiants pourraient se retrouver et partager quelque chose. Le restaurant universitaire (RU) a très peu d'impact parce que l'on prend à peine le temps de déjeuner, les tonus, les sorties sont interdites si on veut avoir des chances de réussite, la bibliothèque universitaire (BU), seul lieu que les PCEM1 fréquentent réellement, est un endroit où l'on se surveille et s'épie. En fait, ils sont en médecine non seulement sans se sentir étudiants, mais aussi sans participer à la vie de la faculté, la « vie étudiante ».

Les professeurs sont soupçonnés de jouer le jeu de la sélection : ils essaient de décourager les plus tièdes en répétant à l'envi qu'il y aura peu d'élus, commentent sous une forme catastrophiste les statistiques de réussite, sont volontiers incompréhensibles, parlent à une telle vitesse que la prise de note est impossible, jouent le jeu des carrés, par exemple, en ne finissant pas leur cour pour cause de chahut. Cela renforce la légitimité des cours privés, censés dispenser l'enseignement *ad-hoc* que la fac ne dispense pas, pour certains de manière délibérée. Ce n'est donc pas l'institution qui prépare le mieux au concours<sup>5</sup>.

## 6. La construction d'un corps

Pour toutes les raisons que l'on vient de donner, le concours a toutes les apparences d'une épreuve, non pas au sens d'une épreuve d'examen, mais dans le sens de la définition suivante (Le Robert) : « *Traitement destiné à juger quelqu'un, à lui conférer une qualité, une dignité, à le classer. Épreuve par le feu, par l'eau bouillante* »... Épreuve par le PCEM1.

C'est le mot traitement qui est important ici. Le concours est dur par la manière dont il traite les étudiants et dont les étudiants se traitent entre eux. C'est le traitement qui fait la discrimination et non des critères que l'on pourrait appliquer à des formes juridiques ou à des individus. « *La discrimination, contrairement au racisme, n'est ni un point de vue, ni un jugement de valeur, c'est un **traitement différencié**, un acte concret, une pratique* » (Ali el Kenz 2002).

Ce sont donc moins les données factuelles de la sélection qui importent ici que ce qu'en font les individus. C'est la raison pour laquelle l'échec est si mal envisagé : « *Si je rate, je me flingue, je me suicide.* » L'échec dans ce contexte est une mise en cause personnelle. Ce sont les qualités de personnalité, de comportement, de courage, d'adaptation, d'évaluation de soi et des autres qui sont mises en lumière par l'échec. Autant dire qu'il apparaît comme une sanction sur laquelle les étudiants, parfois, ont le sentiment de n'avoir aucun pouvoir : l'échec, c'est la preuve de son incapacité à être médecin, et ce sont eux-mêmes qui le disent : « *si je ne suis pas classé après tout ce que j'ai bossé, j'arrête, c'est pas la peine de redoubler, j'ai pas le niveau* », « *si je suis non classé après tout ce que j'ai bossé j'arrête, c'est que je suis pas faite pour ça* », « *j'ai vu des amis me dire que j'y arriverai pas. Si ça se trouve je suis pas faite pour être médecin* ».

Le mot est lâché. Ce n'est pas le moindre des paradoxes de ce concours, qu'avec tous ces mécanismes de sélection quasi automatiques, les QCM, le par cœur, les maths et la physique/chimie, il sélectionne en fait très clairement de l'humain. Les résultats sont le reflet de sa capacité de travail et de maîtrise de la pression. Et les étudiants déclinent la liste des qualités requises pour réussir au concours et, par extension, pour être médecin :

- la mémoire : « *Ça sélectionne la mémoire, un médecin a besoin de mémoire* » ;
- la motivation : « *Si on est motivé là, on est motivé pour la suite* » ;
- l'endurance : « *C'est un bon entraînement pour ma vie future* » ;
- le travail, l'aptitude à gérer l'urgence : « *L'urgence, la surcharge de travail, ça prépare bien au métier* » ;
- l'engagement : « *C'est bien ce concours pour savoir si l'élève est vraiment engagé* » ;
- la volonté : « *Le plus important c'est la volonté* ».

Un étudiant, après avoir critiqué le concours sur l'apprentissage par cœur et sur sa faiblesse scientifique, le loue. À la question « Est-ce une bonne manière de sélectionner les médecins ? » il répond : « *Oui oui oui, c'est ceux qui mettront le plus de courage. Ça donne une valeur au diplôme. Faut passer par là.* »

---

<sup>5</sup> Pourtant, les facultés de médecine tentent, depuis quelques années, de reprendre une place, par un système de tutorat ou d'organisation de concours blancs gratuits.

Il s'agit donc bien d'une épreuve, d'un rituel d'initiation. La valeur du diplôme ce ne sont pas les quelques points de différence au concours qui la donnent. C'est pourquoi cette année du PCEM1 peut être véritablement considérée comme une année de médecine, une année qui ouvre à la médecine. Elle n'est pas seulement un concours d'entrée, parce que se mettent déjà en place beaucoup de mécanismes, de réflexes, de modes d'évaluation de soi et des autres qui lui sont absolument propres. Parmi ces mécanismes, se trouve par exemple le processus de légitimation, donc d'intériorisation et d'appropriation de ces nouvelles valeurs, comme on le comprend bien au travers des réflexions des étudiants au paragraphe ci-dessus. Et si tout le monde peut s'inscrire en médecine, le P1 ne sélectionne pas n'importe qui. Savoir si le courage, la ténacité, la confiance en soi, l'aptitude à vivre la rivalité sauvage, à mettre des bâtons dans les roues, à résister à la pression, les qualités d'organisation, de gestion du temps, etc., sont des compétences innées ou socialement acquises est une autre question que l'on ne traitera pas ici.

Pour comprendre et illustrer cette année du concours, nous avons comparé les mots des P1 à ceux des P2. Les P1 minimisent la dureté des relations. Ils font sur eux-mêmes un travail d'auto-persuasion, de régulation qui leur fait relativiser quelque peu ce qu'ils sont en train de vivre. Les P2 ont des mots plus radicaux, qui recèlent beaucoup plus de violence : ils parlent de « *carnage* », de « *couteaux* », de « *kalachnikov* », de « *d'arène* », de « *d'ennemi* », de « *cage aux lions* ». Les jugements sont éloquents : « *horrible, moche, inhumain, nul, dur, cauchemar, etc.* ».

Ainsi, ce qu'a défait le P1, le P2 le reconstruit, mais différemment. Là où il s'agissait de rompre, il s'agit maintenant de recoller, de rassembler, de pacifier. Ce qui rend la deuxième année agréable, c'est qu'elle fabrique du lien social : elle fonctionne comme une P1 inversée. Du côté des étudiants, ils coopèrent, sont solidaires, travaillent et font la fête ensemble. Du côté des enseignants, ils changent de ton : c'est à des futurs collègues qu'ils s'adressent désormais, et ils les flattent. Profs et étudiants commencent à « faire corps », certains étudiants racontent même des épisodes de « triche organisée » entre professeurs et étudiants, lors des examens. La faculté elle-même joue le jeu en organisant des animations ou des week-ends d'intégration, pour réunir, unir les étudiants.

Le P2 est une année pour réparer les dégâts du P1 et pour construire « l'esprit médecine », l'esprit de corps. Cette union toute neuve, c'est bien du P1 qu'elle se nourrit comme l'exprime un étudiant en deuxième année : « *Mes amis sont en médecine, passer une épreuve comme ça, ça crée des liens forcément, autant que ça peut en détruire.* » Un autre parle d'une unité très forte des étudiants en médecine, qu'il oppose aux étudiants d'autres facs comme histoire et lettres : « *Il y a un travail d'intégration qui est que tout le monde a travaillé énormément en P1 et ça, ça unit.* »

L'année du concours est donc celle qui provoque une rupture et, sur cette rupture, se construit un groupe qui repose sur une valeur commune : celle d'avoir, individuellement, survécu au « massacre » du P1. Ainsi, les étudiants se retrouvent quasiment contraints de « d'essentialiser » la sélection dont ils ont été l'objet en considérant que ce sont eux qui ont été choisis, parce qu'ils possédaient naturellement les qualités requises pour l'être, parce qu'ils ont été élus, quasiment « appelés ».

## Conclusion

Rappelons, comme nous le disions dans l'introduction, que le concours de PCEM1 est discriminant pour bien d'autres raisons, notamment l'influence déterminante des variables d'appartenance sociale et de genre. Mais ce que nous avons voulu montrer est un processus de sélection en acte. Il est bien entendu que ce processus a commencé avant et qu'il va se poursuivre au cours des années suivantes. Qu'il s'agisse des choix de stages et, plus tard, des choix de spécialisation, le principe du classement prévaut tout au long des études de médecine et la première année n'en est que l'inauguration.

L'effet de légitimation de cette hiérarchie des valeurs est sans doute (mais nous ne l'analyserons pas ici) étroitement corrélé à l'image de la profession. Le métier de médecin n'est pas n'importe quel métier, « c'est le plus beau métier du monde » répètent les étudiants. Même la légitimation de la forme du concours pour sélectionner les médecins participe de cette image encore très valorisée, et quoi qu'on en dise très idéalisée, d'un métier tourné vers les autres et qui engage le meilleur de chacun et pour toute sa vie. Ceci est bien signifié par cette étudiante de deuxième année : « *Je veux faire un truc avec un concours où il y a un beau métier à la fin et qui dure longtemps.* » Plus loin dans l'entretien, elle continue ainsi : « *Il ne faut pas non plus que médecin ça devienne un métier pour n'importe qui. Je pense que c'est important justement qu'il y*

*ait un tri qui soit fait, pour voir les gens qui ont vraiment envie de le faire.* » Si les étudiants critiquent le concours, ils n'arrivent pas à imaginer un autre mode de sélection. La discrimination qui s'opère est, non seulement impérative, mais intronisante, et les médecins qui la remettent en cause y risquent « leur siège ». Pour résumer, nous pourrions dire qu'il faut un concours de qualité pour sélectionner des gens de qualité.

Ce processus de légitimation a un effet bien connu, qui est celui de « naturaliser », « d'essentialiser » les qualités sélectionnées par le concours. L'intériorisation des valeurs fait que l'acquis devient l'inné, le social fabrique du naturel. C'est ainsi que se fabrique cet « esprit de corps » caractéristique de la médecine, et à l'image de son concours initiatique. La séparation des élus s'opère selon un processus relativement opaque, mais dont la fonction sacralisante est très opérationnelle. Il s'agit d'une consécration au sens de Bourdieu et de Saint-Martin (1987) : « *La consécration symbolique exerce des effets bien réels, entre autres raisons parce que ceux qu'elle différencie sont déjà différenciés et que les pratiques distinctives qu'elle leur impose, notamment en obtenant des élus d'immenses investissements (dans la logique de "noblesse oblige") renforcent sans cesse la différence.* »

Ce ne sont donc pas les plus brillants scientifiquement, ni les étudiants les plus généreux ou altruistes que le PCEM1 distingue mais, d'une façon tout à fait singulière et propre à la médecine, les « meilleurs pour être médecins ». Il n'est pas douteux que pour ceux qui redoutent cet « esprit médecine » dans lequel ils ne se reconnaissent pas, le parcours sera difficile. Et que pour les autres, ce sentiment d'être élu, façonnera durablement leurs relations sociales que ce soit avec les patients ou avec la profession. En guise de boutade nous terminerons sur la citation d'un élève d'un pensionnat d'élite américain : « *Ce pensionnat m'a rendu vraiment arrogant. Je ne peux plus me persuader que je ne suis pas meilleur que les autres* » (Persell et Cookson 2001, p. 65).

## Bibliographie

Arliaud M. (1987), *Les médecins*, Paris, La Découverte.

Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'État, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les éditions de Minuit.

Bourdieu P. et de Saint Martin M. (1987), « Agrégation et ségrégation : le champ des grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, pp. 1-49.

Paugam S. (1991), *La disqualification sociale*, Paris, PUF.

Hardy-Dubernet A.-C., Arliaud M., Horellou-Lafarge C., Le Roy F. et Blanc M.-A. (2001), *La réforme de l'internat de médecine et ses effets sur les choix professionnels des médecins*, programme INSERM/CNRS/MIRE 98, novembre, 165 p.

Hardy-Dubernet A.-C., Gadéa C., Divay S., Horellou-Lafarge C. et Le Roy F. (2005), *De faire médecine à faire de la médecine*, rapport d'étude pour la DREES, mars, 201 p.

Hardy-Dubernet A.-C. (2005), « Femmes en médecine : vers un nouveau partage des professions ? », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, janvier-mars, pp. 35-58.

Labarthe G. et Héroult D. (2003), « Les étudiants inscrits en médecine en janvier 2002 », *DREES, Études et Résultats*, n° 244, juin.

Léonard J. (1978), *La France médicale au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Gallimard, collection « Archives ».

Ali el Kenz, (dir), *Les discriminations à l'emploi des jeunes*, Rapport de recherche, Centre nantais de sociologie, 2002.

Persell C. H. et Cookson P. W. (2001), « Pensionnats d'élite. Ethnographie d'une transmission de pouvoir, l'exception américaine », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 138, juin, pp. 56-65.



# Être handicapé : une question de point de vue

Laure Gayraud

Être handicapé est un statut qui n'a pas d'antériorité dans l'histoire avant le XX<sup>e</sup> siècle. Si le terme handicap est récent, les personnes porteuses de déficiences motrices, sensorielles et mentales ont toujours existé. Ce que l'on peut dire sans entrer plus avant dans les détails c'est que le rapport à l'infirmité (à prendre dans un sens générique) évolue dans les usages comme dans les représentations en fonction des moments de l'histoire et varie selon les cultures et les groupes sociaux. Ce qu'il est important de relever c'est que la place accordée à l'infirmité dans les différentes sociétés tient compte de la nature et de l'origine de l'infirmité.

L'intervention proposée ici n'a pas pour but de retracer l'évolution historique des différents rapports que la société française a eu vis-à-vis de celles que nous nommons aujourd'hui personnes handicapées. Elle vise à resituer les débats qui se sont déroulés depuis les années 1960 concernant la définition du handicap et qui se sont traduits par l'évolution des logiques sous-tendant les politiques publiques à leur destination.

## 1. Rappel de quelques éléments de contexte

Issu du langage courant, le terme « handicap » va connaître une trajectoire qui va en faire, au cours du XX<sup>e</sup> siècle, le terme générique permettant de regrouper les anciens termes d'invalides, d'infirmités, etc., et de créer une catégorie de public destinataire de politiques publiques ciblées.

### 1.1. Repère étymologique

Si l'origine étymologique du terme handicap est celle d'un jeu de hasard, son sens actuel est cependant à situer dans le champ sportif dans lequel il désigne une course avec égalisation des chances entre des participants plus ou moins avantagés, afin que l'on puisse reconnaître le mérite, la valeur strictement personnels des concurrents. H.-J. Stiker (2002) associe l'apparition du terme handicap en France au début du XX<sup>e</sup> siècle à quatre grands événements :

- la reconnaissance, à travers la législation sur les accidents du travail, de la nécessité de réparer et redonner une place économique aux accidentés et mutilés du travail ;
- les conséquences de la Première Guerre mondiale, qui entraînent un phénomène de massification du handicap, une dette de la Nation à l'égard de ces combattants mutilés, associée à un impératif économique (récupérer de la main-d'œuvre) et à l'existence récente d'une médecine de réadaptation capable de *réparer* certains dommages physiques (apparition des premiers textes organisant la rééducation et la réinsertion professionnelle) ;
- la voix des associations et particulièrement celle des tuberculeux, eux aussi en nombre, revendiquant leur accès à l'instruction et à la réinsertion professionnelle. À cette voix s'ajoutent celles des nombreuses associations<sup>1</sup> qui revendiquent pour leurs adhérents un retour dans la société (indépendance économique, éducation, apprentissage d'un métier, etc.) ;
- les conséquences de l'école obligatoire qui, à travers l'utilisation des tests élaborés par Binet et Simon, décèle les élèves qui ne s'adaptent pas à l'école standard et dont la question de la réintégration scolaire est évoquée.

Sous la pression de ces événements, un nouveau vocabulaire apparaît exprimant la philosophie sociale du risque, de la responsabilité, de l'assurance, de la compensation et de réparation, du rattrapage (Stiker 1996, p. 331). On voit apparaître les mots du re-tour (re-classement, ré-adaptation, ré-intégration, ré-insertion, parfois ré-habilitation, ré-éducation, etc.). Avec la naissance de la réadaptation et de la rééducation fonctionnelle, un vocabulaire centré sur les aptitudes restantes se développe et se différencie du vocabulaire médical centré sur le manque.

---

<sup>1</sup> Fédération des mutilés du travail, la Ligue pour l'adaptation du diminué physique au travail, l'Association Auxilia, la cité Clairvivre, l'Association des paralysés de France, les Croix marines, etc.

## 1.2. Handicap : un terme opératoire pour élaborer des politiques publiques...

C'est dans son rapport au travail que le terme handicap apparaît pour la première fois dans la législation française dans le cadre de la loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés. Dans ce texte, le terme handicap n'est pas utilisé seul mais dans l'expression « travailleur handicapé » qui fait l'objet d'une définition succincte : « *Est considéré comme travailleur handicapé pour bénéficier de la présente loi, toute personne dont les possibilités d'acquérir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales* »<sup>2</sup>. Le terme travailleur handicapé permet de fusionner sous une même appellation les termes plus anciens d'invalides, mutilés et infirmes en mettant l'accent sur la capacité productive de ces travailleurs pas tout à fait comme les autres. L'élargissement de ce terme pour qualifier de nouvelles situations va permettre d'aborder la question du handicap de façon plus extensive et d'aboutir au vote de la loi du 30 juin 1975. Cette loi, en n'énonçant pas de définition de la notion de handicap ou de personne handicapée, va laisser le champ libre pour une application souple et des possibilités d'évolutions. Dans le même temps, l'absence d'une définition du handicap va générer le risque d'appréciations hétérogènes et par conséquent celui d'une mise en œuvre ne répondant pas au principe d'égalité de traitement.

Si le terme handicap et ses dérivés sont appropriés pour désigner une population cible en vue d'apporter les réponses à des besoins identifiés, le terme s'avère peu performant dès qu'il s'agit de mettre précisément en œuvre les orientations préconisées. Telle la boîte de Pandore, la notion de handicap recèle des situations très différentes qui nécessitent alors de se reporter à de nouvelles définitions permettant de l'évaluer dans toute sa complexité. Mais en 1975 ces définitions ne sont pas encore formulées, seuls quelques guides barèmes permettent d'affecter des taux d'invalidité.

## 2. Deux modèles en quête de reconnaissance

L'apparition du terme handicap, en substitution du langage de l'infirmité, et son utilisation dans le champ des politiques sociales va poser deux questions. La première tient à l'absence de définition scientifique de ce terme issu du langage courant et à l'absence d'outil pour mesurer et évaluer correctement les incidences durables des maladies<sup>3</sup>. Traditionnellement inscrits dans le champ médical, les premiers travaux tentant d'apporter une définition du handicap vont s'inscrire « naturellement » dans le cadre des réflexions de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). La seconde est de nature philosophique : qu'est-ce qu'être handicapé ? Comment le devient-on ? Cette réflexion va s'inscrire dans le champ de la sociologie à travers l'interrogation de la construction des identités modernes, et va rapidement glisser sur la scène publique pour interroger le modèle d'intégration pour les personnes handicapées, dont chaque société souhaite se doter.

Les tensions qui vont naître de la présence de ces deux modèles vont faire l'objet d'un débat au niveau international qui va contribuer à transformer les représentations habituellement associées au handicap. La recherche d'un modèle permettant de cerner et d'expliquer le handicap va aboutir à une complète remise en question des cadres implicites sous-tendant l'orientation des politiques publiques.

### 2.1. La prédominance historique du modèle biomédical

Historiquement, le modèle scientifique dominant pour approcher la maladie est le *modèle biomédical* centré sur la pathologie et la guérison. C'est le modèle qui prévaut dans le domaine des handicaps jusque dans les années 1960-1970. Il est basé sur la prise en charge des maladies aiguës et constitue le fondement de la Classification internationale des maladies (CIM)<sup>4</sup>, principale référence terminologique officielle au niveau international en médecine et en épidémiologie. Mais la CIM n'est pas applicable dans le cas de stabilisation de l'état de la personne avec des séquelles : elle ne permet pas de *mesurer* les conséquences chroniques qui perdurent après que la personne ait été stabilisée grâce à des soins médicaux.

---

<sup>2</sup> Article 1<sup>er</sup> de la loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés.

<sup>3</sup> Entendues ici au sens large, elles regroupent aussi les accidents et les traumatismes moraux ou physiques.

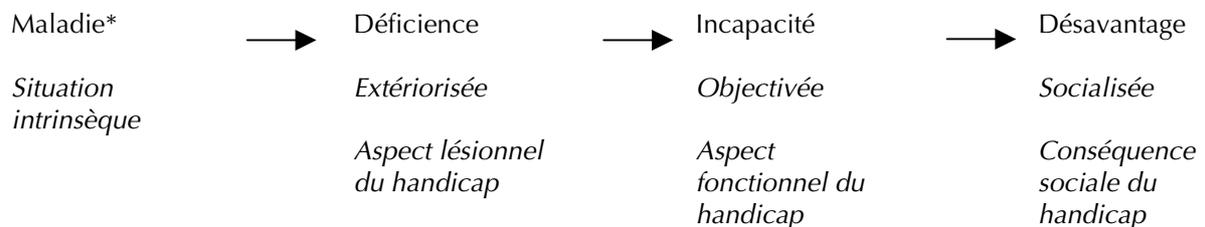
<sup>4</sup> L'idée d'une classification internationale des maladies émerge à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, cette classification relève de l'OMS depuis 1948 et en est actuellement à sa dixième révision : CIM10.

Modèle médical	
Traitement	Guérison par moyens techniques
Prévention	Dépistage génétique ou biologique, élimination
Responsabilité sociale	Éliminer ou guérir

À la fin des années 1960, l'OMS prend en compte le fait que la CIM n'est pas adaptée au cas des personnes handicapées et elle demande alors à P. Wood (rhumatologue et épidémiologiste anglais) de coordonner des travaux de recherche afin d'élaborer un supplément à la CIM qui doit constituer un nouveau schéma conceptuel des conséquences de la maladie.

## 2.2. La Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps de l'Office mondial de la santé (OMS)<sup>5</sup> : une nouvelle conceptualisation du handicap

C'est en 1980 que P. Wood fait aboutir pour l'OMS une nomenclature permettant de donner corps au terme trop vague de handicap (Wood 1980). Cette nomenclature repose sur un schéma dit *Séquence de Wood* qui distingue la maladie (au sens large) de ses conséquences.



\* Les *maladies* sont entendues au sens large : elles regroupent aussi les accidents et les traumatismes moraux ou physiques. Elles sont à l'origine de la Séquence de Wood. Elles relèvent du diagnostic et des traitements médicaux.

Dans ce modèle, le handicap est présenté comme un processus mais perçu comme un attribut de la personne, conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme, qui nécessite des soins médicaux fournis sous forme de traitement individuel par des professionnels de la santé. Les soins médicaux sont perçus comme étant la principale question et, au niveau politique, la principale réponse est de faire évoluer les politiques de santé.

- Les **déficiences** sont définies par l'OMS comme toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Elles **correspondent à l'aspect lésionnel du handicap**. Elles peuvent être temporaires ou permanentes. Les déficiences nécessitent des interventions qui portent sur la personne (rééducation fonctionnelle par exemple). La notion d'invalidité est souvent utilisée pour désigner la déficience.
- Les **incapacités** sont des difficultés ou impossibilités à réaliser des actes élémentaires (se lever, marcher, mémoriser, etc.) ou complexes (se vêtir, téléphoner, etc.). Elles peuvent nécessiter des aides techniques. Elles **correspondent à l'aspect fonctionnel du handicap**. Les incapacités peuvent résulter d'une ou plusieurs déficiences : une déficience motrice des membres inférieurs peut entraîner des incapacités liées à la locomotion (marcher, monter les escaliers, etc.).
- Les **désavantages** désignent les **difficultés ou impossibilités que rencontre une personne à remplir des rôles sociaux** auxquels elle peut aspirer ou que la société attend d'elle : suivre une scolarité, accomplir un travail, communiquer avec les autres, etc. Ils se situent à l'intersection de l'environnement naturel ou social de la personne, et des caractéristiques propres à l'individu. Pour prendre un exemple, une personne en fauteuil roulant pourra ne pas être désavantagée dans le domaine de l'emploi si les transports pour se rendre

<sup>5</sup> Ce paragraphe regroupe des informations issues de différentes sources : A. Triomphe (1995) ; l'arrêté du 9 janvier 1989 NOR:MENS8950092A ; l'Enquête HID de l'Insee – Objectifs et schéma organisationnel, 1999, téléchargeable sur le site Internet de l'Insee (<http://www.insee.fr>).

à son lieu de travail lui sont accessibles sans difficulté et si son poste de travail, aménagé, ne comporte pas d'obstacle particulier.

De cette nomenclature découle la *Classification internationale des handicaps* (CIH) qui, à compter du début des années 1980, devient la référence internationale utilisée pour décrire les handicaps dans les travaux statistiques et les études. Elle constitue le premier langage commun international pour les collecteurs et utilisateurs d'informations statistiques sur les populations handicapées.

Au-delà des adaptations nationales dont elle a pu faire l'objet, dès son adoption, la logique linéaire sous-tendant la CIH va être contestée. Si l'intérêt de la CIH est de considérer le handicap comme un processus, les débats qui vont la concerner vont porter sur la linéarité du modèle et les incidences que cette approche du processus handicapant entraînent. Pour les opposants à la CIH, le modèle proposé par P. Wood sur les conséquences de la maladie permet certes de bien distinguer les déficiences, les incapacités et les désavantages en tant que concepts, mais il ne fournit pas d'information adéquate sur les liens qui existent entre eux. Elaborée par une équipe de médecins, son approche reste inscrite dans le modèle médical et évacue le rôle de l'environnement dans la production du handicap.

Pour comprendre la logique qui sous-tend les critiques des opposants à la CIH, il faut faire un détour par la sociologie nord-américaine.

### 2.3. Les apports de la sociologie nord-américaine

Les travaux qui vont se dérouler dans le cadre de la sociologie nord-américaine autour de la question de la construction des identités modernes vont donner les bases permettant d'apporter une définition du handicap hors des cadres médicaux traditionnels. Les travaux de E. Goffman et S. Nagi vont poser les bases théoriques permettant d'opérer un revirement des représentations de la société à l'encontre des personnes handicapées.

En 1963, E. Goffman publie *Stigmates, les usages sociaux du handicap*. L'idée centrale qui domine cet ouvrage est que l'identité ne peut être exclusivement générée de l'intérieur, elle est dialogique : « *Je négocie mon identité par un dialogue intérieur et extérieur* » ; dans ce cadre, l'autre est porteur de sens. E. Goffman analyse les effets du handicap (considéré comme un stigmate<sup>6</sup>) dans les relations entre « normaux » et « stigmatisés ». Partant du postulat selon lequel les identités émergent au milieu des interactions, il montre comment le stigmate interfère dans les relations sociales. Dans tous les cas de stigmate on retrouve les mêmes traits sociologiques : « *Un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires, possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre-nous qui le rencontrent, et nous détourner le lui, détruisant ainsi les droits vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Quant à nous, nous ne divergeons pas de ces attentes particulières, je nous appellerai les normaux* » (Goffman 1975, p. 40). Ainsi, l'attitude des autres est fonction de valeurs liées aux attentes sociales et aux définitions culturelles de ce qui constitue une performance normale et acceptable. En mettant en évidence le rôle des facteurs environnementaux comme producteurs d'obstacles à la participation des personnes ayant des différences (esthétiques, comportementales ou fonctionnelles), ces travaux vont contribuer à mieux faire comprendre les obstacles qui restreignent la participation des personnes handicapées à la vie sociale.

Au même moment, S. Nagi (1965) conduit des travaux qui traduisent un effort de théorisation du champ de la réadaptation professionnelle des accidentés du travail. Il propose une approche visant à clarifier la terminologie et les concepts associés au phénomène handicapant. Le cadre conceptuel qu'il forge en 1976 établit une distinction entre : la pathologie, la déficience, la limitation fonctionnelle et l'incapacité (*disability*). P. Woods s'est inspiré des travaux de S. Nagi pour élaborer sa séquence, cependant, il n'a pas tenu compte de l'approche causale présentée par Nagi.

