



École nationale
d'administration
pénitentiaire

ADMINISTRATION PÉNITENTIAIRE ET HANDICAP LE DÉFI DE L'ALTÉRITÉ

*L'expérience de la Formation aux Métiers Pénitentiaires
Des Travailleurs Handicapés*

Cécile RAMBOURG



Centre Interdisciplinaire de Recherche
Appliquée au champ Pénitentiaire

Mai 2010



**ADMINISTRATION PÉNITENTIAIRE ET HANDICAP
LE DÉFI DE L'ALTÉRITÉ**

*L'expérience de la Formation aux Métiers Pénitentiaires
Des Travailleurs Handicapés*

Cécile RAMBOURG

(École nationale d'administration Pénitentiaire

Centre Interdisciplinaire de Recherche Appliquée au champ Pénitentiaire)

Mai 2010

SOMMAIRE

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

INTRODUCTION.....	1
I. INSERTION ET MODÈLE INTÉGRATIF DE LA FORMATION.....	3
1. Les logiques institutionnelles et la <i>condition</i> de la formation.....	3
1.1. Le handicap.....	3
1.2. La formation.....	8
2. Le modèle d'intégration de l'Énap.....	10
2.1. Une démarche pragmatique.....	12
2.2. Un modèle intégratif.....	15
II. INTÉGRATION ET RAPPORT AU HANDICAP.....	21
1. La RQTH symbole de statut.....	22
2. La divulgation et la circulation de l'information.....	25
3. La stigmatisation en question.....	31
3.1. Les élèves ayant une RQTH vus par les personnels de l'Énap.....	35
3.2. Les élèves ayant une RQTH vus par les élèves issus du concours.....	45
III. L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES AYANT UNE RQTH.....	56
1. Les parcours et motivations.....	56
2. Les stratégies de présentation de soi.....	59
3. Face à l'Énap et aux terrains.....	61
IV. CONCLUSION : "RQTH" ET MÉTIERS PÉNITENTIAIRES.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	77

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

AGEFIPH	Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
AP	Administration pénitentiaire
CIP	Conseiller d'Insertion et de Probation
DAP	Direction de l'administration pénitentiaire
DIC	Département de l'ingénierie et de la coordination (Énap)
DIP	Directeur d'Insertion et de Probation
DISP	Direction interrégionale des services pénitentiaires
DSP	Directeur des Services Pénitentiaires
DSS	Département de la scolarité et des stages (Énap)
ÉNAP	Ecole nationale d'administration pénitentiaire
FIPHFP	Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction Publique
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
PMPS	Pôle médico psycho social (Énap)
RQTH	Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé
TH	Travailleur Handicapé

INTRODUCTION

Depuis la loi du 10 juillet 1987, tout employeur, public ou privé, dès lors qu'il emploie vingt personnes, est soumis au respect de l'obligation d'emploi définie à l'article L.321-1 du Code du travail. Cette obligation d'emploi à l'égard des travailleurs handicapés fixe un taux minimal d'emploi de ces personnes égal à 6% de l'effectif total concerné. Jusqu'en 2005, en cas de non respect de ces obligations, seules les entreprises privées étaient tenues de verser une contribution financière alimentant le Fonds de développement pour l'insertion des personnes handicapées. La loi du 11 février 2005 modifie ce dernier point et précise qu'en 2010 les employeurs publics paieront 100% du montant de la contribution financière auprès du Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP). Cette loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées instaure un véritable droit à compensation et intensifie la prise en compte de la situation de handicap dans toutes les activités de la vie et donc au travail.

Pour répondre à l'évolution de la législation le ministère de la Justice a élaboré un plan d'action triennal (2008-2010) pour favoriser le recrutement et le maintien dans l'emploi des personnes handicapées. Ce plan entend réaffirmer la priorité de l'emploi des personnes handicapées en atteignant en trois ans le seuil légal des 6% d'emplois de personnes handicapées. Il entend également mettre l'accent sur l'importance de l'accueil réservé aux travailleurs handicapés¹ en développant une meilleure connaissance du handicap et une politique de formation et de communication propice au changement des pratiques et des mentalités.

La recherche que nous avons menée s'inscrit en appui au plan d'action du ministère. Elle analyse la problématique du handicap et du recrutement de travailleurs handicapés dans la première phase de leur insertion dans l'Administration Pénitentiaire (AP) et de leur socialisation professionnelle c'est-à-dire en formation. Or, l'entrée en formation à l'Ecole Nationale d'Administration Pénitentiaire (Énap) de personnes handicapées ne peut pas être détachée de l'institution pénitentiaire, de ses logiques, de ses métiers ni de ses positions

¹ Ces objectifs et les thèmes déclinés plus loin sont rappelés dans une note adressée aux directeurs interrégionaux des services pénitentiaires, à la directrice de l'ENAP et au directeur du service de l'emploi pénitentiaire, par le directeur de l'Administration Pénitentiaire le 15 janvier 2008.

sociales – Pas seulement parce qu’il s’agit des différentes dimensions du contexte professionnel que ces personnes sont susceptibles de rejoindre, mais surtout parce que l’expérience du recrutement de travailleurs handicapés vient *effectivement* interroger chacune de ces dimensions –

L’arrivée d’élèves ayant une Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH) est un phénomène nouveau, chargé d’altérité, qui perturbe le cours ordinaire des fonctionnements, interroge et remet en question l’évidence des structures, des organisations, des modèles ainsi que le système de connaissances et de valeurs établies. C’est pourquoi, plutôt que d’aborder la question des personnes recrutées dans le cadre de la RQTH comme un problème spécifique, il est plus intéressant de l’appréhender comme un condensé et un révélateur des questions qui traversent la formation aux métiers pénitentiaires et l’institution. En d’autres termes, l’analyse que nous proposons du traitement de la question RQTH par l’institution est une occasion de saisir ce que l’institution nous dit sur elle-même.

Ce travail passe par une analyse du système de formation et des offres de formation ainsi que du système de compréhension des acteurs ; il a donc nécessité de multiplier les approches : nous avons ainsi étudié les documents institutionnels et pédagogiques concernant l’univers de formation et ses déclinaisons ; nous avons également travaillé par observation participante, essentiellement lors des réunions du « comité RQTH » – instance mise en place par la directrice de l’Énap, et chargée des questions et problématiques liées à l’entrée en formation et à la scolarité d’élèves ayant une RQTH – enfin, nous avons mené une série d’entretiens auprès de personnels et d’acteurs de formations de l’Énap (25), d’élèves en formation de conseillers d’insertion et de probation (CIP), de lieutenants et de surveillants, recrutés par concours (10), et d’élèves de ces mêmes filières recrutés au titre de la RQTH (15).

I. INSERTION ET MODÈLE INTÉGRATIF DE LA FORMATION

L'arrivée des premiers élèves ayant une RQTH révèle une certaine ambivalence institutionnelle. Alors même que, dans le cadre de la loi du 11 février 2005, l'administration pénitentiaire tenait un discours volontariste et progressiste en matière de recrutement de travailleurs handicapés (TH), l'insertion de ces derniers a pourtant fait l'objet d'un impensé institutionnel qui a parasité leur intégration en empêchant toute anticipation et adaptation.

1. Les logiques institutionnelles et la condition de la formation

En 2007, lorsque l'Énap s'apprête à accueillir les premiers élèves ayant une RQTH, elle ne possède pas les informations pertinentes pour organiser l'accueil des élèves, leur scolarité et son alternance. Ni la direction de l'administration pénitentiaire (DAP) ni les directions interrégionales des services pénitentiaires (DISP) ne transmettent d'informations relatives aux élèves recrutés, à leur handicap, aux postes sur lesquels ils ont été recrutés. Les notes et circulaires sur cette question ne sont pas disponibles. Les arrêtés sont peu précis, il est difficile d'obtenir des réponses aux questions que se posent légitimement les acteurs de formation et de terrain pour recevoir et gérer ces nouvelles recrues. Comment ces publics singuliers doivent-ils et peuvent-ils être pris en charge ? Comment et dans quelles limites leur handicap doit-il et peut-il être pris en compte ? Pour produire quel type d'adaptation ? Quelles doivent être et peuvent être les modalités de leur socialisation professionnelle ? Quelles sont les procédures qui l'encadrent ? Quelles sont les obligations de l'Énap et des terrains en termes d'adaptations ? Quelles en sont les modalités, les possibilités et les limites ? Comment se coordonnent et se répartissent les responsabilités et les compétences entre la DAP, les DISP, l'Énap et les terrains ? Autant de questions et de questionnements qui dépassent l'option d'un traitement uniquement quantitatif du recrutement des TH, qui étendent cette problématique à leur insertion et intégration et donc à leur maintien dans l'emploi.

1.1. Le handicap

Ce vide révèle bien que cette question n'a été envisagée que dans son acception comptable. Il est d'ailleurs significatif de noter que dans son plan d'action pour le recrutement et le maintien dans l'emploi des personnes handicapées, le ministère de la Justice se fixe deux objectifs : « être au plus près du seuil légal d'emploi de personnes handicapées » et « payer

une contribution la plus réduite possible, en contrepartie de son engagement et de ses résultats dans la cause de l'emploi des personnes handicapées »². Ce plan n'exclut pas une approche qualitative dans le recrutement et la gestion des TH puisqu'il entend « également mettre l'accent sur l'importance de l'accueil réservé aux travailleurs handicapés »³, mais il n'en fait pas un objectif ni n'en décline les modalités. Au contraire, il affirme et formalise assez clairement que les objectifs à atteindre sont quantitatifs. Cette orientation sera d'ailleurs confirmée plus tard, dans une note adressée par RH4⁴ aux directeurs interrégionaux, suite aux recrutements non réalisés dans le cadre d'un concours de surveillants :

« Outre que le faible nombre de personnes retenues est dommageable pour l'image de l'institution pénitentiaire, il engendre pour celle-ci le paiement d'une très lourde indemnité. En effet, il m'importe de vous faire connaître que l'administration pénitentiaire s'acquitte pour chaque poste non pourvu du versement d'une contribution de 5000 euros environ. Ainsi les 78 recrutements non réalisés dans le cadre du dernier concours de surveillants représentent le versement par l'administration pénitentiaire d'une contribution de presque 400000 euros. Face à ce constat il me semble opportun de vous rappeler que le recrutement des travailleurs handicapés est une obligation qui s'impose à chaque administration, sans aucune distinction »⁵.

En plus de l'image de l'institution pénitentiaire, sur laquelle nous reviendrons plus loin, ce qui est intéressant dans l'option strictement comptable de la DAP c'est ce qu'elle signale du rapport institutionnel aux TH d'une part et à la formation d'autre part.

L'institution pénitentiaire s'inscrit dans ce que nous pourrions appeler une *morale légale* vis-à-vis des TH, c'est-à-dire une posture dans laquelle le rapport aux TH relève d'une solidarité, mais qui s'origine et se réalise autour d'une obligation légale. Cette posture n'est pas spécifique à l'AP, elle est même, au contraire, très en prise avec les orientations françaises en matière de handicap. En effet, d'un point de vue moral, l'acceptation des personnes handicapées et leur intégration font aujourd'hui consensus. Mais dans ce domaine, comme dans d'autres, l'évolution des sensibilités ne produisant pas systématiquement une évolution des mentalités ni des pratiques, la législation s'est souvent chargée d'organiser la "conversion". L'expérience du décalage systématique entre l'intention démocratique et la réalité d'exclusion des personnes handicapées a eu au moins deux effets : d'abord de spécifier

² Extrait du plan triennal HandiCap 2010 présenté au comité national du Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction Publique en septembre 2007 et présenté officiellement par la Garde des Sceaux le 21 novembre 2007.

³ *Idem*

⁴ RH4 est le bureau de la gestion des personnels et de l'encadrement.

⁵ Note de RH4 du 18 décembre 2008 adressée aux directeurs interrégionaux, et pour information à la directrice de l'Enap ainsi qu'au directeur du Service de l'emploi pénitentiaire

pour eux des droits qui pourtant sont reconnus à tout citoyen (travail, école, *etc.*) ; ensuite de constituer des instruments juridiques de plus en plus contraignants.

Le premier mouvement clairement repérable, selon ces deux effets, peut se situer au sortir de la première guerre mondiale, suite à la dette dont se sent redevable la société à l'égard des mutilés. Cherchant à redonner leur place à ceux qui l'ont perdue, la législation s'empare et traduit cette nouvelle sensibilité et leur réserve des emplois. Ainsi, la loi d'avril 1924 établit la première obligation d'emploi des entreprises pour les invalides de guerre. La nouvelle posture sociale et politique de responsabilité à l'égard de ceux que la marche de la société a abîmés entraîne un élargissement de la liste de bénéficiaires de ces mesures spécifiques, en 1929, aux accidentés du travail.

On voit donc que l'infirmes devient progressivement « un ayant droit de la solidarité collective » (Stiker, 1999, 97), pris dans un rapport de dignité, au cœur d'une responsabilité et d'une solidarité collective mais qui ne se réalisent ni dans l'interpersonnel ni le droit commun.

En 1957, les mesures spécifiques s'étendent aux déficiences induites par la maladie, les hasards de la naissance, les accidents de la vie. Chacune de ces dispositions législatives fixe des quotas d'emploi à 10% de l'effectif des entreprises. La loi de 1957 réaffirme et entérine la centralité du travail dans la conception du traitement social du handicap, mais c'est la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 qui pose l'emploi comme une obligation nationale, autrement dit qui reconnaît pour l'Etat, l'obligation d'accomplir les efforts supplémentaires nécessaires afin que les personnes handicapées aient les mêmes droits que les autres. Les quotas d'emploi sont maintenus, et toujours à 10%. Ils seront re-calibrés par la loi de 1987 qui cherche à créer une dynamique en faveur de l'emploi des personnes handicapées en fixant des objectifs réalisables dans le contexte économique. Elle fait passer le taux d'emploi de 10 à 6%, le seuil d'assujettissement de 10 à 20 salariés, et étend l'obligation au secteur public. La loi instaure également, en cas de non respect de l'obligation d'emploi, le versement d'une contribution financière au fonds de développement pour l'insertion des handicapés mais uniquement pour le secteur privé.

Dans la pratique, un même constat s'impose : quel que soit l'outillage mental et juridique du XX^{ème} siècle, l'emploi des personnes handicapées est central dans la conception de l'intégration des personnes handicapées, mais il n'a jamais mobilisé l'ensemble des acteurs sociaux d'une part, ni infusé les espaces communs d'autre part. Les quotas d'emploi n'ont jamais été atteints, il semble que les entreprises s'acquittent préférentiellement de l'obligation d'emploi sans passer par l'emploi de personnes handicapées alors que le secteur public, sans

être assujetti à la contribution financière, ne développe pas de politique très active d'insertion professionnelle des personnes handicapées.

Autrement dit, les législations, malgré leurs évolutions, ne débouchent pas sur une situation suffisamment satisfaisante en matière d'emploi effectif, et les mentalités malgré une morale de l'acceptation des personnes handicapées, peinent encore à les accueillir sur le terrain. C'est sans doute pourquoi la loi du 11 février 2005 est beaucoup plus encadrante et contraignante relativement à l'obligation d'emploi. Cette loi est bien plus importante et riche que son seul caractère contraignant en matière d'emploi puisqu'elle est une loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. En ce sens, elle redéfinit le handicap en le sortant d'une problématique de l'individu pour l'étendre à l'environnement et ses inadaptations. Elle pose ainsi clairement que l'action doit se mener sur les deux causes du handicap : les incapacités de la personne et l'inadaptation de la cité. « Aux incapacités personnelles elle répond par la compensation qui revêt des formes diverses : humaines (c'est-à-dire l'accompagnement), techniques, animalières, *etc.* Pour résoudre le problème de l'inadaptation de l'environnement, la loi préconise la mise en œuvre du principe de 'l'accès à tout pour tous'. Elle revisite ce concept d'accessibilité et affirme que celle-ci est autant physique qu'intellectuelle. Il s'agit, tout à la fois, de répondre aux difficultés de celles et de ceux dont la mobilité est entravée comme de celles et de ceux qui sont confrontés à des obstacles dans les domaines de la conceptualisation et de la communication. Mais les textes vont plus loin : ils appliquent le principe d'accessibilité au cadre bâti et aux transports, domaines traditionnels de sa mise en œuvre, mais aussi à l'éducation, la culture, à l'activité sociale, à la vie citoyenne et, bien évidemment, à l'emploi » (Gohet, 2009, 32). Sur ce dernier aspect, l'obligation d'emploi est réaffirmée, le quota d'emplois obligatoire est maintenu à 6%, les obligations sont renforcées, notamment par le système de sanctions. La loi crée un fonds pour l'insertion professionnelle dans la Fonction publique qui sera alimenté par la contribution des ministères, des collectivités territoriales et des hôpitaux publics ne respectant pas l'obligation d'emploi de 6 % de travailleurs handicapés. Outre l'application du principe de non-discrimination, le statut général de la Fonction publique est modifié pour tenir compte des difficultés particulières d'accès à l'emploi des travailleurs handicapés : modernisation du recrutement par contrat, recul ou suppression des limites d'âge pour se présenter aux concours, création d'un temps partiel de droit, mise en œuvre d'aménagements d'horaires pour les fonctionnaires handicapés ou les « aidants » familiaux. Il est également attendu des employeurs des actions en amont comme le reclassement ou des mesures appropriées pour l'égalité de traitement, mais ces orientations ne font pas l'objet d'encadrement précis, ni de

réelles contraintes puisque la loi stipule que pour favoriser l'égalité de traitement, les employeurs sont tenus de mettre en œuvre « des mesures appropriées » mais « sous réserve que les charges consécutives à la mise en œuvre de ces mesures ne soient pas disproportionnées, notamment compte tenu des aides qui peuvent compenser en tout ou partie les dépenses supportées à ce titre par l'employeur ». La formation est, bien sûr, directement inscrite dans cet article qui préconise une « formation adaptée aux besoins des travailleurs handicapés bénéficiaires de l'obligation d'emploi » (article 31). L'enjeu est donc de définir ce que sont des *mesures appropriées* ainsi que des *charges qui ne soient pas disproportionnées*. Pour le moment ces notions ne sont ni définies ni circonscrites, « il semble qu'on ne veuille pas pénaliser les entreprises mais qu'on n'entend pas non plus leur laisser toute latitude » (Stiker, 2006, 36-37). Cette absence de circonscription peut constituer un point d'aveuglement des employeurs sur les adaptations à penser et mener, et les conduire à privilégier une obligation de résultats réduite à la seule gestion de la déclaration annuelle obligatoire et au décompte des salariés bénéficiaires. Ce dont témoigne la note de la DAP du 18 décembre 2008, sur le rappel des pénalités qu'elle encoure en cas de non respect du quota d'emplois. Cette posture, une fois de plus n'est pas spécifique à l'AP, elle est relativement commune à l'ensemble du monde du travail ordinaire et particulièrement au secteur public qui, ne se voyant que nouvellement "sanctionnable", ne s'investit que récemment dans une démarche plus active en matière de recrutement de TH. Par contre ce qui constitue une particularité de l'AP tient sans doute dans son rapport à la loi et une certaine culture d'exécution qui l'enjoint à être particulièrement respectueuse des obligations. Le nouveau cadre légal, la contrainte et les pénalités constituent pour l'AP de puissants *stimuli* mais qui rabattent la question du handicap sur la question du chiffre : le quota de 6% devient le but et le moyen. On comprend dès lors que les *mesures spécifiques* n'ont été envisagées que relativement au recrutement *stricto sensu* : l'AP s'est mise en conformité avec la loi en recrutant sur contrat, en ouvrant la limite d'âge, en communiquant les listes de postes aux Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) *via* les directions interrégionales des services pénitentiaires, en mettant en place une commission régionale de sélection notamment. On comprend également que, dans ce système comptable, les personnes handicapées ne sont qu'une catégorie c'est-à-dire un groupe de population et non des individus singuliers. En conséquence, ce système est davantage tourné vers une approche uniformisée plutôt que différenciée et individualisée. Cette conception de la DAP a des conséquences très concrètes et très directes sur l'entrée en formation : celle-ci n'étant pensée qu'à partir d'une catégorie, sans prise en considération des besoins spécifiques à respecter pour chacun, elle ne fait l'objet

d'aucune anticipation ni mesure spécifique. Par ailleurs, le handicap se voit ramené à une définition erronée puisque l'absence d'anticipation place l'élève-TH en situation de devoir s'adapter lui-même à l'environnement, dans ce cas la formation et son contexte.