Dans le cadre défini par S. Nagi, le phénomène handicapant s'inscrit dans un schéma dynamique qui intègre les caractéristiques de la personne ainsi que les conséquences sociales qu'elles entraînent. Il dissocie la déficience et la limitation fonctionnelle qui correspondent aux attributs personnels, de l'incapacité liée aux conséquences sociales. En posant cette distinction, il remet en question le lien causal établi par le modèle biomédical couramment admis selon lequel le handicap relève de problèmes intrinsèques à la personne. Pour lui, les conséquences sociales du handicap dépendent de la façon dont la société appréhende le handicap : « *Il n'y a pas de relations causales linéaires entre les limitations fonctionnelles et l'impact social sur les activités et les rôles* » (Nagi 1965 cité par Fougeyrollas 1998) En cela, S. Nagi apparaît comme un précurseur, car cette forme de conceptualisation ne sera entérinée par l'OMS qu'en 2001.

---

<sup>6</sup> Le mot stigmate sert à désigner un attribut qui jette un discrédit, c'est dans le cadre des relations sociales que E. Goffman l'étudie.

## 2.4. Le rôle des associations dans la défense d'une définition politique du handicap

Le rôle des associations de personnes handicapées va être déterminant pour la prise en compte de la défense des droits des personnes handicapées. Dans les années 1960, émerge aux États-Unis le mouvement pour les droits des personnes handicapées (*independent living*). Ce mouvement va se renforcer les décennies suivantes par le double effet de diffusion de représentations nouvelles sur les attentes des personnes handicapées et d'une augmentation mécanique de leur nombre suite à la guerre du Vietnam. Les associations de personnes handicapées ouvrent un débat au sujet de leur intégration dans la société qui met en exergue deux constats :

- du fait d'un héritage historique du traitement du handicap – dont le trait le plus apparent est un héritage d'oppression et de domination par le milieu médical et de réadaptation – aucune structure n'est prévue pour leur permettre de vivre de façon autonome. Le paradigme de la réadaptation et notamment la relation patient/médecin (ou professionnel), induit une relation de domination ;
- il en découle un second constat : à l'inverse des personnes valides, les personnes handicapées ne peuvent pas jouir de leurs droits fondamentaux car elles ne sont pas respectées.

La structuration des différents mouvements associatifs va aboutir à la création en 1980 de l'Organisation mondiale des personnes handicapées<sup>7</sup> aux États-Unis dont l'une des stratégies clef est le renforcement de la capacité d'entraide des personnes handicapées entre elles (*peer support*), et ceci afin qu'elles deviennent les défenseurs efficaces de leurs propres droits et défient les stéréotypes sociaux dominants. L'OMPH défend un objectif de pleine participation des personnes handicapées et a œuvré pour l'égalisation des droits et des chances, le respect de soi – la dignité – et l'autodétermination. Rapidement, la revendication de changement politique va prendre le dessus sur les autres combats, leur principale revendication est celle d'une meilleure dignité des personnes handicapées. Ces efforts se sont surtout déployés en direction de l'ONU, avec qui l'OMPH a élaboré la déclaration des *Droits de l'Homme et de l'invalidité* (1988) pour aboutir à l'adoption, en 1993, des *Règles pour l'égalisation des chances pour les personnes handicapées*.

## 2.5. Le modèle social : un nouveau cadre pour penser le handicap

L'approche défendue par l'OMPH relève d'un modèle socio-environnemental qui avance, comme facteur explicatif du handicap, la structure sociale (au sens large de système de prise en charge du handicap et des attitudes sociales). Les problèmes liés au handicap sont perçus comme étant surtout des problèmes créés par la société, et principalement comme une question d'intégration complète des individus dans celle-ci. Ce modèle peut se décliner en deux sous modèles :

Modèle social (socio-environnemental)*		
	Environnemental	Droits de l'Homme
Traitement	Adaptations, accessibilisation**, services de soutien	Règles politiques et sociales communes (droits fondamentaux)
Prévention	Élimination des barrières sociales	Reconnaissance de la responsabilité sociale
Responsabilité sociale	Élimination des obstacles physiques, culturels, etc.	Réduction des inégalités, droit à la pleine citoyenneté.

\* Cf. Ravaud 1999a et b.

\*\* Terme qui met l'accent sur l'élimination des barrières et obstacles (matériels, économiques).

Le *modèle environnemental* met l'accent sur les déterminants environnementaux des situations de handicap : accessibilité, culture, interactions sociales, etc.

Le *modèle des droits de l'Homme* aborde les questions de discrimination et d'égalité des chances : « *Le handicap y a pour déterminants premiers des règles sociales (lois, règlements...) inadaptées, mettant les personnes "différentes" en situation d'inégalité des chances* » (Delcey 2002, p. 8). Ce modèle pose les droits de l'Homme comme fondement légal pour supprimer toute discrimination. Il situe le problème dans la société et non dans la personne.

<sup>7</sup> L'OMPH (Traduction française de D.P.I., Disabled People International) est un réseau d'organismes qui représentent 10 à 20 millions de personnes handicapées sur les 500 millions que compte la planète.

Ce modèle repose sur trois postulats :

- la différence n'est pas innée mais socialement construite. Elle se matérialise par un étiquetage (invalide, personne handicapée, etc.) en vertu de normes tacites telles qu'être valide ;
- la norme en fonction de laquelle la personne est étiquetée n'est pas choisie sur des bases neutres, mais selon un modèle dominant, en l'occurrence celui des valides ;
- cet étiquetage est un moyen efficace pour séparer et tenir à l'écart ceux auxquels on l'applique. En effet, tous les accès aux structures de la vie quotidienne sont déterminés en fonction de la norme dominante.

Le modèle social insiste sur les causes socio-environnementales des situations vécues par un membre différent de la communauté. Dans cette approche, le lien entre le corps (porteur de la déficience) et la situation sociale est rompu (ce que S. Nagi avait déjà posé comme principe). Restent au final les questions de discrimination et de préjugés. Ainsi, la solution au problème exige-t-elle que des mesures soient prises dans le domaine des politiques sociales, et c'est à l'ensemble de la société qu'il revient d'apporter les changements environnementaux nécessaires pour permettre aux personnes handicapées de participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale. C'est à l'État de traiter les obstacles d'origine sociale pour garantir à tous le respect de leur dignité et l'égalité des droits. La notion d'égalité des droits part du principe que non seulement tous les êtres humains ont une valeur intrinsèque inestimable, mais qu'ils sont intrinsèquement égaux, quelles que soient leurs différences.

En 1991 le Forum des associations représentatives des personnes handicapées propose une définition du handicap qui résume ce point de vue : « *Le handicap apparaît dans l'interaction entre la déficience, la limitation fonctionnelle et une société qui produit des barrières empêchant l'intégration* »<sup>8</sup>.

### **3. La réorientation des politiques publiques : donner aux personnes handicapées la possibilité d'exercer leurs droits fondamentaux**

Porté par les associations de personnes handicapées, le débat qui se noue sur la construction sociale du handicap va être rapidement inscrit à l'ordre du jour d'un certain nombre d'instances internationales. À l'inverse des milieux scientifiques qui tentent avec difficulté de mettre au point un modèle conceptuel intégrant la dimension environnementale, les milieux politiques s'en saisissent avec plus d'aisance. Transposé dans une logique qui fait primer la jouissance des droits, l'orientation des politiques publiques va rapidement se modifier.

Les années 1980 marquent une évolution irréversible du passage au niveau politique d'un modèle de droits fondé sur la protection, à un modèle fondé sur les droits de l'Homme. L'année 1981 est proclamée l'Année internationale du handicap et affiche comme slogan « Pleine participation et égalité »<sup>9</sup>. Lui succède la Décennie internationale du handicap (1983-1992) dont le Programme d'action mondial concernant les handicapés<sup>10</sup> contient trois objectifs généraux – prévention, réadaptation et égalisation des chances. Il comprend une définition de l'égalité des chances : « [Par. 12]... *processus par lequel le cadre général de la société – environnement matériel et culturel, logement et transports, services sociaux et services de santé, enseignement et emplois, et aussi la vie culturelle et sociale, y compris les installations sportives et les équipements de loisirs – est rendu accessible à tous* »<sup>11</sup>. Cette égalité des chances nécessite des initiatives allant au-delà des seules mesures traditionnelles de réadaptation car dans une large mesure il est reconnu que c'est l'environnement qui crée les situations handicapantes. Il y a confirmation du passage d'une conception fondée sur une approche médicale du handicap à celle d'une approche basée sur la participation sociale et le respect des droits.

En 1993, le changement de paradigme est totalement consommé et se traduit par l'adoption des *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*<sup>12</sup> par les Nations-Unies. Ces règles constituent un ensemble de directives non contraignantes sur le plan juridique ; elles traduisent la nouvelle conception du handicap, dans laquelle on cherche désormais à promouvoir les droits des handicapés, leur liberté de choix

---

<sup>8</sup> Cette définition sous-tend actuellement tous les modèles proposés pour rendre compte de la complexité de la notion de handicap.

<sup>9</sup> UNGA Rés. 31/1.23.

<sup>10</sup> Résolution 37/52 de l'Assemblée générale des Nations Unies, 3 décembre 1982.

<sup>11</sup> UNGA Rés. 37/53 du 3 déc. 1982, para. 12.

<sup>12</sup> Résolution 48/96 de l'Assemblée générale des Nations Unies du 20 décembre 1993.

et l'égalité des chances, et on s'efforce d'adapter l'environnement aux besoins des personnes souffrant de handicaps, au lieu d'attendre qu'elles s'en accommodent. Les préoccupations traditionnelles sur la prévention et la rééducation sont reléguées à l'arrière plan au profit d'une approche fondée sur les droits de l'Homme qui met au premier plan l'accès à tous les domaines de la vie sociale pour les personnes handicapées.

Ces évolutions se retrouvent à travers les textes (chartes, convention, recommandations, circulaires) adoptées par les organismes supranationaux. Si ces textes constituent le cadre supranational général des droits des personnes handicapées, c'est aux États signataires qu'incombe la responsabilité principale de la promotion et la protection de ces droits et libertés.

### **3.1. Des valeurs partagées au niveau supranational et national**

Le respect des droits de l'Homme (idéal d'égalité) et l'égalité des chances comme objectif, sont les valeurs partagées aux niveaux supranational et national. Ces valeurs sont rappelées à travers un ensemble de chartes, déclarations et conventions internationales relatives aux droits humains. Les valeurs sous-tendues par ces textes sont la promotion de l'égalité des chances vers une reconnaissance d'une citoyenneté pleine et entière.

### **3.2. Des normes également partagées**

Si l'idéal d'égalité est une valeur commune à l'ensemble des pays membres, ces derniers s'accordent pour reconnaître que les personnes handicapées constituent un groupe historiquement traité de façon discriminante. Ils s'accordent sur la nécessité d'intervenir pour que l'égalité des chances vis-à-vis de ce public devienne effective. Les États reconnaissent l'urgence de rendre effectif le droit à l'égalité et à la non-discrimination car toute discrimination implique une hiérarchie. Ils s'engagent à arrêter leurs propres lois, règles et dispositions pour réaliser les objectifs permettant de concrétiser l'égalité des chances pour les personnes handicapées et la fin de la discrimination négative à leur égard<sup>13</sup>. Que ce soit au niveau international ou européen, la lutte contre les discriminations est posée comme le moyen de permettre l'égalité des chances. Si les États s'accordent sur cet objectif, le mode d'intervention qu'ils proposent n'est pas identique.

### **3.3. Des algorithmes différents selon les pays**

Parce qu'elle remet en cause la valeur d'égalité, la discrimination est contrée par des mesures visant la non-discrimination afin de lutter contre les différenciations arbitraires de traitement par la création d'un climat général d'équité de chances. Le travail et l'emploi représentent actuellement l'un des domaines au sein desquels les traitements distincts peuvent être considérés comme arbitraires et par conséquent constituer une discrimination. Les mesures destinées à favoriser l'accès au travail des personnes handicapées diffèrent selon les pays, mais dans tous les cas il s'agit de mesures législatives de lutte contre la discrimination qui obligent les employeurs à répondre aux besoins des travailleurs handicapés.

Afin de contrer la discrimination dont sont l'objet les personnes handicapées sur le marché du travail, les États mettent en œuvre deux types d'approches qui orientent les politiques publiques. Ces deux approches fondées l'une et l'autre sur l'égalité des chances abordent ce droit de façon différente. Les pays se répartissent en deux groupes : ceux utilisant une politique favorisant la discrimination positive (système des quotas) et ceux qui fondent leur politique sur les principes d'égalité des droits et de non-discrimination (approche par les droits civils). La distribution des pays sur l'une ou l'autre approche relève d'approches philosophiques souvent ancrées soit dans les principes nationaux en matière de bien-être social, soit dans la structure historique des services pour les personnes handicapées<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements et États membres, réunis au sein du Conseil le 20 décembre 1996 concernant l'égalité des chances pour les personnes handicapées (97/C 12/01), Journal officiel n° C012 u 13/01/1997, pp. 1-3.

<sup>14</sup> « L'étalonnage des performances politiques de l'emploi pour les personnes handicapées », Commission européenne, Emploi et affaires sociales, Sécurité sociale et insertion sociale, unité EMP/E/4, 2000, p. 4. Document format PDF, téléchargeable sur le site de la Commission européenne.

### 3.3.1. L'approche par les droits civils

Cette approche vise à fournir un cadre législatif garantissant l'accès à l'emploi en milieu ordinaire, le maintien dans l'emploi et la réparation en cas de discrimination attestée. Cette approche est celle adoptée par les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Irlande et certains pays scandinaves. Selon cette approche, le principe de respect égal implique que tout le monde doit être traité de façon égale en faisant abstraction des différences traduites par une égalisation des droits. En théorie, la législation anti-discrimination doit viser avant tout à prévenir toute discrimination et non aboutir à des poursuites devant les juridictions pour protéger les droits individuels.

### 3.3.2. L'approche par les quotas

Cette approche est ancienne, les politiques de quota ont été introduites par l'Allemagne<sup>15</sup>, l'Autriche et la France après la Première Guerre mondiale. D'autres pays tels que l'Italie et la Grèce ont mis en place ce type d'approche. La politique des quotas introduit une discrimination positive dans le sens où elle institue des inégalités pour encourager l'égalité. Ces politiques de discrimination positive substituent à une stricte égalité de traitement entre les ayants droit et entre les usagers une égalité compensatrice ou correctrice. Ce type d'approche n'entre pas en contradiction avec les principes d'égalité et de non-discrimination, car afin de favoriser cette dernière, des mesures permettant un traitement différentiel peuvent être légalement instituées : « *Considérant que, si le principe d'égalité devant la loi ne fait pas obstacle à ce qu'une loi établisse des règles non identiques à l'égard des catégories de personnes se trouvant dans des situations différentes, il n'en est ainsi que lorsque cette non-identité est justifiée par la différence de situation* »<sup>16</sup>. La discrimination positive est posée comme une pratique de justice sociale.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui réforme la loi du 30 juin 1975, repose clairement sur le principe de non-discrimination. Elle répond à trois objectifs : garantir aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie, améliorer leur participation à la vie sociale et les placer au cœur des dispositifs qui les concernent. Elle est fondée sur le principe de non-discrimination, et vise à garantir l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées. Au lieu d'une centration excessive sur la personne handicapée, comme c'était le cas dans la loi de 1975, la loi tente d'articuler deux niveaux : le niveau de la définition des droits garantis aux personnes, le niveau des adaptations nécessaires de l'environnement (Plaisance 2002).

## Bibliographie

Delcey M. (2002), « Notion de situation de handicap (moteur). Les classifications internationales des handicaps », in *Déficiences motrices et situations de handicaps*, Éditions APF.

Fougeyrollas P. (1998), « Changements sociaux et leurs impacts sur la conceptualisation du processus de handicap », *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, 9 (2-3) : 7-13.

Goffman E. (1975, 1<sup>ère</sup> éd. 1963), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les éditions de minuit.

Nagi S. (1965), « Some conceptual issues in disability and rehabilitation », in *Sociology and Rehabilitation*, Washington, ed. Sussman M.B., American sociological association, pp. 100-113.

Plaisance E. *et alii* (2002), « Éducation, scolarisation, formation et insertion professionnelle », in V. Assante, *Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Paris.

Ravaud J.-F. (1999a), « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », *Handicap, Revue des sciences humaines et sociales*, n°81, janvier-mars, pp. 64-75.

---

<sup>15</sup> Les quotas allemands initialement de 1 % puis 2 % ont été portés à 10 % après la Seconde Guerre mondiale, puis à 6 % en 1974 lors de l'adoption de la loi sur les personnes sévèrement handicapées.

<sup>16</sup> Le Conseil constitutionnel a encadré le principe de traitement différentiel : Décision 87-232 CONS.CONST. du 7 janvier 1988 RJC, p. 319.

Ravaud J.-F. (1999b), « Les enjeux de la CIH », *Actes de la journée d'études du CNTNERHI du 22 octobre 1998*, n° 81.

Stiker H.-J. (2002), « Aspects socio-historiques du handicap moteur », in *Déficiences motrices et situations de handicaps*, Éditions APF, document téléchargeable au format PDF sur le site de l'APF : <http://www.apf-moteurline.org>.

Stiker H.-J. (1996), « Handicap et exclusion. La construction sociale du handicap », in S. Paugam, *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La découverte, pp. 311-320.

Triomphe A. (1995), *Les personnes handicapées en France*, Paris, INSERM-CTNERHI, données sociales (2<sup>e</sup> édition).

Wood P. (1980), « Comment mesurer les conséquences de la maladie : la classification internationale des infirmités, incapacités et handicaps », Genève, *Bulletin de l'OMS*, n° 34, p. 400-405.



## Discriminations au regard du sexe et politiques de l'emploi : la persistance du modèle universaliste ?

Benedict Mathieu Lexton

Alors que les discriminations entre hommes et femmes sur le marché du travail sont, depuis une trentaine d'années, relativement persistantes, la réponse des pouvoirs publics à ces inégalités est restée, d'un point de vue quantitatif et qualitatif, pour le moins marginale, voire « symbolique » (Fouquet et Rack 1999, p. 48). Structurées autour de la logique républicaine de neutralité vis-à-vis du sexe/genre, les politiques d'emploi n'ont accordé jusqu'à maintenant que peu de place à la différenciation entre hommes et femmes.

Les normes de l'Union européenne centrées sur une double approche de l'égalité entre hommes et femmes, combinant les actions positives à destination des femmes d'un côté, et le « *gender mainstreaming* » de l'autre, tendent, depuis le milieu des années 1990, à infléchir le modèle national que l'on qualifie d'« universaliste ». En effet, la notion de « *gender mainstreaming* », traduite en français par « *approche intégrée de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes* », signifie pour la Commission européenne, « *Prendre en compte systématiquement les différences entre les conditions, situations et besoins des femmes et des hommes dans l'ensemble des politiques et actions communautaires* »<sup>1</sup>. Cette approche transversale implique donc un réagencement des instruments d'action publique en faveur de l'égalité entre hommes et femmes autour d'une triple extension : séquentielle, sectorielle et des acteurs impliqués. Il ne s'agit plus seulement d'intervenir dans une logique correctrice (*reactive*), en mettant en place des actions spécifiques, mais de manière anticipée (*pro-active*), en prenant en compte la dimension d'égalité hommes/femmes de l'amont à l'aval du processus politique, de l'élaboration à la mise en œuvre, jusqu'au suivi et à l'évaluation. Par ailleurs, l'égalité entre les hommes et les femmes concerne l'ensemble des secteurs d'action publique et n'est plus confinée au seul champ de l'emploi. Qui plus est, ce sont tous les acteurs – hommes et femmes – impliqués dans la production et la mise en œuvre des politiques publiques, à tous les niveaux, et plus uniquement les structures spécifiques, qui doivent prendre en charge cette question.

À partir de l'étude des modalités de traduction des orientations communautaires dans les politiques de l'emploi aux niveaux national et régional, notre communication visera à analyser les tensions que subit le cadre normatif français. Pour ce faire, on focalisera notre attention sur deux types d'intervention de l'Union européenne : la Stratégie européenne pour l'emploi (SEE) et le programme Fonds social européen (FSE) Objectif 3, 2000-2006. On s'intéressera sur le plan national, à la déclinaison de la SEE au travers de l'élaboration du Plan national d'action pour l'emploi (PNAE), et sur le plan régional, à la mise en œuvre régionale du programme FSE Objectif 3 en Aquitaine.

On défendra l'idée, en s'appuyant sur ces deux études de cas, que la traduction des normes communautaires au sein de la politique nationale s'est opérée en conformité avec le modèle universaliste qui y prédominait, et que partant, ce modèle n'a été modifié que de manière périphérique. Ceci étant, la permanence des référents normatifs n'est pas appréhendé ici comme la résultante d'une domination de la tradition ou de la culture nationale par rapport aux valeurs et aux normes véhiculées par l'Europe. Culture qui s'imposerait aux acteurs de la politique de l'emploi, et dont les représentations et pratiques seraient uniquement le reflet. Il nous est apparu nécessaire de ne pas se contenter de cette lecture « culturaliste », et de réintroduire dans l'analyse les facteurs institutionnel et stratégique pour appréhender « au concret » les modes de traduction/interprétation des normes communautaires par les acteurs impliqués. Ainsi, comme nous le montrerons, la persistance de la matrice normative universaliste, mais aussi les changements mineurs observés, peuvent être expliqués de manière heuristique, à partir de l'hypothèse *d'appropriation stratégique* des normes communautaires par les acteurs en présence.

---

<sup>1</sup> « Intégrer l'égalité des chances entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des politiques et actions communautaires », Communication de la Commission, COM (96) 67 final, 21 février 1996.

# 1. La traduction des orientations communautaires dans les PNAE : une simple inflexion du modèle universaliste

## 1.1. Le PNAE : un point d'entrée pour l'administration des droits des femmes dans le processus d'élaboration des politiques de l'emploi

Le processus qui a débuté après le Sommet de Luxembourg d'octobre 1997 a donné lieu à la rédaction par les États membres de cinq plans successifs avant la révision à mi-parcours en 2003. L'élaboration du plan au niveau national fait l'objet d'un travail interministériel supervisé par le Secrétariat général du comité interministériel pour les questions de coopération économique européenne (SGCI) et impliquant notamment les services des ministères de l'Emploi, de l'Éducation nationale et des Finances. Si le premier PNAE a été fortement encadré dans sa rédaction par le Secrétariat général du comité interministériel (et le cabinet du Premier Ministre), les services administratifs du ministère de l'Emploi, et notamment de la DGEFP, ont gagné ensuite en autonomie. Le travail technique de rédaction est coordonné désormais par le département Synthèses du ministère de l'Emploi. Depuis 2000, la rédaction du plan donne lieu, en bout de course, à une consultation des partenaires sociaux dans le cadre du Comité du dialogue social pour les affaires européennes et internationales (CDSEI).

Le Service des droits des femmes et de l'égalité (SDFE) participe à l'ensemble du processus y compris aux réunions relevant du « dialogue social ». Ainsi, on peut considérer à l'enseigne de J.-C. Barbier que « *l'une des influences majeures de la SEE est d'avoir modifié assez considérablement le système des acteurs classiques des politiques de l'emploi en y introduisant sérieusement les partenaires sociaux et le services des droits des femmes et de l'égalité* » (Barbier et Samba Sylla 2002). Depuis le premier PNAE en 1998, le SDFE est en charge de l'élaboration du contenu des lignes directrices consacrées à l'égalité entre les hommes et les femmes. Selon nos interlocuteurs, depuis le début de la procédure, le Service des droits des femmes a été « *la cheville ouvrière de la réflexion* »<sup>2</sup> sur la problématique d'égalité entre les hommes et les femmes. En 1999, lorsque la logique d'intégration transversale de l'égalité dans l'ensemble des piliers est actée par le Conseil, le rôle du SDFE dans le processus rédactionnel des PNAE devient plus important. En effet, au-delà des actions positives du pilier quatre, le SDFE contribue alors à l'intégration de l'égalité dans les autres piliers, par un travail de « *relecture* » de l'ensemble des fiches rédigées par les autres services administratifs.

Il a ainsi, comme nous le montrerons, pu tirer parti du processus communautaire pour que la dimension d'égalité entre les hommes et les femmes soit introduite dans le suivi et le pilotage des politiques de l'emploi.

## 1.2. L'incorporation de l'égalité entre hommes et femmes dans les PNAE : une traduction stratégique des orientations communautaires par les actrices des Droits des femmes

L'interdépendance croissante des espaces national et communautaire en matière de politique de l'emploi constitue un atout majeur pour des acteurs comme les Droits des femmes, dont les ressources et le poids institutionnels sont relativement faibles au niveau national. Ainsi, ces acteurs ont pu s'appuyer sur le cadre normatif communautaire lié aux lignes directrices de la SEE pour introduire plus fortement la dimension d'égalité entre hommes et femmes dans les Plans nationaux d'action pour l'emploi français.

Dans le PNAE 1998, l'accent est mis sur les actions spécifiques et le « *mainstreaming* » est quasiment synonyme « *d'actions transversales positives* »<sup>3</sup>. Il s'agit uniquement de mettre en œuvre des actions spécifiques de rattrapage permettant aux femmes d'accéder davantage aux mesures de la politique d'emploi. Ce n'est qu'à partir de 1999 que les orientations communautaires relatives au « *gender mainstreaming* » font l'objet d'une réelle opération de « traduction » par les acteurs nationaux sous le vocable « *d'approche intégrée* ». La traduction consiste, à un premier niveau, à « *faire passer un texte d'une langue à une autre* »<sup>4</sup>. Mais traduire, c'est aussi « *déplacer* » (Corcuff 1995). Ainsi, en passant du « *mainstreaming* » à « *l'approche intégrée de l'égalité* » (entre le premier et le second PNAE), les acteurs nationaux ne se contentent pas de transcrire une notion anglo-saxonne neutre et fonctionnelle en langue française, ils y incorporent des

<sup>2</sup> Entretien au SGCI.

<sup>3</sup> Rapport concernant la mise en œuvre du Plan national d'action français, juillet 1998, p. 18.

<sup>4</sup> Le mot *traduction* provient du verbe traduire, dont l'origine est le verbe latin *traducere* : « faire passer » in *Encyclopaedia Universalis*.

éléments de sens, des référents normatifs propres à l'espace national. Au-delà, il nous semble que l'opération de traduction croise simultanément les dimensions cognitive et normative, stratégique et institutionnelle de l'action publique. Elle s'inscrit, en effet, dans le « sentier » institutionnel du secteur politique visé et cristallise les débats et controverses relatifs au sens de l'action qui y ont cours. Mais elle renvoie *ipso facto* aux intérêts et stratégies, ainsi qu'aux rapports de force entre les acteurs impliqués.

Nous l'avons dit, c'est le SDFE qui s'est chargé de la traduction des orientations communautaires – au sens d'application – au niveau des PNAE. Et la traduction qu'il a opérée renvoie, à notre sens, à une *appropriation stratégique*. En effet, le SDFE s'est saisi de l'opportunité des nouvelles lignes directrices de 1999, pour réaffirmer la nécessité de conjuguer la prise en compte de la dimension d'égalité hommes/femmes dans l'ensemble des politiques et les actions spécifiques destinées aux femmes, qui relèvent de sa compétence. En France, au cours des premières années de la décennie 1990, l'incorporation de l'égalité entre les hommes et les femmes dans les politiques de droit commun avait entraîné la suppression de la plupart des actions ciblées sur les femmes. C'est pourquoi, le SDFE a d'un côté, ancré la notion « *d'approche intégrée* », en référence à la définition de la Commission européenne<sup>5</sup>, sur cette logique d'intégration de la dimension d'égalité entre les femmes et les hommes dans les politiques générales, issue des expériences nationales antérieures. Mais de l'autre, il a dissocié cette notion des actions positives, ces dernières étant désormais considérées comme complémentaires.

Plus largement, la logique d'action du SDFE est centrée principalement sur une démarche interministérielle d'impulsion de l'égalité entre hommes et femmes. Ne possédant pas de moyens humains et financiers importants, il se trouve fortement dépendant des autres acteurs ministériels pour la mise en œuvre d'action en faveur des femmes. En traduisant le « *gender mainstreaming* » de façon quasiment littérale sous l'angle de « *l'approche intégrée* », il tend dans le même mouvement à renforcer sa légitimité à influencer les autres administrations, à participer à l'élaboration des politiques de droit commun, et enfin à ce que les autres acteurs institutionnels prennent davantage en charge la question de l'égalité hommes/femmes.