1.2. La formation

Dans le même temps, la formation est ramenée à une dimension uniforme subordonnée à une gestion de catégories. L'augmentation du nombre de recrutements dans l'AP rejaillit de plusieurs manières sur l'Énap.

D'abord, cette augmentation sature les temps et les espaces de formation mais également les hébergements et autres secteurs d'accueil des publics. Par exemple, l'inflation du nombre d'élèves a conduit, en termes d'hébergement, à doubler des chambres recevant initialement une seule personne. Le même phénomène se retrouve s'agissant des espaces pédagogiques qui, après une première extension pérenne avec la construction d'un second amphithéâtre et de salles de cours, sont complétés régulièrement par des structures modulaires. L'ensemble de ces conditions constitue un mode quelque peu dégradé de fonctionnement.

Ensuite, cette augmentation pèse sur l'organisation de la formation et l'offre de formation elle-même. La logique de gestion de flux à laquelle contraint le recrutement massif va déterminer le système de formation et peut s'avérer parfois difficilement compatible avec les logiques qui président à la construction d'un programme de formation et à son déroulement. En effet, le système de formation n'est pas seulement ordonné par une relation linéaire entre la formation et les métiers pénitentiaires, il est, au contraire, pris dans un contexte complexe qui mêle plusieurs logiques, pas toujours compatibles ni toujours articulées autour des logiques de formation. Schématiquement nous pouvons distinguer deux domaines : les logiques institutionnelles, qui sont en prise directe avec les orientations politiques (du ministère vers la DAP et l'Énap, de la DAP vers l'Énap) qui rassemblent les logiques de gestion des ressources financières, des ressources humaines et matérielles ; les logiques de la formation qui rassemblent les logiques de l'ingénierie de la formation et de l'ingénierie pédagogique, auxquelles s'ajoutent des considérations logistiques relatives à l'accueil ainsi que l'hébergement des élèves et des stagiaires.

Les recrutements massifs – effets de logiques institutionnelles axées sur les besoins des terrains en termes de postes à pourvoir – ont pour effet de concevoir des dispositifs de

formation susceptibles de gérer des flux. Ce sont des promotions entières qu'il s'agit d'accueillir et de former, composées de plus de 500 élèves pour les surveillants et de près de 300 concernant les conseillers d'insertion et de probation (CIP) par exemple. Par ailleurs formations initiales et continues confondues, se sont en moyenne 900 élèves et stagiaires qui sont présents sur site par semaine (avec certaines semaines qui peuvent compter plus de 1300 élèves).

Dans ces conditions, les raisonnements sont catégoriels. Les flux ne sont, par essence, que peu compatibles avec les individualités⁶. Dans ce système, ce ne sont pas les singularités, comme le handicap ou comme les particularités de chacun, qui comptent mais les catégories auxquelles appartiennent les élèves. En effet, la gestion des flux ne peut prendre que la forme d'un parcours identique pour tous, sauf moyens supplémentaires et conséquents déployés, or une des caractéristiques de ces dispositifs est « de fonctionner avec le meilleur rapport coût/efficacité » (Le Boterf, 2004, 366). Pour des promotions dont le nombre se compte en centaines, quels que soient le niveau, l'expérience, les connaissances et les lacunes, chaque élève doit assister aux mêmes cours, aux mêmes modules. La gestion même des flux impose cette organisation et dissout les possibilités d'organiser une individualisation des parcours de formation. Il s'ensuit non seulement une organisation uniforme, structurée et rythmée de manière identique pour tous mais également un rapport à l'apprentissage particulier : le système présuppose et attend que chacun apprenne la même chose et de surcroît de la même manière et au même rythme.

On voit donc qu'une politique de recrutement massif ordonne les priorités – pour ne pas dire les objectifs – puisqu'il s'agit de répondre à des besoins quantitativement importants avant de s'attacher à des besoins qualitativement importants. Certes, l'un n'exclut pas nécessairement l'autre mais celui-ci reste très subordonné à celui-là.

Notre propos n'est pas de critiquer ce système puisque, au contraire, il peut être pertinent pour répondre à un afflux important de personnes à former, mais de montrer que les qualités de ce système en constituent aussi les limites puisque sa finalité est de répondre à des besoins quantitatifs et que pour ce faire il ne peut qu'être normatif et subordonner la pédagogie à une gestion de flux. Tout l'enjeu de l'Énap est de mettre en œuvre ce dispositif et de le rendre efficace et efficient non seulement d'un point de vue comptable mais également d'un point de

⁶ Nous empruntons ici les analyses qui ont été faites autour de l'ingénierie de la formation sous la direction de P. Carré et P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 2004.

vue pédagogique. Cette tâche est particulièrement compliquée lorsque les principes directeurs de ce type de système ne sont pas respectés. C'est le cas, par exemple, dès lors que le plan de masse est modifié en cours de formation ou lorsque le plan de masse est davantage déterminé par le plan de charge de l'Énap que par la progression de la formation, ou que le cahier des charges se voit modifié par l'ajout d'un module supplémentaire commandé dans des délais très courts, sur une prise d'initiative de la DAP sans réelle concertation avec l'Énap, etc.

« La difficulté est que nous sommes englués dans le quotidien, l'anticipation est très difficile, la DAP nous soumet à des délais courts, elle peut modifier les plans de masse ou nous communiquer les dates au dernier moment, maintenant on peut même intégrer des élèves en cours de formation » (formatrice, Énap).

Autant de conditions qui font que l'ingénierie des dispositifs (et pas seulement l'ingénierie pédagogique) fonctionne en mode dégradé. Depuis quelques années, l'Énap développe une individualisation des parcours de formation mais qui, logiquement, ne peut qu'être organisée pour des promotions au nombre sensiblement plus réduit.

Du jeu des différentes logiques que nous avons évoquées, naît donc un système de formation normatif et relativement fermé sur le plan de l'offre puisque les marges de manœuvre sont réduites, que l'Énap est dépendante de la DAP, que l'analyse des besoins part du principe que les besoins de formation sont les besoins de l'organisation sans nécessairement tenir compte des attentes réelles ni besoins des formés.

C'est dans ce contexte général que se produit l'arrivée des publics ayant une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH). C'est donc à partir de ce contexte qu'il convient de resituer et d'analyser les actions mise en œuvre par l'Énap.

2. Le modèle d'intégration de l'Énap

L'Énap s'est saisie concrètement de la question des élèves RQTH au moment même de leur arrivée puisque aucune information, autre que leur nombre, ne lui avait été communiquée en amont de l'entrée en formation, ni par la DAP ni par les DISP.

« Lors d'un CTPT, la question était posée, on a eu peu de réponses, la directrice nous a dit "on fera ce qu'on pourra, on verra au coup par coup" » (représentant syndical Énap).

« Il y a des difficultés dans la relation DAP/Énap pour avoir des infos sur le handicap, pour avoir un maximum d'éléments pour préparer leur arrivée, pour préparer le discours envers ces personnes » (conseillère en formation, Énap).

A défaut de pouvoir anticiper, l'Énap s'est donc montrée relativement *fataliste* même si "l'inconnu" a suscité beaucoup d'appréhension de la part des personnels chargés de mettre en œuvre la scolarité – que ce soit en termes logistiques comme en termes pédagogiques, au niveau organisationnel comme dans le face à face avec les élèves – (nous y reviendrons dans les chapitres suivants). Puisque aucune procédure, aucun dispositif spécifique n'était connu ni même existant, il a fallu tout inventer et tout construire.

« J'ai le sentiment d'avoir reçu la question des RQTH comme tous les autres c'est-à-dire comme étant une application de la loi, avec une information de principe mais aucune visibilité particulière, aucune information (...) on a commencé par le plus dur ou le plus surprenant : le public des surveillants (...) il n'y a eu aucune communication sur la nature des handicaps et donc aucune réflexion sur les adaptations et les contraintes éventuelles pédagogiques dont il fallait tenir compte (...) il a fallu faire preuve d'équilibrisme dans les premières minutes de chaque cours car charge aux élèves eux-mêmes de nous préciser les besoins qu'ils avaient pour suivre les cours » (responsable de département Énap).

L'application de la loi conduisant l'AP à n'exclure aucune catégorie professionnelle, a mené au recrutement d'élèves ayant une RQTH dans l'ensemble des corps de métiers depuis 2007. Le nombre étant *a priori* calculé au pourcentage du nombre d'agents recrutés dans le corps, ce sont les promotions de surveillants et de CIP qui comptent le nombre le plus important de TH. Le problème posé à ce niveau tient dans le regroupement des élèves surveillants sur une seule promotion alors qu'ils pourraient être répartis dans les différentes promotions de l'année.

« Le recrutement des élèves surveillants intervient quand celui des concours est fini : par exemple, le recrutement concours s'est terminé en juin, c'est en juin qu'ils ont lancé le recrutement des RQTH, ce qui fait que ça a mené les entretiens de recrutements jusque mi octobre, du coup ils ne peuvent intégrer aucune promotion qui sont entrées avant, ils sont forcément sur la dernière promo, ce qui pour eux comme pour nous n'est pas très rationnel puisque ça met une masse potentielle » (responsable de département, Énap).

De la même manière, une promotion d'adjoints administratifs a compté 32 élèves. Ces regroupements en nombre important sur une seule promotion exacerbent les difficultés de réactivité de l'Énap.

Tableau récapitulatif des élèves en formation ayant une RQTH depuis 2007

PUBLIC	ANNEE entrée en formation	PROMO	EFFECTIF RQTH		
			Hommes	Femmes	TOTAL
SURVEILLANT	2007	170 ^{ème}	37	7	44
	2008	173 ^{ème}	13	2	15
	2009	175 ^{ème}	1	1	2
	2009	177 ^{ème}	20	7	27
LIEUTENANT	2007	12 ^{ème}	2	2	4
	2008	13 ^{ème}	3	0	3
	2009	14 ^{ème}	3	0	3
DSP	2007	37 ^{ème}	0	1	1
	2008	38 ^{ème}	0	1	1
	2009	39 ^{ème}	3	0	3
CIP	2007	12 ^{ème}	0	2	2
	2008	13 ^{ème}	3	3	6
	2009	14 ^{ème}	5+3	8	13+3*
DIP	2009	1 ^{ère}	0	1	1
Adjoint Adm	2009	3 ^{ème}	7	25	32
Secrétaire Adm	2008	14 ^{ème}	1	2	3
Adjoint technique	2009	4 ^{ème}	2	0	2
	2009	5 ^{ème}	1	0	1
Techniciens	2009	5 ^{ème}	1	0	1

* élèves redoublants de la 13^{ème} promotion de CIP

2.1. Une démarche pragmatique

Avec l'arrivée des élèves ayant une RQTH, l'Énap se retrouve très concrètement face à des problèmes ou des problématiques posés par les élèves eux-mêmes mais aussi par les différents services de l'école en fonction de leur domaine d'intervention et de compétence : l'accueil relativement aux conditions de vie sur le campus, le département de la scolarité et des stages relativement au déroulement de la scolarité et l'alternance avec les lieux de stage, le département de l'ingénierie et de la coordination relativement à l'ingénierie pédagogique et au dispositif de formation, le secrétariat général relativement aux structures et aux matériels ainsi

que les formateurs et chargés de formation relativement au face à face pédagogique et à l'encadrement de promotions ou de groupes mixtes (c'est-à-dire composés d'élèves ayant une RQTH et d'élèves issus du concours). Les problèmes rencontrés sont ancrés dans l'immédiat,

« Pour certaines promotions, c'était compliqué parce qu'il n'y avait pas d'anticipation et un nombre d'élèves important, les adjoints administratifs étaient une trentaine, il faut arriver à concilier les besoins de la personne avec les moyens du bord, il faut beaucoup de réactivité, par exemple la dame qui demande des calles sous son lit, il faut de la réactivité et ensuite il faut le réflexe de le prévoir à son retour de stage » (responsable de l'accueil, Énap).

« En amont, au niveau de la centrale, ils ne donnent pas assez d'informations (...) Certains, il fallait aménager les salles, dans la promo où j'étais référente ils avaient beaucoup de cours en amphi, il a fallu descendre les fauteuils parce que certains ne pouvaient pas s'asseoir sur les strapontins, mettre des tables devant, et tout ça au moment du cours, on ne peut pas anticiper » (référente de groupe, Énap).

Dans ce contexte, l'Énap adopte, dans un premier temps, une démarche pragmatique. N'étant pas en situation de pouvoir anticiper, elle attend que les problèmes émergent pour tenter de trouver la solution qui répond, non pas de façon exhaustive mais de façon suffisante, au problème tel qu'il s'est présenté. Selon cette démarche, penser la question RQTH revient à identifier ses implications pratiques non seulement en temps-zéro mais de surcroît dans un contexte surchargé qui limite les marges de manœuvre. Ces conditions (produits de logiques institutionnelles) imposent donc à l'Énap une pensée radicalement empiriste, toute l'attention se porte sur la résolution de problèmes et sur la mise en place de procédures qui prennent sens au fur et à mesure des résultats de l'expérience.

« Les personnels étaient un peu choqués de voir que les élèves RQTH arrivaient sans qu'on n'ait rien préparé. Nous, on essayait en ordre dispersé de réguler (...) mais ce n'était pas satisfaisant quand tu vois qu'ils arrivent avec des contrats différents, des affectations pas connues et que tu poses la question mais que tu n'as pas de réponse (...) nous, des choses avancent, la centrale commence aussi, pas sûr pour les DISP et encore moins pour les terrains » (responsable de département Énap).

Progressivement, l'Énap s'est donc dotée de nouvelles pratiques et de nouveaux outils pour répondre à la problématique RQTH. Elle a également identifié des personnes ressources, adapté les missions du pôle médico-psycho-social et créé une nouvelle entité dédiée à cette problématique : le « comité RQTH ». Ce dernier est une instance locale qui s'est mise en place sur décision de la direction de l'Énap pour tenter de répondre aux questions que posait l'accueil de ces élèves. Il est une émanation du pragmatisme qui a d'abord prévalu sans négliger pour autant des analyses plus globales. Ce comité, dès le départ, est présidé par la

directrice de l'Énap, ce qui contribue, sur un plan symbolique, à inscrire la problématique RQTH dans une politique d'établissement, d'autant que ce comité est composé de représentants de chaque département concerné : le pôle médico-psycho-social, le département de la scolarité et des stages, le département de l'ingénierie et de la coordination (qui est en lien fonctionnel avec l'ensemble des départements d'enseignement), l'accueil, les services techniques, les services économiques, l'animation sportive et culturelle ainsi que le correspondant handicap. Le besoin de créer spécifiquement un espace de réflexion et de décision quant à l'accueil des publics TH est révélateur d'une démarche volontaire de l'Énap dans le domaine du handicap. Cela signifie également que cet accueil pose des difficultés ou, pour le moins, des questions et qu'il doit faire l'objet d'une démarche spécifique. Le bien fondé de ce comité peut paraître contestable en raison de la faible expertise des différents membres mais il est une adaptation locale pour faire face à l'absence de la DAP sur ces questions, au manque de liens avec les DISP et répondre pourtant aux problèmes rencontrés directement. Quelques temps après la création du comité, la DAP (bureau des relations sociales RH1) a mis en place des réunions sur ce thème, mais de façon très ponctuelle et (encore à ce jour) sans tenir compte particulièrement des problématiques soulevées par l'entrée en formation des TH.

Face à ces manques et la faiblesse de l'expertise, ce comité constituait un espace de questionnements, d'échanges et de capitalisation dans un domaine où le savoir-faire et les connaissances en étaient à leur balbutiement.