À la fin des années 1990, la traduction du « *gender mainstreaming* » effectuée de manière stratégique par le SDFE a permis d'incorporer la dimension d'égalité entre les hommes et les femmes dans la politique de l'emploi. Cependant, cette incorporation reste fortement encadrée par la tradition universaliste.

### **1.3. Une intégration transversale de l'égalité entre hommes et femmes essentiellement sous l'angle des statistiques sexuées et des objectifs quantifiés en concordance avec le modèle universaliste**

À partir du second PNAE, la démarche d'intégration transversale de l'égalité entre les femmes et les hommes au niveau du Plan national d'action pour l'emploi est construite principalement autour de deux points : l'affichage d'indicateurs sexués dans l'ensemble des lignes directrices et le développement d'objectifs quantitatif et qualitatif d'égalité entre les femmes et les hommes. À l'issue du premier PNAE, les Droits des femmes, en s'appuyant sur les orientations communautaires, ont mis l'accent sur le fait que l'approche intégrée supposait *a minima* des statistiques sexuées rendant visible les inégalités entre les hommes et les femmes. La visibilité de cette question devant aussi « contraindre » les acteurs de droit commun à en tenir compte dans leur propre politique. La dimension hommes/femmes a été ainsi progressivement intégrée dans les statistiques de la politique de l'emploi contenues dans les Plans successifs. À partir de 2000, les « *informations statistiques sur les progrès réalisés dans chaque ligne directrice* » annexées au document comportent pour la plupart des données ventilées par sexe. Par ailleurs, le PNAE affiche, depuis 1999, des objectifs en termes d'accès des femmes dans les mesures d'aides à l'insertion, à la formation et à l'emploi. Dans le PNAE 1999, il est souligné par exemple, que dans le cadre du Service personnalisé pour un nouveau départ vers l'Emploi « *l'objectif assigné à l'AFPA est d'accueillir 120 000 demandeurs d'emploi, dont au minimum 55 % de femmes, pour les aider à construire leur parcours de formation* »<sup>6</sup>. Enfin, à partir

---

<sup>5</sup> « Il s'agit, ce faisant de ne pas limiter les efforts de promotion de l'égalité à la mise en œuvre de mesures spécifiques en faveur des femmes, mais de mobiliser explicitement en vue de l'égalité l'ensemble des actions et politiques générales », « Intégrer l'égalité des chances entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des politiques et actions communautaires », Communication de la Commission, COM (96) 67 final, 21 février 1996.

<sup>6</sup> PNAE 1999, p. 72.

de 2001, est affiché une volonté de réduction du chômage de longue durée des femmes<sup>7</sup>, traduite ensuite par la mise en place d'un objectif de baisse d'un point de celui-ci<sup>8</sup>.

À travers la modification du système d'acteurs et notamment leur plus forte participation au processus interministériel d'élaboration des documents, l'administration des Droits des femmes et de l'égalité a pu ainsi influencer l'élaboration de la politique de l'emploi et introduire au sein du cadre normatif des modifications non négligeables.

Cependant, les changements introduits en matière d'égalité des sexes, liés aux orientations communautaires, n'ont pas modifié le noyau dur du « référentiel » universaliste de la politique d'emploi. Le Service public de l'emploi doit désormais traiter équitablement les hommes et les femmes : on tend à ce que les femmes accèdent davantage aux mesures actives de la politique de l'emploi (où elles sont sous-représentées) et que leur part dans le chômage de longue durée (où elles sont sur-représentées) diminue. Les objectifs affichés en matière d'égalité d'accès des femmes aux mesures générales et de baisse de leur pourcentage dans le chômage de longue durée pourraient être assimilés à une discrimination positive ciblant le public féminin. Or, ces objectifs ne sont pas assortis de modalités concrètes de mise en œuvre.

La politique générale de l'emploi s'ancre toujours alors sur une conception qui n'autorise pas, dans la mise en œuvre, de discrimination *a priori* entre les sexes, mais qui s'accommode des prescriptions normatives supranationales en matière d'égalité des chances entre les hommes et les femmes, obligeant à effectuer un suivi *a posteriori* des inégalités entre les genres.

Comme nous le verrons maintenant dans la seconde partie, le niveau régional de mise en œuvre du programme FSE Objectif 3 ne fait pas exception. En effet, à l'échelle infranationale, les schèmes normatif et cognitif des acteurs en matière d'égalité entre les hommes et les femmes, renvoient de manière prévalente aux débats paritaires ; et la parité, c'est-à-dire l'accès « à part égale » aux dispositifs, constitue le mode de traduction privilégiée de l'approche transversale de l'égalité. À l'enseigne du niveau national, la prise en compte dans l'analyse des interactions entre les trois variables que sont les intérêts, les idées et les institutions permet d'éclairer la persistance des représentations des acteurs régionaux.

## **2. L'intégration transversale de l'égalité entre hommes et femmes dans la programmation régionale du FSE Objectif 3 en Aquitaine : un universalisme revisité**

### **2.1. Le FSE Objectif 3 2000-2006 en Aquitaine : un système d'acteurs de troisième génération**

Un changement important est intervenu dans la nouvelle programmation. Sur la période actuelle, et en adéquation avec les recommandations de l'évaluateur, le DOCUP institue des Comités de pilotage régionaux (CPR), coprésidés par l'État et la Région. La Région est désormais *co-pilote* du programme FSE Objectif 3 dans la mesure où elle participe à la définition des orientations, à la programmation ainsi qu'au suivi et à l'évaluation. Cependant, elle n'en est pas le *co-gestionnaire* puisqu'il s'agit d'un programme national et que la gestion proprement dite est de la responsabilité exclusive de l'État. Le préfet de région administre les crédits déconcentrés et en délègue la gestion opérationnelle à la Direction régionale du travail de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP).

En outre, les commissions techniques spécialisées (CTS) – émanation du CPR – où sont rendus les avis relatifs à la sélection des projets, sont présidées par le préfet de région. En Aquitaine, c'est généralement le secrétaire général pour les affaires régionales (SGAR), représentant la préfecture de région, qui mène les débats dans cette instance de programmation.

---

<sup>7</sup> « Dans le domaine de l'insertion dans l'emploi, le SPE porte une attention particulière à la baisse du nombre de chômeurs de longue durée des femmes, ayant abouti à réduire l'écart entre hommes et femmes dans ce domaine au premier trimestre 2001 [...] », PNAE 2001, p. 42.

<sup>8</sup> En 2002, il est précisé : « Afin de faire baisser significativement la sur-représentation des femmes dans le chômage de longue durée (CLD), le SPE s'est donné comme objectif une baisse d'un point de la part des femmes dans le CLD [...] », PNAE 2002, p. 65.

Alors que la loi sur l'administration territoriale de la République du 6 février 1992 (dite Loi ATR), avait conforté le rôle pivot du préfet de région, et de ses représentants quant à la mise en œuvre des fonds communautaires, la programmation du FSE Objectif 3 au niveau régional était restée sur la période 1994-99, de la responsabilité quasi exclusive des services déconcentrés du ministère de l'Emploi. Le caractère national de cet objectif, mais aussi les fortes résistances de la DRTEFP, avaient permis à cette dernière de conserver son « *autonomie fonctionnelle* » face aux velléités de coordination « horizontale » du préfet.

A *contrario*, la mise en œuvre de la nouvelle programmation 2000-2006 a vu le SGAR s'impliquer davantage qu'auparavant dans le FSE Objectif 3. Il est présent de manière active dans l'ensemble des instances de pilotage et de programmation, confirmant par là même, la « *reprise en main* »<sup>9</sup> de l'Objectif 3 par la préfecture de région. Si la « *nodalité* » (Hood 1983 cité par Duran 1998, p. 125) du SGAR au niveau de l'Objectif 3, se traduit par une collaboration plus affirmée que dans la programmation précédente, entre les équipes préfectorales et celles de la DRTEFP, leurs relations ne sont pas tout à fait exemptes de conflictualité. On a pu observer notamment des frictions autour du processus d'instruction/sélection des projets, processus qui cristallise les enjeux de pouvoir des acteurs en présence, et a *fortiori* entre les segments de l'État déconcentré.

## **2.2. L'Objectif 3, une opportunité supplémentaire pour la DRDFE de participer au partenariat local**

La place de la Délégation régionale au droit des femmes et à l'égalité (DRDFE) a été confortée au sein du SPE régional depuis la fin des années 1990 à la faveur de la territorialisation de la politique de l'emploi. Elle a pu ainsi en tirer un supplément de légitimité auprès des acteurs locaux impliqués de manière générale dans la conduite des politiques de l'emploi, acteurs qui sont pour la plupart aussi investis sur le FSE. Cependant, si les actions cofinancées au titre de l'Objectif 3 concernent toutes les composantes du SPE Régional – y compris la direction régionale ANPE (DRANPE) et la direction régionale AFPA (DRAFPA) – c'est la DRTEFP qui gère le programme pour le compte du ministère de l'Emploi. Contrairement à ce qui se passe pour la politique territorialisée de l'emploi, ce n'est donc pas d'abord en tant que membre du SPER, mais bien davantage au titre du « *partenariat* »<sup>10</sup> spécifique au FSE que la DRDFE participe aux différentes instances de mise en œuvre de l'Objectif 3.

Ainsi, à l'enseigne du niveau national, l'injonction communautaire en matière d'égalité des chances entre les hommes et les femmes dans les fonds structurels rend incontournable la présence de celle-ci dans les comités de pilotage et de programmation de l'Objectif 3.

La DRDFE assiste donc systématiquement aux réunions du CPR et de la CTS, et est également conviée aux réunions techniques qui se tiennent, en amont, pour la préparation du comité de pilotage. De ce point de vue, la forte déconcentration des crédits sur cet objectif, en induisant la mise en place de lieux de concertations régionales *ad hoc*, a constitué une opportunité supplémentaire d'être partie prenante du partenariat local pour les services déconcentrés des Droits des femmes. Selon la déléguée adjointe aux Droits des femmes, leur implication à ce niveau a contribué à resserrer les liens avec certains acteurs engagés sur l'Objectif 3, et tout particulièrement avec le conseil régional. La déconcentration de l'enveloppe financière de l'axe 5 relative aux actions destinées spécifiquement aux femmes a induit, aussi, une collaboration plus étroite de la DRDFE avec la DRTEFP pour l'instruction des projets positionnés sur cet axe. En effet, sur la période 1994-99, les actions positives relevaient du « volet national » et étaient gérées au niveau central par le SDFE. Aussi, la déléguée régionale n'avait de relations de travail avec les acteurs du SPE que pour le montage de ses propres projets « femmes » et lorsque ces derniers étaient cofinanceurs des actions. Elle est désormais associée par la DRTEFP à l'instruction de l'ensemble des projets cofinancés au titre du FSE Objectif 3 qui sont consacrés à l'égalité entre les hommes et les femmes. Par ailleurs, comme les autres partenaires, la DRDFE peut émettre un avis lors des CTS sur les projets relevant des autres axes. La mise en place d'un chargé de mission au sein du service FSE en charge de cette question a contribué aussi à resserrer les liens entre ces deux services.

---

<sup>9</sup> Entretien en DRTEFP.

<sup>10</sup> Le partenariat constitue « [...] un élément essentiel du programme de l'objectif 3, tant dans son contenu que dans les modalités de sa mise en œuvre », DGEFP, Département du FSE, janvier 2001, p. 36.

### **2.3. Le processus d'instruction/sélection : la parité entre les hommes et les femmes comme traduction**

Nous nous intéresserons ici principalement à la procédure d'instruction/sélection des projets FSE mise en place par les acteurs régionaux car elle donne à voir le processus d'interprétation des règles et des normes « en action ». Cette phase de la mise en œuvre du programme FSE Objectif 3, où convergent les niveaux local, national et communautaire, permet de rendre compte, en condensé, de l'articulation entre les variables institutionnelles, stratégiques et cognitives. Elle constitue le lieu nodal où s'opère la traduction locale des orientations communautaires, en fonction à la fois des stratégies des acteurs régionaux engagés par ce biais dans des interactions répétées, et des schèmes de perception institutionnalisés qu'ils mobilisent à ces occasions.

L'interprétation des normes cristallise les « enjeux de pouvoir » des acteurs en présence, en même temps qu'elle participe de « jeux de règles » (Cuntigh 1999), autrement dit d'un usage des règles par chaque acteur à partir des intérêts, enjeux et logiques d'action qui lui sont propres. Au cours de ces interactions stratégiques, des « règles du jeu » (Friedberg 1993) sont amenées à se structurer, tout comme certaines normes communes d'application (en matière de sélection des projets notamment) peuvent émerger et s'institutionnaliser<sup>11</sup>.

Globalement, la transversalité de l'égalité des chances n'apparaît pas légitime aux acteurs dans la mesure où des actions spécifiques centrées sur les femmes sont conduites dans l'axe 5. Par ailleurs, l'approche intégrée suppose que les acteurs de droit commun prennent en charge cette question, or la plupart du temps ceux-ci imputent ce rôle à la DRDFE. L'observation de la mise en œuvre de l'instruction est révélatrice de ce point de vue. En effet, en 2000 et 2001, le dossier de demande de concours comportait une section relative à l'égalité des chances que les porteurs devaient remplir. Il était indiqué en substance dans le document : « Expliquer en quoi le projet ou l'action de formation proposée facilite la promotion de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur le marché du travail »<sup>12</sup>. Or, cette mention a été supprimée en 2002. Lorsque l'égalité des chances est abordée en séance, dans la plupart des cas, l'attention est portée par les partenaires uniquement sur la répartition entre les sexes au niveau des projets et non sur les différences de situation entre les genres<sup>13</sup>.

Ainsi, on retrouve dans les représentations des acteurs la prégnance de la logique paritaire, l'égalité entre les hommes et les femmes étant synonyme de la présence équilibrée des deux sexes dans les actions. La traduction qu'ils opèrent de l'approche intégrée correspond ainsi, nous semble-t-il, à une actualisation des schèmes cognitifs issus des débats paritaires et de leur inscription dans le cadre universaliste. À l'enseigne de ce qu'on a pu évoquer au sujet de la traduction des normes communautaires dans la Stratégie européenne pour l'emploi, c'est le registre de l'égalité d'accès des femmes aux dispositifs, sur son versant quantitatif, qui sert de repère cognitif pour les acteurs dans le processus d'instruction/sélection des projets. Plus largement, il constitue d'une certaine manière un « opérateur de traduction » (Boltanski 1992) que les acteurs de droit commun activent pour mettre en œuvre la norme d'approche intégrée. C'est pourquoi la notion de parité apparaît davantage légitime aux yeux des acteurs que l'instrument communautaire relatif au « *gender mainstreaming* » lui-même. Le fonctionnement des CTS est largement conditionné par la nécessité de trouver un consensus entre les partenaires. Cela contraint le contenu des échanges entre les acteurs, et contribue d'autant à la mobilisation par ces derniers de schèmes cognitifs et normatifs préconstitués, comme celui de la parité, puisqu'ils leur permettent de s'accorder sur une position commune.

Mais au-delà, l'appropriation stratégique de cette norme opérée par le service instructeur, la DRTEFP, en détermine aussi les modalités de traduction.

### **2.4. Le service FSE de la DRTEFP : une traduction de l'égalité entre hommes et femmes sous contrainte**

Pour la DRTEFP, les normes communautaires, sous le double aspect de l'approche intégrée et des actions spécifiques, apparaissent davantage être une contrainte qu'une ressource. C'est pourquoi, contrairement au SGAR et au conseil régional, cet acteur ne s'en est pas saisi de manière stratégique. Plus exactement, ses

---

<sup>11</sup> À l'enseigne des règles institutionnelles, elles apparaissent comme le « produit d'ajustements mutuels et de compromis durables » entre les acteurs impliqués (Nay 1997, p. 21).

<sup>12</sup> Demande de concours FSE Objectif 3, 2000-2006. Programmation année 2001, p. 7.

<sup>13</sup> Entretien en DRDFE.

faibles marges de manœuvre en matière de programmation l'ont amené à mettre en place une stratégie de mise en œuvre « minimale » de cette priorité transversale.

Le problème central de la cellule FSE de la DRTEFP, en tant qu'autorité de gestion, est la consommation des crédits communautaires. Si on considère que l'avancement de la programmation correspond au problème central de la DRTEFP, l'émergence de projets et la mobilisation des contreparties financières au FSE correspondent à sa « zone d'incertitude » principale. Au regard de cette dernière, la DRTEFP est aussi dépendante que le département FSE (au niveau central) des acteurs de droit commun qui doivent mobiliser leurs crédits en cofinancement des actions. Mais cette dépendance est accentuée par les faibles marges de manœuvre dont elle dispose en matière de programmation au niveau régional. Les latitudes d'action de cet acteur sont réduites dans la mesure où les crédits FSE déconcentrés ont été « pré-fléchés », lors de la négociation des documents de programmation, sur la plupart des grands opérateurs régionaux, comme le conseil régional. Les possibilités d'adaptation locale du programme s'en trouvent alors relativement marginales. Dans le même sens, le chef de la cellule FSE de la DRTEFP nuance la logique de déconcentration et de régionalisation caractérisant cette nouvelle programmation.

Dans ces conditions, l'implication du SGAR dans la sélection des dossiers est perçue par la cellule FSE de manière très négative. En effet, malgré la forte pression politique relative à la consommation des crédits FSE, les interventions du SGAR restent fortement marquées par sa logique d'action axée sur l'efficacité du programme. Ce faisant, le service FSE de la DRTEFP ne possède plus le monopole de l'instruction des projets<sup>14</sup> puisque le SGAR peut à tout moment remettre en cause leur expertise d'un dossier, à l'aune de ses propres critères de pertinence et d'efficacité. La main-mise du représentant du préfet sur l'Objectif 3 réduit ainsi d'autant la maîtrise par la DRTEFP de son champ d'action, dans un contexte où ses marges de liberté en termes de positionnement et de choix des projets sont déjà peu importantes. Celles-ci sont limitées par le fait que le programme abonde financièrement les dispositifs de la plupart des acteurs régionaux, mais aussi parce que le nombre de projets déposés en début de période a été relativement restreint, et ne permettait pas à la DRTEFP d'opérer un véritable choix.

L'appropriation de l'approche intégrée de l'égalité entre les hommes et les femmes par les services de la DRTEFP apparaît fortement déterminée par ce contexte d'action et les stratégies des acteurs qui s'y développent. En effet, la prise en compte transversale de l'égalité ne constitue pas une ressource pour la DRTEFP ; bien au contraire, elle s'apparente à une contrainte supplémentaire dans l'instruction/sélection des dossiers. Elle est une contrainte, tout d'abord, parce que si elle devait constituer un critère de sélection des dossiers, elle deviendrait du même coup une « clé d'entrée » pour le SGAR, pour s'immiscer davantage dans le travail des services instructeurs.

Qui plus est, la logique d'action de la DRTEFP est centrée sur la « règlementarité » des projets. Or l'égalité des chances est une norme « molle » qui, pour être opérationnalisée, demande une certaine expertise que les services instructeurs ne possèdent pas. Ils sont donc largement dépendants de la DRDFE dans ce domaine, et intégrer la dimension d'égalité dans l'instruction des dossiers de manière systématique reviendrait à accentuer cette dépendance. La stratégie « rationnelle » du service FSE de la DRTEFP a été de ne pas utiliser cette dimension comme un critère pertinent dans l'instruction/sélection des projets. Dès lors, on comprend aussi pourquoi l'orientation communautaire relative à l'approche intégrée est considérée par les chargés de mission de la DRTEFP comme étant peu légitime, contradictoire avec la mise en place de mesures spécifiques, et peu opérationnalisable.

## Conclusion

L'ensemble de ces observations confirme l'importance des référents normatifs présents au sein du système domestique national et local – l'égalité entre hommes et femmes est synonyme d'action en faveur du groupe cible des « femmes » et de parité ou d'égal accès – dans la traduction des orientations communautaires. Mais cela conforte aussi, en conséquence, l'idée d'une sédimentation dans le champ de l'emploi de différents « référentiels » d'égalité entre hommes et femmes. Et l'on trouve ici par ailleurs une illustration éclatante de la permanence des schèmes cognitifs et normatifs institutionnalisés qui guident l'action des

---

<sup>14</sup> Si les partenaires sont destinataires de l'ensemble des fiches synthèses à l'occasion des CTS, ces fiches ne sont pas exhaustives. On peut considérer avec T. Berthet et A. Smith que la DRTEFP conserve « comme ressource principale la maîtrise de l'instruction technique de toute demande de financement FSE », et reste d'une certaine manière « le seul partenaire ayant une vision de l'ensemble des dossiers FSE » (Berthet et Smith 1998, p. 26).

acteurs nationaux et locaux. Les référents de l'action publique relative à l'égalité entre les hommes et les femmes sur le marché du travail restent largement encadrés par les principes d'égalité propres à la tradition « franco-républicaine » (Wuhl 2002, p. 53) Ces principes de justice sociale justifient la mise en œuvre de mesures spécifiques « correctrices » en vue d'égaliser les conditions des hommes et des femmes, mais n'autorisent pas le traitement préférentiel des femmes permettant d'obtenir une égalité des résultats.

## Bibliographie

Barbier J.-C. et Samba Sylla N. (2002), *La stratégie européenne pour l'emploi : les représentations des acteurs en France*, Rapport de recherche, CEE, novembre, résumé.

Berthet T et Smith A. (1998), *Dynamique des acteurs et effets emploi, Le FSE Objectif 2 en Aquitaine 1994-1996*, DRTEFP Aquitaine, CERVL-IEP de Bordeaux, septembre.

Boltanski L. (dir.) (1992), *Éclairages locaux sur les transformations des services publics. À la croisée des niveaux micro et macro-sociaux*, Rapport final de recherche pour le Commissariat général au Plan, volet n° 2 « Innovation et pratiques locales dans l'administration », Groupe de sociologie politique et morale, EHESS.

Corcuff P. (1995), *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité*, Paris, Nathan.

Cuntigh P. (1999), *Enjeux de pouvoirs et jeux de règles, les normes communautaires et leurs interprétations dans la mise en œuvre du Fonds social européen en France*, mémoire de DEA sous la direction d'Andy Smith, IEP-CERVL.

Duran P. (1998), « Le partenariat dans la gestion des fonds structurels : la situation française », *Pôle Sud*, n° 8, mai.

Fouquet A. et Rack C. (1999), « Les femmes et les politiques d'emploi », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, novembre.

Friedberg E. (1993), *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil.

Hood C. (1983), *The tools of government*, Macmillan Press.

Nay O. (1997), *La Région, une institution*, Paris, L'Harmattan.

Wuhl S. (2002), *L'égalité. Nouveaux débats*, Paris, PUF.

# Les principales positions interprétatives de la persistance des problèmes de scolarisation chez les Amérindiens

*Roberto Gauthier*

Il est à la fois délicat et compliqué de classer et de distinguer les principales interprétations concernant la persistance des problèmes de scolarisation chez les jeunes autochtones du Québec. C'est un objet de recherche relativement récent, abordé de plusieurs manières, dont l'objectif des travaux s'y consacrant est parfois davantage politique que scientifique, et qui ne fournissent pas toujours des assises théoriques claires ou explicites<sup>1</sup>. La tentative de typologie critique que nous proposons tout de même, repose sur la conviction qu'il s'agit là d'un problème social vécu par les communautés autochtones, et dont les tentatives de compréhension ne peuvent faire l'économie de sa dimension anthropologique, devant donc tenir compte de l'implication d'un rapport historique entre deux entités ethnoculturelles différentes. En faire fi, délibérément ou non, constitue dans cette perspective un positionnement. Cette ouverture anthropologique nous incite par ailleurs à considérer parfois dans l'analyse de la littérature les études qui se sont penchées sur la scolarisation de ce que Ogbu (1992) a appelé les « minorités involontaires », concept plus large qui inclut évidemment les autochtones d'Amérique.

C'est la façon d'entreprendre l'étude du problème et d'en identifier les sources qui a guidé l'interprétation des positions et leur répartition dans un classement général. Trois grandes catégories de positions théoriques ont été retenues. Les premières sont rassemblées sous l'étiquette **déficitariste**. Ce sont des études qui ont abordé le problème sous l'angle des lacunes adaptatives des autochtones en regard du processus de scolarisation formelle. L'analyse des habitudes de vie personnelles, familiales et communautaires en constitue le matériau dominant. Leur posture de départ fait en sorte que l'interprétation des résultats échappe difficilement à une lecture teintée d'ethnocentrisme<sup>2</sup>. Bien que généralement nuancées aujourd'hui, ces études tendent en ce sens à responsabiliser les autochtones eux-mêmes pour les problèmes qu'ils rencontrent.

Les secondes, inspirées de la théorie dite de la **discontinuité culturelle**, insistent au contraire sur les difficultés du système scolaire formel à fournir un contexte favorable à l'intégration et au développement des jeunes autochtones. Certaines vont d'abord mettre en évidence l'insensibilité culturelle du milieu, en montrant notamment les préjugés manifestes des intervenants non autochtones et l'existence de certains mécanismes formels ou informels discriminatoires, alors que d'autres voudront expliciter les particularités morales, cognitives et comportementales des jeunes autochtones. L'objectif qui transcende chacune d'elles serait de construire de façon consensuelle une réalité scolaire respectueuse des conceptions autochtones de l'éducation, par l'application de mesures dites d'amérindianisation des écoles, cela afin de réduire le « choc culturel » vécu par le jeune autochtone lors de son passage à l'école. On peut dire que ce courant d'études, qui contribue ainsi à concrétiser « la maîtrise indienne de l'éducation indienne » (FIC 1972), domine actuellement les recherches sur la scolarisation des autochtones, et a d'ailleurs fortement inspiré l'énoncé des recommandations d'ordre éducationnel de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996).

Enfin, le troisième groupe d'études, généralement plus récent, émerge en réaction aux promesses non tenues par les mesures d'amérindianisation des écoles autochtones. Tout en rejetant un retour à l'explication déficitariste, ces études jugent insuffisante l'explication en termes de discontinuité culturelle, prenant comme preuve les résultats mitigés de plusieurs projets pédagogiques adaptés à la réalité autochtone. Certaines d'entre elles remettent même en question des conceptions de la spécificité autochtone qui faisaient jusque-là figure d'évidence. Elles proposent dès lors une lecture davantage sensible à la dimension sociohistorique de la situation, voyant dans le cheminement scolaire difficile des jeunes autochtones les traces du rapport conflictuel séculaire entre eux et les Euro-Américains. Cette thèse **conflictualiste** s'alimente donc de thématiques propres à l'analyse sociologique des rapports sociaux, sans toutefois s'y restreindre. Elle atteint d'ailleurs une dimension clairement anthropologique avec les travaux de Ogbu, qui montrent notamment avec minutie les différences de réaction entre les immigrants volontaires et les « minorités involontaires » quand ils sont confrontés à la réalité scolaire occidentale. Les résultats de ses

---

<sup>1</sup> Pour un premier déblayage des travaux anthropologiques américains, voir Heniot-Van Zanten et Anderson-Levitt (1998).

<sup>2</sup> Voir Simon (1993) pour un éclairage sur ce que nous entendons par ethnocentrisme.

recherches atténuent donc l'impact de la discontinuité culturelle, en même temps qu'ils rehaussent l'importance de la dimension sociohistorique. Les trois catégories d'interprétation seront maintenant explicitées puis critiquées, l'une suivant l'autre.