Ce comité constitue l'instance susceptible de faire le lien avec les intentions politiques. En effet, le fait qu'il soit créé sur décision de la directrice et présidé par elle, a une portée réelle et symbolique conséquente : cela légitime une politique parfois considérée comme peu pertinente dans le champ pénitentiaire. L'enjeu de ce comité est donc de mettre en œuvre une politique d'insertion des TH. Or, la formation à l'Énap recouvre à la fois un système pédagogique mais également un système d'accueil. En plus d'assurer la mise en œuvre des programmes et de l'enseignement proprement dit, l'Énap doit assurer, donc organiser, l'hébergement des élèves, la restauration, la prise en charge sur le campus, *etc.* Le comité s'organise pour faire "remonter" de l'ensemble des départements et des services, les problèmes rencontrés et faire "redescendre" la politique ainsi que les actions et les solutions élaborées vers les acteurs de la formation. Les problématiques soulevées portent notamment sur les aménagements structurels ou de scolarité, les prises en charge des coûts financiers, les stages, l'accueil et le suivi des élèves, les liens avec les DISP chargés du recrutement des RQTH.

Progressivement, l'Énap s'est dotée de procédures et de ressources qui rationalisent sa politique et son action en direction des TH, et qui conditionnées par les *positions* de la formation, structurent un modèle particulier d'intégration des TH.

2.2. Un modèle intégratif

Le recrutement et les procédures de recrutement de personnes ayant une RQTH sont encadrés par une réglementation⁷ qui sera reprise en 2009 par la DAP (bureau RH1) – c'est-à-dire deux ans après l'arrivée des premiers élèves à l'Énap – dans un mémento sur le « recrutement et maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés à l'administration pénitentiaire ».

Cette réglementation prévoit que le candidat doit se rendre chez un médecin agréé. Le mémento de l'AP note que cette visite permet au médecin de se « prononce(r) sur la compatibilité entre le handicap et l'emploi demandé ». En réalité, un médecin agréé n'a compétence que pour évaluer l'aptitude du candidat à entrer dans la Fonction Publique et non relativement à des compétences ou aptitudes pour un métier. Le mémento précise également que « un profil de poste est remis auparavant au médecin agréé pour qu'il connaisse les caractéristiques des fonctions appelées à être exercées et puisse se prononcer sur l'aptitude du candidat à exercer le métier concerné ». D'abord il convient de constater que cette étape fait effectivement défaut. Ensuite, il faut rappeler que la répartition des compétences et des territoires professionnels impute au médecin de prévention et non au médecin agréé de se prononcer sur l'aptitude à exercer un métier. Une fois reconnu apte à intégrer la fonction publique (et non le métier), le candidat passe devant une commission régionale de sélection. Cette commission pluridisciplinaire reçoit chaque candidat sélectionné, sans disposer de son dossier⁸.

« Le médecin de prévention ne fait pas partie du jury, le seul médecin concerné c'est le médecin expert (...) De plus en tant que médecin, tu ne vas pas dire "celui-ci on le refuse parce que médicalement ça ne colle pas". Donc, en fait, ils valident. Or, on a l'exemple d'un élève qui prend 15 cachets par jour pour tenir le coup, il arrive ici alors qu'il a été précédemment licencié pour inaptitude au poste par son médecin pour, dans l'AP, exercer un métier encore plus dur physiquement que celui qu'il exerçait avant. Ça veut dire qu'il y a une méconnaissance du métier. L'expert se prononce sur la fonction publique, il dit

⁷ La loi n°87-517 du 10 juillet 1987 en faveur de l'emploi des personnes handicapées ; la loi n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires ; les recommandations du 27 août 1989 du ministère chargé de la Fonction Publique d'Etat ; le décret n°95-979 d'application du 25 août visant à favoriser le recrutement des personnes reconnues handicapées par la COTOREP dans la Fonction Publique ; la loi n°2005-102 du 11 février 2005 relative à l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap.

⁸ La commission régionale de sélection est composée du directeur interrégional ou du directeur des ressources humaines, d'un représentant de la filière d'accueil, du chef de service d'accueil, du correspondant handicap.

qu'il n'y a pas d'inaptitude à la fonction publique mais le métier ... » (médecin de prévention Énap).

Suite à la décision de recrutement, le mémento précise que « la DISP informe le médecin de prévention de l'établissement d'affectation et de l'Énap. Le médecin de prévention du ressort de l'établissement d'affectation reçoit alors l'agent avant sa scolarité à l'Énap, et transmet éventuellement les besoins en aménagement de poste au médecin de prévention de l'Énap et à l'ergonome en poste à la DAP ». Concrètement, plusieurs problèmes se sont posés :

- d'abord, tous les élèves n'étaient pas affectés sur un établissement ou une structure ciblée, certains l'étaient sur une DISP, par ailleurs, les durées de contrats étaient à géométries variables et pas forcément compatibles avec les durées de formation ;
- ensuite, les élèves arrivaient à l'Énap, quasiment systématiquement, sans avoir été au préalable vus par le médecin de prévention de la structure d'affectation. Ils se présentaient donc à l'Énap sans que celle-ci n'ait reçu d'informations utiles et nécessaires à la préparation de l'accueil et d'éventuels aménagements.

« A notre niveau il y a des avancées, mais le problème c'est au niveau de certaines DISP qui pensent que c'est RH4 qui affecte les RQTH et donc qui ne s'occupent pas de l'affectation des RQTH dans leur DISP sur leurs structures, en gros ils recrutent des RQTH mais ils ne savent pas quoi en faire » (responsable de département, Énap).

L'Énap a fait remonter à la DAP les problèmes posés par la variabilité des contrats, ce qui a conduit à une harmonisation : les durées de formation sont compatibles avec la scolarité, et tous les élèves sont désormais affectés sur une structure – ce qui peut permettre de préparer leur intégration – Pour autant, ces dispositions restent encore fragiles, par exemple récemment, une élève était recrutée par une DISP avec un contrat à temps partiel, ce qui pose la question de l'effectivité de ce temps réduit pendant la formation.

Pour tenter d'améliorer le temps de réaction à l'arrivée des élèves, compte tenu de l'absence de communication d'informations en amont de la scolarité, l'Énap a mis en place dès les premiers jours d'entrée en formation, une visite systématique auprès du médecin de prévention de l'école qui transmet aux services compétents internes les besoins éventuels de l'élève et qui, le cas échéant, prend contact avec le médecin de prévention de la structure d'affectation pour envisager les aménagements nécessaires à la prise de poste de l'agent.

On peut penser que ce pragmatisme Énapien ainsi que la difficulté à mobiliser les terrains et organiser l'intervention des médecins de prévention des établissements, ont contribué à prévoir, dans le mémento de 2009, une autre option : « si l'agent n'est pas reçu par le médecin de prévention de son établissement d'affectation il l'est par le médecin de l'Énap. Ce dernier

contacte le médecin de prévention de l'établissement pour la prise en compte des besoins d'aménagements éventuels, avant la visite d'embauche ». Cette dernière disposition allège peut être la charge des terrains mais ne résout pas le problème de l'Énap qui doit toujours réagir en temps-zéro c'est-à-dire à l'arrivée de l'élève sur site. C'est pourquoi l'Énap a étendu ses processus et affiné ses procédures en amont de la scolarité, à l'arrivée des élèves et pendant la formation.

Dès réception de la liste des élèves ayant une RQTH, l'Énap envoie à chaque élève un dossier comprenant :

- sa convocation précisant son entrée à l'Énap,
- sa convocation précisant sa visite obligatoire auprès du médecin de prévention Énap,
- un formulaire à remplir et à retourner à l'Énap recensant ses besoins spécifiques en termes de matériel, d'hébergement, d'aménagement,
- une plaquette d'information fournissant des renseignements sur « comment se rendre à Agen », « pour se déplacer à Agen », les informations pratiques sur le matériel mis à disposition, les contacts sur place, le plan du site et des différents aménagements, les sites inter et intranet.

A cette étape du processus, on peut voir un double mouvement permettant de recueillir des informations pour préparer matériellement l'arrivée de l'élève et communiquer des informations pour que l'élève lui-même puisse préparer son arrivée.

« La question RQTH est posée plus en termes de handicap dans la gestion, planification, de ressources (les salles, les emploi du temps, etc., mais elle n'est pas posée en termes cognitifs. Comment on apprend ? Quelles difficultés ? On ne le voit que d'un point de vue matériel. » (conseillère en ingénierie de formation).

Pour ce faire, plusieurs documents standardisés et informatisés ont été élaborés par l'Énap : le formulaire de recensement de besoins, ainsi que la plaquette qui est envoyée en version papier à chaque élève et présentée sous sa forme informatique sur le site internet de l'Énap.

Parallèlement, sont élaborées des « fiches de suivi » pour chaque élève qui sont disponibles en réseau à l'ensemble des référents composant le comité RQTH et permettant de centraliser les besoins exprimés par l'élève, les décisions prises à son endroit et les actions menées et à mener. Cet outil standardisé permet non seulement d'assurer et de suivre la prise en charge de l'élève mais aussi de coordonner les actions dès lors que les travaux du comité RQTH ont conduit à une définition et une délimitation des champs d'intervention des référents.

Ainsi, la « référente RQTH » du département de la scolarité et des stages constitue ces fiches nominatives dès réception des listes et inscrit les premiers besoins exprimés par l'élève par

retour du formulaire. Ces fiches à disposition des membres du comité permettent d'anticiper, par exemple, les commandes de matériel. Par ailleurs, l'identification sur la plaquette des "référents RQTH", de leur rôle et de leurs coordonnées permet également aux élèves de les contacter pour obtenir les informations dont ils ont besoin.

A l'arrivée à l'Énap, les élèves ayant une RQTH sont accueillis comme l'ensemble de leur promotion, et reçoivent tous une information générale relative aux différents modes de recrutements qui ont prévalu à leur sélection. Le recrutement par contrat pour les élèves RQTH est donc une modalité de recrutement parmi les autres dont l'Énap rappelle qu'elle ne dispense pas les élèves de devoir valider leur formation. Cette procédure relative à l'accueil institutionnel et l'information institutionnelle a peiné à se mettre en place, faute d'assurance sur le degré d'information qu'il était possible et nécessaire de donner à l'ensemble de la promotion. Entre le souci de transparence et celui du risque de stigmatisation, la pratique a longtemps cherché un équilibre.

Les élèves ayant une RQTH prennent, comme les autres, connaissance de leur affectation en hébergement. Une différence toutefois est établie : par principe, et en l'absence de connaissance sur la situation de handicap, il leur est attribuée une chambre individuelle, qui sera confirmée ou pas après la visite auprès du médecin de prévention.

Cette visite est obligatoire et a lieu le premier ou deuxième jour maximum après l'arrivée des élèves. Cette étape est fondamentale et détermine l'ensemble des actions qui seront menées par la suite. Plus le nombre d'élèves recrutés TH dans une promotion est élevé, plus cette procédure est en souffrance – rappelons que les élèves surveillants ayant une RQTH sont regroupés sur une seule promotion et non sur l'ensemble des promotions qui structurent une année – C'est au médecin de prévention qu'il revient d'évaluer les besoins d'aménagement ou d'adaptation de chaque élève et de les renseigner sur les fiches de suivi pour permettre aux autres services de mettre en œuvre ces aménagements. Ceux-ci sont de deux ordres et toujours validés par le médecin de prévention : les aménagements relatifs aux espaces ou matériels et les aménagements relatifs à l'enseignement et l'alternance.

Concernant les premiers, nous pouvons retenir l'affectation en chambre individuelle, en chambre adaptée handicap (l'école a progressivement augmenté son parc immobilier adapté en suivant les recommandations d'un audit pour la mise aux normes des lieux d'accueil des publics handicapés, actuellement 8 chambres sont adaptées, des rampes de circulation sont installées, d'autres aménagements sont en cours), la possibilité de disposer de matériel spécifique comme des fauteuils ergonomiques, des glacières électriques pour conserver les traitements médicaux, des chariots portes bagages, des plateaux repas, *etc.*

Concernant les seconds, mais en lien avec les premiers, les élèves peuvent bénéficier de matériels spécifiques pour suivre les enseignements comme des dictaphones, des *zooms textes*, des lunettes optiques, des supports de cours écrits. Par ailleurs, les aménagements de leur scolarité tiennent dans la dispense, uniquement par certificat médical, de cours qui mettent en jeu des exercices physiques ou de mise en situation lors des stages pratiques. A ce niveau, il faut rappeler que le médecin de prévention ainsi que l'assistante sociale de l'Énap et la psychologue se mettent en lien avec les lieux de stage (qui sont aussi les lieux d'affectation) pour tenter d'optimiser les stages puis la prise de poste de l'agent.

Deux éléments retiennent ici l'attention : d'abord, la politique volontaire de l'Énap sur la question de l'insertion des travailleurs handicapés et son aptitude à mettre en œuvre un système organisé de prise en charge, c'est-à-dire des processus, des procédés, des procédures, des ressources humaines, logistiques, structurelles pour rendre opérationnelle l'inclusion des personnes handicapées ; ensuite, le sens de ce système lorsque les adaptations mises en place conduisent finalement à permettre à l'élève de suivre le programme tel qu'il existe ou bien à être dispensé de ce à quoi il ne peut participer. Par exemple, les élèves qui ne peuvent participer aux cours de self défense en raison de leur maladie ou infirmité, d'une part sont dispensés sur certificat médical et, d'autre part, reçoivent la note de zéro dans leur évaluation. Cet exemple montre la prévalence de l'idée de conformation de l'élève d'un côté et la création de mesures spécifiques qui ne perturbent pas l'ordre établi d'autre part. Dans le cas évoqué, ce ne sont pas les systèmes de notation ni le modèle pédagogique qui sont modifiés mais le mode de participation de l'élève et la note de l'élève. Cet exemple, bien qu'illustrant un mécanisme global, a ceci de particulier qu'il est très discriminant puisque l'élève qui n'est pas en mesure de s'adapter est exclu et dévalué. Il faut préciser que toutes les mesures mises en place n'ont pas ce système de sanction radicale ; au contraire, elles sont pensées pour permettre à l'élève de suivre, autant que possible, une scolarité normale. C'est ce qui caractérise d'ailleurs le modèle mis en place. Il s'agit d'un *modèle intégratif* c'est-à-dire qui cherche un retour ou une inscription dans le commun et l'existant. Ce modèle n'est pas spécifique à l'Énap, il est apparu au début du XX^{ème} siècle en France avec la naissance de la réadaptation dans le traitement du handicap. Ainsi que l'a analysé H.J. Stiker (1982), le *modèle intégratif* entend replacer dans les rouages de la cité l'infirme, plus tard le handicapé puis la personne handicapée. Les aménagements et autres interventions visent un retour à la vie ordinaire qui passe par une adaptation de la personne à son environnement plus que l'inverse. « En subordonnant l'acceptation de la personne à sa prédisposition à s'adapter et à se réadapter et à

être comme tout le monde en exerçant les rôles sociaux effectués par tout un chacun, ce modèle vise la normalisation de l'infirmes » (Ebersold, 1992).

Dans le cadre de la formation, le *modèle intégratif* avec son ambition normalisatrice et son processus d'occultation de la différence doit être regardé à partir de la *condition* de la formation dans l'AP. En effet, pour trouver les voies de l'équité telle qu'elle apparaît dans les nouvelles orientations politiques que fixe la loi du 11 février 2005, l'Énap devrait pouvoir accorder une importance égale aux besoins de tous et substituer une approche différenciée fondée sur les particularités et les préoccupations des individus, à une démarche uniformisée. Or, nous l'avons vu, la *condition* de la formation est peu propice à ce traitement et à une approche individualisée.

« Dans le privé, les conditions de recrutement sont plus confortables que pour nous qui avons des arrivées en nombre important sur des promos importantes. (...) On est dans des massifications alors qu'eux sont déjà dans une forme d'individualisation (...) de par le nombre réduit, ils sont dans du nominatif quand nous on est sur : "il y en a 63 dans la 173° promo" » (conseillère en ingénierie de formation, Énap).

La forte subordination de la formation aux impératifs de gestion des établissements, conduisant à une massification et des exigences normalisatrices, prive l'Énap des moyens correspondants aux objectifs du principe d'équité qui reconnaît à chacun le droit d'avoir accès à des services adéquats. La condition des élèves ayant une RQTH ne diffère pas radicalement de celles des autres élèves. La question est sans doute plus saillante pour eux, mais elle n'en demeure pas moins commune à tous. D'une certaine manière, c'est l'ensemble du système de formation qui est *intégratif* et vise la normalisation, pas seulement celui mis en place pour les travailleurs handicapés. A ce niveau, la question de l'intégration des élèves RQTH est donc particulièrement intéressante puisque, en mettant au jour les mécanismes d'un tel système elle en révèle aussi les limites et peut donner des pistes d'amélioration pour tous. Ainsi, les réflexions qui sont menées à l'Énap notamment par le comité RQTH, conduisent, *malgré tout* – c'est-à-dire malgré cette *condition* subie – à envisager de nouvelles modalités pédagogiques pas seulement égalitaires mais équitables, au bénéfice de chacun. Par exemple, ce sont les réflexions autour des difficultés d'adaptation des élèves RQTH aux cours tels qu'ils sont dispensés qui ont conduit le comité à préconiser la constitution de supports écrits pour tous les cours ou encore la mise en place de soutien scolaire pour tous ceux qui le souhaiteraient. La question du recrutement d'élèves ayant une RQTH est finalement un test important, un point critique (comme dirait Stiker), pour réfléchir au système de formation et à son évolution.

Cette question a donc beaucoup à nous apprendre sur nous-mêmes en ce qu'elle permet d'éclairer le rapport de l'institution à la formation et le système de formation lui-même, mais nous allons voir qu'elle est également un puissant révélateur du rapport que nous entretenons au handicap ainsi que des conceptions qui entourent les métiers pénitentiaires et des éléments en jeu dans la socialisation professionnelle.

II. INTÉGRATION ET RAPPORT AU HANDICAP

L'intégration des élèves ayant une RQTH est, nous venons de le voir, tributaire de la *condition* de la formation et du système de formation. Celui-ci constitue le contexte et le cadre dans lequel a lieu la première rencontre entre l'élève, l'environnement professionnel et les acteurs professionnels – qu'il s'agisse de ses collègues de promotion, des personnels de l'Énap ou des lieux de stage et d'affectation – L'Énap constitue, en effet, le premier espace de leur socialisation professionnelle que l'on pourrait à la suite de Hugues (1955), présenter comme une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité (Dubar, 1991). Cette *conversion* n'est toutefois pas à entendre dans une acception radicale ou systématique. La socialisation peut de moins en moins s'analyser à partir d'une simple intériorisation du système par les individus, mais davantage comme un processus plus complexe qui reconnaît plus de distance entre le système et l'acteur (Dubet, 1994) sans nier toutefois toute intériorisation normative. Autrement dit, la socialisation professionnelle et l'acquisition d'une identité professionnelle constituent des processus complexes et actifs qui mêlent assimilation et adaptation et qui combinent rôles prescrits et subjectivité des acteurs. « Chacune des logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience sociale s'inscrit elle-même dans une certaine "objectivité" du social » (Dubet, 1994, 135). Il n'y a pas de socialisation professionnelle en dehors des données institutionnelles dans laquelle elle se réalise ni des expériences des acteurs, qu'elles soient individuelles ou relationnelles. A côté de l'univers professionnel tel qu'il est objectivé par l'institution (y compris par le système de formation) il y a tout l'univers de l'individu lui-même et de lui-même avec les autres. L'identité professionnelle constitue non seulement la représentation de soi telle que la réalise la déclaration de "profession", mais aussi la désignation par autrui et la perception que le sujet peut avoir de ce qu'il est. On comprend dès lors que l'intégration des élèves RQTH, n'est pas seulement tributaire de l'objectivité du

système mais également des subjectivités et des interactions avec les autres élèves, les intervenants de l'Énap et les professionnels de terrain. A ce niveau, la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé est particulièrement déterminante.

1. La RQTH symbole de statut

Avant l'arrivée des élèves ayant une RQTH, les personnels de l'Énap étaient dans des postures allant de l'ignorance à l'appréhension. Beaucoup n'étaient pas au courant de ce recrutement et l'ont appris en même temps que l'arrivée des élèves sur le site.

Pour les autres, cette problématique soit n'était qu'un problème parmi d'autres, soit un problème en plus des autres ou, au contraire, un problème très spécifique.

« Je pensais que le recrutement aurait des incidences sur les manières d'apprendre (...) il y a des déficiences qui sont marquées, visibles, mais des déficiences qui n'impactent pas directement la capacité d'apprenance mais qui vient l'inhiber, comme ceux qui ne peuvent pas rester assis en amphi pendant 3 heures (...) Il y a trop de choses qui se bousculent en même temps, on parle de refondre l'organigramme, de démarche qualité, de RQTH, de etc. etc. des dimensions différentes mais qui sont toutes imbriquées et qui finissent par revenir à des gens dont ça va d'une manière ou d'une autre impacter le travail. Pour le moment on est plus ou moins attentiste (...) ça fait trop en même temps et il y a trop d'interrogations pour lesquelles il n'y a pas de réponses apportées que les gens n'ont pas envie de s'encombrer d'une problématique supplémentaire » (conseillère en ingénierie de formation, Énap).

« Au départ, on était un peu au pied du mur, en se disant il y aura des RQTH, ça a été la panique » (formatrice, Énap).

« La direction nous a renvoyé " on n'a pas plus d'éléments que ça, ni que vous, ne cédon pas à la panique". Ça a le mérite d'être honnête, mais c'était angoissant d'imaginer comment faire, comment répondre aux demandes ; petit à petit arrivaient des questions sur les normes par rapport aux structures. A tous les niveaux il y avait cette angoisse » (représentante syndicale).

Les principales appréhensions étaient de deux ordres : celles liées aux pratiques professionnelles et à l'organisation et celles liées au handicap. Sur le premier registre, sont évoqués le manque de formation des personnels sur cette problématique et donc leur peur de « mal faire » ou de ne « pas savoir comment faire », l'inadaptation des structures pour accueillir des personnes handicapées – qui sont donc imaginées et catégorisées comme physiquement handicapées – et également l'impossibilité du système de formation à pouvoir s'adapter aux besoins particuliers et spécifiques de ces élèves, qui sont inextricablement liés à leur handicap. Sur ce second registre, c'est la confrontation avec le handicap des individus qui fait souci :

« Par rapport au handicap c'est difficile, tu ne sais pas forcément comment faire (...) il y a des handicaps qui mettent mal à l'aise » (responsable de département, Énap).

« Au départ, il y a eu des réticences, bien sûr parce que (...) on imaginait mal des gens handicapés parce que le handicap pour nous est assez péjoratif, parce que handicap veut dire fauteuil roulant, et on ne pense pas immédiatement à des faibles handicaps » (formateur Énap).

« On nous a averti par la bande qu'il y aurait des RQTH, on s'est posé la question de leurs capacités » (moniteur de sport, Énap).

« Le handicap c'est toujours gênant, on a un peu peur de la personne handicapée, dehors, on le voit, certains veulent bien faire, aider, mais sans savoir quoi faire, d'autres ne veulent rien faire, c'est pareil ici » (responsable scolarité Énap).

Le handicap, *a priori*, est envisagé comme une particularité qui suscite la gêne et engendre des difficultés d'adaptation réciproques. La gêne est assez caractéristique des réactions que provoque, dans nos sociétés occidentales, la confrontation aux individus ayant un handicap – gêne comme réaction au dérangement que provoque celui qui n'est plus dans nos normes habituelles (Stiker, 1982), et gêne comme réaction à l'angoisse et la compassion qu'il suscite – Les difficultés d'adaptation sont réciproques, elles tiennent à l'environnement physique et humain qui n'est pas organisé pour « ça », elles tiennent également à la personne handicapée qui ne peut y évoluer à l'aise, *normalement*. Non seulement le handicap est désorganisation mais il est également incapacité, une spécificité décevante qui empêche l'individu d'assurer les rôles normaux, c'est-à-dire ordinaires et attendus, et d'assumer pleinement une fonction. Le handicap est pris dans un mouvement ambivalent : il permet de voir les limites du système mais lui est abordé à partir des limites qu'on lui suppose.

Pour les personnels qui étaient informés de l'arrivée d'élèves ayant une RQTH, leur posture était déterminée par leur degré d'implication par rapport à cette question. Autrement dit, les projections angoissantes étaient davantage le fait de ceux qui imaginaient des retombées très directes et très difficiles sur leur activité professionnelle. Pour autant, quel que soit le degré d'implication, il apparaît, même pour ceux dont la posture est plus fataliste ou attentiste, que cette question est abordée, avant même son arrivée, à partir des difficultés et des problèmes qu'elle ne manquera pas de poser. Elle est envisagée dans la projection d'une difficile rencontre entre ce qui est supposé du handicap et ce qu'est la formation aux métiers pénitentiaires.

Les personnels de l'Énap font des hypothèses quant à ce que seront les élèves et ce qu'il adviendra c'est-à-dire un dérèglement fâcheux (pour les élèves comme pour les personnels)

de l'organisation. Ces hypothèses témoignent d'une certaine idée de l'organisation comme étant figée et normative mais aussi des élèves ayant une RQTH comme étant avant tout handicapés. D'ailleurs assez rapidement, s'installe une habitude de langage parmi les personnels de l'école qui parlent des « *élèves RQTH* » ou « *des RQTH* » comme s'il était de leur essence d'être travailleurs handicapés plutôt que d'avoir une reconnaissance de la qualité travailleurs handicapés. Dans le même temps, on comprend que la RQTH fonctionne déjà comme un symbole de stigmat, elle attire l'attention sur une particularité de l'identité de ces élèves : elle est porteuse d'une information administrative, mais qui est reçue comme une information sociale et sur un registre plutôt disqualifiant, en tout cas problématique. Les questionnements qui sont formulés *a priori* sur les aptitudes de ces élèves témoignent du travail d'interprétation autour de la RQTH : celle-ci est moins interprétée comme une reconnaissance de l'aptitude à travailler de l'individu que comme une reconnaissance de son handicap. Ainsi, alors que la RQTH devrait légitimer l'individu dans sa dimension capacitaire, elle conduit à sa catégorisation dans le champ du handicap d'une part, et dans le champ normatif de l'incapacité d'autre part. A ce niveau, l'incapacité dont il est question n'est pas forcément radicale ni absolue, il s'agit plutôt d'une incapacité à assumer pleinement des rôles ou des fonctions de la vie ordinaire et, plus spécifiquement ici, du monde du travail. Pour autant, cette caractérisation de la catégorie RQTH ne fonctionne pas comme un repoussoir radical. Au contraire, les personnels de l'Énap reconnaissent la nécessité pour une société démocratique et une institution de la Justice, d'être capable de trouver les voies de l'intégration de tous. Sur ce plan, l'insertion professionnelle des personnes handicapées n'est pas discutée, elle est même particulièrement soutenue. De plus, les services pénitentiaires étant des organes d'exécution des décisions de justice, le caractère d'obligation légale du recrutement de travailleurs handicapés est également un argument déterminant dans l'ouverture de l'Énap aux élèves ayant une RQTH.

« Je n'ai pas à discuter les directives de mon institution, même si je considère que c'est mettre les élèves RQTH en difficulté. Aujourd'hui, notre travail c'est : comment les intégrer le mieux possible. Il n'y a pas de réaction contre, d'ailleurs il n'y a aucune réaction syndicale » (formatrice, Énap).

« J'ai l'impression que l'accueil de RQTH est à l'équivalent de toutes les actions de cette administration, on est une administration d'exécution et on ne se pose pas de question, c'est tout à l'honneur de l'organisation de dire que la loi prévaut, il y a recrutement RQTH point, alors adoptons les modalités requises, adaptons quelques chambres, etc. Les choses se font pour la bonne organisation mais il n'y a pas d'énormes débats idéologiques sur la question » (responsable de département, Énap).

« Je ne vois pas pourquoi il n'y aurait pas de RQTH, c'est bien même qu'il y ait ce recrutement pour eux, si c'était mon gamin à qui ça arrivait ça, je serais très heureux qu'il puisse intégrer un boulot » (formateur, Énap).

« Ils ont été recrutés il n'y a pas à revenir là-dessus (...) Cette loi est très bien, ça nous oblige à les intégrer, leur donner les possibilités d'accès à l'emploi malgré les différences » (formateur Énap).

« Déontologiquement, ça a un intérêt, parce que ces gens-là ont peut être des problèmes dans la société, ils ont été victimes d'accidents ou de malformations ou autres, et je trouve que l'Etat s'intéresse à ce recrutement là, je trouve ça moi tout à fait exemplaire, qu'on puisse recruter mais utile, non ! Je veux dire, on peut recruter des gens valides, ça serait, entre guillemets, mieux, mais on a ces gens-là dans la société et demain, on peut tous être concerné par ce genre de problème, bien sûr que c'est tout à fait louable de les recruter et il faut continuer à les recruter » (formateur, Énap).

Par ailleurs, la question des travailleurs handicapés est souvent comparée au mouvement et aux mécanismes en jeu dans l'intégration des femmes chez les personnels de surveillance.

« Quand les femmes sont arrivées en détention, ça posait problème, et puis petit à petit c'est passé. Avec les RQTH, ça fera pareil, ils finiront par être intégrés » (formatrice, Énap).

« Ce qu'ils sont en train de vivre, le parcours qu'ils font, c'est celui que j'ai connu et que j'ai fait en tant que femme quand je suis entrée dans la pénitentiaire » (formatrice, Énap).

Et comme pour les femmes, l'intégration des travailleurs handicapés, nous le verrons plus loin, donnera lieu, de la part des valides, à une évaluation de sa pertinence au regard de la division et de l'organisation du travail, mais à partir d'interprétations essentialistes et normatives.

2. La divulgation et la circulation de l'information

L'entrée en formation des élèves est l'occasion, pour les personnels de l'Énap, d'être confrontés à une altérité qu'ils n'avaient pas prévue dans le cadre de la formation et pour laquelle ils n'étaient pas préparés. Il ne s'agit pas uniquement de l'absence d'anticipation institutionnelle mais aussi du trouble et de la désorganisation que provoque le surgissement du handicap dans l'environnement humain et physique – qu'il s'agisse d'un surgissement direct ou indirect, que le handicap soit visible ou supposé à partir du signe « RQTH » – C'est donc de trouble et de désorganisation d'un point de vue structurel, cognitif et culturel dont il est question ici. En effet, l'arrivée de personnes qui ne peuvent se mouvoir dans l'espace ou appréhender le quotidien avec la fluidité et l'évidence des valides perturbe les

fonctionnements établis, les manières de faire et parfois d'être. Elles contraignent à s'arrêter sur ces fonctionnements et ces manières, à constater leur relativité et peuvent conduire à remettre en question leur légitimité. Ce ne sont pas seulement les pratiques pédagogiques ou le système de formation qui sont touchés mais les systèmes de compréhension et de connaissance à partir desquels s'appréhende l'environnement. Si le handicap – que signale la RQTH ou que peut porter visiblement l'élève – peut représenter l'occasion d'interroger l'environnement et d'agir sur lui, il fragilise les certitudes, relativise aussi les valeurs et les conceptions qui organisent les actions, ordonnent les pratiques et président à la compréhension de l'environnement. Le trouble que provoque la désorganisation de *tout ce qui est établi*, détermine la mise en place de stratégies pour le gérer, essentiellement pour le réduire, notamment par la recherche de la bonne attitude pour ne pas le laisser paraître dans les rencontres mixtes. Généralement, il s'agit de feindre une indifférence qui « s'accompagne souvent d'une tension, d'une incertitude et d'une ambiguïté ressenties par tous les participants et surtout par le stigmatisé » (Goffman, 1975, 57). Il est également question de vouloir récolter de l'information relative au handicap de l'individu. Dans ce cas, le problème n'est pas tant de savoir manier la tension que de trouver l'information qui confirme et précise le handicap. Ici l'information a plusieurs statuts : elle apparaît comme la condition *sine qua non* d'une gestion des interactions (professionnelles ou interindividuelles) avec l'individu ayant une RQTH, comme si elle permettait forcément à son dépositaire d'être armé pour résoudre la situation, en ce sens elle détient la vertu de la réassurance et de la maîtrise. La recherche d'informations vise à *expliquer* le handicap, de façon à ce qu'il perde de son étrangeté, que se réduise ainsi la charge d'angoisse à son endroit et qu'il devienne une connaissance utilisable dans la vie quotidienne ou professionnelle⁹. Cette nécessité d'élaborer une connaissance du handicap est d'autant plus importante que celui-ci est anthropologiquement objet de peur (Stiker, 1982) et de projections terrifiantes et que la notion même de handicap souffre d'indistinction. Le « *besoin de savoir* » qu'expriment les personnels de l'Énap est légitimé par des motifs pédagogiques et organisationnels : il faut "savoir" pour adapter le face-à-face pédagogique et ses conditions.

« *Certaines infos, celles qui nécessitent des adaptations de matériel, il faut les connaître, il faut que les salles soient prêtes pour recevoir les élèves* » (formateur, Énap).

⁹ A propos du mécanisme mis en place dans la construction d'un objet social et plus particulièrement du handicap voir D. Jodelet, *Foibles et représentations sociales*, Sociologie d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1989.

« Il faut avoir des infos sur les RQTH, sur le recrutement, sur le statut, il faut avoir la liste des RQTH et le handicap, après c'est à nous à gérer » (moniteur de sport, Énap).

« Parfois, je me disais en cours : tout le monde identifie les RQTH dans la salle sauf moi, et je ne prends peut-être pas les bonnes décisions, ou je n'applique peut-être pas les bonnes adaptations, et tout le monde fait silence. C'est encore plus remarquable dans les petites promotions, on commence à deviner au bout d'un certain temps qui est RQTH mais comme il n'y a pas de caractère public donné à ça, on continue à faire, alors qu'il y aurait peut-être d'autres choses ou manières de faire » (responsable de département, Énap).

« Le référent de groupe ne sait pas s'il a des RQTH ou pas, ni quels types de handicaps il va rencontrer, cette connaissance est pourtant nécessaire pour pouvoir adapter l'accueil (...) on ne sait pas, ce n'est pas bon pour le rôle de référent et ce n'est pas satisfaisant en termes de prise en charge » (formatrice, Énap).

Il est indéniable que la connaissance est indispensable à l'action, que dans le cadre de l'insertion des personnes handicapées le pragmatisme ne peut se passer d'une connaissance approfondie et également nuancée des individus. Ceci est vrai en général mais l'est davantage encore s'agissant des personnes handicapées car « les représentations qu'elles font surgir, les peurs archaïques auxquelles elles peuvent renvoyer, les faux-semblants qu'elles provoquent sont ignorés, voire cachés, à la manière d'un refoulé » (Stiker, 2006, 37). C'est donc davantage de connaissance que d'information dont il doit être question : l'information n'est que renseignement quand la connaissance situe le handicap en tant qu'objet de pensée analysé. Aussi, l'information que réclament les personnels de l'Énap pour construire leurs interventions peut paradoxalement conduire à davantage d'angoisse que de réassurance, de réactions stéréotypées que d'actions pertinentes.

« J'ai constaté que les référents de groupe étaient perdus, soit dans du rejet, soit dans de la compassion au-delà de tout (...) par exemple dans mon service une personne a pris en charge une situation mais comme elle n'est pas du métier, ça a complètement foiré, quand la situation est arrivée chez l'assistante sociale, la situation était perdue » (responsable de département, Énap).

L'information semble indispensable pour comprendre et donc se rassurer, mais elle peut figer le savoir dans des représentations angoissantes qui n'éclairent pas l'objet mais le réduisent ; elle semble nécessaire aux anticipations et aux adaptations, mais elle peut conduire à des actions construites à partir de ces représentations et donc créer une série de discriminations qui s'ignoreront en tant que telles. Par ailleurs, le risque est également de figer l'élève dans une identité sociale, celle de *handicapé*, qui peut ignorer d'autres aspects de son identité,

quelles que soient la rationalité et la bonne intention qui président à la recherche d'information.