## 1. Un autochtone handicapé, de nature ou de culture : la perspective déficitariste

### 1.1. Du déficit culturel au handicap socioculturel

Avant que le mouvement de revendication des autochtones en matière d'éducation ne commande des analyses exhaustives sur la situation des jeunes autochtones intégrés dans les écoles de « blancs », il était coutumier de les retrouver dans les voies d'évitement du système scolaire, comme les classes de récupération, les groupes d'enfance inadaptée, et plus particulièrement dans des projets spéciaux pour déficients mentaux (Hénaire *et al.* 1979). La répartition s'effectuait en fonction des résultats scolaires, et à la suite des performances à des tests d'aptitudes ou d'intelligence<sup>3</sup>. La conception qu'on avait de l'intelligence et la réputation d'objectivité de ces tests attachée à leur caractère scientifique cautionnaient la liaison de l'échec scolaire à une infériorité génétique, voire raciale quand tout un groupe ethnique était concerné comme dans le cas des autochtones. Une telle pratique de dépistage reposait sur une approche individuelle de l'échec scolaire qu'on pourrait qualifier de biologique, devenue marginale lorsque les sociologues ont su montrer la dimension sociale du problème, en même temps que d'autres réfutaient la neutralité culturelle des instruments de classement traditionnellement utilisés dans les écoles (Best 1997). Le soupçon de l'infériorité intellectuelle des jeunes autochtones fut donc assez rapidement révoqué par les scientifiques de l'époque qui, dès 1927, ont produit des études révélant chez ces jeunes des aptitudes cognitives différentes plutôt qu'inférieures à celles des blancs (Klinbeburg 1927). La thèse d'un déficit intellectuel purement racial concernant les autochtones pour expliquer leurs difficultés scolaires sera finalement peu défendue scientifiquement à partir du 20<sup>e</sup> siècle, même si des corrélations pernicieuses impliquant les minorités ethniques aux États-Unis surgissent encore aujourd'hui de façon récurrente dans des ouvrages polémiques – rigoureusement douteux – mais hélas populaires auprès du grand public.

Pour expliquer la persistance des problèmes de scolarisation retrouvés chez les jeunes de groupes minoritaires incluant les autochtones, les analyses vont donc rapidement délaisser les interprétations à référence biologique, pour y substituer des cadrages d'inspiration culturaliste, d'abord clairement inscrits dans une perspective déficitariste. Désormais, les lacunes supposées des jeunes de minorités ethniques seront interprétées comme des faits découlant de la faiblesse du patrimoine culturel plutôt qu'associées à des problèmes constitutifs de leur nature. Par une permutation de vocables frisant la litote, beaucoup de ceux que les administrateurs scolaires classaient parmi les déficients intellectuels deviennent ainsi des *handicapés psychosociaux* (Gursslin et Roach 1964) ou des *handicapés socioculturels*, expressions dont la signification permet cependant à peine de nuancer les préjugés antérieurs au plan du développement cognitif (Isambet-Jamati 1973), puisque les deux positions partagent, à la base, l'idée implicite de l'infériorité éducative caractérisant les jeunes provenant de ces minorités<sup>4</sup>.

C'est au début des années 1960 que se formalise cette vision culturo-déficitariste de l'éducation lorsque le concept explicite de « déficit culturel » fait irruption dans des ouvrages sociopédagogiques se penchant sur l'éducation en milieu populaire américain (Passow 1963 ; Riessman 1962) et dans divers textes à caractère psychosocial (Gladwin 1961 ; Harrington 1962 ; Warren 1960 ; Will et Vaters 1965). Ces ouvrages se situent dans la lignée conceptuelle des travaux anthropologiques de Lewis (1963) construits autour d'autobiographies détaillées de familles prolétaires latino-américaines. Ce dernier qualifie alors de « culture de la pauvreté » ou « culture du pauvre » un système de valeurs et de pratiques entretenu au sein de ces

---

<sup>3</sup> Sous la direction de Rowe, le premier rapport scientifique connu établissant les résultats de jeunes autochtones à des tests de QI apparaît en 1914 dans le *Journal of Genetic Psychology* (vol. 21, pp. 454-468). Il s'agit d'une étude comparative entre blancs et autochtones à des épreuves du Binet-Simon Tests.

<sup>4</sup> C'est toute la différence entre l'ethnocentrisme et le racisme qui apparaît dans ces deux positions. Sous l'angle de la morale, il est bien évident que les deux n'ont pas le même esprit ni la même portée, ce que souligne avec justesse Lévis-Strauss (1983). Dans le contexte présenté ici, nous prétendons seulement que l'un et l'autre partagent toutefois l'idée que les problèmes éducationnels autochtones sont le fruit d'un atavisme, qu'il soit remédiable (héritage social) ou non (héritage biologique). Dans le premier cas, l'acculturation apparaît comme un remède pour le groupe social dominé, dans le second, comme un moindre mal pour le groupe social dominant. Nous renvoyons le lecteur à l'intéressante comparaison établie par Clastres (1980) entre les fondements conceptuels de l'ethnocide et ceux du génocide.

communautés, qui proscrirait l'émancipation culturelle et socioéconomique de ses membres, les contraignant ainsi au perpétuel état de misère dans lequel ils se trouvent. L'esprit grégaire, l'alcoolisme, l'autoritarisme, la violence familiale, le machisme, le fatalisme et la résignation, ainsi que le complexe de martyr chez la femme sont quelques-unes des caractéristiques sociales et psychologiques qui seraient typiques des individus composant ces communautés.

Des anthropologues et éducateurs proches des milieux autochtones et d'autres groupes minoritaires américains réagirent rapidement à cette position culturo-déficitariste. Roach et Gurslin (1967) souligneront d'abord le sens équivoque de l'expression « *culture of poverty* » à la source de la thèse, en identifiant plusieurs écrits lui attribuant alternativement – et souvent sans distinction – une portée descriptive et une portée causale. Autant une conception que l'autre seront toutefois l'objet de critiques ultérieures. S'attaquant à l'interprétation descriptive, Dickeman (*in* Leacock 1971) défendra l'intégrité culturelle de l'étudiant cherokee, laissant comprendre que les mauvaises habitudes de vie, acquises de surcroît à travers les injustices séculaires vécues, ne constituent en rien des traits culturels autochtones<sup>5</sup>. Rainwater (1969) puis Leacock (1971) souligneront l'abus de généralisation implicite à l'expression et attaqueront son interprétation causale, trouvant entre autres sans fondement la logique d'explication des conduites humaines qui attribue une prérogative aux facteurs psychologiques personnels sur les facteurs sociaux globaux, actuels ou antérieurs. Enfin, Wax et Wax (1971) verront dans cette thèse qu'ils nomment « *cultural deprivation* » l'empreinte de l'idéologie éducationnelle de la société dominante américaine, dont la tentative d'application à l'analyse du contexte socioéducatif autochtone, notamment sioux, leur paraît infondée. En toile de fond des analyses critiques de l'époque se formalise finalement un plaidoyer clamant que la rhétorique culturo-déficitariste ne servirait qu'à blâmer fallacieusement les victimes elles-mêmes du système socioéconomique pour les injustices qu'elles subissent.

Si, dans les années qui suivent ce mouvement de dénonciation théorique, peu de chercheurs se réclameront explicitement de la thèse déficitariste, certains écrits récents présentent des traits caractéristiques qui laissent soupçonner sa résurgence. Cela se manifeste par le rejet ou l'omission de toute référence sociohistorique et par une tendance à responsabiliser localement et ponctuellement les communautés autochtones pour les problèmes de scolarisation vécus par leurs jeunes. Au Québec, on pense entre autre aux positions de Vien (1998) sur les Montagnais et de Larose (1993) sur les Algonquins.

## 2. Un autochtone en situation de choc culturel : la perspective discontinualiste

### 2.1. Spécificité culturelle autochtone et discrimination systémique

Contre cette conception ethnocentrique et impérialiste de la culture va se développer une série de recherches dont certaines s'inséreront directement dans le courant anthropologique dit de la **discontinuité culturelle** en mettant l'accent sur la spécificité de la culture autochtone tandis que d'autres contribueront à son argumentation de base en montrant l'insensibilité culturelle du milieu scolaire (Garret 1995). Refusant de considérer les jeunes de milieux populaires et plus particulièrement ceux provenant de minorités ethniques comme des « déficients culturels » ou des handicapés psychosociaux, les chercheurs de ce courant vont tenter de montrer que les problèmes scolaires de ces jeunes sont plutôt attribuables à un choc culturel entre deux systèmes de pensée et d'agir différents, l'un en situation d'imposition par rapport à l'autre. Plus précisément, selon ce point de vue, les difficultés scolaires relèveraient non pas de lacunes cognitives ou éducationnelles mais plutôt d'une méconnaissance réciproque des traits culturels, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des codes de communication et d'échange propres à chaque culture<sup>6</sup>. L'insensibilité culturelle du milieu scolaire, consécutive de l'état d'ignorance des acteurs qui le composent, les aura parallèlement menés à pratiquer une discrimination systémique à l'égard des jeunes autochtones. Ils participent ainsi à leurs mauvais résultats scolaires, et réduisent encore davantage leurs possibilités d'adaptation ou d'intégration : c'est ce qu'on pourrait appeler un cercle vicieux.

---

<sup>5</sup> Pour Roach et Gurslin (1967), la notion de « culture de la pauvreté » se rapproche en plusieurs points des concepts de sous-culture et de contre-culture et contiendrait la même ambiguïté sémantique que ces derniers relativement à l'implication politique et sociale des situations qu'ils décrivent.

<sup>6</sup> L'intensité de cette discontinuité est évidemment relative au contexte éducatif propre à chaque communauté, la pire situation étant celle vécue par les jeunes autochtones devant s'intégrer à une école allophone située à l'extérieur de leur communauté, sans bénéficier d'un programme d'intégration. Certains tenants de la vision discontinualiste jugent cependant le mécanisme actif du seul fait de l'obligation imposée aux autochtones à fonctionner dans une structure d'éducation formelle.

Le projet explicatif de ce courant de pensée suppose donc l'articulation de deux niveaux d'arguments distincts, l'un cherchant à expliciter les particularités culturelles, morales, cognitives et comportementales du jeune autochtone, particularités qui le distingueraient précisément de l'élève non autochtone, pour qui la culture scolaire est relativement plus familière<sup>7</sup>, l'autre visant à mettre en évidence l'insensibilité culturelle du milieu scolaire formel, dépositaire de la culture occidentale dominante. Pour mettre en évidence cette incapacité du milieu scolaire formel à fournir aux autochtones des conditions de réussite adéquates, qui tiendraient justement compte de leurs caractéristiques particulières, plusieurs chercheurs vont étudier le comportement quotidien des acteurs balisé par les règles institutionnelles et la culture propre aux organisations étudiées. Ils vont ainsi tenter d'éclairer la contribution de certains mécanismes institutionnels, tant formels qu'informels de l'échec scolaire chez les élèves de minorités ethniques en général et des jeunes autochtones en particulier. Dans le rapport maître/élève, la prophétie auto-réalisatrice du rendement scolaire ou « effet Pygmalion » arrive en tête de lice de ces mécanismes (Rist 1973 ; Rosenfeld 1971). Mais on retrouve également les procédés d'évaluation, le système de répartition des élèves dans les groupes-classe, les décisions prises par les différents conseils d'école, etc. On notera donc la forte influence du courant ethnométhodologique dans le développement des études sur le décrochage scolaire centrées sur les facteurs scolaires.

Si certains éléments de discontinuation culturelle apparaissent assez évidents et ont été maintes fois soulignés, notamment l'obligation de l'apprentissage dans une langue seconde et l'imposition de contenus notionnels étrangers (Beaudoin 1976 ; Cardinal 1970 ; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones 1996 ; FIC 1972 ; Hawthorn-Tremblay 1967 ; etc.), d'autres ont été reconnus suite à des analyses situationnelles plus approfondies. Par exemple, McShane et Berry (1988) ont montré dans leurs travaux sur les styles d'apprentissage que les autochtones privilégieraient une approche holistique de la connaissance plutôt qu'une approche analytique, laquelle serait propre aux occidentaux. Actuellement, les travaux alignés sur le principe de la discontinuité culturelle évoluent vers le développement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage culturellement « sensibles », notamment en regard de la transition linguistique et des contenus notionnels appropriés (Darnell 1979 ; Macias 1987 ; Sarrasin 1994 ; etc.).

Au plan de l'articulation logique, comme mentionné précédemment, la thèse de la discontinuité culturelle ne peut expliquer avec complétude les problèmes de scolarisation des autochtones si elle n'adjoint à l'argument de leur spécificité culturelle celui de l'insensibilité du milieu scolaire occidental à leur égard (que les conflictualistes interpréteront plutôt comme des cas de discrimination manifeste). Si les études liées au premier argument ont des visées plutôt accommodatrices et que le but des autres est surtout dénonciateur, toutes participent toutefois d'un même dessein : répliquer à la thèse déficitaire par l'analyse et la démonstration des lacunes scolaires et institutionnelles. Comme le déduit Clarke (1994) suite à son étude longitudinale auprès de jeunes provenant de plusieurs communautés autochtones américaines :

*« This study demonstrates that it is not the student who is failing, but schools that fail students.[...] The failure of students to succeed in school is brought about by external forces which attack the student's self-esteem, alienating him/her from the school environment. The majority of the dropouts in this study did not choose to leave school, they were driven out »* (pp. 125-126).

## 2.2. Des mesures aux effets modestes

Reposant sur un constat d'évidence utilitaire, la pertinence des mesures visant à faciliter l'adaptation du jeune autochtone à l'école par la prise en compte de sa spécificité culturelle est rarement remise en question<sup>8</sup>. Par contre, la valeur de la thèse de la discontinuité culturelle comme seule explication des problèmes de scolarisation chez les autochtones est aujourd'hui de plus en plus questionnée. Il faut dire que de façon globale et donc dans bien des localités, les mesures et projets pédagogiques s'en étant inspiré n'ont

<sup>7</sup> Il faut préciser que ces deux niveaux d'arguments sont généralement attachés à des traditions ou des types de recherches différents, et qui n'ont pas nécessairement des objectifs de jonction. Les uns privilégient une perspective microsociologique et sont souvent inspirées du courant ethnométhodologique ou de celui de la nouvelle sociologie de l'éducation anglaise, alors que les autres campent davantage dans l'observation et l'expérimentation d'ordre psychopédagogique et sociopédagogique, dans un esprit plus ou moins ethnographique.

<sup>8</sup> En fait, ces diverses mesures visant à construire de façon consensuelle une réalité scolaire respectueuse des conceptions autochtones de l'éducation s'inscrivent dans le processus dit d'amérindianisation des écoles. Elles font écho à la volonté de « maîtrise indienne de l'éducation indienne » (FIC 1972), dont l'esprit a fortement inspiré l'énoncé des recommandations d'ordre éducationnel de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones 1996).

pas su infléchir les taux de décrochage et d'échec scolaire chez les jeunes<sup>9</sup>. De fait, tous les principaux éléments associés à la discontinuité culturelle ont été remis en question ou nuancés par des recherches récentes en ce qui concerne leur rôle dans les problèmes de scolarisation des autochtones. L'un des éléments majeurs d'atténuation de la thèse discontinualiste se trouve dans les travaux d'Ogbu (1992, 1997, 1998, etc.), qui ont révélé que le choc culturel vécu par les autochtones, nécessairement subi également par les immigrants récents ou « minorités volontaires », ne semblait pas avoir de conséquences néfastes sur le cheminement et les performances scolaires de ces derniers. Les étudiants de certains groupes, dont les Asiatiques, performeraient même davantage que les Anglo-Américains. L'effet de discontinuité culturelle serait-il donc sélectif ?

Quoi qu'il en soit, il ne faudrait pas pour autant obnubiler la valeur de ces recherches, qui ont permis de confronter les explications restreintes émises par la théorie du déficit culturel. Elles ont en même temps acquis l'énorme mérite d'éclairer un nouveau pan d'une situation extrêmement complexe. En ce sens, les études sur les facteurs scolaires et institutionnels permettent d'enrichir les tableaux descriptifs entourant la manifestation du phénomène du décrochage scolaire et ainsi de mieux l'appréhender sociohistoriquement. L'important est de demeurer libre du spectre déterministe inhérent à la logique causaliste, qui pèse sur la thèse déficitariste autant que sur la thèse discontinualiste, quelle qu'en soit la vertu des objectifs de chacune.

### 3. Un autochtone sociohistoriquement marqué : la perspective conflictualiste

#### 3.1. Pédagogie critique et lutte de pouvoir

Dans la tentative de compréhension des problèmes de scolarisation chez les autochtones, ce ne sont donc pas tous les chercheurs opposés à la thèse déficitariste (et à la conception simpliste de la culture lui étant rattachée) qui ont adhéré à l'explication en termes de discontinuité culturelle. Plusieurs ont en effet considéré comme naïve la visée consensuelle de cette dernière, et superficiels ou à tout le moins insuffisants ses fondements théoriques. Pour ces chercheurs, la nature et l'origine des problèmes de scolarisation des autochtones sont à comprendre au-delà de leurs aspects purement pédagogiques et cognitifs, puisqu'ils s'insèrent dans un rapport de force historique dont l'enjeu est la domination économique, idéologique, sociale et culturelle d'un groupe sur l'autre.

Il n'y a pas de cadre théorique conflictualiste explicitement construit pour l'analyse du problème de scolarisation chez les autochtones, qui, par sa dimension interculturelle, déborde de la simple question de lutte des classes. On reconnaîtra toutefois les études de cette tendance à l'angle de lecture historique du problème qu'elles vont privilégier ou au champ notionnel conflictualiste rattaché à l'interprétation de leurs résultats. Ainsi, les explications présentées s'alimentent généralement de l'itinéraire sociohistorique de la situation et insistent sur les conséquences identitaires, pour les Amérindiens contemporains, de cette longue histoire de domination et d'oppression, qui a caractérisé les relations entre les blancs et les autochtones depuis leur rencontre. C'est de cette manière que Belleau (1994), par exemple, suite au succès mitigé de son intervention inspirée de la pédagogie conscientisante de Freire (1982), aborde ce qu'elle interprète comme un processus socioéducatif d'auto-dévalorisation produit par la situation oppressive<sup>10</sup>. Ainsi, mentionne-t-elle :

*« La force de l'opresseur a été si puissante que de nombreux Amérindiens et Amérindiennes en sont venus à se convaincre eux et elles-mêmes de leur "infériorité", en intégrant profondément l'autodépréciation que leur fait si bien miroiter l'opresseur. [...] [Ils] éprouvent un sentiment de non-appartenance à la culture dominante et une difficulté à définir leur propre identité, parce qu'ayant été coupés de leurs racines »* (pp. 2-5).

Selon cette vision, l'effective insensibilité culturelle du milieu scolaire, voire la discrimination systémique qui s'y manifeste ne relèverait pas d'une méconnaissance réciproque des traits culturels, mais fondamentalement d'un processus oppressif d'assimilation d'un groupe par l'autre. Dans cette logique de

---

<sup>9</sup> Par ailleurs, Erickson (1986) cite des cas de mesures qui se sont avérées efficaces sans se préoccuper de la question de la discontinuité culturelle.

<sup>10</sup> L'auteure a collaboré à cinq séminaires s'échelonnant sur six mois et impliquant 21 jeunes autochtones de différentes communautés du Québec.

lutte hégémonique, deux systèmes de pensée et d'agir différents ne pourront s'émanciper dans un espace social commun, l'un devant inéluctablement s'assujettir à l'autre : telle apparaîtrait l'une des fonctions fondamentales de l'école occidentale à l'égard des minorités. C'est ainsi que Boucher (1993), notamment, tend à analyser la situation vécue par les Cris et Inuit du Nouveau-Québec :

*« Le phénomène du décrochage scolaire tant dans ses causes que dans ses solutions déborde largement les murs de l'école. Il lève le voile sur un malaise plus profond, celui de la crise identitaire. [...] L'école se trouve alors, en raison du lieu de rencontre entre les deux mondes qu'elle constitue, au cœur de cette crise identitaire. [...] [Les jeunes Amérindiens] se retrouvent coincés, déchirés entre les deux mondes, forcés bien souvent de choisir entre la sauvegarde du mode de vie traditionnel ou l'appel de la société moderne »* (pp. 976-977).

Sous cet angle de vue, l'école, institution au poids symbolique litigieux, devient l'arène de tiraillements identitaires chez les autochtones, la scolarisation étant simplement un moment transitoire vers l'assimilation. À moins qu'elles ne s'inspirent de méthodes révolutionnaires destinées à changer l'ordre social établi, c'est donc avec suspicion que les tenants de l'approche conflictualiste vont généralement recevoir ou commenter les différentes mesures d'amérindianisation des écoles prétendant à une plus grande efficacité pédagogique.

Ce courant d'anthropologues conflictualistes se penchant sur la scolarisation des minorités ethniques tamiseront donc leurs données au filet d'une logique antagoniste plus strictement attachée à la lutte des classes, s'inspirant de l'une ou l'autre des tangentes sociologiques d'inspiration marxiste. Elles auront alors tendance à attribuer aux différences culturelles un simple effet d'amplification de la violence de l'aliénation, par l'aggravation des conditions sociales d'existence déjà difficiles (Bernard 1975 ; Brady 1996 ; Hénaire *et al.* 1979 ; McDermott et Gospodinoff 1981 ; Oberle 1993 ; St-Germaine 1996 ; etc.). Analysant dans cette perspective la situation des Amérindiens canadiens, Brady (1996) remet justement en question le lien de causalité entre différence culturelle et difficultés scolaires, en remplaçant la prémisse de cette relation par une différence de classe sociale. Pour ces chercheurs, finalement, les différences culturelles entre les groupes d'acteurs en place ajoutent au rapport de force transposé dans l'école, qu'il faudrait dès lors traiter comme tel. Au-delà des projets éducatifs issus d'une lecture pédagogique de la situation, la solution véritable ne se trouverait que dans la lutte politique continue. Le facteur socioéconomique devient dès lors l'élément déterminant du problème, sinon la « cause » sur laquelle il faudrait ultimement agir. Au Québec, dès les débuts du processus d'amérindianisation, Hénaire *et al.* (1979) mettaient ainsi en garde contre une *ethnicisation* du problème, craignant qu'une trop grande insistance sur la spécificité amérindienne obnubile les liens de cette situation avec la problématique générale des milieux défavorisés. Ainsi, mentionnaient-ils :

*« La faillite du système scolaire chez les Amérindiens tient beaucoup plus aux conditions objectives de l'appropriation et de la répartition de la richesse collective que même une bonne éducation ne rend pas accessible. La situation n'est évidemment pas particulière aux Amérindiens puisque tous les milieux dit défavorisés font l'expérience de l'échec scolaire. Nous croyons même que le recours à la spécificité amérindienne pour comprendre l'échec ne fait que perpétuer le mythe que l'école est bonne en soi et que ce sont les Amérindiens qui s'y adaptent mal »* (pp. 58-59).

#### **4. Un nouvel angle d'approche : chercher le sens de l'expérience scolaire**

Que faut-il retenir de l'état de la situation qui précède ? En premier lieu, l'apport de chacune des études (issues des trois grandes approches analysées) à la connaissance du problème de scolarisation chez les autochtones. Chacune, en effet, amène des informations pertinentes à la saisie de la situation. L'oppression historique, le contexte économique précaire, la discrimination institutionnelle, les différences culturelles, l'éducation familiale inadaptée et les lacunes de connaissances linguistiques et notionnelles en regard de celles préconisées par le milieu scolaire formel, sont toutes des catégories de facteurs intriquées de façon complexe dans la problématique étudiée ici, et agissant d'une manière particulière d'un milieu à l'autre.

En deuxième lieu, le constat que la perspective de chacune des approches s'inscrit dans une logique causaliste de recherche des déterminants fondamentaux de la situation, logique qui contient ses limites heuristiques. Considérant les exigences de validité (internes et externes) liées à ces perspectives, chacune arrive assez facilement à fournir des démentis empiriques de l'autre, mais produit plus difficilement des résultats irréfutés. La raison en est que ces perspectives se concentrent à cerner la dimension téléologique du changement social, et les aspects prédéterminables du comportement de l'acteur, ce qui recouvre bien peu d'espace de la réalité humaine, évidemment davantage complexe, changeante et imprévisible. La

connaissance de la situation fournie par les études demeure donc inéluctablement partielle, même si toutes ont d'ambitieuses prétentions de généralisation.

Les trois grandes orientations interprétatives que nous venons d'identifier sont redevables à quelques écoles de la sociologie traditionnelle quant à leur conception de la société et du changement social. Or ces écoles, pour efficaces qu'elles soient dans l'établissement d'un diagnostic global, ne permettent pas pour autant la compréhension en profondeur des phénomènes sociaux qu'elles évoquent. Elles ne donnent justement pas accès au sens que les acteurs attribuent à leurs trajectoires particulières. Or, conformément aux principes de la sociologie compréhensive, il nous semble que c'est seulement en se rapprochant de cet acteur social, pour comprendre concrètement la nature de son vécu, qu'on pourra éclairer la problématique du cheminement scolaire des jeunes autochtones dans une perspective tenant compte de son caractère évolutif et imprévisible. C'est dans cet esprit que nous nous sommes intéressés au sens de l'expérience scolaire d'un groupe de jeunes Amérindiens en fin de scolarisation secondaire.

## Bibliographie

Beaudoin J. (1976), *Le collège Manitou : un projet. Dimensions sociologiques*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.

Belleau M.J. (1994), *Jeunes et autochtones : les défis de l'oppression dans une formation à l'intervention*, Québec, Collectif québécois d'édition populaire.

Bernard A. (1975), « Le contexte socio-économique du chômage et de l'assistance sociale au Nouveau-Québec INUIT », *Recherches Amérindiennes au Québec*, 5(3), pp. 16-25.

Best F. (1997), *L'échec scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, collection «Que sais-je ?».

Boucher N. (1993), « École et crise identitaire au Nouveau-Québec autochtone », *L'action nationale*, 83(7), pp. 964-977.

Brady P. (1996), « Native dropout and non-native dropouts in Canada : two solitudes or a solitude hared? », *Journal of American Indian Education*, 35(2), pp. 10-20.

Cardinal H. (1970), *La tragédie des Indiens du Canada*, Montréal, du Jour.

Cardinal H. (1977), *The rebirth of Canada's Indians*, Edmonton, Hurtig Publishers.

Clarke A.S. (1994), *OERI Native American Youth At Risk Study*, Montana, Montana State University Bozeman.

Clastres P. (1980), *De l'ethnocide, recherches d'anthropologie politique*, Paris, Seuil.

Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996), *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, sous la direction de R. Dussault et G. Erasmus, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 5 volumes.

Darnell R. (1979), « Reflections on Cree interactional etiquette : Educational implications », *Sociolinguistic Working Paper*, 57 (ERIC : ED/74037).

Erickson F. (1986), « Qualitative methods in research on teaching », in M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, pp. 119-161.

Fraternité des Indiens du Canada (FIC) (1972), *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Ottawa, FIC.

Freire P. (1982), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.

Garret M. W. (1995), « Between two worlds : cultural discontinuity in the dropout of Native American Youth », *The School Counselor*, (42), pp. 186-195.

Gladwin T. (1961), *The Anthropologist's view of Poverty*, *The Social Welfare Forum*, New York, Columbia University Press.

Gursslin O.R. et J.L. Roach (1964), « Some issues in training the unemployed », *Social Problems*, 12(1), pp. 86-98.

Harrington M. (1962), *The other America*, New York, MacMillan.

Hawthorn H.B et Tremblay M.A. (1967), *Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, 2<sup>e</sup> partie*, Ottawa, Direction des affaires indiennes.

Hénaire J. (1976), *L'univers scolaire des Montagnais*, Québec, MEQ, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Hénaire J., Bernard A., Larochelle G. et Turcotte C. (1979), *La scolarisation des Amérindiens : échec et oppression*, Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe chargée du dossier amérindien.

Henriot van Zanten A. et Anderson-Levitt K. (1992), « L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », in J.-C. Forquin (dir.), *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp. 71-104.

Isambert-Jamati V. (1973), « Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2(4), pp. 303-318.

Klinbeburg O. (1927), « Racial differences in speech and accuracy », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22(3), pp. 273-278.

Larose F. (1993), « Culture ou environnement ? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez l'adolescent amérindien québécois », *Enfance*, 46(3), pp. 20-41.

Leacock E.B. (dir.) (1971), *The culture of poverty, a critique*, New York, Simon and Schuster, pp. 9-40.

Lévi-Strauss C. (1983), *Regard éloigné*, Paris, Plon.

Lewis O. (1963), « The Culture of Poverty », *Transaction*, 1(1), pp. 17-19.

Macias J. (1987), « The hidden curriculum of Papago teachers: American Indian strategies for mitigating cultural discontinuity in early schooling », in G.L. Splindeer et L. Spindler (eds), *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 363-380.

McDermott R.P. et Gospodinoff K. (1981), « Social contexts for ethnics borders and school failure », in H.T. Trueba, G.P. Guthrie et K.H. Au (eds), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*, Rowley (MA), Newbury House.