« Le handicap, ça fait partie des caractéristiques de la population à prendre en compte pour concevoir des cours et une formation. Or, on est loin de l'individualisation et en plus il est insupportable pour une personne handicapée de n'être vue qu'à travers ça. C'est ton handicap qui existe et pas toi » (conseillère en ingénierie de formation, Énap).

Posséder une information sur le handicap n'apporte donc aucune garantie sur le déroulement de l'interaction, tout comme sur l'efficacité de la prise en charge, de plus, posséder une information ne préjuge ni de la capacité à la traiter ni de son utilité. Le besoin de renseignements sur le handicap pose la question de la nature de l'information à révéler, son niveau, ses limites, ses émetteurs, ses destinataires, le contexte, *etc.* Parmi les problèmes qui se posent, figurent l'interprétation qui peut être faite du droit de l'élève à divulguer ou pas son handicap et, sous couvert de lui préparer un environnement adapté, le *pouvoir de savoir* que peuvent s'octroyer les personnels.

« C'est mon chef de service qui nous a dit : attention certaines personnes ne pourront pas faire tous les exercices parce qu'ils sont RQTH, c'est soit une exemption totale soit une exemption partielle (...) j'ai connaissance du handicap par les élèves eux-mêmes. A l'accueil du groupe, on a demandé qui était RQTH et ensuite on fait des entretiens individuels pour discuter avec l'élève sur ce qu'il peut faire ou non, parce que je leur explique en quoi consiste la self, c'est à la personne de gérer si elle peut ou pas » (moniteur de sport, Énap).

« Tout ce que je sais c'est qu'on a eu, nous référents, la liste des personnes de notre groupe qui étaient recrutées en tant que RQTH, avec le nom de la personne c'est tout. Est-ce que c'est suffisant ? Oui et non. Oui dans la mesure où très rapidement, on reçoit les élèves. Donc là, ça nous permet de discuter avec l'élève de son handicap dans la mesure où cela peut poser un problème. Et non dans le sens où cela peut être aussi bien de savoir avant quelle est la nature du handicap. S'il y a un aménagement spécifique à faire (...) cela peut quand même avoir son importance dans l'organisation des cours, avant que l'on puisse les voir en entretien individuel » (chargée de formation, Énap).

Les positions peuvent varier par rapport à la divulgation, certains personnels estiment qu'il faut absolument disposer de renseignements sur le handicap, d'autres au contraire font prévaloir le droit de la personne à choisir de divulguer ou pas son handicap.

« Il faut donner une information sur les RQTH, si on ne va pas à la pêche, si l'élève n'en parle pas, on ne sait pas. Il faut trouver un juste milieu pour ne pas aller au-delà de la volonté de l'élève sur ce qu'il veut dire ou pas mais a minima il faut une note générale sur la RQTH, sur les recrutements, etc. » (formateur, Énap).

« Je ne connais pas leur handicap, si ils veulent pas le dire ils ne me le disent pas ; mais en général ils disent qu'ils sont RQTH (...) en général c'est au début ou à la fin du cours (...) Moi, je ne vais pas leur demander "qu'est-ce que t'as ?" » (moniteur de sport, Énap).

« Le gros problème est qu'on a l'impression que le handicap est secret, or ces personnes sont handicapées, il faut qu'elles l'acceptent, on ne peut pas travailler dans de bonnes conditions si on ne connaît pas le degré. Pour que chacun prenne ses responsabilités, il faut savoir. Il faut aussi que les handicapés acceptent. On ne peut pas nous reprocher d'avoir mal fait si on ne sait pas. On ne peut pas organiser leur arrivée ni leur accueil si on ne sait pas. Si on ne sait pas qu'on reçoit des handicapés visuels par exemple, alors pendant un certain temps, les élèves se retrouveront dans l'impossibilité de suivre les cours en attendant que le matériel arrive. C'est pareil à tous les niveaux » (responsable de département, Énap).

Que les personnels fassent prévaloir le besoin de renseignements sur le droit de l'élève à ne pas révéler son handicap ou divulguer des informations relatives à son handicap, ou bien au contraire qu'ils fassent prévaloir ce droit sur la divulgation, tous se rejoignent sur un point : la tension autour d'une dialectique divulgation/réserve. En fonction de leur posture initiale, les personnels accueillent avec plus ou moins de satisfaction la procédure mise en place par l'Énap autour de cette question et, dans le face-à-face avec les élèves, respectent plus ou moins ce « droit de réserve » des élèves. Cette question est d'autant plus prégnante pour les personnels pénitentiaires de l'Énap qu'elle déborde le cadre du handicap et de l'école pour réactiver les questions et les difficultés que posent le secret professionnel et le secret partagé en établissement pénitentiaire.

« Il y a un comité RQTH mais il n'y a pas de réunion de ceux qui prennent en charge les élèves, alors que nous sommes des professionnels, soumis à la réserve, au secret professionnel, comment se fait-il qu'on nous traite de la sorte ? » (formatrice Énap).

« En amont, ils ne nous donnent pas assez d'informations, ils disent que ça relève du secret médical mais le secret médical doit s'arrêter à un moment donné car quand on accueille des personnes ... pour certains élèves il fallait aménager (...) on ne connaissait pas le handicap, on prend un groupe et on ne sait pas ce qu'on va rencontrer » (référente de groupe, Énap).

Depuis la création, à l'école, du pôle médico-psycho-social, la procédure mise en place confie au seul médecin de prévention la responsabilité d'évaluer les besoins des élèves et de transmettre les informations qu'il estime utiles aux services qu'il juge compétents. L'identification d'un responsable représente un soulagement important pour les personnels qui, au début, souffraient de l'absence d'un référent vers qui se tourner et, en même temps le médecin canalise l'information et donc en restreint la divulgation.

« Le point positif c'est la création du pôle médical. On souffle, ça allège, on arrivait à un moment où on angoissait sur ce qu'on allait trouver, ce qui arriverait, qui alerter si il y a un problème ? Quel problème ? Vers qui se tourner ? » (responsable de département, Énap).

« J'ai l'impression que les services paniquaient par rapport à l'arrivée des RQTH car il ne voyaient personne référent, le fait que je sois arrivée les a dé-stressés complètement. La panique antérieure était due au fait qu'ils n'avaient aucune idée de ce qu'avait l'élève et n'avaient aucune personne compétente pour leur donner des informations concrètes. Je leur dis que je vais voir l'élève et s'il n'y a rien à faire c'est qu'il n'y a pas besoin, ce n'est pas la peine de vous inquiéter. Pour moi c'est plus compliqué car il faut tous les voir dès la première semaine, mais maintenant que le premier rempart est le pôle médical, la digue tient bien » (médecin de prévention, Énap).

La centralité du médecin dans la procédure de divulgation implique de travailler dans le cadre du secret partagé, c'est-à-dire implique un double mouvement : d'un côté, il s'agit de reconnaître et d'accepter qu'il est indispensable de garder certains éléments secrets ; de l'autre, il s'agit de reconnaître et d'accepter que certains éléments doivent être partagés. La voie médiane entre le secret absolu et l'information complète n'est pas toujours facile à trouver, car les logiques des acteurs professionnels peuvent paraître ou leur apparaître parfois antagonistes, c'est pourquoi le travail d'élaboration et de formalisation de ce qui peut et doit être partagé est si important.

La procédure pose les balises de cette voie et, en théorie, fixe ce qui peut être partagé c'est-à-dire essentiellement des informations sur la RQTH et non sur le handicap, sauf par l'action du personnel soignant (médecin de prévention et psychologue) ou sur décision de l'élève lui-même. En pratique, il peut pourtant en aller autrement. Les situations restent plurielles et le souci d'information peut continuer de dominer la relation du formateur à l'élève. La réflexion autour du secret partagé, de la limite de la divulgation et de la posture des intervenants est donc à poursuivre. Elle rejoint, d'une certaine manière, les réflexions à mener autour de la déontologie des métiers pénitentiaires que préconise la récente loi pénitentiaire.

La question de la divulgation est importante dans la mesure où elle est au cœur de la question de l'intégration des élèves. On a vu, en effet, que la RQTH fonctionnait déjà comme un pourvoyeur d'identité sociale (même virtuelle) davantage marquée par le handicap que par la dimension capacitaire de l'individu ; la circulation de l'information et la divulgation d'information sur le handicap participent de la même logique : elles sont déterminantes dans les processus d'attribution d'identité et donc d'interaction, ainsi que dans les manières de situer l'élève et se situer vis-à-vis de lui.

3. La stigmatisation en question

Les points de vue sur la manière d'intégrer les élèves ayant une RQTH étaient variés au sein des personnels. Certains étaient favorables à leur rassemblement au sein d'un groupe unique, distinct des autres groupes d'élèves, identifié comme tel, à qui il serait proposé des cours adaptés, dans des lieux adaptés. D'autres, au contraire, estimaient qu'il était plus pertinent de les fondre dans la masse des autres élèves, sans distinction particulière, sans cours spécifiques ou particulièrement adaptés.

« Il y a questionnement et débat sur le fait d'en faire un groupe à part ou bien de les intégrer dans les groupes généraux. Les deux options ont leurs avantages et leurs inconvénients. Le tout c'est dans l'esprit d'accueillir au mieux » (responsable de département, Énap).

« Nous nous sommes posés la question de quelles adaptations, est-ce qu'il faut des formations modulaires, on a imaginé de les mettre ensemble quand il y a des cours en groupe (...) On nous a mis en avant la stigmatisation si ils étaient séparés dans une salle à part, or, en amphithéâtre, ils sont quand même en bas de l'amphi, dans des fauteuils spéciaux, ils sont quand même recrutés et identifiés RQTH » (formatrice, Énap).

« J'avais fait une proposition de faire un groupe à part pour les CIP, pour une gestion plus individualisée du groupe et du parcours » (conseillère en formation, Énap).

« On sait qui est RQTH, mais on ne dit pas "vous vous êtes RQTH", on ne les sort pas du groupe. On les prend comme des élèves de manière traditionnelle, il ne faut pas les stigmatiser » (moniteur de sport, Énap).

Les uns se focalisent sur les particularités dues au handicap pour concevoir la scolarité des élèves alors que les autres portent davantage leur attention sur l'égalité de traitement. Ces positions contrastées entre les tenants de la spécification et la mise à l'écart et les tenants de la normalisation et de l'assimilation, une fois encore, ne sont pas spécifiques aux personnels de l'Énap. Elles renvoient aux débats politiques et culturels qui animent la question de l'intégration des personnes handicapées en France : soit on affirme la spécificité des personnes handicapées, leur particularités, leurs faiblesses et on crée des espaces particuliers ; soit on affirme l'égalité des droits et on intègre les personnes handicapées dans l'espace commun. De la même manière que la politique en direction des personnes handicapées a tenté de concilier ces postures par la discrimination positive, c'est-à-dire par l'instauration d'un système particulier dont le but est un retour dans le circuit commun, l'Énap a tenté de normaliser autant que faire se peut, en spécifiant quand c'est nécessaire et possible. Autrement dit, l'Énap a cherché à maintenir l'élève dans le circuit commun de la formation

tout en aménageant quelques "niches" spécifiques dont il peut bénéficier. Cette politique émerge de la préoccupation forte de ne pas produire une stigmatisation des élèves ayant une RQTH par une différenciation trop forte.

« J'ai l'impression qu'il y a une réelle volonté de ne pas stigmatiser (...) On est dans une institution qui par la nature de sa fonction a beaucoup à voir avec la question de l'exclusion, et vis-à-vis de personnels de l'administration il y a un effort particulier, mais non dit, de non stigmatisation, avec du positif et du négatif : ça permet d'un côté un accueil plus évident mais d'un autre côté, ça crée une faille dans la qualité, la performance de la formation car certains handicaps ne sont pas pris en compte dans la vie de l'élève (...) Fonctionnent un principe d'égalité, une volonté de non stigmatisation par une absence d'identification partout où c'est possible. Le principe : un cours tel qu'il est dispensé pour 300 élèves reste le même » (responsable de département, Énap).

« Notre posture par rapport aux RQTH, c'est de les traiter comme les autres (...) le principe étant que le RQTH a été recruté parce qu'il est apte à la fonction, apte au métier de surveillant donc il doit être traité comme un surveillant et non comme un handicapé. C'est notre posture, mais ce n'est pas toujours évident » (formatrice, Énap).

Pourtant cette politique ne peut pas garantir une absence de stigmatisation du fait de l'ambivalence qu'elle recèle : en effet, en spécifiant certains domaines de la prise en charge et de la formation, elle désigne une différence dont rien n'assure qu'elle ne constituera pas un motif de mise à l'écart ou de discrédit. Parmi les éléments susceptibles de désigner une différence figurent :

- la RQTH elle-même dont on a vu plus haut, qu'elle constituait une première catégorie porteuse de stigmatisme ;
- les modalités spécifiques de recrutement par voie contractuelle et non par concours sans qu'aucune limite d'âge ne soit opposable ;
- les modalités spécifiques d'attribution de poste par pré-affectation et non à partir du rang de classement à l'issue des épreuves d'évaluation de la formation ;
- les aménagements et adaptations de la scolarité et de la formation : un hébergement en chambre individuelle et/ou aménagée, dans un village d'hébergement unique, des dispenses partielles ou complètes pour certains cours (pour les ARI ou la self défense par exemple), des aides techniques (loupe, fauteuil ergonomique, par exemple), des aménagements de rythme de travail ou de poste lors des stages (réduction du temps de présence sur la cursive, orientation sur un poste fixe par exemple), l'aménagement des examens (tiers temps supplémentaire, assistance informatique par exemple).

« Les RQTH sont quand même stigmatisés par rapport aux autres. On cherche à ne pas faire de discrimination, mais ce système forcément discrimine. Certains

ont insisté pour ne pas avoir de chambre seul, leur handicap n'étant pas visible ils ne voulaient pas être stigmatisés » (médecin de prévention, Énap).

« Si on se dit, il ne faut pas les identifier c'est faux car de toute façon on le sait à un moment ou à un autre » (formatrice, Énap).

Le système de l'aménagement dans le commun ne peut pas échapper à la distinction, il crée nécessairement de la différence. Un des enjeux majeur de l'intégration réside dans la qualification et la caractérisation de cette différence : par exemple, si ces aménagements sont perçus par les valides (qu'ils soient élèves ou personnels) comme un traitement de faveur à l'égard des élèves ayant une RQTH, il est probable qu'ils soient sources de tension, voire de stigmatisation.

« Dans la maladresse de stigmatiser ou pas, on a fait le choix au départ de ne rien dire aux promos, en tout cas certaines promos n'ont pas eu d'infos, sauf que les amphis d'affectations c'est règlement de compte. Du coup on a rectifié en se disant que c'est peut être une erreur (...) maintenant quand on accueille on explique qu'il y a deux types de recrutements, concours, contrat avec des gens qui sont identifiés sur des postes, en expliquant que c'est la loi » (formatrice, Énap).

« A chaque accueil institutionnel, on ne parle pas des RQTH, ça a un impact parce qu'ils ne sont pas recrutés de la même manière, ça a un impact sur les groupes entre eux qui ne se font pas de cadeaux » (formatrice, Énap).

C'est pourquoi l'Énap estime primordial de communiquer publiquement sur la problématique du recrutement de personnes ayant une RQTH, d'en avoir une approche didactique pour les élèves valides mais aussi pour l'ensemble des personnels afin de tenter de réduire les zones d'incertitude et les interprétations (négatives ou positives). Désormais, pour chaque promotion, lors de "l'amphi d'accueil" – c'est-à-dire lors du regroupement en amphithéâtre dès leur arrivée pour leur présenter l'Énap et la formation – une information est systématiquement donnée à l'ensemble de la promotion sur les différents modes de recrutements qui ont conduit à l'intégration des élèves à l'Énap, sur les différents modes d'affectation en précisant que même les élèves étant pré affectés devront valider leur formation pour être titulaires de leur poste. La communication autour du recrutement entend substituer la connaissance aux projections fallacieuses car l'expérience des premiers recrutements et du manque d'information à destination des élèves valides ont généré des difficultés importantes : de compréhension pour les valides et d'intégration pour les autres.

« Si on ne dit rien aux valides on nourrit leurs psychoses et leurs phantasmes, si t'es clair ça va mieux (...) c'est des gens qui sont pré affectés donc ça se sait. Ce qui peut poser des problèmes, c'est qu'on ne l'affiche pas clairement et qu'on n'explique pas aux gens pourquoi (...) moi je suis pour la transparence. Pour les surveillants si lors de l'amphi d'accueil tu leur dis "dans votre promo il y a un

certain nombre de personnes RQTH, les textes nous disent qu'il faut recruter tant de pourcentage et ces gens sont pré affectés", les gens le savent et il n'y a plus de souci » (formatrice, Énap).

« C'est complexe de savoir que dire pour dédramatiser par rapport aux groupes, jusqu'où il faut aller dans l'information vis-à-vis du groupe ? Aujourd'hui pour la nouvelle promo, pour l'accueil institutionnel on a bien insisté pour que soit dit qu'on avait des personnes qui étaient recrutées par contrat sans spécifier RQTH » (chargée de formation, Énap).

En focalisant l'information publiquement donnée sur les statuts et non sur le handicap, l'Énap entend conserver à l'élève le droit de révéler ou non son handicap d'une part, et de ne pas faire du handicap l'élément central sur lequel porte la différence d'autre part.

L'ambivalence inhérente au choix d'une voie intermédiaire entre l'assimilation et la spécification radicale, fait qu'elle continue à nourrir les critiques et les insatisfactions à son endroit. En cela elle laisse ouverte la réflexion et les possibilités d'amélioration – le comité RQTH continue son action en ce sens – mais elle peut également, à l'inverse, générer des radicalisations dans le sens de l'assimilation comme dans celui de la spécification :

« Si ils sont recrutés c'est qu'ils sont aptes, donc il n'y a pas à faire de différences. Si ce n'est pas le cas, on se demande comment ils feront dans leur métier » (formateur, Énap).

« L'école ne va pas apporter des réponses à tout, ce n'est pas une maison de rééducation » (référente de groupe, Énap).