McShane D. et Berry J.W. (1988), « Native North American Indians. Indians and Inuit abilities », in S.H. Irvine et J.W. Berry (eds), *Human abilities in cultural context*, Cambridge(MA), Cambridge University Press, pp. 385-426.

Ogbu J. (1992), « Les frontières culturelles et les enfants de minorité », *Revue française de pédagogie*, (101), pp. 9-26.

Ogbu J. (1997), « Racial stratification in the United States: why inequality persists », in A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A.S. Wells (eds), *Education: culture, economy, and society*, Oxford, Oxford University Press.

Ogbu J. et Simon D. (1998), « Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education », *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), pp. 155-188.

Passow A.H. (1963), *Education in depressed areas*, New York, Teachers College Press.

- Riessman F. (1962), *The culturally deprived child*, New York, Harper et Row.
- Rist R.C. (1973), *The urban school: a factory for failure*, Cambridge, MIT Press.
- Roach J.L. et Gurslin O.R. (1967), « An evaluation of the concept "culture of poverty" », *Social Forces*, 45, pp. 383-392.
- Rowe E.C. (1914), « Five hundred and forty-seven White and two hundred sixty-eight Indian children tested by the Binet-Simon Tests », *Journal of Genetic Psychology*, 21, pp. 454-468.
- Rosenfeld G. (1971), *Shut those thick lips ! A study of slum school failure*, New York, Holt, Rinehart et Winston.
- Sarrasin R. (1994), « Bilinguisme et biculturalisme chez les Attikamekw », *Revue canadienne de l'éducation*, 19(2), pp. 165-181.
- St-Germaine R. (1995), *Drop-out rates among american indian and Alaska native students : beyond cultural discontinuity*, Report n° EDO-RC-96-1 Eric digest, Charleston, Eric.
- Clearinghouse on neural education and small schools*, (Eric document reproduction service) n° ed 388-492. U.S. West Virginia, 4 pages.
- Simon P.J. (1993), *Ethnocentrisme, Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Paris, L'Harmattan, Cahier n° 1, pp. 57-65.
- Warren R. (1960), *Multi-problem families : a new name or a new problem*, New York, State Charities Aid Association.
- Will R.E. et Vaters H.G. (eds) (1965), *Poverty in affluence*, New York, Harcourt, Brace and World.
- Wax M.L. et Wax R.H. (1971), « Cultural deprivation as an educational ideology », in E. Burke Leacock (dir.), *The culture of poverty, a critique*, New York, Simon and Schuster, pp. 127-139.



## Alternatives à la fabrication des *apartheids* ethniques : déscolarisation et discriminations dans les « niches ethniques »

Driss Bachiri

La complexité du phénomène du décrochage scolaire et de la déscolarisation est telle qu'il paraît extrêmement difficile de fonder une analyse à partir d'une définition précise. Certains auteurs distinguent déscolarisation et décrochage scolaires en se positionnant dans une perspective juridique (Guigue 2000, p. 61). D'autres, regroupent et discriminent à la fois ces deux termes en se basant sur le critère quantitatif de « l'absentéisme » (Morrow 1986 cité par Janosz 2000 p. 109 ; voir aussi Violette 1991). Les uns mesurent le poids de ces deux phénomènes par la « qualification » (Langevin 1994, p. 36) conformément au recensement politique. Les autres reposent leurs analyses sur une définition induite par les critères du désistement et du passage à l'acte. Sans oublier que le public concerné fait l'objet de multiples appellations<sup>1</sup>, toutes ces définitions paraissent souffrir de confusions, de contradictions voire de stigmatisation. Aussi, nous avons préféré à ces deux termes celui de « ruptures scolaires » (ethniques) qui a le mérite de ne pas se limiter à un seul indicateur et de regrouper toutes formes de scolarisations et de décrochages scolaires dans la mesure où non seulement les interruptions des études sont le résultat d'un processus combinatoire mais nous souhaitons aussi parler de « déscolarisation ethnique ». Terme quasi introuvable dans les travaux scientifiques, il témoigne d'une rupture entre deux mondes, d'une fracture.

La fracture qu'ont fait ressortir plusieurs travaux (Van Zanten 2000 ; Debarbieux *et al.* 2002 ; Dubet et Lapeyronnie 1992 ; Payet 1996) entre l'univers des enseignants et celui des élèves ne prend pas uniquement ses sources dans des mécanismes de domination et de reproduction mais elle s'appuie également souvent et de manière insidieuse sur des facteurs ethniques. De l'incompréhension interculturelle provoquée par cette distance multiforme (géographique, sociale, culturelle, symbolique) vont naître des conflits. La déscolarisation des enfants et adolescents tsiganes est un exemple qui témoigne de cette fracture ethnique d'autant plus qu'elle se différencie de celle d'autres publics en un temps où elle est la résultante de différents types d'*apartheids* (Felouzis 2005) : scolaire, résidentiel, économique. Il convient d'abord de se positionner. D'une part, tel que le montre Merton (1965), ce sont les mécanismes institutionnels qui entretiennent cette ethnicisation<sup>2</sup> et perpétuent ses effets. Si l'action de l'individu n'est pas à exclure dans l'éradication des préjugés « raciaux », aux yeux du sociologue, la force des scrupules et des sentiments moraux ne peuvent pas à eux seuls produire un changement. Il propose de supprimer l'appui que donnent certaines institutions de notre société à l'exclusion ethnique. D'autre part, nous avons décidé non pas uniquement de nous conformer, tel que le propose Martucelli (2002, p. 143) au « *principe majeur d'argumentation sociologique à l'œuvre semblable à celui des reportages télévisuels* », c'est dire selon les règles du récit sociologique : souffrance des tsiganes, les états d'âme des représentants institutionnels interrogés et notre regard objectif et objectivant en tant que chercheur ; mais aussi à celui « *de production du sentiment de ressemblance à défaut duquel la solidarité n'est pas possible passant [...] par une relation sociale et subjective entre des situations de vie [...] les sociologues doivent intégrer ce nouveau besoin critique. Lorsqu'ils mettent en œuvre leurs résultats* » (Martucelli 2002, p. 153). C'est pour cette raison (et donc c'est dans l'optique de Martucelli et Merton) que nous avons voulu exposer brièvement les résultats mais surtout proposer des alternatives possibles en vue de « *contribuer à l'établissement des relations interethniques harmonieuses* » (Lorcerie 2003, p. 270). Aussi, nous postulons que les alternatives possibles à cette exclusion sur une base ethnique résident dans une rupture avec l'ethnicisation multiforme dont se dit victime cette population : ethnicisations scientifico-politique, scolaire, résidentielle et économique. Ces points structureront cet article une fois que nous aurons exposé les résultats de cette recherche. Bien évidemment, ces propositions appellent selon la formule de Canguilhem à « *ouvrir les questions plutôt que les clore* ».

---

<sup>1</sup> Déscolarisés, décrocheurs, non scolarisés, absentéistes, absentéistes chroniques, décrocheurs de l'intérieur, décrocheur de l'extérieur, désaffiliés scolaires, oubliés scolaires etc...

<sup>2</sup> « *Logique négative de soulignement de l'origine ethnoculturelle qui se décline en stigmatisation, ségrégation, discrimination* » d'après J.-P. Payet.

## *Positionnement théorique et empirique*

Cette étude sur le décrochage scolaire tsigane a été menée dans le cadre d'un appel d'offre (Dray et Oeuvarard 2000) interministériel (FASILD, PJJ, EN, DIV)<sup>3</sup> auquel le laboratoire<sup>4</sup> dont je suis membre a répondu. Elle nous a conduit à saisir les effets de l'ethnicité (scientifico-politique, socioéconomique ; cf. Poutignat et Streiff-Fenart 1995 ; Streiff-Fenart 1997 ; Lorcerie 2002 ; Wiewiorka 1993) sur les ruptures scolaires. L'objectif visé est la mise en lumière de l'ethnisation comme obstacle au projet de démocratisation de l'enseignement et du collège unique. Par ailleurs, la théorie de l'écologie urbaine (Graffmeyer et Joseph 2004 ; Wirth 1980) nous a aidé à saisir la relation entre ségrégation et inégalité de scolarisation. On écrit beaucoup sur les aspects biologiques, économiques et sociaux de la compétition et de la sélection, mais on accorde une place secondaire aux aspects distributifs et spatiaux de ces processus. Aussi, nous convoquons le concept de « niche ethnique » que nous empruntons à Olzak (1993) pour décrire le confinement d'un groupe ethnique particulier dans des « entités scolaires » marginalisées.

Les résultats de cette recherche portant sur le processus de rupture scolaire des enfants tsiganes ont été récoltés à partir des perceptions des enfants et parents tsiganes sédentaires sur un « *camp* » de stationnement ainsi que des sentiments des représentants institutionnels (instituteurs, enseignants, travailleurs sociaux). Les entretiens semi-directifs audio et vidéo ainsi qu'une étude ethnographique nous ont permis de constituer ce corpus empirique.

### *Résultats de la recherche : imputation de l'altérité*

De notre recherche, il ressort que ces élèves quittent le système scolaire sans qualification à l'issue de leur scolarité obligatoire (16 ans) et pour l'écrasante majorité beaucoup plus tôt (école primaire, début collège). En cela, leur rupture scolaire se différencie, par son caractère précoce, de celle qui concerne les autres publics. Cette déscolarisation ethnique s'y distingue également par un attribut spécifique qu'est la ségrégation. La scolarisation de ces enfants est caractérisée par le passage dans une succession de « niches ethniques » (création d'une école primaire « *ghetto* » et d'une « *structure spéciale* » appelée la « 7ème » uniquement pour enfants tsiganes, Section d'enseignement général et professionnel adaptée à dominante tsigane), c'est-à-dire des entités scolaires qui accueillent uniquement des enfants de cette origine ethnique, depuis l'école primaire jusqu'à leur sortie du système scolaire. L'écrasante majorité rompt sa scolarité à l'issue du primaire. Tous les élèves tsiganes de la SEGPA quittent le système scolaire définitivement, au plus tard, à l'issue de leur scolarité obligatoire (16 ans). Parmi les adolescents que nous avons interrogés, rares sont ceux qui parviennent à expliciter « rationnellement » les causes de leurs interruptions prématurées des études. Aussi, les parents tsiganes décrivent des logiques institutionnelles de construction de ces « niches ethniques » ségréguées dans lesquelles sont confinés leurs enfants comme le facteur dominant dans le déclenchement du processus de rupture. Ils ne cessent, en outre, d'invoquer leurs extrêmes dégradation et vulnérabilité sociales comme une entrave à l'aide qu'ils souhaitent apporter à leurs enfants en matière de scolarité. Ils déplorent par ailleurs l'effet cumulatif de la dichotomisation de l'enseignement public et la dualisation de l'espace résidentiel (pratiques résidentielles ségréguatives) dont ils font l'objet qui seraient, à leurs yeux, la source des conflits avec les institutions (Justice, Police, autorité locale et institution scolaire) et la population locale non tsigane. L'analyse du contenu des entretiens menés avec les enfants conjugue discrimination et stigmatisation autant dans les pratiques pédagogiques que dans leurs relations au personnel scolaire dans ces dispositifs marginalisés et leurs pairs non tsiganes. D'une manière générale, les membres de cette communauté semblent souffrir du « rejet global » de la société qu'ils interprètent comme le filigrane de leur méfiance à l'égard de l'institution scolaire.

De l'autre côté, le discours des acteurs institutionnels est largement dominé par l'ethnisation des comportements de refus scolaire des élèves tsiganes qu'ils expliquent par une culture tsigane anti-scolaire et communautariste à laquelle ils imputent aussi bien les causes de l'absentéisme et du manque d'intérêt pour les apprentissages, que celles des désagrégations de liens pédagogiques, de la violence ou de la délinquance. Il semble que c'est parce que l'enseignant est, dans tous les cas, en situation d'échec, de souffrances et « *d'épuisement scolaire* » face un public dont il ne connaît pas le fonctionnement culturel qu'il ne parvient pas à dépasser les représentations et les amalgames entre élèves difficiles ou en difficultés, phénomènes de violence et origine tsigane.

---

<sup>3</sup> Fond d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations ; protection judiciaire de la jeunesse ; éducation nationale ; direction interministérielle à la ville.

<sup>4</sup> Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF), Université V. Ségalen Bordeaux II.

Si la construction tsigane d'une culture anti-scolaire est indéniable et nécessite une analyse fine, cette vision culturaliste qui consiste à enfermer les groupes dans une culture d'origine réifiée a pour effet d'abord de masquer que l'institution scolaire fonctionne, de façon à la fois structurelle et spécifique, comme une institution « humiliante » ou « non décente » à l'égard de cette communauté, ensuite de voiler l'absence de politiques concrètes d'inclusion scolaire des mineurs tsiganes et enfin de passer sous silence le manque de communication et de cohésion entre les membres de la communauté éducative comme facteur de production de l'indiscipline et du décrochage. Les ruptures scolaires, la violence ou la délinquance tant évoquées par les agents scolaires ne sont presque jamais reliées à la dualisation institutionnelle de l'espace résidentiel et de l'enseignement public ou à la discrimination économique dont se déclarent victimes les tsiganes. Bref, les enquêtés voient de l'origine là où il y a de la domination.

## 1. Déscolarisation et prévention

### 1.1. Rompre avec une ethnicisation scientifique : réaffirmer la vocation de l'école

Si on se réfère à la définition de l'ethnicité par Marco Martiniello (1995, p. 18) qui repose sur « la production de définition sociale et politique de différenciation psychologique, physique et culturelle » en matière d'éducation scolaire des tsiganes, c'est l'ethnicisation scientifique qui a ouvert sur une ethnicisation institutionnelle. Dans les années 1970-80, d'abord scientifiquement, ensuite politiquement, on ne pouvait concevoir l'enseignement tsigane qu'en termes d'« infériorisation et de différenciation en associant culture et nature » (Wieviorka 1993, p. 103) tsigane. Par exemple, la lecture des actes des deux colloques scientifiques de Suresnes<sup>5</sup> ainsi que les rapports en provenance de l'enseignement spécialisé à cette époque laissaient penser qu'on ne pouvait percevoir les tsiganes que sous le signe du handicap malgré les bonnes intentions des représentants de ces colloques. En effet, ceux-ci recommandaient, dans leur conclusion, la création des structures spécialisées pour les tsiganes et la formation du personnel enseignant au côté de l'enseignement spécialisé sous la rubrique « handicapés sociaux ». Le diplôme qui devait être validé par les agents institutionnels qui auraient prochainement en charge des enfants tsiganes s'appelait le « certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés » option « handicapés sociaux ». Ainsi, que ce soit en matière de dispositifs de scolarisation destinés aux enfants de cette origine ethnique ou de formation du personnel d'éducation qui doit y exercer, on ne pouvait penser qu'en termes d'inadaptation, de déficience et de « traitement par le handicap ». Cette position a conduit à l'ethnicisation de l'enseignement tsigane et à la carence de reconnaissance humano-institutionnelle du personnel non tsigane pendant toutes les années qui ont succédé.

La ségrégation scolaire que nous avons étudiée lors de notre enquête, puissant déterminant des ruptures scolaires, est l'héritage de cette ethnicisation scientifico-politique. Sur le terrain de recherche, nous retrouvons également une certaine ethnicisation scientifique. En effet, certains acteurs interrogés s'appuient sur la théorie naturalisante et stigmatisante des « niveaux d'acculturation » de l'ethnologue Michel Delsouk (tirée de son étude sur les tsiganes) pour établir une corrélation entre le niveau d'acculturation des enfants tsiganes (leur degré d'intégration à la société majoritaire) et leur qualité d'apprentissage, compétences scolaires et habiletés intellectuelles. Cette thèse établit une corrélation entre l'échec scolaire et le niveau d'intégration (Delsouk 1995). En corrélant la déscolarisation de ces enfants et leur niveau d'acculturation, ces agents scolaires leur imputent leur interruption prématurée des études ainsi qu'à leurs parents et plus largement la ségrégation multiforme dont ils font l'objet. Toutes leurs déclarations ethnicisantes sont légitimées par le recours à la science et plus particulièrement à ce travail scientifique. Ainsi, on assiste à un double processus d'ethnicisation et de légitimation de cette ethnicisation par la convocation de la science. Ce processus de « normalisation » de l'exclusion se traduit sur notre terrain de recherche par deux logiques de légitimation : légitimation de l'ethnicisation spatiale à travers l'enfermement de ces mineurs dans les structures spécialisées et légitimation de l'ethnicisation psychologisante (voire pathologisante) à travers l'enfermement de ces enfants dans la catégorisation de l'enfance inadaptée mais aussi du Migrant. Il semble que ces processus relèvent de ce que Pierre Bourdieu (1984) appelle « le racisme de l'intelligence », c'est-à-dire la production par ces agents d'une justification de l'ordre scolaire qu'ils dominent. Plus précisément, ce racisme d'intelligence permet de fabriquer une grille de lecture ethnocentrée. Ce type d'interprétation de la culture tsigane permet à ces enseignants de sécuriser leur position professionnelle en recourant à la science. En effet, la ghettoïsation scolaire tsigane est chose dérangeante pour eux dans la mesure où elle constitue

---

<sup>5</sup> En 1969 et en 1970 dans le cadre du Centre national d'étude et de formation pour l'enfance inadaptée, *Courrier de Suresnes*, n° 5/1969 et n° 10/1972.

une dérogation illégitime et illégale au principe du collège unique et plus largement à celui de la démocratisation de l'enseignement qui consiste non pas uniquement à élargir l'accès aux enfants des familles déshéritées mais aussi et surtout à procéder à un brassage social et ethnique des différences.

Puisque, d'après Bourdieu, un ordre social qui se croit fondé sur la science demande naturellement à la science de fonder le pouvoir (ce qu'il nomme « *ordre épistémocratique* »), cette « *scientification du discours* » (Bourdieu 1984) (convocation de la science comme outil de légitimation) constitue le meilleur mode d'« *euphémisation* » de l'exclusion scolaire des enfants tsiganes. En effet, comme le note cet auteur, dans les méditations pascaliennes, « *l'arme absolue est la référence à l'universel* » (et la science constitue un élément de l'universel entre autres tels que la démocratie, les droits de l'Homme, etc.) : « *Les lois de la science [...] sont placées au-dessus de celles de l'État, le peuple et ses représentants étant alors largement dépossédés de leur pouvoir* » (Ellul 1977). C'est ainsi que la légitimation scientifique de la marginalisation aux yeux de la majorité est telle que l'exclusion devient ce que J.-L. Amselle (2001) nomme une « *exclusion positive* », c'est-à-dire ce qu'il définit comme une « *ghettoïsation de l'exclusion* »<sup>6</sup> ; autrement dit une exclusion, qui légitimée, se « normalise » et devient « la » solution : bon nombre de ces acteurs avec lesquels nous nous sommes entretenus pensent avec conviction que la ségrégation ethnique est « la solution » adaptée à cette population en cherchant à fonder leur argumentation sur cette thèse des niveaux d'acculturation.

Or, la principale limite de cette théorie ethnologique, c'est qu'elle n'est pas sortie de son contexte ethnologique « traditionnel » (une race = une culture = une langue), pour être replacée au sein d'une problématique ethnique, pour être « sociologisée » et analysée dans une logique d'organisation sociale et de production des différences culturelles. La théorie Barthienne (Poutignat et Streiff-Fenart 1995), en réfutant toute dimension essentialiste des similitudes et des différences culturelles et en les considérant comme socialement organisées, nous offre un cadre d'analyse permettant ce changement de paradigme. Ce qui conduit F. Laplantine (1997, p. 160) à conclure que « *force nous est de reconnaître que la plupart des ethnologues d'aujourd'hui ne sont pas des anthropologues. Leurs recherches concernent une culture particulière, voire un segment, un recoin de cette culture, tout au plus quelques variétés de cultures, mais presque jamais l'étude des processus de variabilité de la culture* ».

En somme, on assiste à une légitimation scientifico-politique de la ségrégation ethnique et du traitement par le handicap. Or ce traitement spécial par ethnicisation rentre en contradiction avec la vocation affirmée de l'école (démocratisation de l'enseignement, égalité des chances école plurielle) et donc avec les textes réglementaires relatifs à la scolarisation des enfants tsiganes. Par exemple, la circulaire du 25 avril 2002 (relative à la scolarisation des enfants des gens du voyage) rappelle que « *si la maîtrise de la langue Française est une priorité, l'apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l'école* ». Pour cette raison (qui met en contradiction le texte et le contexte), il semble préférable de faire entrer les élèves tsiganes dans le droit commun de l'Éducation plutôt que d'aménager des dispositifs qui tirent vers le bas l'enseignement de ces enfants. Cette circulaire souligne à plusieurs reprises la nécessité de la *déségrégation ethnique* (Lorcerie 2002) scolaire qui renferme une double finalité : celle de réaffirmer la vocation de « l'école pour tous » et celle d'assurer une qualification minimale aux enfants tsiganes, c'est-à-dire d'éviter les ruptures scolaires précoces (déscolarisation). Aussi, la fabrication institutionnelle des niches ethniques ségréguées (ou le non-vivre ensemble) demeure le puissant facteur de risque des ruptures scolaires précoces.

Bref, rompre avec une ethnicisation scientifico-politique, c'est sortir de cette double logique d'enfermement entériné par certaines approches : dans les structures spécialisées et dans la catégorisation dans l'enfance inadaptée et migrante, donc procéder à du brassage ethnique. Cette question pose incontestablement celle de la politique de la formation des enseignants.

## **1.2. Face à l'ethnicisation scolaire : politique de formation des enseignants**

En matière de prévention des ruptures scolaires et donc de rupture avec « *l'apartheid scolaire* » (Felouzis 2005) des enfants et adolescents tsiganes, la politique de la formation des enseignants devrait réaffirmer que la vocation de l'école est de recevoir tous les enfants, de faire ressortir ce qui les unit au-delà de leurs différences originelles, les convaincre que c'est à l'école qu'on peut lutter contre les ruptures scolaires et éviter la relation entre ségrégation ethnique et déscolarisation ethnique. Ensuite, la politique de formation pourrait renfermer un volet formation spécifique pouvant être centré sur l'adaptation pédagogique, la

<sup>6</sup> C'est la manière dont nous avons cherché à définir notre concept de « niche ethnique » dans notre travail de recherche. D'où la démonstration via ces notions de J.-L. Amselle d'« exclusion positive » et « ghettoïsation d'exclusion ». Une niche ethnique est donc pour nous une exclusion positive.

connaissance du milieu et l'ouverture sur l'environnement. En ce qui concerne d'abord la connaissance du milieu, la politique de la formation des enseignants apporterait des connaissances sur le mode de vie culturel tsigane, les traditions mais aussi les conditions d'existence. Elle pourrait également fournir des informations sur la législation en matière de scolarisation des enfants de cette « communauté »<sup>7</sup>. Beaucoup parmi ceux que nous avons interrogés méconnaissent cette législation, beaucoup légitimement et « normalisent » encore la ségrégation ethnique. Elle pourrait, de ce fait, apporter également des informations sur la législation en matière de logement. Sur cette question, rares sont ceux qui connaissent les droits octroyés aux tsiganes par la législation<sup>8</sup> ou les collectivités locales qui appliquent cette décision en faveur de l'habitat des tsiganes, voire qui en ont pris connaissance tout simplement. L'objectif de cette sensibilisation est double :

- faire en sorte de sortir de la posture moralisante consistant à croire qu'en « *rééduquant* » les tsiganes par l'apprentissage de leurs devoirs, ils se conformeraient aux normes alors qu'ils constatent tous les jours que les non-tsiganes méconnaissent les leurs envers eux et le plus souvent manquent à leurs devoirs. Cette socialisation des parents par le personnel du social et de leurs enfants par l'école se fonde sur les stéréotypes négatifs diffusés par le sens commun. L'instituteur pense par exemple qu'il procède à une adaptation pédagogique à la culture tsigane alors qu'il adapte une pédagogie à la perception qu'il a de cette dernière. Il pense que si les enfants parlent le langage voyageur et disent « *je parlons* », c'est parce que d'une part, la culture tsigane n'a pas de notion spatio-temporelle et d'autre part parce qu'ils parlent au nom du groupe. Ils seraient par conséquent issus d'une culture communautariste. Ainsi, au-delà du fait qu'il prend l'initiative de travailler sur le « temps » (pour pallier le manque de repère spatio-temporel qu'entraîne le mode de vie du voyage), il pense que la ségrégation scolaire est la solution à la non-fréquentation scolaire (« *s'ils n'étaient pas scolarisés entre eux, ils ne viendraient pas à l'école* » explique l'agent scolaire) ;
- faire prendre conscience aux enseignants des effets de la relation entre ségrégation scolaire et ségrégation résidentielle sur les problématiques de l'échec scolaire, des ruptures scolaires, du rejet par l'école et des comportements oppositionnels ethnicisés qui en découlent pour qu'enfin on puisse « normaliser » la présence de la minorité culturelle tsigane dans le système scolaire (refus de la systématisation de la ségrégation ethnique dans l'imaginaire collectif). Or, les acteurs scolaires ethnicisent ces deux types de ségrégations (« *ils ne veulent pas se mélanger* ») alors que les tsiganes interrogés déclarent que les conflits (délinquance) qui les opposent aux pouvoirs locaux ont pour source une double exclusion de la part de ces derniers : refus de réhabilitation du terrain de stationnement et d'inscription de leurs enfants dans les écoles ordinaires ;
- quant à l'adaptation pédagogique, la politique de formation pourrait d'abord développer la pédagogie d'accueil qui doit être centrée sur la valorisation de la culture d'appartenance, mais aussi sur une forte sensibilisation des enfants non tsiganes dans les classes ordinaires. Cette information peut passer par un cours dispensé sur les cultures du voyage envisagé sous l'angle juridique, historique et culturel. Ensuite, elle fournirait également les données de la pédagogie de soutien par laquelle elle va offrir à l'élève tsigane un parcours personnalisé<sup>9</sup> par le biais d'une méthode d'enseignement individualisé en prenant en compte son niveau de retard scolaire afin de réduire les dissonances scolaires entre lui et les autres enfants non tsiganes. Enfin, en ce qui concerne l'ouverture sur l'environnement, les travaux sociologiques et pédagogiques doivent constituer le socle de telles actions de formation mais être soumis, dans le même temps, à l'esprit critique pour éviter ce que nous avons proposé d'appeler l'« ethnicisation scientifique ». Aussi, la politique de formation doit se charger de la transmission des connaissances issues de ces travaux scientifiques. C'est à partir de là qu'on peut procéder à la mutualisation et à la mise en réseaux des connaissances, des ressources, des outils et documentations à un niveau local, départemental, régional ou même national sur la question de la scolarisation des enfants tsiganes. La politique de formation pourrait également apprendre aux enseignants le développement de l'observation des pratiques utilisées dans les pays européens pour pouvoir s'en inspirer. Plus encore, elle pourrait développer, chez ces professionnels de l'éducation, des capacités à établir des partenariats avec les parents : leur faire prendre conscience que l'adhésion parentale a des effets considérables sur la qualité de l'assiduité, de l'apprentissage et de la discipline de leurs enfants ; les convaincre que l'acquisition de l'affiliation familiale est subordonnée à leur degré de participation à la vie de l'établissement. Toutes les études sociologiques françaises ou étrangères<sup>10</sup> le montrent : les meilleures écoles se distinguent par leur capacité à mettre en place une communication chaleureuse avec les familles,

<sup>7</sup> Code de l'éducation article L 131-1, loi 1989, circulaire n° 99-70 du 14 mai 1999, circulaire du 25 avril 2002 relative à la scolarisation des enfants des gens du voyage.

<sup>8</sup> Par exemple la décision du conseil constitutionnel du 19 janvier 1992 précisant que le pourcentage attribué aux logements sociaux dans le cadre de la loi sur la diversité de l'habitat pouvait être appliqué aux aires de stationnement des gens du voyage.

<sup>9</sup> Les enseignants affirment que les enfants sont dans le « je ne sais pas permanent », en situation d'échec, font preuve d'un manque de confiance en soi.

<sup>10</sup> Janosz (2000). Voir les autres travaux nord-américains qu'il cite au sujet de cette interaction.

à les intégrer dans le projet d'établissement, et à leur montrer les meilleurs moyens d'aider leurs enfants. C'est parce que la législation a pris acte du fait que les parents tsiganes savent que leur culture est stigmatisée, que leurs enfants vivent le rejet permanent et qu'ils ressentent que la communauté est le seul lieu où on n'est pas dévalorisé socialement (d'où le repli identitaire) qu'elle a imposé (voir circulaire 2002 relative à la solarisation des enfants tsiganes) à l'institution scolaire qui a en charge ce type d'enfants l'établissement de relations de confiance avec les parents. Or, les familles que nous avons interrogées confirment ce que soulignent les travaux antérieurs sur le rapport différencié qu'entretient l'école avec les parents en fonction de leur origine **sociale** (Caille 1992 ; Sirota 1988 ; Dubet et Martucelli 1996 ; Terrail 1997) ou **ethnique** (Caille 1992 ; Van Zanten 1990 ; Payet 1992). Les parents décrivent une institution scolaire « humiliante » et « non décente » à leur égard. Ils décrivent davantage que ce que François Dubet désigne comme « *une hypocrisie scolaire* » : un mépris scolaire. Cette catégorie de « non-décente », développée par le philosophe A. Margalit (1999), nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où elle ne renvoie pas uniquement à la nécessité d'une « *société juste* » comme dirait Walzer (1992) qui doit octroyer leurs droits aux tsiganes, mais aussi et surtout à une société *décente* et *non humiliante* à l'égard de cette population c'est-à-dire dont « *le fonctionnement de ses institutions ne fournit pas à ses membres des raisons valables de ressentir l'humiliation* » souligne le philosophe. En effet, « *l'élimination de l'humiliation est une priorité* » dans une culture tzigane qui a pour colonne vertébrale un certain nombre de valeurs auxquelles elle est énormément attachée : honneur, fierté, respect, hospitalité, sens de la famille, etc. Du côté institutionnel, les agents scolaires décrivent soit des situations de non-communication (« jamais de rencontre ») avec les familles, soit des relations (rares rencontres) caractérisées par le conflit. Bref, on l'aura compris, ce que demandent ces familles, ce sont le respect et la confiance à l'école. Or cette confiance résulte de la stabilité de l'équipe pédagogique. C'est en tout cas ce qui ressort paradoxalement des entretiens avec les acteurs institutionnels interrogés : ils ont tendance à relier en permanence cette stabilité à l'absentéisme scolaire de ces enfants. Dans la mesure où la stabilité de l'équipe pédagogique reste une dépendante du travail en équipe, la politique de formation doit apprendre aux enseignants que la lutte contre la déscolarisation est une entreprise communautaire qui exige des aptitudes à travailler en commun et en groupe contre cette ségrégation. Or, l'enquête montre que ce travail en commun ne fait pas partie de la politique des établissements. Enfin, la politique de la formation des enseignants doit développer la formation continue consciente que l'expérience seule n'est pas suffisante pour lutter contre le rejet de l'école, contre les ruptures scolaires précoces et les comportements oppositionnels ethnicisés qui en découlent. Mais, proposer une formation à la connaissance de cette culture aux enseignants semble être pris comme une atteinte à leur intégrité professionnelle (« *j'estime pas avoir besoin de formation* » rétorque l'enseignant).

La résolution de la question de la scolarisation tzigane ne peut pas se limiter à celle de l'école. Elle constitue une question complexe qui ne doit pas être appréhendée selon le seul angle monocausal. Les ruptures scolaires précoces tsiganes ne peuvent être détachées du contexte ethnicisant qui les détermine et de leur environnement en dehors duquel ils ne peuvent prendre sens : système scolaire, institutions intermédiaires (Police, Justice, pouvoir local) et population locale majoritaire. Ainsi, il ressort de cette enquête que les conditions de logement des familles tsiganes sont un facteur décisif et aggravant de la marginalisation scolaire.

## 2. Logement et emploi

### 2.1. Face à l'ethnicisation résidentielle : politique locale d'intégration par l'habitat

Si Kokoreff (2004, p. 143) décrit les banlieues parisiennes où vivent les personnes d'origine étrangères comme « *une prison dont les murs sont invisibles* », les tsiganes considèrent que leur terrain de stationnement, que tout un chacun nomme « camp » de stationnement, s'apparente à une prison avec des murs bien visibles (au sens physique et symbolique). Il semble que le caractère insidieux de la ségrégation résidentielle réside dans le fait qu'elle renforce la stigmatisation, les préjugés, la désintégration et le rejet multiforme. En effet, il ressort également de cette étude une certaine corrélation entre la ségrégation résidentielle et la précocité des ruptures scolaires des enfants tsiganes. La participation politique à la fabrication des identités fermées tsiganes et les mauvaises conditions de logement, notamment l'insalubrité du site, source d'un état de santé défectueux, insalubrité qui a été dénoncée par la DDASS (Direction départementale d'action sanitaire et sociale) lors de son enquête il y a deux ans sur ce même terrain de recherche, entraînent un rejet de la part de la population locale qui voit en ces enfants des enfants sales, porteurs de maladies contagieuses et d'une certaine nature délinquante susceptible de contaminer leurs

propres enfants. Elle parle de « *pollution tsigane* » et de « *terreur manouche* ». À cause de ces présupposés ethniques, certains agents scolaires interrogés déclarent que la population locale majoritaire va exercer une pression sur le pouvoir local pour refuser la mixité ethnique. D'autres professionnels pensent que ce refus est le résultat d'une co-responsabilité entre les membres de la société majoritaire : le pouvoir local craignant la punition électorale, la population, le corps enseignant et la direction des écoles ordinaires et même les agents exerçant dans les dispositifs ghettos dont les motivations se fondent sur le souci du maintien des emplois.

Quelles mesures doit donc adopter la collectivité territoriale contre cette relégation résidentielle pour éviter l'isolement de ces mineurs tsiganes ? La première des priorités est la mise en oeuvre concrète de la loi Besson 2000 relative à l'accueil et l'habitat des gens du voyage imposant aux communes la création d'une aire d'accueil dans un délai de deux ans et devant répondre à différents objectifs en termes d'intégration socioéconomique et scolaire de la population qui se trouve rattachée à son territoire. Or, nous sommes en 2005 et la création d'une telle aire d'accueil sur le site enquêté n'a toujours pas été réalisée. Actuellement, sur le territoire national, seul 6 000 places sont disponibles alors que le besoin est estimé à 40 000 emplacements. Il y aurait là donc une nécessité d'entreprendre tous les efforts possibles pour un bon choix de localisation de l'aire d'accueil pour éviter l'isolement et la ghettoïsation de cette population et de ses enfants conformément d'ailleurs à l'esprit de la loi Besson qui vise à décloisonner ces aires afin de favoriser l'intégration (surtout scolaire). Pour cela, il convient de prendre en compte l'emplacement de l'aire d'accueil dans le PLU (le plan local d'urbanisme) dans le cadre de la politique de la ville. L'objectif étant l'inclusion de cette population dans le tissu urbain afin qu'elle ait accès à tous les services de la ville et en premier lieu à la scolarisation de leurs enfants en milieu ordinaire. Or, le terrain de stationnement qui a fait l'objet de l'enquête ne va pas être déplacé mais simplement réhabilité tandis que sa localisation actuelle marginalise sa population qui l'occupe. La collectivité territoriale pourrait aussi s'imposer d'autres tâches que ce soit en matière de gestion et de pérennisation de l'aire d'accueil (comment responsabiliser les tsiganes par exemple dans la gestion et la pérennisation de l'aire d'accueil.....) ; de mutualisation de l'expérience dans le cadre de l'intercommunalité ou encore de politique de recrutement des agents territoriaux (quel agent territorial ? pour quelle mission ? recruté sur quels critères ?). Alors que, selon les enseignants interrogés, toutes les communes refusent la présence des tsiganes sur leur territoire. En outre, la collectivité territoriale doit surtout s'imposer comme tâche la réduction de l'emprise des frontières interethniques. Nombreux sont les élus qui se disent freinés dans leur action d'inclusion des tsiganes par la réticence de la population locale majoritaire. Il leur incombe alors la responsabilité de dialoguer avec la population locale majoritaire sur les modes de vie tsiganes afin de « décrystalliser » les préjugés et réduire l'emprise de ces antagonismes. La médiation des associations et des agents territoriaux peut assurer cette communication interculturelle. À titre indicatif, certaines CCASS dans certaines villes ont créé des postes d'animateur pour la jeunesse dans le cadre des emplois-jeunes. Le titulaire du poste s'efforce d'intégrer la jeunesse tsigane aux activités organisées par la commune. Afin que cette action en faveur des tsiganes puisse avoir un sens, l'autorité locale pourrait également dialoguer avec la population tsigane, l'inclure dans les décisions de la politique de la ville parce que tel qu'aimait le répéter Gandhi : « *Ce que vous faites pour moi sans moi, vous le faites contre moi* ».

Bref, il existe bien une relation entre l'isolement de ces enfants tsiganes (ségrégation scolaire) et la vulnérabilité et la précarité socioéconomique dans lesquelles vivent leurs parents (ségrégation résidentielle) et notamment les mauvaises conditions de logement. Les parents interrogés déclarent eux-mêmes que ces conditions au milieu de ce terrain sont telles que l'éducation scolaire ne peut venir qu'après d'autres préoccupations vitales pour l'existence physique, économique et culturelle. Du côté des enquêtés non tsiganes, on peut constater, au travers des contenus des entretiens, que les effets d'un tel rejet ne sont jamais considérés par ceux qui en sont les auteurs comme une cause à l'absentéisme et à son corollaire l'abandon scolaire. C'est pour cette raison que la contribution institutionnelle à l'amélioration des conditions de logement favorisera sans nul doute une scolarisation assidue et régulière de leurs enfants. Cette condition facilitera ensuite la naissance d'un embryon d'échange entre les deux univers (tsigane et non tsigane) jusque-là antagonistes. Si la loi Besson 2000 vise à éviter la ségrégation résidentielle pour éviter la ségrégation scolaire, c'est parce que la « *décommunautarisation* » (mixité ethnique) par la résidence et l'éducation est une des conditions de prévention des ruptures scolaires, donc de sortie du système scolaire sans qualification. Ainsi, si on veut apporter une aide à ces familles qui vivent dans l'extrême précarité, il convient de rompre en priorité avec une ethnicisation économique dont ils font l'objet afin qu'ils se sentent moins vulnérables pour aider leurs enfants dans leur scolarité.

## 2.2. Face à l'ethnicisation économique : politique dynamique de l'emploi

Les membres de cette communauté se déclarent victimes d'une relégation permanente sur le marché de l'emploi. Ce refoulement est dû principalement, à leurs yeux, à cette « *propriété distinctive, naturelle et complètement arbitraire* » comme dirait Bourdieu (1998) qu'est la couleur de la peau et que Weil appelle le « *handicap de la peau bronzée* » lorsqu'il fait allusion aux jeunes Français issus de l'immigration (Weil 1991, p. 277). Le fait que ces emplois (qu'ils jugent dévalorisants, dévalorisés et précaires) ne nécessitent pas forcément une qualification pour les exercer les conforte dans l'idée que leur rejet sur le marché de l'emploi n'est que le produit d'un racisme pur et simple. Lorsque leurs efforts d'intégration par le travail sont contrecarrés par un rejet permanent (opéré sur la base de leurs caractéristiques culturelles et phénotypiques) et que cet obstacle à cette volonté d'intégration se combine avec la disparition des métiers traditionnels qu'ils pratiquaient autrefois, les adultes tsiganes se déclarent être soumis à une forme d'aliénation sociale ; une sorte de frustration socioprofessionnelle qu'ils mettent en avant comme cause des comportements de déviance chez certains des membres de leur communauté. C'est ainsi que les tsiganes interrogés reconnaissent une certaine délinquance sous forme d'économies souterraines, mais ils l'interprètent comme le résultat d'une reproduction conformiste de l'ethnicisation socioéconomique et scolaire subie comme l'ont souligné d'autres travaux (Reyniers 2002) auparavant. Cependant, ce rejet de l'espace professionnel n'est pas relié uniquement à un facteur économique mais également politique. En effet, face aux conflits et déviances générés par la précarité socioéconomique de cette population, il y a là nécessité de mettre en place une politique de validation des acquis et compétences professionnels de ce public. En effet, cette population connaît la précarité malgré les talents qu'elle peut posséder (flexibilité, mobilité, négociation), en dépit de la maîtrise parfois de plusieurs langues (c'est ce que nous avons découvert sur le terrain) et malgré les métiers qu'elle peut exercer. Ceci signifie la rupture avec une politique stigmatisante à l'égard de cette population concernant l'absence de reconnaissance des compétences et savoir-faire professionnel dans divers domaines tels que la vannerie, le commerce, etc. L'abandon scolaire des adolescents interrogés que produit la ségrégation entraîne une sortie du système scolaire sans qualification. Cet handicap s'ajoute au fait d'être d'origine tsigane (« *on veut travailler mais ils aiment pas notre couleur* » déclarent les tsiganes) et de ne savoir exercer que des emplois traditionnels concurrencés par de nouveaux types de commerces et modes de distribution. En outre, au-delà du fait que ces métiers traditionnels ne soient pas reconnus, ils sont fragilisés par les mutations économiques de ces dernières années, qu'il s'agisse de la délocalisation d'entreprises (pertes de marchés), de l'incidence de la construction de l'Europe sur les réglementations relatives au commerce et à l'artisanat (exigences de diplômes). Les conseillères d'orientation de la mission locale interrogées ne cessent de souligner, par ailleurs, que les difficultés qu'elles rencontrent à insérer les jeunes tsiganes sont le fait avant tout des ségrégations multiformes antérieures et à ce qu'elles appellent une « *culture rurale du racisme* ». Elles déclarent que les entreprises participent à cette culture en refusant d'embaucher les jeunes issus de cette origine ethnique.

Quelles modalités doit comporter cette politique de validation des acquis professionnels de cette population ? Nous exposerons ici uniquement quelques points non exhaustifs et qu'on inviterait à développer :

- esquisser un état des lieux des activités économiques exercées, des compétences et expériences acquises de ce public ;
- établir un référentiel d'activités par rapport à ces activités et compétences recensées ;
- rapprocher ce référentiel d'activités au référentiel d'activités existant en matière de diplômes, titres ou certifications et de branches professionnelles ;
- redéfinir certaines professions : intégrer, par exemple, la compétence tsigane « *ravalement de bâtiments* » dans les compétences des « *peintres en bâtiments* » afin d'inscrire cette qualification dans une définition d'une profession existante ;
- élargir ces champs de compétences professionnelles. Afin d'éviter l'effet pervers de cantonner les tsiganes dans des activités traditionnelles, il conviendrait de relier ces compétences acquises à d'autres compétences nouvelles comme les nouvelles technologies. Parce que les métiers sont nombreux et polyvalents, le risque est la dévalorisation des compétences multiples. D'où la nécessité de réfléchir à des référentiels de compétences nouveaux et des diplômes nouveaux ;
- proposer des nouvelles modalités de formation qui tiennent compte des caractéristiques du public notamment pour renforcer les connaissances théoriques. Par exemple, en ce qui concerne les jeunes tsiganes scolarisés en SEGPA, nous avons constaté qu'ils ne sont pas encore lecteurs et jugent la formation professionnelle, que leur propose le système scolaire, défailante. Ce faible niveau scolaire explique aussi leur sentiment d'exclusion dans les apprentissages (c'est ainsi qu'ils le décrivent) ainsi que les comportements oppositionnels ethnicisés qui en découlent et dont les enseignants semblent se plaindre voire même souffrir. Dans la mise en place d'une formation qualifiante, il convient de prendre en compte le

faible niveau de cette formation initiale et réfléchir à un parcours qui prenne en compte ces faibles compétences ;

- enfin, pourquoi n'envisage-t-on jamais de faire accéder aux *écoles de la deuxième chance* les adolescents tsiganes puisqu'il s'agit bien d'individus déscolarisés ? Il semble que les principes qui ont été à l'origine de la mise en place de ces structures de « raccrochage » répondent à certaines caractéristiques culturelles de ces élèves et aux difficultés scolaires auxquelles ils sont confrontés dans une structure ordinaire : élève en échec, en dévalorisation de soi, rejet d'un fonctionnement rigide de l'établissement (pédagogie conventionnelle et fonctionnement de l'établissement), absence de sens dans les apprentissages et les savoirs (ceux-ci ne sont pas ouverts sur les savoirs concrets de la vie par exemple), sentiment de non-affiliation, sentiment d'être infantilisé, etc.

## Conclusion

En guise de conclusion, deux éléments sont à retenir. D'une part, le principal écueil dans le traitement de la question de la scolarisation des enfants tsiganes est qu'elle ne semble pas s'effectuer dans une optique multidimensionnelle : la réussite de l'inclusion des tsiganes est subordonnée à la nécessité d'une mise en place d'un projet global d'insertion : accès à la santé, actions pour la promotion d'hébergement, scolarisation des enfants, formation des adultes, etc. Il s'agit de rompre avec une ethnicisation multiforme (scolaire, résidentielle, économique, scientifico-politique) afin de concrétiser ce projet et progresser en équité. D'autre part, nous souhaiterions soulever un paradoxe au sujet de la relation entretenue entre la problématique de la protection de l'enfance et celle de la déscolarisation. L'obligation scolaire et la protection de l'enfance, le contrôle social et la prévention de la délinquance imposent depuis deux siècles la surveillance réglementée de la scolarisation. C'est donc pour garantir la protection de l'enfance qu'on vise à prévenir et à lutter contre la déscolarisation. C'est d'ailleurs dans le cadre de la prévention de la délinquance que pourraient générer les ruptures scolaires précoces qu'a été lancé en 1999 l'appel d'offre par le gouvernement sur le processus de la déscolarisation. Or, aujourd'hui, on s'étonne de la délinquance des mineurs et même des adultes tsiganes alors que l'ethnicisation dont ils font l'objet reste à la base de leurs interruptions scolaires prématurées, donc de leur sortie sans qualification de l'école et par conséquent de leur difficulté à s'insérer sur le marché du travail. Ainsi, paradoxalement, on ne se pose pas la question de la protection de l'enfance qu'implique cette déscolarisation prématurée de ces enfants.

## Bibliographie

Amselle J.-L. (2001), *Vers un multiculturalisme Français. L'empire de la coutume*, Paris, Flammarion.

Bourdieu P. (1984), « Le racisme de l'intelligence », in *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit, pp. 264-268.

Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.

Caille J.-P. (1992), « Les parents d'élèves de collège et les études de leurs enfants : attentes et degré d'implication », *Éducation et formation*, 32, pp. 15-23 .

Debarbieux É. et al. (2002), *L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*, Paris, La Documentation française.

Delsouk M. (1995), « Scolarisation des enfants Tsiganes, données socio-ethnologiques », *Revue de recherche en éducation*, n° 9, CDDP, université de St Etienne.

Dray D. et Oeuvarard F. (2000), « Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation », *VEI Enjeux*, n° 122, pp. 63-75.

Dubé F. et Lapeyronnie D. (1992), *Les quartiers d'exil. L'épreuve des faits*, Paris, Seuil.

Dubé F. et Martucelli D. (1996), « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in L. Bernier et F. de Singly (coord.), « Familles et école », *Revue Lien social et Politiques*, n° 35, printemps, pp. 109-121.

- Ellul J. (1977), *Le Système technicien*, Paris, Calman-Levy.
- Felouzis. G. (2005), *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.
- Grafmeyer Y. et Joseph I. (2004, rééd.), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Flammarion.
- Guigue M. (2000), « Des raisons de décrocher de l'école ? », in F. Tanon, *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*, Paris, L'Harmattan, pp. 59-81.
- Henriot van Zanten A. (1990), « L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires », *Revue française de pédagogie*, 83, pp. 23-30.
- Henriot van Zanten A. (2000), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Le lien social*, Paris, PUF.
- Janosz M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, pp. 105-127.
- Kokoreff M. (2004), *La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique*, Paris, Payot.
- Langevin L. (1994), *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur*, Montréal, Éditions Logiques.
- Laplantine F. (1997), *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Seghers.
- Lorcerie F. (2002), « Enseigner en milieu ethnicisé : face à la discrimination », *VEI Enjeux*, n° 6 (hors-série).
- Lorcerie F. (2003), « Revisiter l'Éducation interculturelle », in F. Lorcerie, *Le défi ethnique*, Paris, ESF.
- Margalit A. (1999), *La société décente*, Paris, Climats.
- Martiniello M. (1995), *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, PUF.
- Martucelli D. (2002), « Sociologie et posture critique », in B. Lahire, *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte.
- Merton. R.K. (1965). *Éléments de théories et de méthode sociologique*, Paris, Plon.
- Morrow. G. (1986), « Standarzig practice in the analysis of school dropouts », in G. Natriello, *School dropouts, patterns and policies*, New York, Teachers college Press, pp. 38-51.
- Olzak S. (1993), *The Dynamics of Ethnic Competition and Conflict*, Stanford (CA), Stanford University Press.
- Payet J.P. (1992), « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une éducation scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, 101, pp. 59-70.
- Payet J.-P. (1996), « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », *Revue française de pédagogie*, n° 117, octobre-novembre-décembre, p. 89-116.
- Poutignat P. et Streiff-Fenart J. (1995), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.
- Reyniers A. (2002), « La population dont on parle », *VEI Enjeux*, n° 4 (hors-série *La scolarisation des enfants du voyage*), juillet.
- Sirota R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- Streiff-Fenart J. (1997), « Les recherches interethniques en France : le renouveau ? », *Migrants-formation* n° 109, Paris, La découverte.
- Terrail J.-P. (1997), « La sociologie des interactions famille-école », *Sociétés contemporaines*, 11-12, pp. 53-89.

Violette M. (1991), *Revue canadienne de l'Éducation*, 23, 3.

Walzer M. (1992), *Les deux universalismes*, Paris, Esprit.

Weil P. (1991), *La France et ses étrangers*, Paris, Calmann-Levy.

Wieviorka M. (1993), *La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, Paris, La Découverte.

Wirth L. (1980), *Le Ghetto*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.



# L'analyse économique de la discrimination : quelques éléments concernant le marché du travail

Nicolas Sirven

En 2003, la Commission européenne a publié les résultats d'une étude *Eurobaromètre* sur « La discrimination en Europe » (Marsh & Sahin-Dikmen 2003). Sur la base d'une définition relativement large de la discrimination<sup>1</sup>, un total de 16 032 ressortissants de l'Union ont été sondés. Alors que 15 % ont indiqué avoir été personnellement victimes de discrimination dans les domaines du travail, de l'enseignement, du logement et des services personnels, ils déclarent à 66 % avoir été témoins de pratiques discriminatoires. Cette étude montre par ailleurs que la grande majorité des Européens est hostile à l'ensemble des formes de discrimination citées plus haut. Bref, la discrimination en Europe est une réalité, et une réalité qu'il s'agit de combattre.

La forme et l'étendue de la discrimination dans ses différents domaines en fait un concept relativement vaste. L'analyse économique aborde essentiellement ce thème sous l'angle du marché du travail. Les économistes parlent de discrimination dans l'emploi lorsque certains individus ayant une particularité commune semblent spécialement défavorisés en raison de cette particularité, indépendamment de leurs caractéristiques productives (Plassard 1987). La discrimination apparaît ainsi comme la valorisation (négative ou positive dans le cas du népotisme) de caractéristiques individuelles non reliées à la productivité. Il s'agit d'un concept fondamentalement associé à la notion de groupe. Ainsi, un individu est discriminé parce qu'on lui attribue les caractéristiques associées à un groupe social particulier.

Le recours au concept de discrimination par les économistes s'explique essentiellement par le fait que ce phénomène est perçu comme un dysfonctionnement du marché. Le marché du travail est un lieu (fictif ou réel) où se rencontrent l'offre et la demande de travail. Le premier terme s'applique aux individus qui proposent leur force de travail contre une rémunération. La demande sur le marché du travail émane quant à elle des entreprises et correspond aux besoins en force de travail pour réaliser la production. À la rencontre de l'offre et de la demande de travail, se fixe le prix sur le marché, c'est-à-dire le salaire. La théorie économique établit par ailleurs que le salaire individuel doit correspondre à la productivité marginale de chaque travailleur. De manière intuitive, le salaire doit être proportionnel aux efforts fournis par le travailleur pour réaliser la production. En présence de discrimination, les salaires des travailleurs du groupe discriminé ne sont plus fixés uniquement par rapport à leurs caractéristiques productives. Les ressources ne sont donc plus allouées selon les stricts mécanismes du marché (la loi de l'offre et de la demande), ce qui va générer, selon les fondements de la théorie dominante en économie, une situation sous-optimale. Autrement dit, un monde meilleur est possible si l'on supprime la discrimination.

Cet argument, au fondement tout libéral, est cependant compatible avec une approche interventionniste dans laquelle l'État s'engage à réduire la discrimination. En effet, alors que pour les libéraux la lutte contre la discrimination doit permettre de garantir le bon fonctionnement du marché – et donc une allocation optimale des ressources –, elle représente un enjeu dans l'amélioration directe de la condition humaine pour les partisans de la justice sociale. Même si les fondements diffèrent entre les deux approches, l'objectif est unique : combattre la discrimination. Un tel consensus n'est pas si commun en économie. Ceci tient au fait que tous les économistes partagent un déterminant commun : la discrimination a un coût (strictement économique pour les uns, social pour les autres).

L'objectif de cet article est de présenter quelques éléments de la théorie économique qui sont assez souvent ignorés par les acteurs de la lutte contre la discrimination. Nous pensons en effet qu'une diffusion plus large de l'idée d'un coût à discriminer, tant pour les entreprises que pour l'économie dans son ensemble, peut permettre de faire évoluer les mentalités dans ce domaine, et contribuer *in fine* à réduire les pratiques discriminatoires. Dans ce but, le présent article est ainsi construit : nous passons tout d'abord en revue les principaux concepts de la discrimination dans l'emploi développés par les économistes, puis nous discutons respectivement des causes et des conséquences de la discrimination afin de mieux cerner la complexité de

---

<sup>1</sup> Celle-ci est considérée dans cette étude comme le fait d'appliquer un traitement différent, négatif et défavorable à des personnes sur la base de leur race ou de leur origine ethnique, de leur religion ou de leurs convictions, de leur handicap, de leur âge ou de leur orientation sexuelle.

ce phénomène. Enfin, une discussion concernant les moyens de lutte contre la discrimination vient clore notre exposé.

## **1. La discrimination dans l'emploi**

La discrimination dans le domaine de l'emploi s'analyse économiquement comme une situation où prévaut à la fois une inégalité d'opportunités et de rémunération entre des individus ayant des caractéristiques productives comparables (Plassard 1987). Il est courant de distinguer respectivement ces deux formes d'inégalité en discrimination avant le marché (ou pré-discrimination) et discrimination de marché.

### **1.1. La discrimination avant le marché**

La discrimination avant le marché fait référence à la notion d'égalité des chances dans le sens où les possibilités de développement personnel d'un individu (accéder à un certain niveau de qualification, postuler à un certain type d'emploi, etc.) ne dépendent pas uniquement de ses capacités potentielles. Dans ce cadre, le rôle des structures sociales telles que la famille, l'école, le milieu social, etc., est fondamental. Un système de valeurs peut ainsi générer de la pré-discrimination dans l'apprentissage des rôles des individus selon leur niveau social, leur race ou leur appartenance sexuelle.

Dans ce dernier cas, il est reconnu que dans beaucoup de sociétés les femmes subissent une discrimination de « vocation » professionnelle par l'intermédiaire de la formation précoce des préférences et des attitudes quant à leur rôle dans la vie, ou par le biais des activités de développement durant la jeunesse. La discrimination par l'éducation des parents, par l'école et, plus généralement, dans la société par l'intermédiaire de la culture, orienterait ainsi plus facilement les filles vers certains types de comportements : moindre implication moyenne sur le marché du travail, projet scolaire moins professionnalisé ou encore orientation massive vers certaines filières ou certains métiers engendrant une ségrégation du marché du travail pouvant s'accompagner de discrimination de salaires.

La concentration des femmes dans certaines professions conduit alors à un effet d'entassement (*crowding effect*) qui est à l'origine de l'apparition de bas salaires sur le marché du travail (Bergman 1971). En effet, l'existence d'emplois « de femmes » fait que l'offre de travail féminine s'y trouve abondante par rapport à la demande, ce qui implique une certaine réduction du prix sur le marché, c'est-à-dire du salaire. Autrement dit, la concentration des travailleurs du groupe dominé peut entraîner l'apparition de comportements discriminatoires à leur encontre.