« Je parle de reconnaissance et on m'oppose la stigmatisation (...) La personne qui s'est positionnée dans le recrutement, elle est reconnue TH, elle ne porte pas d'étiquette, c'est un moyen d'accéder à un poste dans la fonction publique une fois qu'on est reconnu RQTH, c'est tout. Une fois que c'est mis en place, il faut le prendre en compte et faire en sorte de donner, à la personne, les moyens d'apprendre de manière aussi optimale que les autres. Aujourd'hui il n'y a pas cette culture, on se cache derrière des termes, stigmatisation (...) il ne faut pas de stigmatisation disent-ils, mais de stigmatisation par rapport à quoi et à qui ? » (conseillère en formation, Énap).

« Ces gens-là sont de toute façon stigmatisés donc pourquoi ne pas faire un groupe et proposer des adaptations particulières » (chargée de formation, Énap).

Considérer que la RQTH n'est qu'un "donné" administratif ou considérer qu'elle est un motif de séparation, participe d'une simplification dangereuse de l'objet en question et des interactions mixtes dans les phénomènes d'intégration, en empêchant leur réalisation dans un cas, en négligeant leur caractère problématique dans un autre. Or, l'expérience montre que la question RQTH s'inscrit dans la relation et qu'elle est traversée de représentations génératrices de pratiques.

3.1. Les élèves ayant une RQTH vus par les personnels de l'Énap

Comme nous l'évoquions plus haut, l'élève est abordé à partir de sa RQTH qui elle-même fonctionne comme un *porte identité collectif* (Goffman, 1975) : si le statut est personnellement reconnu à l'élève, il est identique à tous ceux l'ayant obtenu ; l'élève appartient à une catégorie, celle de population handicapée, et partage de ce fait, avec l'ensemble des élèves ayant une RQTH, les caractéristiques attribuées à cette catégorie. En premier lieu, ils sont handicapés ou pour le moins ont un handicap. D'une manière générale, le handicap est l'élément central et primordial de toutes les représentations que les personnels ont de ces élèves. A ce titre, les personnels distinguent deux grandes sous-catégories : ceux qui acceptent leur handicap et ceux qui ne l'acceptent pas.

« Il y a une ambivalence du handicapé entre être comme tout le monde et sur-solliciter autrui par rapport à son handicap. Je suis allé voir la psychologue en lui demandant "est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ils sont dans cette ambivalence ?". Elle m'a expliqué et maintenant je comprends mieux. On a besoin d'avoir un accompagnement même si je connaissais cette problématique » (chef d'unité, Énap).

« C'est assez difficile de comprendre, il faut travailler sur la problématique du handicap à l'Énap parce que c'est difficile de comprendre l'ambivalence des élèves entre se réclamer du handicap et vouloir être comme les autres (...) Une élève ramenait beaucoup ses analyses aux minorités, au handicap. Il y avait un problème de l'acceptation de son handicap par l'élève elle-même. On a travaillé avec elle sur le fait que elle ne pouvait pas faire certaines choses. Elle était ambivalente par rapport à son handicap » (chargée de formation, Énap).

Cette posture personnelle de l'élève est analysée ensuite comme le point d'où s'origine tout ou partie de ses traits de personnalités ou des comportements qui lui sont attribués. Il s'ensuit qu'en fonction de son acceptation ou du refus de son handicap, l'élève handicapé sera plus ou moins vindicatif, posera plus ou moins de problème et sera plus ou moins bien intégré.

« Il y avait certaines qui ne voulaient pas avoir l'étiquette RQTH et d'autres de dire "est-ce qu'on ne pourrait pas avoir un badge pour passer en priorité au CROUS, ne pas attendre". Donc déjà on a deux perceptions totalement différentes du handicap. Bon, après on n'est pas médecin, on ne peut pas juger si ils ont vraiment besoin ou pas (...) la différence se percevait entre celles qui se reconnaissaient handicapées et celles qui ne voulaient pas (référente de groupe, Énap).

« Il y a plusieurs manières de vivre le handicap, certains sont handicapés mais ne demandent rien, et tu découvres à la petite semaine qu'il faut ci, qu'il faut ça (...) et puis il y a des casse-pieds, qui sont limités du statut RQTH à qui il faut tout. Par exemple on a eu des élèves qui, la veille de la rentrée, ont passé une nuit à l'hôtel et attendaient que l'on vienne les chercher le lendemain pour les emmener

à l'Énap. Je leur pose la question : comment elles font d'habitude, elles répondent qu'elles s'organisent, alors pourquoi elles ne l'ont pas fait, "parce que je pensais que l'Ecole le faisait ". Donc certains utilisent des systèmes par ailleurs mais là, d'un seul coup, attendent qu'on le fasse et crient au scandale si tu ne le fais pas » (responsable de département).

Cette manière de se représenter les élèves, d'analyser leurs attitudes à l'aune de leur propre rapport au handicap, est une façon, pour les personnels, d'extérioriser le problème. Le handicap reste un désavantage dont est victime l'élève pour accomplir un rôle social mais il tient moins en la rencontre de la déficience avec des facteurs environnementaux qu'avec des facteurs personnels. Autrement dit, le problème posé par le handicap tient davantage de la subjectivité de l'élève – c'est-à-dire du retentissement psychique de son handicap – que de l'inadaptation de l'environnement physique et humain. D'une autre manière, c'est aussi d'extériorisation dont il est question dans l'importance que le pôle médico-psycho-social prend dans le rapport aux élèves RQTH à l'Énap. En effet, nous avons vu à quel point le médecin de prévention est présent dans le dispositif mis en place. D'un point de vue pragmatique, l'implication du médecin permet aux personnels d'identifier un référent sur cette question et de mettre en œuvre des procédures : c'est à partir des décisions du médecin que s'organise l'ensemble de la prise en charge. Mais la forte responsabilité du médecin sur cette question et la très grande légitimité qui lui est reconnue, témoignent d'une forte imprégnation médicale sur le handicap. On assiste à un double déplacement de la responsabilité :

- en étant aspiré par la médecine, le handicap devient affaire de soin, ainsi la responsabilité de la prise en charge ou de l'accompagnement ne sont pas directement celle des personnels puisqu'ils n'ont pas les compétences dans le domaine médical ;
- en étant aspiré par la médecine, le handicap est associé spécifiquement à la personne et il n'est pas fonction du rôle, de la situation ou de l'environnement dans lesquels se trouve la personne, c'est-à-dire l'Énap, la formation, la socialisation professionnelle.

On voit que se mettent en place des mécanismes et des dispositifs qui, consciemment ou inconsciemment, placent la question "des RQTH" plus du côté de l'individu lui-même que de l'environnement dans lequel il se trouve, plus du côté de l'incapacité que du handicap. Rappelons que l'incapacité désigne les déficiences d'une personne, tandis que le handicap résulte des facteurs environnementaux qui limitent les occasions et la capacité des personnes d'interagir efficacement avec leur environnement.

Ces manières d'extérioriser le problème ont des conséquences très directes sur le système de compréhension et l'évaluation des comportements des élèves. En rabattant le handicap sur l'individu lui-même, les demandes qu'il exprime ne sont pas comprises par rapport à son droit

de bénéficier de conditions adaptées, ni comme une réaction normale face à une situation qui ne l'est pas, mais comme une posture très personnelle liée au refus de son handicap. En conséquence, les attitudes de l'élève sont vécues sur un registre négatif, il ne s'agit pas de demandes mais de revendications et les élèves ne sont pas demandeurs mais vindicatifs.

« Certains élèves ont mis en avant leur non intégration du fait d'une structure non adaptée, d'adaptations non faites » (responsable de département).

« Souvent le RQTH s'adresse à l'accueil, ils viennent se plaindre à l'accueil. Il y en a qui sont chiants. Il y en a une un jour c'est comme ça, un jour c'est autrement. Il y a qui sont vindicatifs pas agressifs mais vindicatifs quand ils veulent quelque chose c'est comme ça et puis ils s'adressent à plusieurs personnes à la fois » (personnel technique).

En faisant des réactions de l'élève ou simplement de ses demandes le symptôme de son propre problème, les personnels signalent également que l'élève qui est en position de "demander", d'exprimer une forme de mécontentement ou de mettre en avant son handicap, occasionne trouble et rupture. D'une part, il rompt avec le *faux-semblant* (Goffman, 1975) qui est de mise dans les interactions mixtes et qui tient dans le fait de s'accorder mutuellement à faire semblant de croire que le handicap ne crée aucune différence voire qu'il n'existe pas. Il trouble ainsi la quiétude de la rencontre en rompant avec les codes de conduites établis. D'autre part, il rompt avec ce qu'on attend de lui, c'est-à-dire qu'il s'accepte « comme s'il était normal, à cause de ce que les autres, et lui-même par voie de conséquence, peuvent en retirer dans les interactions face-à-face » (Goffman, 1975, 142).

« Il y a un travail à faire avec les handicapés eux-mêmes, qui doivent accepter, ils ne pourront jamais être considérés comme quelqu'un de valide. Ils veulent être considérés comme valides tout en se réfugiant derrière le fait de ne pas l'être. S'il veut être considéré comme valide il faut qu'il tienne toutes les tâches. C'est un double travail d'acceptation, dans les deux sens, que chacun accepte la différence de l'autre, que eux aussi acceptent leur différence » (responsable de département, Énap).

Le handicap, lorsqu'il est ainsi trop mis en avant par l'élève, perturbe les valides. Il sort des registres admis : à savoir une différence fâcheuse que l'on cherche à ignorer même si paradoxalement elle obsède secrètement toutes les interactions. Ainsi, lorsque l'élève se revendique de son handicap pour obtenir quelque adaptation, il est suspecté de mauvaises intentions : il lui est reproché de se servir de son handicap pour chercher à augmenter ses privilèges ou échapper à diverses contraintes.

« On a tendance à accepter plus de défaillance pour un handicapé, mais il faut admettre que chez certains il y a aussi des fourbes, des fainéants, des profiteurs » (responsable de département, Énap).

« Il y avait celles qui étaient vraiment en difficulté physique ou quoi et qui ne se la jouaient pas et il y avait celles qui se la jouaient donc elles venaient se plaindre (...) se la jouer c'est-à-dire de profiter, d'avoir des avantages parce que en tant que travailleurs handicapés, on peut demander un certain confort (...) Il y avait des dissensions dans le groupe des RQTH, elles venaient très souvent se plaindre "machine a demandé ça, mais elle n'en a pas besoin" » (référente de groupe, Énap).

« En tant que formatrice, le handicap n'est pas une excuse pour ne pas faire ce que l'agent peut faire. Par exemple un RQTH a eu des problèmes sur le lieu de stage mais tout ne relevait pas de son handicap, par exemple il se présentait à l'établissement sans pièce d'identité, ça, ça n'a rien à voir avec le handicap, donc on travaille avec lui par rapport à ça. Le handicap ne doit pas lui permettre de déroger aux règles » (formatrice, Énap).

A l'inverse, l'élève qui ne cherche pas à mettre en avant son handicap est davantage considéré sur un registre positif voire même valorisant : non seulement il accepte son handicap mais il est doté de qualités intérieures telle qu'un moi fort, des attitudes volontaires et courageuses ou bien des qualités qu'il a développées en compensation de son handicap.

« Je pense que ces gens-là ont une force supérieure à la notre. C'est qu'ils ont un pouvoir d'adaptation qui est bien meilleur que nous, parce qu'ils en font plus, par rapport à leur infériorité (...) ces gens là, nous l'ont démontré, c'est que les gens que l'on a recruté à des niveaux déjà de catégorie B ou A, ont montré de grosses qualités de gestion et je crois que c'est même une bonne chose de les intégrer dans ces catégories » (formateur, Énap).

« J'ai eu à féliciter un élève RQTH pour avoir trouvé un portable, c'est un élève sourd, il a développé un sens aigu de l'observation, donc il a vu qu'un détenu avait le regard de celui qui a fait quelque chose, une posture particulière, donc il s'est servi de son potentiel (...) pour cet élève sourd, tout le reste est décuplé : un regard très aiguisé sur les comportements, sa motivation, son désir d'y arriver qu'on ne retrouve pas forcément chez les autres » (formatrice Énap).

« J'ai observé qu'ils voulaient toujours faire comme les autres d'où la nécessité d'avoir des informations sur ce qu'ils ont car ils pourraient se mettre en danger en voulant justement faire comme les autres, aller au-delà de leur capacités physiques et du coup se mettre en danger » (moniteur de sport, Énap).

Ces représentations ne sont pas en contradiction avec la stigmatisation évoquée plus haut, elles en sont même le pendant. La personne handicapée étant essentiellement évaluée à partir du handicap qui, lui-même, est infesté par la déficience, elle ne peut que forcer le respect par les efforts qu'elle déploie pour tenter de surmonter son handicap. Les personnels font donc une distinction nette entre les élèves dont le handicap n'envahit pas l'horizon et qui cherchent à « être comme les autres » et ceux, au contraire, qui ne terrent ni leur handicap ni leurs droits

spécifiques. Les premiers semblent susciter davantage d'allant et d'acceptation que les seconds. Cette distinction et la hiérarchie qui l'accompagne nous semblent révéler à la fois les limites de l'acceptation accordée aux RQTH et les conditions de leur intégration.

En effet, l'acceptation et la *bonne* intégration sont totalement dépendantes de l'alignement de l'élève sur une ligne de conduite dans laquelle « on demande à l'individu stigmatisé de nier le poids de son fardeau et de ne jamais laisser croire qu'à le porter, il ait pu devenir différent de nous ; en même temps on exige qu'il se tienne à une distance telle que nous puissions entretenir sans peine l'image que nous nous faisons de lui. En d'autres termes, on lui conseille de s'accepter et de nous accepter, en remerciements naturels d'une tolérance première que nous ne lui avons jamais tout à fait accordée. Ainsi, une acceptation fantôme est à la base d'une normalité fantôme » (Goffman, 1975, 145). A la suite, c'est donc à la condition d'être « *comme les autres* » ou à défaut de chercher à être « *comme les autres* » que l'intégration peut se faire.

« Les RQTH eux-mêmes ont des attitudes différentes par rapport au handicap. Certains ont à cœur de bien faire. Ils s'intègrent. Ils peuvent apporter. D'autres sont revendicatifs par rapport à leur handicap. Ça crée des tensions » (formatrice, Énap).

« Ce qui est à noter sur ces gens-là, c'est qu'ils sont vraiment, ils veulent vraiment faire comme les autres, et démontrer qu'ils sont au même titre que les autres surveillants. Ils ne veulent pas ces traitements de faveur qu'on pourrait leur accorder et ça, je trouve que c'est notable et par cette motivation, ils arrivent souvent dans des classements, je dirais bon ou très bon » (formateur, Énap).

On retrouve, chez les personnels, le modèle plus général que nous avons analysé à propos du système de formation, à savoir un *modèle intégratif* qui n'est pas construit sur l'acceptation de la différence mais qui, au contraire, trouve sa cohérence dans la normalisation. De la même manière, les personnels subordonnent l'acceptation de l'individu à sa prédisposition à s'adapter, à être « *comme tout le monde* », ceci implique conjointement d'occulter la différence et d'être, pour l'élève, au plus près des références en vigueur. Ainsi, l'intégration devient possible lorsque le handicap est suffisamment "faible" pour ne pas faire effraction dans le réel, ou lorsque l'élève se soumet aux techniques et aux stratégies pour le réduire, le faire disparaître, bref pour être « *comme les autres* ».

« La personne handicapée ne va pas avouer ses difficultés en termes d'apprentissage, elle peut, sur un versant logistique, revendiquer certaines choses, mais pas sur l'autre versant. Je ne crois pas que d'elle-même la personne dise "je ne peux pas bien suivre mon cours parce que ..." ça non, ça ne remonte pas (...) Il y a un vrai enjeu pour eux de faire comme les autres, de ne pas montrer de faiblesses » (formatrice, Énap).

« Pour les handicaps qui sont "mineurs" il me semble que ça se passe bien. Par contre, les handicaps lourds, qui sont à la marge, ont démissionné » (formatrice, Énap).

« Dans mon groupe, j'ai eu la chance que ce ne soient pas des handicaps très lourds. C'était des problèmes de dos, donc, problèmes légers de dos qui dataient pour certains de très longtemps et qui ne présentaient aucun handicap à leurs nouvelles fonctions. Donc pour moi, aucun problème dans l'évocation de leur handicap » (formateur, Énap).

« Pour mon groupe, ça n'a pas influé. Il n'y a pas eu de problématique, par exemple par rapport aux pré affectations, il y en avait un qui était nommé sur une DI qui est plutôt très demandée (...) mais là, il était assez intelligent pour ne pas le mettre en avant, pour ne pas le faire valoir auprès des collègues et ça s'est bien passé (...) ceux de mon groupe ça allait, ils n'en faisaient pas état » (formateur, Énap).

A l'inverse, lorsque le handicap n'est pas suffisamment atténué, lorsqu'il s'interpose encore entre l'élève et ce qu'on attend de lui, les personnels sont pessimistes sur les chances d'intégration de l'élève. Les zones qui ne sont pas suffisamment normalisées, signalant une différence de traitement, finissent par être plutôt préjudiciables à l'élève. L'exemple le plus cité concerne les pré affectations. Les élèves ayant une RQTH à l'inverse des élèves recrutés sur concours n'obtiennent pas leur poste à partir de leur rang de classement dans la promotion, ils sont engagés sur contrat et déjà affectés sur une structure déterminée, dans la DISP d'où ils sont généralement originaires. « L'amphi d'affectation » est un moment institutionnel, particulièrement important et difficile pour les élèves : c'est le moment où, en fonction de leurs résultats aux examens et selon les postes qui sont proposés, ils sont affectés sur une structure. Les enjeux sont multiples, ils touchent le projet professionnel puisque le stagiaire peut rejoindre le milieu ouvert ou le milieu fermé, un établissement pour peine ou une maison d'arrêt, *etc.* ; ils touchent également le projet personnel puisque la prise de poste peut se faire dans une région très éloignée de sa région d'origine ou d'appartenance. Elle peut nécessiter un déménagement, une autre organisation de vie pour le stagiaire comme pour sa famille, *etc.* Les enjeux sont donc importants pour les élèves et les semaines qui précèdent cet « amphi d'affectation » donnent lieu à des manifestations de stress, de tension, de dissension, de solidarité, de recomposition des affinités entre les individus.

« L'amphi d'affectation, c'est un moment où les élèves ont vraiment l'impression de jouer leur vie. Pour certains, c'est presque une question de vie ou de mort ! » (formateur, Énap).

Au regard des enjeux que les élèves placent dans leur première affectation, les élèves RQTH acquièrent, aux yeux de leurs collègues de promotion, un statut particulier qui, selon les personnels de l'Énap, conforte leur stigmatisation.

« Les difficultés étaient surtout au niveau de leur intégration, des remarques qui leur étaient faites, des remarques désobligeantes qui ont pourri le système, en lien avec leur handicap (...) Le problème des amphis d'affectations, les RQTH étant pré-affectés, on les extrait du système donc tout le monde sait qu'ils ont un poste qui est fléché, les autres ont commencé à les menacer "toi je te pourrirai ta carrière", "t'en fais pas, dans tel établissement je connais du monde". Vrai pas vrai ? Mais les élèves ont très mal vécu ces phénomènes. La procédure de validation aurait du se passer normalement, leur statut de travailleur n'aurait pas du poser problème. Avec l'ouverture d'esprit qu'on doit avoir ça aurait du se faire sans souci, et ce n'est pas ce qui s'est passé. Pour eux, c'était difficile pendant les dernières semaines. Il y a eu des tensions chez les lieutenants, des menaces verbales très fortes » (responsable unité, Énap).

« Il y a eu des solidarités dans certains groupes, ce qui ne résout pas les problèmes de vacheries entre eux. C'est difficile d'avoir la preuve car ils ne disent pas mais je sais qu'il y a des réflexions ignobles » (responsable de département, Énap).

« Les RQTH ont du se justifier auprès de leur groupe pour expliquer leur pré-affectation. Il y a eu des coups bas, des critiques, des suspicions, une mauvaise ambiance. Plus la fin de formation avançait avec l'enjeu des postes, plus l'ambiance se dégradait. Il y avait des crispation sur deux plans : l'angoisse des examens et le sentiment que les RQTH prenaient des postes aux autres » (formatrice, Énap).

Dans ce cas particulier, les élèves issus du concours semblent détourner sur les "élèves RQTH" les angoisses et les problèmes qui leur sont posés par l'institution et son fonctionnement, nous y reviendrons par la suite. Pour l'heure, nous pouvons dire que les discriminations naissent de l'identification d'une différence, que celle-ci se situe sur la personne ou qu'elle tienne à son traitement. En d'autres termes, l'élève est admis, et les personnels de l'Énap supposent qu'il sera admis dans ses différents groupes d'appartenance (à l'Énap puis dans les structures d'affectation), à la condition d'être assimilés aux "valides". Un double consensus fonctionne sur cette question : d'abord concernant cette assimilation, majoritairement se met en place une sorte d'évidence sur la nécessité de l'élève à faire « *profil bas* » et à se distinguer le moins possible des autres et du fonctionnement ; ensuite sur le fait que l'intégration doive (ou puisse) se faire dans l'institution telle quelle est. Dans ce schéma d'intégration c'est donc « *le handicap qui doit être adapté au poste* » (référente de groupe Énap).

« L'adjoint ministériel au handicap que j'ai rencontré lors d'une formation, parlait de l'aberration de la logique du chiffre, pensant qu'il vaut mieux avoir moins de personnels et bien recrutés qu'essayer d'atteindre ce quota pour ne pas payer la pénalité. Lui qui était sensible à ce recrutement RQTH nous mettait en garde, il vaut mieux recruter moins mais bien, plutôt que les gens ne se sentent pas bien dans leur poste et finissent par poser leur démission » (responsable d'unité, Énap).

« Je suis pour ce recrutement, mais je trouve qu'on n'adapte pas le handicap au poste. J'ai l'impression qu'on se dit "tiens il faut un quota de tant, on les a, c'est tout". Je trouve que c'est assez limité comme raisonnement parce que c'est mettre en difficulté la personne et les collègues » (référente de groupe, Énap).

« Je comprends certains collègues qui se demandent ce qu'ils vont pouvoir leur confier comme tâche. Je ne comprends pas qu'on ait recruté une personne ayant besoin d'une tierce personne, ça questionne sur ce qu'on va lui confier. Sans rejeter le handicap il faut quand même admettre que certains handicaps sont incompatibles avec certaines fonctions » (responsable de département, Énap).

Derrière cette autre évidence, tous les personnels n'évoquent pas les mêmes raisons. Pour certains, elle relève d'un principe de réalité qui, même s'il est à déplorer, ne permet pas l'accès de tous aux structures ou aux métiers :

« Les élèves sont vraiment en demande d'avoir ce travail. Ils ont peur de le perdre. Moi ne suis pas là pour les empêcher de faire carrière dans ce qu'ils ont décidé de faire, mais je les informe quand même sur le métier, qu'ils sachent à quoi s'attendre » (médecin de prévention, Énap).

« J'ai joué la transparence en leur expliquant vraiment en quoi consistait ce stage : c'est sur la coursive, en position debout majoritairement, c'est au contact de la population pénale. C'est physique et demande donc une condition physique, c'est une réalité » (responsable de département, Énap).

« On a des établissements qui ne sont vraiment pas adaptés aux personnes handicapées, déjà dans des établissements relativement modernes ce n'est pas forcément adapté alors vous imaginez dans les vieilles structures » (formateur, Énap).

Pour d'autres, cette évidence tient d'une certaine idéologie des métiers de la sécurité qui ne supporte aucun élément susceptible de représenter une faiblesse, un poids ou un danger pour l'action. En conséquence s'établit une certaine hiérarchie entre les handicaps compatibles et les métiers accessibles : ce sont les métiers de la surveillance et particulièrement le métier de surveillant, qui marquent la plus grande incompatibilité avec le handicap. Dès lors qu'une fonction ou une habileté est susceptible d'être atteinte – même relativement – elle constitue un état d'infériorité inadmissible compte tenu des qualités qu'exige le métier tel que les personnels le représentent.

« Sur les RQTH lieutenants, une élève n'avait pas sa place du fait de sa maladie, elle était fragile, fatigable, avec un traitement médical lourd, il faut quelqu'un de costaud pour affronter des choses de la population pénale (...) C'est déjà pas facile pour quelqu'un en bonne santé (...) cette élève porte sur elle une fragilité, ça peut la mettre en difficulté face à une population pénale qui se glisse toujours dans la faille. Il faut afficher un certain charisme sur la coursive » (formatrice, Énap).

« Ce n'est pas parce que tu es RQTH que tu ne peux pas te faire respecter par la population pénale. Mais c'est un milieu dur, il n'y a pas beaucoup de place pour la sensiblerie ou la sensibilité donc le mec qui a une faille visible, les détenus s'engouffrent. Ils ne font pas de cadeau. Certains handicaps ne peuvent pas passer » (formateur, Énap).

« Pour les surveillants je ne sais pas comment ils vont faire, plus c'est lourd, plus c'est coton, je ne vois pas ces gens devant les détenus » (personnel technique, Énap).

« En établissement on tourne toujours en binôme comment faire avec un déficient, c'est en terme de sécurité aussi » (représentant syndical, Énap).

« Maintenant je suis un peu plus réservé pour les gens qui ont une inaptitude sportive car normalement les agents de l'étage doivent être en bonne condition physique. Il faut avoir tous ses sens » (moniteur de sport, Énap).

A l'inverse, les métiers administratifs ou les fonctions qui n'exigent pas un contact permanent avec la population pénale semblent, *a priori*, davantage accessibles :

« J'ai l'impression que pour ce qui concerne les corps administratifs on suppose que ça ne pose pas trop de problème car ce sont des tâches de secrétariat, ça se gère, mais à partir du moment où c'est la détention et que le handicap peut rejaillir sur la gestion du service c'est autre chose » (chargée de formation, Énap).

« Surveillant c'est un métier difficile. Par exemple, cette pauvre fille qui se déboîte le genou en permanence, qu'est-ce que tu veux qu'elle fasse, elle ne peut même pas travailler sur une coursive (...) Tu vas la mettre dans un rond point, à la porte d'entrée, dans un PIC et puis s'il y a une intervention à mener. Pour les personnels administratifs il n'y a pas de problème » (moniteur de sport, Énap).

« On a beaucoup de gens qui sont handicapés légers, qui peuvent assumer les fonctions et je crois qu'il faut recruter ces gens là, et les autres, pourquoi pas leur proposer un reclassement dans les branches administratives, et de se faire recruter en tant que travailleur handicapé administratif, CIP » (formateur, Énap).

« Il faut quand même avoir conscience des limites, tout ce qui est administratif c'est pas gênant mais sur la coursive il faut avoir conscience que ça peut poser de grosses difficultés. Dès lors qu'ils ont un lien direct avec la population carcérale, il faut quand même être prudent. Même si on est de bonne volonté on ne peut pas prendre tout le monde, on ne peut pas prendre toute la misère du monde ce n'est pas possible » (formatrice, Énap).

Toutefois, même dans ces cas, l'accessibilité reste subordonnée à un maximum de conformation de l'individu aux normes et aux modèles en vigueur, sans quoi, il risque d'être mis en échec et de constituer un poids insupportable pour ses collègues :

« Je n'imagine pas quelqu'un en fauteuil dans mon bureau, si c'est le cas je ne me lèverai pas tous les quatre matins pour lui passer le fax parce qu'elle ne peut pas le prendre (...) Dans notre quotidien, on a des impératifs et nous il faut qu'on vienne l'aider, c'est pas notre rôle. Dans la pénitencière et dans la structure des établissements il y a des handicaps qu'on peut recruter qui ne seront pas une gêne. S'ils sont une gêne à un moment donné on va les rejeter (...) Pour certains handicaps, on va adapter leur siège, leur poste de travail, je trouve ça très bien, au contraire, mais après il y a des cas il faut les supporter » (référente de groupe, Énap).

« Je crois que ce serait une frustration que de recruter des gens qui ne pourraient pas assumer une fonction pour laquelle ils ont été recrutés » (formateur, Énap).

« Ce qu'il faudrait c'est un organigramme normal avec un RQTH en plus, on inverserait c'est lui qui aiderait, mais si le collègue doit faire son boulot plus celui du RQTH ça ira un jour mais c'est tout, après ça ne passera plus » (formateur, Énap).

« Il y a des handicaps à ne pas dépasser, c'est grave ce que je dis mais c'est les mettre en difficulté, en danger plus que de leur permettre de travailler » (formatrice, Énap).

« Je crois que la seule préconisation qu'il faut donner, c'est surtout, surtout, dans les personnes de surveillance et j'insiste bien, de ne pas recruter des gens handicapés qui ne peuvent pas assumer la fonction de surveillant parce qu'on dit "on vous donnera un poste adapté", mais qui veut dire poste adapté, veut dire que dans deux ou trois ans, on aura que des gens handicapés dans des postes adaptés et les gens qui ont fait de la cursive pendant des années et qui voudraient avoir des postes ne pourront plus » (formateur, Énap).

« On connaît la détention, on l'a vu avec les femmes qui ne peuvent pas faire en détention homme toutes les tâches. Alors au début, c'est passé mais avec le temps les gars ils ont eu les boules car ils faisaient toutes les fouilles, alors avec certains handicaps ils ne pourront pas faire certains actes et ça créera des tensions avec les autres » (moniteur de sport, Énap).

Dans ce qui précède, il est donc possible de dégager les conditions – matérielles et humaines – qui sont supposées nécessaires ou favorables à l'intégration des personnes handicapées dans l'administration pénitentiaire. Ce qui apparaît également, ce sont les conceptions et les représentations qui circulent à propos des métiers pénitentiaires et créent *a priori* une incompatibilité entre les métiers de surveillance et le champ du handicap. Le discours sur le

handicap permet finalement de saisir un discours sur les métiers et sur l'institution, nous y reviendrons spécifiquement dans la suite de ce travail. Il nous paraît intéressant, à présent, de faire un détour par le discours des élèves "valides" pour comprendre, dans cette phase de socialisation professionnelle qu'est la formation, le rapport qu'ils entretiennent à l'égard de leurs collègues et son lien avec leurs représentations des métiers.

3.2. Les élèves ayant une RQTH vus par les élèves issus du concours

La plupart des élèves interrogés affirme n'avoir reçu aucune information "officielle" sur le recrutement "d'élèves RQTH" et avoir pris connaissance de leur existence par le « *bouche-à-oreille* », ou la confrontation à un handicap visible, ou encore lors d'un échange avec un "élève RQTH" lui-même. D'autres se souviennent avoir reçu une information sur ce recrutement lors de « *l'amphi d'accueil* », qui était succincte et très généraliste portant sur la présence de contractuels recrutés dans un cadre légal. Quelles que soient leurs filières, et quelle qu'ait été l'information réellement communiquée lors de leur accueil institutionnel, les élèves affirment n'avoir reçu aucune information ni explication particulière sur le déroulement de la scolarité des élèves ayant une RQTH, leur évaluation, la validation de leur formation ni leur mode d'affectation.

L'absence d'information identifiée sur cette question ne signifie pas que les élèves ne s'y intéressent pas ou restent ignorants. En effet, ils reconnaissent que, sans être primordiale et sans donner lieu à des discours formels, cette question n'est pas absente des échanges entre eux ni dissoute dans le cours ordinaire de la formation. A défaut d'identifier une information objective sur cette question, les élèves se dotent d'une forme de connaissance qu'ils élaborent à partir des savoirs disponibles (qu'ils soient scientifiques ou communs, objectifs ou subjectifs, formels ou informels), de leur propre expérience, de leur expérience avec les autres, et des discours qui circulent. Autrement dit, le seul fait de *savoir* qu'existent des élèves qui ont une RQTH ou de voir des élèves handicapés, mobilise une attention particulière et une activité cognitive.

Il s'agit donc de compenser la carence d'information et de faire perdre à cet objet son caractère méconnu. Pour autant, le savoir qui se construit n'est pas nécessairement objectif ou juste. Puisque chacun puise dans son propre référentiel de connaissances, que personne ne dispose forcément des mêmes informations, de la même expérience ni des mêmes savoirs, l'objet "élèves RQTH" donne lieu à des interprétations et subit des distorsions qui circulent ensuite dans les conversations, les échanges où elles prennent un caractère collectif et partagé qui peut leur conférer le statut de *vérité*.

Un des premiers niveaux de recherche d'information se situe dans le repérage "des RQTH".

« Quand on m'a dit qu'il y avait des RQTH je me suis demandé qui est qui, on regarde, on cherche. D'ailleurs pour certains je me suis trompée mais au bout d'un moment vous le savez, ça se voit » (élève CIP).

« Au début de la formation il y eu des discussions pour savoir qui était RQTH, donc finalement il y a eu une forme de stigmatisation, légère, mais pour savoir qui était qui » (élève CIP).

Ce repérage témoigne d'abord de la création d'une catégorie spécifique, « les RQTH », qui distingue ces élèves des autres (et réciproquement) ; ensuite, de la mise en place d'une série d'attributs pour caractériser cette catégorie : ici se sont, en plus de la possession d'une RQTH, tous les signes habituellement liés à la déficience qui sont retenus par les élèves.

« J'ai su qu'il y avait des RQTH par la force des choses étant donné qu'on a une personne RQTH dans notre groupe (...) et je l'ai su en premier lieu parce que c'est une personne qui a un handicap visible, qui a une canne » (élève CIP).

« Certains ont été choqués d'apprendre qu'on avait un RQTH parce qu'ils n'avaient pas remarqué, mais moi je m'en doutais parce qu'il boite et il y a des échos à l'Énap, ça va très vite » (élève surveillant).

C'est l'élément physique, corporel ou comportemental qui sort de l'ordinaire mais surtout qui, pour son observateur et évaluateur, ne semble pas approprié, qui retient l'attention et décide du rattachement de l'individu à la catégorie « RQTH ». D'emblée l'élève ayant une RQTH est situé dans la différence et évalué à partir d'un manque, d'un problème, d'une faiblesse, d'une inadaptation. La catégorie « RQTH » renvoie finalement à la catégorie plus commune de « handicapés » et aux contingents d'attributs qui lui sont relatifs.

Cette catégorisation est donc une des premières opérations des élèves « non-RQTH » pour produire une connaissance à propos de ce qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne connaissent que très partiellement. Elle correspond également à une attribution identitaire qui désormais interfère, d'une manière ou d'une autre, dans la relation "aux RQTH" et dans leur accès au statut partagé par tous les autres d'élèves CIP, ou d'élèves surveillants, lieutenants notamment.

« C'est mieux de ne pas le dire qui est RQTH parce que, au niveau du vécu de la personne elle préférerait peut être que ça ne se sache pas » (élève surveillant).

« Chaque personne a sa vie privée, devrait pouvoir la garder (...) On l'apprend au fil du temps et ce n'est pas plus mal parce que entre temps on a appris à connaître la personne, alors que si on nous l'avait dit dès le début on aurait vu que ça » (élève surveillante).

« Rien que dire « RQTH » c'est déjà faire une différenciation. Je suis RQTH c'est se sentir différent des autres, et le regard des autres porte sur ça » (élève CIP).

« Le fait que ces personnes soient recrutées de cette manière c'est quand même une part importante de leur identité sur le campus par rapport aux autres. J'imagine que si on est en repérage dans la promo pour savoir qui est qui on va dire "telle personne je ne vois pas trop qui c'est", l'autre répond "mais si tu vois bien c'est celle qui est RQTH, celle qui se déplace de telle manière". C'est une part importante de leur identité aux yeux de tout le monde » (élève CIP).