### **1.2. La discrimination de marché**

La discrimination de marché peut se concevoir comme la continuation, durant la période de vie active, des processus de différenciation d'opportunités ou de traitements pour des individus aux caractéristiques productives comparables. La différence avec la pré-discrimination réside dans le fait de considérer les dotations (c'est-à-dire les aptitudes naturelles et les qualifications professionnelles acquises avant l'arrivée sur le marché) comme des données ; à ce titre elles acquièrent le statut de variables exogènes. Autrement dit, une fois sur le marché du travail, la discrimination concerne moins l'accumulation de capital humain que la rentabilité de celui-ci.

Plus précisément, la discrimination de marché s'observe lorsque des individus, ayant un niveau de productivité identique, reçoivent une « compensation » différente sous la forme de salaires différents ou sous la forme d'opportunités inégales pour développer ultérieurement leurs qualifications, développements qui précéderont une croissance de la rémunération. Selon Arrow (1973), la discrimination de marché reflète « *la valorisation sur le marché du travail de caractéristiques personnelles du travailleur non reliées à la productivité* ». En d'autres termes, les économistes interprètent la discrimination comme une imperfection du marché dans le sens où les facteurs de production (ici le facteur travail) ne sont pas rémunérés à leur productivité marginale. Ce phénomène se caractérise par exemple par un versement de rémunérations plus faibles, un refus d'embauche ou une surqualification pour un poste.

La définition précédente suggère une méthode opérationnelle pour séparer les facteurs de pré-discrimination et les facteurs de discrimination de marché dans la détermination des différentiels de gains. Les différentiels qui proviennent d'une différence dans la productivité moyenne des groupes sont imputables par nature à la

pré-discrimination. On a déjà avancé plus haut l'idée que l'effet d'entassement contribuait à réduire les salaires des emplois largement féminisés par rapports aux autres emplois. En revanche, lorsqu'on compare des groupes à productivité identique, les différentiels attribués par exemple au sexe ou à la race, doivent être attribués à la discrimination de marché.

La procédure usuelle de mesure de la discrimination, a été présentée par des auteurs tels que Oaxaca (1973), Blinder (1973) ou encore Brown, Moon et Zoloth (1980). Lorsque deux groupes (raciaux, sexuels, ethniques, etc.) présentent des différences dans leurs caractéristiques productives moyennes et dans leurs fonctions reliant ces caractéristiques aux revenus (fonctions de gains), la méthode usuelle de mesure de la discrimination consiste à comparer leurs revenus réels moyens avec ceux qu'ils obtiendraient s'ils étaient tous payés selon la même *structure de revenus*, c'est-à-dire selon la même fonction de gains.

À ce stade, bien que les techniques de mesure de la discrimination ne fassent qu'évaluer l'importance du phénomène discriminatoire, elles s'avèrent cependant complémentaires du cadre conceptuel dans le sens où ces considérations permettent ensemble de mettre à jour une réalité. Mais si le constat est nécessaire, il est insuffisant pour servir de support à une politique économique de lutte contre la discrimination. Ce premier pas sera donc enrichi d'une recherche des causes et d'une analyse des conséquences économiques de la discrimination.

## 2. Les causes de la discrimination sur le marché du travail

Les économistes reconnaissent en général deux grandes causes de la discrimination sur le marché du travail<sup>2</sup>. Ainsi, le fait de traiter différemment deux groupes d'individus indépendamment de leurs caractéristiques productives peut être un acte intentionnel ou non. Dans le premier cas, la littérature économique se révèle assez peu satisfaisante pour expliquer le phénomène discriminatoire dans sa complexité ; il est en fait plus difficile qu'on ne le pense, de passer du désir de discriminer à la réalité. C'est pourquoi, afin de gagner en réalisme, l'approche de la discrimination sur le marché du travail propose de recourir à une analyse non intentionnelle du phénomène à partir de l'hypothèse d'information imparfaite.

### 2.1. La discrimination intentionnelle

L'attitude intentionnelle est historiquement la première hypothèse proposée pour expliquer la discrimination. Dans ce cadre, Becker (1959) met en avant l'impact des préférences sociales des agents sur le fonctionnement du marché du travail. Dans une économie salariale, l'intégration de la discrimination se fait nécessairement par l'employeur, de sorte que si celui-ci possède une aversion psychologique (e.g. racisme, antisémitisme, sexisme) envers un groupe social particulier (noirs, juifs, femmes, etc.), il sera enclin à traiter moins bien (non-embauche, sur-qualification, salaire plus faible, conditions de travail plus difficiles, etc.) les travailleurs ayant ces caractéristiques que les autres.

L'employeur fait ainsi passer ses préférences individuelles avant la gestion de l'entreprise. Notons que ce comportement autorise aussi que l'employeur ne soit pas toujours à l'origine de la discrimination ; son rôle peut parfois être plus diffus et ne consister qu'à relayer une discrimination émanant des travailleurs ou des consommateurs. Il est ainsi concevable que certains individus soient respectivement hostiles à travailler dans une entreprise dont le personnel est « mixte » ou à acheter les biens produits par une telle main-d'œuvre. Dans ce cadre, la discrimination s'interprète à la fois comme un moyen de satisfaire les préférences des agents, mais relève aussi d'un argument économique.

Cependant, en ce qui concerne l'argument économique, il est établi que les firmes qui pratiquent la discrimination par goût sont moins compétitives que les autres – parce qu'elles se privent d'une partie de la main-d'œuvre et augmentent ainsi leurs coûts de production. Cet argument est relativement encourageant dans le sens où, à long terme, cette perte d'inefficacité doit se traduire par la disparition des firmes discriminantes dans le cadre d'un marché concurrentiel. Il s'avère toutefois inadapté pour expliquer la persistance de la discrimination dans le temps. C'est pourquoi une autre raison de la discrimination intentionnelle a été fournie.

---

<sup>2</sup> L'analyse économique des causes de la discrimination ne traite pas habituellement des causes de la pré-discrimination. Le sujet d'étude est en général le marché du travail.

L'autre argument avancé pour expliquer l'existence de phénomènes discriminatoires concerne les gains qu'en retire un groupe dominant par rapport aux groupes minoritaires. Aussi Thurow (1969) propose un modèle dans lequel les membres du groupe favorisé préservent une distance sociale par rapport au groupe dominé et maximisent leurs revenus. Cette idée, développée par Arrow (1973) met en avant l'intérêt pour le groupe dominant que les groupes minoritaires (femmes, noirs, etc.) soient moins rémunérés qu'eux pour une productivité identique. La discrimination s'interprète alors comme une taxe sur la rémunération du groupe défavorisé, que vont se partager les dominants. En d'autres termes, la discrimination est un mécanisme de marché qui génère de l'inégalité dans les ressources attribuées, au profit du groupe discriminant.

Roemer (1978) remarque à ce titre que la discrimination est un bon moyen de diviser les travailleurs et de nuire ainsi à l'entrave que pourrait représenter une force de travail unie et revendicatrice. On retrouve là des éléments de l'analyse marxiste des mécanismes de l'exploitation. Notons que l'examen des relations de pouvoir au sein des entreprises comme cause de la discrimination a fait l'objet d'une littérature relativement abondante et intéressante que nous n'explorerons pas ici (Bergman 1974).

## **2.2. La discrimination non-intentionnelle**

L'approche précédente repose sur l'idée que chaque employeur embauchant un travailleur possède une parfaite connaissance de sa productivité. Si l'on relâche cette hypothèse, on peut ouvrir la voie à une interprétation différente de la discrimination. Dans cette nouvelle optique, l'accent est mis sur le rôle et les difficultés de l'identification des caractéristiques économiques des travailleurs. C'est dans les jugements statistiques à travers lesquels les employeurs projettent sur les individus certaines caractéristiques de groupe que réside alors l'origine non intentionnelle de la discrimination. On parle alors de discrimination statistique (Phelps 1972 ; Arrow 1972 ; McCall 1972).

La discrimination statistique traduit un problème de sélection (ou filtrage) survenant lorsque des caractéristiques observables se trouvent en corrélation avec une variable économique, mais que ces caractéristiques ne fournissent pas une information parfaitement fiable. L'employeur à la recherche d'un candidat à un poste particulier se trouve confronté à un problème d'identification du fait de la très grande hétérogénéité des travailleurs. S'il se base sur les déclarations du candidat, il se peut que l'information qu'il recueille concernant les qualités de ce dernier soit erronée. À cet égard, deux solutions, éventuellement complémentaires, s'offrent à lui.

L'employeur peut en premier lieu imposer des tests d'embauche au travailleur, dans le but d'éprouver la véracité des qualités annoncées par ce dernier. De telles procédures ont cependant pour inconvénient majeur d'avoir des coûts de conception, de traitement et d'interprétation des résultats relativement élevés. De plus, ceux-ci ne livrent pas une information parfaite (problème de l'adaptation du test aux divers candidats). Aussi, l'employeur peut dans un second temps vouloir faire usage de tests gratuits, en utilisant uniquement des informations « évidentes » fournies par des sources visibles telles que le sexe, la race, le diplôme, etc. De ce fait, il procède à ce qui est appelé une discrimination statistique « pure ».

Cette procédure n'est évidemment génératrice d'information que s'il existe une corrélation positive ou négative connue entre les signaux utilisés et les qualités attendues. Bien entendu, l'employeur est en droit de faire usage de cette procédure rationnelle même si celui-ci est confronté obligatoirement à des problèmes d'erreurs de première espèce ou de deuxième espèce (des bons candidats peuvent être écartés et de mauvais candidats peuvent être embauchés). Le choix du signal quant à sa capacité à fournir l'information adéquate est alors crucial.

Le danger de la discrimination statistique est qu'elle peut rapidement laisser la place à une discrimination par pur préjugé ou encore par erreur. Ce préjugé peut provenir (et provient le plus souvent) d'a priori ne reposant sur aucun fondement statistique. Le risque étant l'absence de toute corrélation entre les caractéristiques des employés ou des candidats à l'embauche et les signaux qu'ils émettent. Dans ce cas, on en revient quasiment à un phénomène de discrimination par goût, même si l'origine du phénomène est ici différente.

## **3. Les conséquences économiques de la discrimination**

Parmi les conséquences de la discrimination sur l'ensemble de la société, les répercussions économiques présentent l'avantage de fournir un argument de poids non seulement aux décideurs politiques, mais surtout

à ceux qui sont à l'origine de cette pratique : la discrimination est coûteuse. Plus précisément, l'acte de discriminer est anti-économique parce qu'il génère plus de pertes dans l'économie que de gains. Bien que la théorie ne souffre aucune discussion sur les coûts de la pré-discrimination et ceux de la discrimination de marché, force est de constater qu'au niveau empirique les seconds sont plus aisément mesurables que les premiers. Nous présenterons donc les deux cas sous l'angle théorique.

### 3.1. Les coûts de la pré-discrimination

La pré-discrimination a pour conséquence de produire le marché du travail des groupes de travailleurs ayant des caractéristiques productives moyennes inférieures à celles des groupes ne subissant aucune pré-discrimination. Cette inégalité à l'arrivée sur le marché du travail, entre les groupes de travailleurs implique des coûts qui, même s'ils ne sont pas directement mesurables, sont potentiellement élevés. En effet, une société qui génère des comportements pré-discriminatoires se prive de l'apport en productivité et en efficacité économique qu'une certaine catégorie d'individus aurait pu lui apporter s'ils avaient pu bénéficier des mêmes conditions d'apprentissage que les autres. La pré-discrimination suppose donc une différenciation dans les possibilités d'augmentation de la production (la capacité de gains potentiels) en particulier par l'intermédiaire de l'éducation – avant l'entrée dans la vie active.

Combarrous (1994) précise que les coûts de la pré-discrimination, c'est-à-dire les coûts dus à un traitement inégal des individus, opéré préalablement à leur entrée sur le marché du travail, sont difficilement mesurables. Ils s'identifient principalement à des pertes potentielles en termes de productivité et d'efficacité pour la société. Ce phénomène est anti-économique dans le sens où il prive la société de la possibilité d'augmenter sa productivité moyenne, et donc à terme, grève la croissance et le développement.

### 3.2. Les coûts de la discrimination de marché

Afin de présenter les mécanismes par lesquels la discrimination de marché va générer des coûts, nous proposons de reprendre de manière intuitive le modèle proposé par Sapsford & Tzannatos (1993). Supposons que le marché de l'emploi est réduit à la demande de main-d'œuvre de deux firmes A et B. Chacune emploie le même nombre de travailleurs (respectivement  $L_A$  et  $L_B$ , avec  $L_A = L_B$ ) ayant tous des caractéristiques productives comparables et percevant ainsi tous le même salaire  $w^*$ .

Supposons maintenant que la firme A mette en œuvre un processus discriminatoire envers une partie de ses travailleurs. Ces derniers sont soit victimes d'une réduction arbitraire de leur salaire, soit victimes d'une réduction des effectifs. Dans les deux cas ils sont incités à chercher du travail dans la firme B qui ne pratique pas de discrimination et où les salaires sont au niveau de  $w^*$ . Le transfert de la population discriminée de A vers B va avoir pour première conséquence d'augmenter l'offre de travail sur le segment du marché qu'occupe la firme B. De sorte que, suivant la loi de l'offre et de la demande, le prix sur ce marché (i.e. le salaire dans la firme B) doit baisser. On aura alors un nouveau salaire  $w_B$  qui sera inférieur à  $w^*$ . L'autre conséquence de la discrimination concerne la firme A. Puisque la main-d'œuvre sur le segment occupé par cette firme s'est raréfiée, la loi de l'offre et de la demande va entraîner une augmentation des salaires pour les travailleurs non discriminés de A.

La discrimination sur le marché du travail s'analyse ainsi comme un moyen de modifier l'allocation des ressources telle qu'elle est organisée par le marché. Son objet est clairement de favoriser certains groupes au détriment des autres. Aussi, la question fondamentale au niveau de la société est alors de savoir si les gains des uns compensent les pertes des autres. Les travaux de Sapsford & Tzannatos (1993) montrent sans ambiguïté que la discrimination produit une perte sèche pour l'économie dans son ensemble. Autrement dit, la modification des mécanismes du marché conduit à une situation qui n'est plus optimale.

Outre l'altération de l'efficacité de l'allocation du travail parmi les firmes, la discrimination affecte aussi la volonté, le dynamisme et les efforts des travailleurs en leur inculquant un sentiment d'injustice. La discrimination freine ainsi la mobilité, c'est-à-dire la vitesse à laquelle la force de travail s'adapte aux déséquilibres du marché du travail générés par le changement structurel. En résumé, la discrimination affecte l'économie dans son ensemble, car en bloquant les mécanismes d'allocation du marché, elle génère des dysfonctionnements systémiques qui pénalisent nécessairement la croissance économique. En somme, l'idée selon laquelle la discrimination représente un coût peut désormais être avancée à la fois (i) pour contrebalancer l'argument d'un gain à la discrimination, et (ii) pour remettre en cause certains préjugés trop bien établis dans les procédures de discrimination statistique.

## 4. Discussion : comment lutter contre la discrimination ?

La discrimination dans l'emploi est un phénomène qui génère des injustices sociales que la plupart des États se sont engagés à combattre, notamment au travers de la ratification de la Convention fondamentale sur les droits de l'Homme (convention 100 et 111) de l'Organisation internationale du travail (OIT). Dans le cadre de cet engagement, les mesures prises en termes de politique sociale tentent, dans leur globalité, d'obliger les agents économiques à se conformer à une pratique non discriminatoire sur le marché du travail. L'arsenal juridique s'est immédiatement trouvé en première ligne pour défendre les populations victimes de la discrimination, mais avec comme limite de légiférer sur des attitudes dont le caractère discriminatoire n'est pas systématiquement démontrable. Aussi, à côté des textes de lois, sont apparues des initiatives de discrimination positive, c'est-à-dire, l'instauration de « quotas » de travailleurs issus des groupes reconnus comme subissant une discrimination systématique dans certains secteurs du marché du travail. Cette politique, connue outre-atlantique sous le terme d'« *affirmative action* », a connu semble-t-il son apogée et suscite désormais un nombre grandissant de réserves et critiques (Boumhadi, Lattes & Plassard 2000).

Les critiques à l'encontre de la discrimination positive sont de plusieurs ordres. Coates & Loury (1993) reconnaissent d'abord un risque d'inefficacité économique dans le sens où l'accès à des postes qualifiés se fait, toutes choses égales par ailleurs, avec moins d'effort de la part des individus bénéficiant de quotas. Ce qui peut avoir pour conséquence une incitation plus faible à l'investissement en capital humain, et au total une diminution de la performance économique de la nation. Par ailleurs, si l'on suit l'argumentaire de Le Pourhiet (1998), on peut penser que toute discrimination positive constitue *ipso facto* une discrimination négative à l'égard de quelqu'un d'autre. Une discrimination apparaîtra ainsi d'autant plus injuste qu'elle porte sur une différence non choisie. Elle risque alors de renforcer la ségrégation et les stéréotypes. De même, ces politiques peuvent générer un sentiment d'exaspération chez les dominants au vu des privilèges accordés aux dominés, ce qui peut favoriser la mise en œuvre de stratégies de discrimination plus subtiles et moins détectables qu'au travers des écarts salariaux (conditions de travail, etc.).

Ces critiques de la discrimination positive sont en général avancées pour contester l'efficacité et surtout la légitimité des politiques de discrimination positive. Si bien qu'aux États-Unis, patrie fondatrice de l'« *affirmative action* », le développement de recours contentieux fragilise aujourd'hui cette politique. En somme, la discrimination positive, mise en œuvre à l'origine pour compléter l'arsenal juridique, se retrouve désormais en porte-à-faux avec celui-ci. La répression juridique de la discrimination semble à l'heure actuelle le seul outil probant des décideurs politiques. D'une façon un peu triviale, on constate qu'en matière de discrimination le bâton a souvent été brandi, alors que la carotte demeure largement sous-utilisée. Or, l'objectif du présent article est de mettre en avant l'argument selon lequel la discrimination représente un coût supplémentaire pour la capacité productive d'un pays. Si l'on peut convaincre les entreprises – les premiers vecteurs de la discrimination – que la discrimination qu'elles pratiquent, intentionnellement ou non, affecte leur compétitivité, alors on peut espérer que ces dernières modifient leur attitudes par rapport aux groupes discriminés. En résumé, la diffusion de l'idée d'un coût à discriminer ne saurait se passer d'un dispositif juridique étoffé pour lutter contre les injustices sociales. La particularité de notre thèse réside en ce qu'elle attaque le problème par l'autre bout, le plus délicat et certainement le plus long à modifier : les mentalités.

## Bibliographie

Arrow K. (1972), « Models of Job Discrimination » et « Some Mathematical Models of Race in the Labor Market », in A.H. Pascal (ed.), *Racial Discrimination in Economic Life*, Lexington, (MA), Lexington Books.

Arrow K. (1973), « The Theory of Discrimination » in O. Ashenfelter et A. Rees (eds), *Discrimination in Labor Markets*, Princeton (MA), Princeton University Press.

Becker G. (1959), *The Economics of Discrimination*, Chicago (IL), University of Chicago Press.

Bergman B. (1971), « The Effect on White Incomes of Discrimination in Employment », *Journal of Political Economy*, 79(2), pp. 294-313.

- Bergman B. (1974), « Occupational Segregation, Wages and Profits when Employers Discriminate by Race and Sex », *Eastern Economic Journal*, 1, pp. 103-110.
- Blinder A. S. (1973), « Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates », *Journal of Human Resources*, 8, pp. 436-455.
- Boumahdi R., Lattes J.-M. et Plassard J.-M. (2000), « Discrimination et marché du travail : Une lecture pluridisciplinaire », *Notes du LIHRE*, n° 317, Université Toulouse 1, France.
- Brown R.S., Moon M. et Zoloth B.S. (1980), « Incorporating Occupational Attainment in Studies of Male/Female Earnings Differentials », *Journal of Human Resources*, 15, pp. 3-28.
- Coates S. et Loury G. (1993), « Will Affirmative Action Policies Eliminate Negative Stereotypes? », *American Economic Review*, 83(5), pp. 1220-1240.
- Combarrous F. (1994), *Discrimination et marché du travail : concepts et théories*, Document de travail n° 2, CED, Université Montesquieu Bordeaux IV.
- Le Pourhiet A.-M (1998), « Discriminations positives ou injustices ? », *Revue française de droit administratif*, mai/juin, pp. 521-523.
- McCall J. (1972), « The Simple Mathematics of Information, Job Search and Prejudice », in A.H. Pascal (ed.), *Racial Discrimination in Economic Life*. Lexington (MA), Lexington Books.
- Marsh A. et Sahin-Dikmen M. (2003), « La discrimination en Europe », *Eurobaromètre*, n° 57.0, mai.
- Oaxaca R. L. et Ransom M.R. (1994), « On Discrimination and the Decomposition of Wage Differentials », *Journal of econometrics*, 61(1), pp. 5-21.
- Phelps E. S. (1972), « The Statistical Theory of Racism and Sexism », *American Economic Review*, 62(4), pp. 659-61.
- Plassard J.-M. (1987), *Discrimination sur le marché du travail et information imparfaite*, CNRS Éditions.
- Roemer J.E. (1978), « Differentially exploited labor: A Marxian theory of discrimination », *Review of Radical Political Economics*, 10(2), pp. 43-53.
- Sapsford D. et Tzannatos Z. (1993), *The Economics of Labour Market*, New York, Mac Millan.
- Thurow L.C. (1969), « Poverty and Discrimination », *The Brookings Institution*, Washington.



# **Les dispositifs linguistiques pour les étrangers à l'heure du contrat d'accueil et d'intégration**

## **Analyse des processus d'invisibilisation et de minorisation linguistique**

*Mariangela Roselli et Carole Viché*

Partant d'une analyse des critères différenciant les primo-arrivants en France, notre étude s'attache à identifier les mécanismes qui, par un effet systémique et un processus cumulatif, deviennent différentiels pour le sort réservé aux individus. Ayant travaillé l'une et l'autre sur la politique linguistique pour les migrants à dix ans de distance (1995 et 2005), nous avons remarqué que ni les dispositifs ni les publics étaient les mêmes. À la question naïve « en quoi les immigrés avaient changé ? » a succédé assez rapidement une question critique : comment et pourquoi la recomposition des modalités de l'action publique en matière de politique linguistique à destination des immigrés a produit des changements non seulement sur le marché de l'offre de la formation mais surtout dans les formes de traitement et de classement des primo-arrivants. C'est notamment à partir d'une étude que nous avons menée sur les différents parcours de migrants, que nous avons repéré des « goulots d'étranglement » dans l'admission de certains primo-arrivants à ces dispositifs. Nous nous sommes donc interrogées sur ce qu'ils cachaient. En définitive, les démarches et les critères d'admission aux dispositifs fonctionnent comme autant de mécanismes de spécification d'une certaine offre à destination de certains publics et, en creux, de spécialisation d'une autre offre, celle qui reste aux primo-arrivants hors-cadre, hors-éligibilité, hors-droit, ceux qui ont été déboutés des dispositifs destinés à « l'accueil et à l'intégration ».

La posture consiste donc à dire que le changement de l'offre a changé les publics, les a classés au moins en deux catégories : celle des étrangers intégrables, ayant des compétences à offrir au marché du travail, employables, déjà lancés dans une logique d'intégration au projet universaliste et individualiste d'émancipation par les connaissances ; l'autre catégorie est celle des immigrés ou migrants qui n'ont que leur statut migratoire à présenter et ne sont ni directement employables ni immédiatement intégrables selon les valeurs de la modernité occidentale. Ce classement ne se fait pas uniquement par l'éligibilité ou non à un dispositif de formation, mais est largement cautionné, voire intériorisé par les acteurs de terrain qui parlent désormais « de travail d'enseignement linguistique sérieux, enfin auprès d'un public qui apprend vraiment ». Des dispositifs sont-ils en train de devenir des actions de second rang, disqualifiés et disqualifiant, peu professionnels ? Pourquoi, à l'épreuve du terrain, s'avèrent-ils comme « réservés » à certains profils de migrants ? Peut-on parler d'un changement de référentiel dans les actions linguistiques et chez les acteurs de terrain ? Puis, d'un changement de référentiel dans le traitement des étrangers ? Et, plus largement, d'une politique qui, étant devenue plus précise et plus riche en instruments juridico-administratifs, permet de prendre une posture répressive pour tous les cas qui n'entrent pas dans les catégories prévues ? D'où la nécessité de réinterroger les critères de catégorisation et les effets réels dans la distinction entre éligibles au contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et non éligibles.

La présente contribution s'attachera dans un premier temps à présenter globalement le nouveau dispositif d'accueil répondant certes aux attentes des acteurs institutionnels mais suscitant une méfiance et une critique considérable de la part des acteurs de terrain. Notre raisonnement alimentera cette réflexion à travers une étude des nœuds cachés du dispositif amenant à une sélection des publics à partir des compétences implicites attendues dans le contrat.

### **1. Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI), un dispositif d'accueil problématique**

En 2003, le gouvernement, sous l'impulsion du Président de la République, a décidé de faire de l'intégration et de la lutte contre les discriminations une des priorités de son action. Cette orientation passe par une relance volontariste de la politique publique de l'accueil, cette première étape constituant une phase-clé du processus d'intégration. Dans la note du 30 juin 2003, la direction de la Population et Migrations (DPM, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité) informe les administrations concernées (services déconcentrés de l'État et collectivités territoriales) des modalités d'accueil des nouveaux arrivants

suite à la mise en place expérimentale d'un contrat d'accueil et d'intégration (CAI)<sup>1</sup>. Trois éléments nouveaux apparaissent. Le premier est que le nouveau dispositif d'accueil s'inscrit dans une **logique de territorialisation** tant au niveau des services sollicités que des modalités d'application retenues. Le deuxième fait que, par ce jeu de nouveaux acteurs et modalités, le CAI **reconfigure le champ d'intervention** et de suivi en matière d'accueil en attribuant au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD, anciennement FAS) la fonction de prescripteur, ce qui va progressivement changer les priorités dans le travail mené par cet organisme dans la politique d'accueil et d'intégration. Le troisième inaugure une inversion des procédures à suivre pour les nouveaux arrivants : aux propositions de formation qu'ils pouvaient recevoir à tout moment après leur arrivée en France se substitue une **mesure initiale, contractuelle et procédurale taillée sur critères** (douze catégories de publics éligibles sont identifiées dans la circulaire DPM, comme nous le verrons plus loin) et construite selon des étapes légal-administratives s'emboîtant mécaniquement, sans aucun souci des conditions réelles d'installation et des temps longs de la formation linguistique.

Lorsqu'on interroge les acteurs institutionnels (DRASS, OMI, AEFTI<sup>2</sup>) sur leurs perceptions quant à l'évolution des dispositifs en matière d'accueil et d'intégration des personnes étrangères en France, ils semblent parfaitement rassurés par la mise en place du SPA au niveau départemental et du CAI comme cadre contractuel individualisant les parcours. Ils présentent d'ailleurs l'avant-juillet 2003 comme un système relativement confus<sup>3</sup> et se félicitent de la mise en place d'un programme d'action strict, avec des acteurs clairement identifiés et des moyens à la clé. Certains acteurs institutionnels appartenant à l'OMI ou à la DRASS présentent les douze catégories de personnes susceptibles de bénéficier de formation linguistique comme un cadre très large permettant de prendre en charge toute la population étrangère présente sur le territoire français (voir encadré ci-après). « *Personne ne passe à travers, à terme, tout étranger pourra suivre des cours de français* » avançait l'un de ces acteurs au mois de juillet 2005, lors d'un entretien.

Les 12 catégories d'individu ayant droit sont les suivantes :

- Les bénéficiaires du regroupement familial.
- Les membres étrangers de familles de français.
- Les réfugiés statutaires et leurs familles.
- Les apatrides et leurs familles.
- Les titulaires d'une CST « vie privée et familiale ».
- Les personnes disposant d'un titre « liens personnels et familiaux ».
- Les personnes ayant leur résidence habituelle en France depuis plus de 10 ans ou pendant 8 ans si nées en France.
- Les bénéficiaires d'une rente accident du travail ou maladie professionnelle.
- Les titulaires d'un CST (art. 12ter de l'ordonnance de 1945 : asile territorial).
- Les titulaires d'une carte de résident.
- Les titulaires d'une rente.
- Les travailleurs permanents.

<sup>1</sup> « C'est là le sens du Contrat d'Accueil et d'Intégration qui sera signé entre l'arrivant et la France et qui comporte des obligations réciproques. L'État offrira des prestations linguistiques, une formation civique, un diagnostic des besoins et un accompagnement social si nécessaire ainsi qu'un suivi approprié. L'étranger signataire du contrat s'engagera en contrepartie à suivre les formations proposées. L'ensemble de ce nouveau dispositif d'accueil ainsi que la signature du contrat d'accueil et d'intégration ont vocation à être étendus progressivement à l'ensemble du territoire à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2004, après une phase d'expérimentation qui permettra les observations et ajustements nécessaires », note DPM, 30 juin 2003, p. 1. Le CAI a été expérimenté dans 12 départements entre juillet 2003 et décembre 2003, avant d'être étendu à 26 départements au 1<sup>er</sup> janvier 2004 et sera généralisé à l'ensemble du pays à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2006.

<sup>2</sup> Association d'enseignement et de formation pour les travailleurs immigrés.

<sup>3</sup> Ils dénoncent notamment le manque de lisibilité quant à la qualité et à la quantité des formations proposées, la très faible coordination entre les différents partenaires et les difficultés quant à l'évolution des formations et donc à l'utilisation efficace des fonds alloués.

Se pose alors la question de comment ce dispositif peut-il répondre aux besoins de publics aussi diversifiés que les étrangers et les migrants arrivant ou circulant aujourd'hui sur le territoire français ? Tous les étrangers présents sur le territoire français bénéficient-ils de formations linguistiques ? 2 750 000<sup>4</sup> personnes vivent en France régulièrement sans avoir la nationalité française en 1999 (les chiffres ne connaissent pas de grand changement en 2005), le Haut Conseil à l'intégration (HCI) comptabilise 173 100 personnes étrangères arrivées en 2003 en situation régulière. Plus de 56 000 personnes seraient en situation d'attente ou de clandestinité sur le sol français en 2004<sup>5</sup>. Comment expliquer alors que seulement 10 000 à 14 000 personnes étrangères sur la France entière bénéficient chaque année de formation linguistique dans le cadre de la nouvelle politique de cohésion sociale ? Nous faisons l'hypothèse que la nouvelle loi de cohésion sociale change les destinataires de la politique d'accueil par un jeu de filtrages successifs des profils et des conditions à remplir pour « être éligible » à l'intégration républicaine via la formation linguistique. Il est important de faire un point préalable sur le public véritablement bénéficiaire de ces dispositifs.

La population étrangère est d'abord composée du public dit « hors CAI »<sup>6</sup>, puis de celui des candidats<sup>7</sup> à la naturalisation ajournés pour défaut de compétences linguistiques. Ces deux catégories rassemblent de fait un nombre particulièrement important de personnes présentes en France et pourtant elles sont occultées dans la nouvelle loi de cohésion sociale. Concernant les actions qui leur sont destinées désormais, on voit diminuer de façon drastique les crédits consacrés à l'alphabétisation, à la formation en français, à l'aide à la formation professionnelle. Dans le même temps, alors que l'on attendrait un glissement de ces ressources vers le public hors CAI *via* le FASILD, on se rend compte que les places en cours de français sont aujourd'hui prioritairement accordées aux signataires du CAI (compte tenu des injonctions du même FASILD chargé de traiter tous les cas avant le 27 février 2006). Ce constat est appuyé par des données chiffrées qui annoncent que 95 % du budget FASILD accordé aux formations linguistiques<sup>8</sup> était alloué au public CAI. On sait par ailleurs que tout au long de l'année 2004 les fonds hors-CAI des autres régions de France ont été soit réaffectés pour les formations CAI, soit bloqués en attente de nouvelles attributions. Ceci a eu comme résultat d'assécher les financements des actions d'alphabétisation et de remédiation à l'illettrisme. L'état des lieux de financement de formations indique que, sur les 2 750 000 personnes nées à l'étranger résidant en France en 1999, aucune quasiment ne pourra à terme « être éligible » au dispositif CAI. Cette première sélection radicale constitue bien un mécanisme puissant d'invisibilisation d'une très grande partie de la population susceptible d'être intéressée par une formation en français, population qui restera néanmoins hors-CAI. Précisons que sont mis hors-CAI à ce titre essentiellement les étrangers demandeurs d'emploi et les candidats déboutés de la procédure de naturalisation précisément parce qu'ils manipulent peu la langue française écrite et orale.

Le troisième groupe de bénéficiaires de formation linguistique est constitué par les **signataires du CAI**. Ils doivent être en situation régulière et âgés d'au moins 18 ans. Le projet consiste à inviter très fermement les personnes nouvellement arrivées ou récemment régularisées à s'engager dans un processus d'insertion dans la société française. Le public dit CAI doit avoir une capacité linguistique orale permettant d'établir une communication avec les membres de la société française, d'avoir les moyens de connaître ses droits,

---

<sup>4</sup> Près de 4,3 millions de personnes immigrées (et définies dans le « codex staticus » comme « nées à l'étranger » vivent en France métropolitaine en 1999, soit 7,4 % de la population totale. Un tiers des immigrés sont de nationalité française. Il est comptabilisé un chiffre de 3,2 millions d'étrangers dont 510 000 nés en France. 2,7 millions de personnes sont qualifiés d'étrangères nées à l'étranger selon le dossier réalisé par l'Insee, *Les immigrés en France – Edition 2005*, coll. « Références », 20 septembre 2005.

<sup>5</sup> « En 2004, l'OFPPA a pris plus de 68 100 décisions d'accord et rejet, soit une moyenne mensuelle de 5 700 décisions [...] L'office a admis sous protection 11 292 demandeurs, soit un taux global d'admission de 16,6 %. 56 000 personnes ont donc certainement reçu un refus de l'OFPPA et ont saisi la CRR ou sont renvoyés dans leur pays ou enfin sont en situation d'attente dans des centres d'accueil », OFPPA, Rapport d'activités 2004.

<sup>6</sup> Celui-ci rassemble toutes les personnes âgées de plus de 25 ans, arrivées avant la mise en place de la loi de cohésion sociale, c'est-à-dire entre les années 1960 et 2002, à qui n'a donc pas été proposé de « véritable » accueil et de fait, de cours de français institutionnellement organisés. Ces personnes sont envoyées aujourd'hui en formation (de 100 à 200 heures renouvelables une seule fois) selon la prescription d'organismes tel que l'ANPE parce qu'ils trouvent que le niveau en français des chercheurs d'emploi est trop insuffisant (conditionnant alors la démarche de recherche d'emploi à la fréquence des cours).

<sup>7</sup> En effet, lors de l'entretien préalable à la naturalisation avec un agent de la Préfecture, celui-ci évalue en quelques minutes le niveau de compréhension de la langue et d'intégration à la société du candidat. Il en déduit un niveau (de capacité) d'intégration plus ou moins élevé, puis en fait découler la possible attribution ou non de la nationalité française. Il est aujourd'hui nécessaire de savoir écrire et parler correctement en français pour être un citoyen français.

<sup>8</sup> Ces chiffres concernent la région parisienne où le renforcement de ce volet du budget serait expliqué par le nombre considérable de primo-arrivants dans la région.

comprendre son environnement professionnel et de s'émanciper de toute forme de domination. 200 à 500 heures de cours peuvent être prescrites dans ce cadre. La DPM prévoit la prise en charge de 60 000 personnes dans le cadre du CAI au premier janvier 2005. La maîtrise de l'écrit, voire la seule capacité à écrire, deviennent des compétences « facultatives », dans tous les cas non évaluées au sein de ce cursus. Ce dernier groupe de destinataires de formation linguistique met en évidence l'exclusion de nouvelles personnes à partir du cadre juridico-administratif du dispositif. Sont désignées comme éligibles aux formations les personnes en situation régulière sur le sol français. Les demandeurs d'asile en sont dès lors exclus. En effet, seuls les réfugiés statutaires bénéficient de formation. Nous relevons ainsi un deuxième niveau d'exclusion inhérent aux conditions d'éligibilité aux formations linguistiques<sup>9</sup> proposées dans le cadre de la loi de cohésion sociale. Selon les sources de l'OMI<sup>10</sup>, sur les 1 621 demandes d'asile qui ont été formulées sur la Haute-Garonne en 2002, seulement 244 statuts de réfugiés politiques ont été octroyés. Il est possible d'imaginer que les 1 377 personnes restantes, même si elles ont porté leur décision en recours, sont toujours présentes sur le territoire français. Que font-elles en attendant que l'on statue sur leur sort et que l'on décide la catégorie d'étrangers à laquelle ils appartiennent ? Si on s'en réfère aux données nationales publiées par l'OFPRA, il s'agirait d'au moins 56 000 personnes en situation d'attente sur le territoire en 2004, sans compter les personnes clandestines qui n'ont jamais entamé de procédure de régularisation.

Enfin, après ces filtrages successifs, il reste les personnes éligibles au CAI qui n'entrent pas en formation linguistique. En effet, dans un premier temps les chiffres de la DPM relèvent un taux de non-signature au moment de la présentation du CAI de 12,9 % (pour la période de juillet-décembre 2003), puis de 12,4 % (pour la période de janvier-juin 2004). Ainsi sur les 60 000 personnes susceptibles de signer le CAI, 52 560 personnes le signeront, mais les données trimestrielles entre juillet 2003 et octobre 2005 font apparaître un écart très important entre le nombre de contrats signés et le nombre de prescriptions linguistiques programmées. « *Alors qu'on s'attendait à un besoin en formation linguistique dans 70 % des cas, il se révèle nécessaire dans un tiers seulement (34 % de juillet à décembre 2003 ; 32,5 % de janvier à juin 2004)* »<sup>11</sup>. Cet écart s'explique par l'octroi de l'attestation ministérielle de compétences linguistiques (AMCL) qui valide aujourd'hui le niveau minimal oral requis en langue française pour pouvoir participer activement à la société et qui peut être délivrée dès le premier rendez-vous à l'ANAEM. Si on ne retient que cet indicateur (attestations délivrées sans formation), 70 % des personnes récemment arrivées (environ 17 000 personnes) semblent posséder déjà suffisamment de compétences linguistiques pour pouvoir accomplir les tâches élémentaires prévues dans le cadre de la première évaluation. Or pouvoir communiquer et se faire comprendre en français permet-il de travailler dans la société actuelle quand on ne sait ni lire ni écrire ? Ce questionnement rejoint complètement celui formulé par la Cimade qui questionne l'effectivité de l'accompagnement des migrants dans leur parcours d'arrivée en France :

*« Premier constat, les bénéficiaires signent le contrat sans trop savoir à quoi ils s'engagent. La prise en compte insuffisante de la diversité linguistique et culturelle conduit à un interprétariat inégalement assuré au cours de l'accueil et de la signature du contrat. La légitimité du CAI en sort affaiblie, tout comme la journée de formation civique qui ne bénéficie réellement qu'aux publics maîtrisant déjà les notions abordées. Sur le plan pratique, l'implantation disparate des pôles de diagnostic et d'orientation, passage obligé avant d'entrer en formation, entraîne des frais de transports et des trajets trop importants (d'où absentéisme et abandons). Même remarque pour les lieux de formation, tandis que l'opacité est la règle pour la rémunération des stagiaires suivant les cours de français. Certains voient ainsi leur rémunération modifiée ou supprimée en cours de formation. La Cimade pointe encore des volumes horaires et des objectifs d'apprentissage trop légers et des effets pervers du contrat : les demandeurs d'asile et les précaires qui ne bénéficient pas du CAI deviennent les laissés-pour-compte des programmes de formation linguistique » (Politis, jeudi 29 septembre 2005, p. 26).*

Ce détour montre que les personnes déboutées du droit d'asile, les personnes en situation irrégulière n'ayant pas fait de démarche de régularisation, les personnes primo-arrivantes se débrouillant à l'oral, ne trouvent actuellement pas de dispositif répondant à leurs besoins<sup>12</sup>. N'est-il pas pertinent de s'interroger sur les critères d'élaboration de catégorisation et les personnes concernées par ces dispositifs. Cette catégorisation ne débouche-t-elle pas sur l'invisibilisation de certaines populations ? Comment éviter que la construction d'un « hors CAI » (situations illégales, précaires, vulnérables) ne devienne un vide, hors-tout et hors de tout,

<sup>9</sup> Circulaire DPM / ACI1 n° 2003/537 du 24 novembre 2003, p. 2.

<sup>10</sup> OMISTAT 2002, publié en juin 2003.

<sup>11</sup> Peer Review in the Field of Social Inclusion Policies, France 2004.

<sup>12</sup> La réponse du FASILD est que, effectivement, « aujourd'hui il n'y a plus rien » pour ces cas de figure, 11<sup>ème</sup> Université de la formation, l'éducation et l'orientation consacrée aux *Discriminations : quelles réalités, quelles réponses ?*, 23-25 novembre 2005. Les premiers résultats de notre enquête y ont été présentés.

un mécanisme minorisant davantage encore certaines catégories de migrants (peu lettrés, peu qualifiés, peu entourés, peu soutenus, peu invités) ? Ces constats critiques permettent d'interroger alors les compétences implicites attendues dans le contrat. N'est-il pas nécessaire d'être déjà familiarisé avec un langage juridico-administratif dans son pays d'origine pour pouvoir comprendre le fonctionnement des institutions françaises lors de la formation civique ? De pouvoir mobiliser des ressources en termes de mobilité et de disponibilité à tout moment ? D'avoir déjà un rapport naturalisé au savoir et à l'écrit pour comprendre et s'approprier le dispositif ?

## **2. Les dispositifs linguistiques pour les étrangers : du projet universaliste aux effets de minorisation**

### *Minorisation linguistique : mécanismes directs et indirects*

Le niveau de savoirs encyclopédiques implicitement requis concerne la langue et le registre de langue employés pour diffuser les formations (certains dialectes ne sont pas représentés lors des formations) ; un rapport au monde scolaire et lettré qui s'avère nécessaire à maîtriser pour profiter d'une formation portant sur les institutions politiques françaises, sur la place de la France dans le monde, sur les codes culturels et politiques qui fondent la culture de la société française (drapeau, hymne national), pour être à même de suivre une formation (être assis longuement à une table, de prendre des notes, écouter une personne pendant un long moment), être à l'aise lors des interactions (prise de parole, silences, niveaux d'autorités, échanges nécessaires hommes/femmes, entre différentes générations...). Ces compétences et registres d'échange sédimentent les traces et les inclinaisons vers des formes plus ou moins fortes d'illettrisme dans la langue d'origine et en français (Simon 1996). Un niveau de mobilité accru du point de vue des transports (posséder la maîtrise d'un véhicule ou celle des moyens de transport et de manière induite, celle de se repérer dans un espace inconnu, maîtrise du plan de ville, etc.). Un niveau économique permettant de se passer d'un revenu pendant quelques mois, de payer éventuellement un service de garde d'enfants, etc.

Les témoignages et les observations recueillies auprès des structures associatives qui, de par leur proximité locale ou spécialisation dans le domaine des discriminations, qui sont amenées à accueillir les personnes sorties du dispositif pointent plusieurs éléments critiques. Les implicites du parcours CAI, centré sur l'écrit et la mobilité individuelle constituent de vrais obstacles à sa traversée et à son appropriation. Tout montre que pour pouvoir comprendre l'intérêt de ce dispositif et s'en saisir pleinement, il faut apporter ce que nous pourrions appeler un supplément de rationalité, qu'elle soit de type légal, juridique, administratif ou institutionnel. On comprend mieux que les personnes en formation linguistique auprès des structures associatives sont celles qui ont eu le moins accès à l'écrit et qui ont moins longtemps fréquenté les formes de la modernité occidentale. Une segmentation forte des publics est ainsi à l'œuvre, spécialisant les formations CAI pour des destinataires prêts à l'emploi et les formations résiduelles pour des destinataires de second rang. D'où l'intérêt pour l'enquête d'avoir élaboré une problématique en termes de politique linguistique globale et non de dispositif d'action. Cela a permis notamment de ne pas occulter les dynamiques associatives pré-existantes au CAI qui survivent localement<sup>13</sup> pour proposer des actions à ceux qui finissent hors dispositif et néanmoins nécessitent une formation linguistique.

L'offre de formation ainsi que la configuration des structures intervenantes dans le champ des actions linguistiques (FLE, illettrisme et « alpha sociale ») sont – au bout de moins de deux ans d'expérimentation du CAI – fortement polarisées entre deux extrêmes, celui valorisé et valorisant du FLE (oral, technique et intensif) et le reste des actions – tenues pour résiduelles alors qu'elles absorbent les personnes hors-série et toutes les autres étant arrivées « avant 2003 » – reléguées aux associations « de quartier », asphyxiées ces dernières par la réduction des subventions et la disparition des emplois-jeunes. Une spécialisation est en acte entre une offre financée (en adéquation parfaite avec un profil de personnes diplômées, mobiles et anglophones) et une autre où se retrouvent par la force des choses les migrants qui, de par le passé colonial du pays d'origine, connaissent quelques bribes de français oral et parviennent à passer à travers les mailles de l'évaluation CAI et les immigré(e)s déjà-là. Cette situation minorise le second type d'actions, laissées à l'initiative associative ou aux entreprises bénévoles (rappelant étrangement la situation dénoncée par ATD-Quart Monde dans les années soixante-dix) ou lucratives.

---

<sup>13</sup> Les acteurs de terrain soulignent que le passage à un fonctionnement par marché public d'appel d'offres à un niveau régional met en danger les dynamiques locales de coopération et de réseau pré-existantes. Ce qui n'est pas sans interroger l'importance attribuée aujourd'hui aux catégories d'action publique de « territoire et de partenariat ».

La réflexion qui s'attache aux problèmes issus du contact entre langue maternelle et langue dominante ne s'intéresse pas seulement aux effets de changements de langue (alternance linguistique) mais aussi aux enjeux symboliques qui sont associés aux usages sociaux des langues dans une société donnée. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'analyse du processus même de minorisation qui s'effectue dans les modalités particulières de mise en présence de deux langues selon les contenus de la formation linguistique prévue dans le cadre du CAI (entre 200 et 500 heures de formation).

La minorisation apparaît comme « *un double mouvement qui organise l'accès à la langue dominante par les situations sociales que notre société réserve aux migrants en annulant d'une part l'efficace de la parole de l'immigré à partir du déni de sa langue, et, d'autre part, en réduisant celui-ci à être objet de la parole de l'autre. Le premier mouvement s'effectue à travers un processus d'exclusion des espaces de parole dans la société, tout autant qu'à travers la perte du statut de la parole dans le passage d'un modèle de société à un autre* » (de Villanova 1987). Nous voyons dans ce double mouvement une dimension qui touche à la légitimité (adéquation entre ce qu'on fait et on dit et ce qu'on est, la place qu'on occupe) de la parole et de la personne qui la porte, mais aussi un effet de dé-légitimation ou de disqualification des formes d'appréhension et de rapport au monde qui n'adhèrent pas aux rationalités de type légal-bureaucratique et individualisant.

Que ce soit au niveau des types d'emploi industriel, postes les moins qualifiés, tâches automatisées, postes de travail isolés, au niveau des femmes (les femmes immigrées hors-CAI ou étant tombées hors-CAI sont en majorité femmes de ménage et sous-employées dans la restauration), l'échange de parole est soit rendu inutile, soit impossible avec la communauté française ; que ce soit dans la cohabitation résidentielle, plus généralement la vie collective des cités multiethniques qui ne restitue ni les situations d'échanges nécessaires à l'apprentissage de la langue 2 ni les situations d'usage ordinaire de leur langue maternelle. Tout est altéré, dans la sphère domestique où la société d'accueil entre par les papiers et les injonctions institutionnelles et dans la sphère publique où les échanges sont biaisés par la ségrégation socio-spatiale et une certaine forme d'exclusion des réseaux d'échange urbains (Bulot 2004). Bien qu'un haut degré de flexibilité des migrants ait été relevé par les études empiriques des situations familiales de migration (Giacomi et al. 2000 ; Mohamed 2003) quand ils passent d'un mode, d'un modèle de vie à un autre, il n'en reste pas moins que la position du migrant comme sujet de discours fait problème par son rejet hors du marché linguistique. L'impression que nous avons eue en suivant les formations linguistiques du CAI est bien qu'elles tendent à institutionnaliser ce sujet migrant hors de son histoire, hors de son discours, pour l'inscrire dans un discours (civique, scolaire, éducatif, professionnel) directement en langue 2 sans passer par la question complexe : où passe donc la langue d'origine avec tout ce qu'elle porte en termes de savoirs (ou de non-savoirs de base), d'expérience, de place, de repères d'identification ? La minorisation prend effet dans les conditions objectivement difficiles d'accueil, d'insertion et d'intégration, s'enracine aussi dans un processus sous-jacent bien antérieur, lié au statut de la parole dans les sociétés rurales ou orales. Dans l'émigration, le passage de la société rurale communautaire à la ville où l'utilisation des services publics nécessite un savoir-faire différent, entraîne une difficulté de plus ; de même, l'appropriation de l'information écrite redouble de manière insoluble le problème du passage de la langue parlée à la langue écrite. Le passage vers un enseignement du français dans un modèle FLE indique précisément l'intention de prendre le raccourci le plus rapide (mais est-il efficace en termes d'expression et de parole effective du migrant ?) vers le français à usage social correct (qui sous-entend des compétences certaines à l'écrit (Cicurel et Véronique 2002)).

Le mécanisme de minorisation qui découle du dispositif CAI est aussi lié à la politique linguistique et à la gestion des actions de formation par le FASILD. Il découle de l'effet minorisateur des structures de formation qui se trouvent être désormais en charge des situations d'analphabétisme, d'illettrisme et de bilinguisme différentiel (deux langues ou plus pour des usages sociaux différenciés selon les sphères et les espaces d'activité, par les adultes et par les enfants actuellement scolarisés en France). Les enjeux de langues ont à voir directement avec les positions sociales, économiques et symboliques à la fois attestées (places effectivement occupées lorsqu'on continue ou non de parler une autre langue que le français comme langue maternelle et informelle) et attendues (quelles chances on a d'occuper telle place si on maintient une langue ou si on l'abandonne). Linguistes, psycholinguistes et sociolinguistes avancent que le maintien des deux langues permettrait un dénouement familial des conflits générationnels entre parents immigrés et enfants nés dans un pays autre ainsi que la verbalisation des expériences de séparation vécues au travers des trajectoires culturelles, sociales dans lequel l'enfant s'inscrit par rapport à son environnement immédiat et à l'environnement social (essentiellement scolaire). À l'éclairage micro-sociologique, les enjeux de langue peuvent être vécus par défaut si le bilinguisme est un marqueur stigmatisant et risque de produire des effets différentiels (traitement scolaire, social...). Là, le bilinguisme n'est même pas un unilinguisme, mais bien un

semi-linguisme (ou bilinguisme soustractif et non additif) où la langue maternelle et domestique plombe toute projection émancipatrice. La seule issue est d'en sortir. L'éclairage macro-sociologique et historique le confirme d'ailleurs. Dans tous les cas d'immigration économique par nécessité la langue maternelle joue le rôle de frein linguistique et est abandonnée progressivement ou reléguée à des sphères intimes. Or le CAI fait du français une langue étrangère parmi d'autres, comme si les candidats actuels ne devaient présenter parmi les savoirs déjà acquis que des langues respectées et respectables en situation de minorité et d'immigration. Or tous les jours nous faisons l'expérience du contraire, d'une hiérarchisation sociale et symbolique des bilinguismes acceptés, tolérés, repoussés, déniés... Surtout, dans tout acte social on s'aperçoit que la familiarité avec l'écrit clive la façon dont on comprend et on appréhende (en se l'appropriant ou non) la réalité qui nous entoure. L'euphémisation de l'écrit dans les actuelles formations linguistiques pour les primo-arrivants est un leurre et il fonctionne comme tel : seuls ceux qui arrivent en France avec des diplômes sont capables de passer à l'étape II de la formation linguistique, alors que les analphabètes ou les peu lettrés ne pourront au bout de 500 heures d'apprentissage que tomber hors CAI. Dans l'apprentissage d'une langue on ne peut se passer de l'écrit (quelle que soit la langue) que lorsqu'on le possède et *a fortiori* dans l'apprentissage d'une langue 2, les compétences à l'écrit sont un pré-requis nécessaire. Faire comme si elles étaient acquises pour tous revient à discriminer deux vitesses pour parcourir le CAI, une qui permet de le traverser comme un tremplin de lancement, l'autre qui se traduit par le maintien pendant un moment dans un dispositif, sorte de sas d'attente où on stagne parce que l'on est incapable de passer de l'oral de l'échange linguistique technique à l'écrit en langue étrangère, avant de tomber dans le vide administratif. L'intériorisation de l'incapacité à (bien) parler, puis à (bien) écrire entraîne l'intériorisation d'un statut d'illégitimité qui se retrouve même lorsque d'autres structures (associations de quartier jouant les fonctions de rattrapage, de compensation) les accueillent de manière différée par rapport à leur arrivée, voire tardive pour ceux qui ne perçoivent pas rapidement les enjeux de la maîtrise du français écrit.

## Interrogations pour conclure

On a l'impression que si le plan départemental d'accueil a clarifié les tâches de chacun, en centralisant certaines fonctions et en répartissant d'autres, l'ensemble du dispositif a gagné en complexité et opacité. D'où l'émergence, en corollaire du premier mécanisme de sélection, d'un régime de traitement (linguistique) à deux vitesses, l'un avalisé et incorporé par le CAI, l'autre survivant difficilement (financièrement) à côté, sans possibilité de passerelles institutionnalisées avec un suivi des parcours entre le dedans CAI et le moment où on tombe hors-contrat (et donc hors-tout puisque toutes les étapes se tiennent en cascade). Le « hors-tout » étant aujourd'hui l'espace le plus dangereux qui soit à la fois du point de vue des papiers et des droits (couverture sociale et sanitaire notamment, mais aussi au vu de la durabilité du statut obtenu) et du point de vue des conditions d'existence (matérielles et économiques) objectives.

Le second point de différenciation que nous avons pu déceler réside dans la disjonction qui s'est introduite dans la fonction de promoteur de l'égalité jouée jusque-là par le FAS auprès des populations immigrées ; la mission de « lutte contre les discriminations » de l'actuel FASILD est une catégorie d'intervention parmi d'autres et non un principe d'action comme a pu l'être l'égalité. Une analyse qualitative des cohortes passées par le CAI et leur vicissitudes dans et hors-contrat montre que ce dernier fonctionne selon deux principes axiomatiques. Le premier se traduirait par une immigration d'excellence, moderne, mobile, qualifiée et à forte plus-value professionnelle par opposition à une immigration « par défaut », de type économique (par nécessité et non par choix), à faible rationalité scolaire, bureaucratique, légale. Le second principe serait à la base d'un traitement à double vitesse des immigrés non temporaires et des étrangers à mobilité et profil cosmopolites, cristallisant ainsi un sentiment de rejet pour l'immigration post-coloniale et la préférence pour les étrangers « sans passé » (qu'il soit historique et colonial ou individuel, le passé est un poids dont l'individu en mobilité doit pouvoir s'affranchir dans une logique de réussite au CAI).

## Bibliographie

Bulot T. (dir.) (2004), *Lieux de ville et identité. Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 1, Paris, L'Harmattan.

Cicurel F. et Véronique D. (2002), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

Giacomi A. et al. (éd) (2000), *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille : bilan d'une recherche*, Aix-en-Provence, Éditions de l'université de Provence.

Mohamed A. (2003), *Langues et identités : les jeunes maghrébins de l'immigration*, Fontenay-sous-Bois, SIDES.

Simon P. (1996), « Pratiques linguistiques et consommation médiatique », in M. Tribalat avec la participation de P. Simon & B. Riandey, *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte/INED, pp. 188-213.

Villanova (de) R. (1987), « La circulation des langues dans les familles portugaises », in G. Vermès et J. Boutet (dir.), *France, pays multilingue, tome 2 : Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan, pp. 128-140.



CÉREQ  
Dépôt légal 4<sup>e</sup> trimestre 2006

Imprimé par le Céreq  
Marseille





Université de la  
Formation  
de l'Éducation  
et de l'Orienteation

[www.mps-ufeo.org](http://www.mps-ufeo.org)



C E R V L  
P O U V O I R  
A C T I O N  
P U B L I Q U E  
T E R R I T O I R E

**RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION**

ISBN : 2-11-095581-3  
978-2-11-095581-4  
ISSN : 1763-6213  
15 €

**Céreq**

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)