La même ambivalence que celle rencontrée chez les personnels de l'Énap et l'institution, caractérise les relations que les élèves entretiennent avec "les RQTH". D'un côté, ils affirment que "les RQTH" sont considérés comme des élèves à part entière, collègues de promotion et de groupe ; d'un autre côté, ils s'attachent à relever ce qui, dans leur parcours de formation, leur corps ou leur comportement, signale leur différence, et ils les classent dans une catégorie à part qui garantit que "les RQTH" ne sont *effectivement* pas comme les autres.

Par la suite, les différences repérées ou supposées font l'objet d'interprétations plus ou moins variées et plus ou moins stigmatisantes et qui gravitent autour de quatre domaines : le recrutement, le parcours de formation, les affectations et de manière transversale la capacité et la légitimité de l'élève ayant une RQTH à intégrer l'Énap et les métiers de l'AP.

Concernant le recrutement, il n'existe pas d'uniformité sur cette question, certains pensent que tous les élèves ont été recrutés par concours, d'autres savent que le recrutement s'est fait sans concours mais sans connaître la procédure ni les conditions. Par contre, lorsque les élèves découvrent que le recrutement ne se fait pas sur concours, les positions sont flottantes. Certains n'y voient qu'une mesure injustifiée qu'ils interprètent ensuite comme un traitement de faveur anormal qui interroge sur la légitimité des élèves à intégrer la formation d'une part, et jette le soupçon sur leurs compétences réelles à la suivre d'autre part.

« On recrute des gens en leur disant c'est parce que vous avez un handicap, c'est de la discrimination, et pas positive, et on ne les recrute pas par rapport à leur compétences mais leur handicap. C'est quand même fort. Elles auraient les compétences pour passer le concours, et si elles ne les ont pas ... ça questionne » (élève CIP).

Cette différence originelle de traitement apparaît, pour tous, comme une modalité qui facilite l'accès à l'AP et le parcours "des RQTH", c'est le jugement porté sur cette facilitation qui change selon les élèves : pour certains c'est tout à fait injuste et anormal ; pour d'autres c'est tout à fait cohérent et justifié au regard de la problématique des personnes handicapées et de leurs difficultés d'intégration dans le monde ordinaire du travail.

« J'avoue, ne pas m'être trop penché sur la question. Je ne me suis jamais dit, que c'était injuste, ou que c'était un traitement de faveur. Ça me paraît vraiment intéressant de pouvoir recruter des travailleurs handicapés qui ont, par ailleurs, des difficultés d'intégration, dans le monde professionnel, de passer par cette voie parallèle, et puis après de pouvoir exercer ce métier » (élève CIP).

« Tant mieux que ça existe ce type de recrutement pour les personnes handicapées, c'est déjà difficile d'avoir à vivre avec un handicap si en plus autour rien n'est fait » (élève surveillante).

« Pour les handicapés c'est très positif ce recrutement parce que ça leur donne une valeur, de pouvoir rentrer dans le monde du travail, ils ne se sentent pas exclus c'est bien. Moi, ça ne me dérange pas. Et l'administration, elle n'a pas le choix » (élève surveillant).

Sur la différence de posture relative à la question du recrutement, deux éléments sont particulièrement déterminants : l'un est "politique" relève d'une adhésion des élèves aux principes de la discrimination positive, il est également inscrit dans le champ plus général de l'insertion et de l'intégration des populations en difficulté :

« C'est intéressant ce recrutement, bien-sûr, sur la diversité, sur le fait de pouvoir côtoyer la différence (...) Mais c'est un peu le devoir de l'état de permettre ce genre de choses, de constater, de prendre acte que c'est plus difficile pour certaines personnes et donc de proposer quelque chose et de proposer ces voies parallèles de recrutement » (élève CIP).

« Je trouve que c'est plutôt bien. C'est de la discrimination positive. J'ai pas réfléchi à la question mais j'ai aucun a priori (...) sans cette incitation des pouvoirs publics certains n'auraient jamais eu accès au travail, à certains secteurs (...) C'est une forme de valorisation, montrer que la société est ouverte, et pro active dans ce domaine » (élève CIP).

L'autre élément est plus expérientiel et lié au degré d'implication par rapport au handicap ainsi qu'au niveau de relation interpersonnelle avec les élèves. On voit, en effet, que ceux qui ont noué des liens avec un élève ayant une RQTH et qui parallèlement appartiennent à un groupe où la solidarité et la cohésion fonctionnent, sont plus au fait des procédures réellement mises en place, des difficultés rencontrées par l'élève et de ses capacités. Ils acquièrent une connaissance plus approfondie, précise et nuancée des problématiques de la RQTH mais aussi du handicap et développent une attitude empathique à son égard :

« Il nous a expliqué son recrutement sans concours, c'est sans concours mais il y a beaucoup de psy. Apparemment ce n'est pas facile de rentrer, il y a beaucoup de question psy, sur soi, il y a aussi des démarches à faire, des dossiers à monter, il faut des certificats. Ce n'est pas si simple » (élève surveillant).

« Dans notre groupe c'est positif, on part du même principe, on partage. Tout le monde est collègue. Cet esprit de groupe lui a permis aussi de tenir parce qu'au

départ il voulait arrêter, à cause de l'éloignement géographique, de la famille, de son traitement qui est lourd. Il a eu beaucoup de problèmes au niveau de la sécu parce qu'il a changé de statut, ça a entraîné des difficultés financières, pour son traitement, il avait l'impression que dans certains bureaux sa maladie n'était pas comprise. Lui-même ne comprend pas que l'administration, c'est long (...) Pendant son stage, il était sur la cursive, quand il m'a appelé, je lui ai dit qu'il fallait qu'il en parle à son gradé, qu'il ne pouvait pas rester sur la cursive, c'est beaucoup trop dur par rapport à sa maladie, alors il l'a fait et ensuite ça a été » (élève surveillante).

« Il se révolte facilement, est-ce lui ou est-ce une conséquence de sa maladie, je ne sais pas mais ça l'agace d'être toujours obligé de se défendre, de dire, de se justifier, ça peut être épuisant. Donc nous derrière on le canalise, on lui dit on va voir avec toi (...) ça peut être épuisant pour lui je pense » (élève surveillante).

D'ailleurs, certains élèves, sans pour autant être particulièrement proches insistent sur l'importance de la connaissance dans ce domaine pour casser un certain nombre de fantasmes et d'idées reçues :

« Pour que ces gens-là soient acceptés il faut communiquer, mais surtout il faut expliquer, c'est le seul moyen pour qu'elles ne soient pas vues comme différentes ou privilégiées » (élève CIP).

« Il faut parler pour casser les idées reçues, expliquer qu'il n'y a pas de privilèges particuliers, que si c'était l'inverse on aimerait bien que ça se passe comme ça » (élève surveillante).

Ces dispositions variées et variables à l'égard "des RQTH" se retrouvent concernant leur parcours de formation. Pour certains, il existe le même soupçon que celui rencontré à propos des différences de recrutement, à savoir que les adaptations, analysées toujours comme une incapacité des élèves à pouvoir suivre le même programme, remettent en question la place et les capacités "des RQTH" à exercer les métiers pénitentiaires.

Le parcours de formation "des RQTH" n'est pas seulement différent, il est surtout incomplet. Il relève d'une sorte de sous-formation qui fonctionne comme une nouvelle catégorie mise en place par les élèves et qui leur assure le maintien d'une distance entre eux et "les RQTH" et place ces derniers du côté de l'infériorité. La sous-formation augure déjà d'une sous-qualification "des RQTH", ils n'ont pas à subir les mêmes épreuves, les mêmes exigences et n'acquièrent pas les mêmes apprentissages.

« Celui qui ne fait pas la self ou les ARI, sur le terrain ça va être chaud, ça veut dire qu'il ne peut pas le faire, qu'il ne pourra pas intervenir » (élève surveillant).

« Certains pensent que pour les RQTH c'est quand même une formation allégée » (élève surveillant).

« Il y a des absences ... si c'est dû à la maladie c'est inquiétant parce que ça veut dire qu'ils ne sont pas capables de suivre une formation, il y a donc un problème de recrutement » (élève CIP).

Pour d'autres élèves, les aménagements mis en place, notamment la dispense de certains cours, ne sont que marginaux et ne modifient pas en profondeur le déroulement de la scolarité ni ne dénaturent la formation. Les adaptations ne sont pas interprétées comme des dégradations de la qualité de la formation mais correspondent à l'obligation de moyens que nécessite l'intégration de personnes handicapées. Elles doivent permettre aux élèves de suivre une même formation non sur la forme mais sur le fond. Par exemple, le fait de ne pas pratiquer *physiquement* certains apprentissages (cours de self ou d'ARI par exemple) n'empêche pas leur assimilation sur un autre registre par l'observation, l'échange et l'analyse.

« C'est évident qu'il y a des conditions matérielles à prendre en compte. Et cela n'a aucun intérêt, si c'est juste une déclaration de principe et s'il n'y a pas après, une mise en œuvre de moyens et des rencontres pragmatiques des conséquences qu'aura son handicap et l'intégration de cette personne dans un service » (élève CIP).

« Il faut adapter en amont, sans cela ça ne peut pas marcher. C'est un questionnement, une réflexion, une mise en place pour que tout le monde trouve un intérêt, que tout le monde ait sa place » (élève surveillante).

Les aménagements ou les adaptations dont bénéficie un élève ne sont pas non plus rangés du côté des facilitations éhontées. Le parcours est différent sur certains aspects mais les difficultés et les pressions, si elles ne portent pas forcément sur les mêmes objets, existent également pour "les RQTH".

« Il a les mêmes difficultés que nous dans la formation, c'est dur aussi pour lui par rapport à l'éloignement géographique, on ne rentre que les week-ends, les cours tout ça, c'est pareil pour lui » (élève surveillant).

« Avant je pensais que leur investissement était différent parce que tout était fait pour eux, pas besoin comme moi de travailler deux fois plus pour être dans le jeu des postes (...) mais ça c'était avant de savoir que pour eux non plus leurs postes ne sont pas sûrs qu'ils peuvent être vulgairement licenciés en fin d'année » (élève CIP).

« Ils ont été recrutés certes de cette manière parallèle, mais, après la formation a été exactement la même, et les enjeux ont été les mêmes au niveau de la stagiairisation. Dans le sens où il fallait qu'ils aient aussi fait leur cinq mois pour être stagiaires, donc l'administration a, à un moment donné, aussi la possibilité de se rendre compte que la personne n'est pas apte à exercer le métier, mais à partir du moment où elle déclare qu'elle est apte, il n'y a plus de raison de revenir là-dessus » (élève CIP).

Cependant, la frontière peut être tenue entre la reconnaissance du droit pour la personne handicapée à disposer d'adaptations et le sentiment d'un privilège à bénéficier de certains avantages. Certains élèves sont disposés à considérer que c'est un droit et donc que ce sont des mesures normales mais seulement tant que leur collègue n'en fait ni trop état, ni trop usage.

« Pour moi il n'y a aucun souci tant que la personne ne cherche pas de privilèges par rapport à son handicap. La personne qui n'arrête pas de dire "oh moi je m'en fiche j'ai déjà mon poste" c'est vrai que c'est un peu un privilège mais je me dis que c'est quand même mérité parce que c'est des personnes qui doivent rester près de chez elles, mais après tout dépend de comment c'est formulé, certains peuvent dire "je me mets à votre place, ça doit pas être facile de partir à l'autre bout de la France", mais certains ne le disent pas » (élève surveillante).

Par ailleurs, et alors même qu'aucun indice objectif ne puisse être apporté, certains élèves reprochent "aux RQTH" d'avoir un taux d'absence important et de profiter de leur statut pour échapper à quelque contrainte. Dans ce cas ce n'est plus l'élève de son groupe, connu et identifié, qui est concerné mais "les RQTH". Cette généralisation et ce retour à une catégorie empêchent de pouvoir vérifier les propos d'une part mais est révélateur des représentations plutôt à charge qui entourent cette catégorie d'autre part.

« Ils ont la pression aussi (...) mais c'est variable et c'est quand même moins de pression et certains ne multiplient pas les efforts. Ce n'est pas la même pression, on n'a qu'à voir le taux d'absence des RQTH ... » (élève CIP).

Il appartient donc à "l'élève RTQH" de rester dans les limites que posent pour lui les "normaux" mais sans pour autant que ces limites ne soient très clairement définies. Toutefois, il ressort, une fois encore, que l'acceptation "du RQTH" est tout de même subordonnée à sa propre recherche d'une *in-différence*.

« Je n'ai pas envie d'être à leur place parce que en plus du handicap, il faut qu'ils se fassent accepter, qu'ils montrent qu'ils peuvent, que ce n'est pas parce qu'ils ont un handicap qu'ils ne peuvent pas, qu'ils sont comme les autres » (élève CIP).

« Avec lui ça se passe bien, il est bien intégré son handicap ne se voit pas » (élève surveillant).

Quoi qu'il en soit, et quelle que soit la posture des "valides", l'élève fait l'objet d'attentions particulières qui portent soit sur son handicap, soit sur sa situation de handicap. On voit, en effet, que, selon le degré de cohésion du groupe et d'implication, les élèves se centrent soit sur les difficultés posées par l'environnement de formation, soit sur les limites et les

déficiences de l'individu. Un registre n'est pas excluant d'un autre mais ils n'ont pas la même prévalence dans les représentations, discours ou rapport "aux RQTH".

Une prévalence du handicap sur la situation de handicap peut conduire l'élève ordinaire, dans une démarche de bienveillance sociale (ou de bienséance), à tenter de ne pas laisser apparaître le caractère obsédant et prépondérant du handicap.

« Il peut y avoir quelques problèmes, de la gêne. Sur la formation PPR, par exemple, il y a eu une activité que la personne ne pouvait pas faire du fait de son handicap, elle a été ... elle a signalé qu'elle ne pouvait pas, l'intervenant a pas bien compris pourquoi et ça a focalisé l'attention pendant 30 secondes (...) mais j'étais gêné pour elle, je me suis dit "mince ça met la focale sur son handicap" c'est vraiment pas ...J'aurais voulu que ça se passe autrement » (élève CIP).

« Ils sont déjà handicapés c'est pas la peine de leur rabâcher ça tout le temps, il faut aussi faire comme si ... » (élève surveillant).

Mais plus les élèves focalisent sur le handicap, plus ils réactivent les images spontanées qui lui sont associées et stigmatisent l'individu.

« Dans mon groupe il y eu le problème des blagues et ça devenait lourd, là il a fallu poser les choses et ça s'est calmé mais c'est des petits noms qui sont donnés, des blagues ...et la personne handicapée en faisait aussi sur elle-même, les devançait, est-ce que c'était parce qu'il préférerait que ce soit lui qui en parle et pas les autres, qu'ils n'en parlent pas dans son dos, je ne sais pas mais c'était vraiment particulier et pénible » (élève surveillante).

Dans ce cas, l'individu n'est pas considéré à partir de son statut d'élève mais il est constamment ramené à un statut d'handicapé. Cette attribution identitaire est particulièrement saillante dans les surnoms qui affublent quelques élèves. Ces surnoms sont souvent présentés comme un moyen pour réduire les tensions et dédramatiser le handicap, mais il n'empêche que l'individu n'est plus reconnu par son prénom mais par son handicap. Autrement dit, l'élève est identifié à partir de ce qui le sépare des autres et le fige dans la différence et non à partir de ce qui signale son appartenance à la communauté des hommes ou son identité d'homme.

Les élèves qui sont davantage sensibles à la situation de handicap, sont plus enclins à considérer leur collègue à partir de ses capacités mais ils déplorent les failles ou les manquements de l'environnement pour lui permettre de déployer son potentiel et de prendre sa place.

« A chaque fois qu'on a un nouvel intervenant en sport il faut qu'il réexplique son cas, ça doit être fatigant pour lui, il faudrait que les enseignants le sachent, ça lui éviterait de tout réexpliquer de toujours revenir là-dessus » (élèves surveillants).

« Les formateurs ne sont pas toujours très ... ils ne comprennent pas toujours les choses par rapport à ça » (élève surveillante).

« On ne peut pas vraiment dire que tout soit vraiment toujours fait pour que ça se passe bien pour eux » (élève surveillant).

Que ce soit à partir d'une remise en question de son identité et de ses capacités ou à partir d'une remise en question de l'institution et de ses capacités intégratives, les élèves interrogent la place "des RQTH" au sein de la formation et des métiers. Pour les uns, ces élèves ont totalement leur place et peuvent intrinsèquement remplir une fonction dans le cadre de l'administration pénitentiaire à condition d'occuper un poste adapté. Dans ce cas les élèves sont favorables aux aménagements de poste, à l'orientation et l'affectation de leurs collègues ayant une RQTH sur des postes spécifiques comme par exemple des postes fixes s'agissant du métier de surveillant.

« Lors du partage de retour de stage forcément on apprend qu'ils ont leur poste puisqu'ils sont amenés à dire que ... Je trouve que cette pré affectation est plutôt positive » (élève CIP).

« J'ai déjà entendu des gens dire, "il ne devrait pas être là s'il ne peut pas être en coursive", mais il y a plein d'autres postes dont les surveillants ne veulent pas comme le vague-mestre donc il ne prend pas la place de quelqu'un » (élève surveillante).

« La loi oblige à recruter des handicapés, peut être que certains handicaps empêchent de faire le même métier, par exemple s'il y a des interventions à faire (...) ça peut poser des difficultés au groupe qui intervient (...) Après il y a d'autres postes dans une intervention, c'est lui qui peut donner l'ordre de rentrer » (élève surveillant).

« Il n'y a pas de handicaps incompatibles car il y a tellement de postes différents et possibles en tant que surveillant, que tout est possible, c'est peut être différent chez les CIP, je ne sais pas, mais chez les surveillants il y a beaucoup de possibilités » (élève surveillante).

« Il n'y a pas forcément de limites, pour les CIP je ne vois pas de limites. Le métier de surveillant qui est différent du métier de CIP, qui demande une bonne disponibilité physique ce serait sûrement différent ... Je ne sais pas, certains postes ne seraient peut être pas tous adaptés à certains handicaps ou réciproquement... dans ce cas ça poserait des problèmes différents. Mais ce serait une question d'argent, d'adapter les conditions de travail » (élève CIP).

Pour autant, les tenants de cette ouverture ne sont pas toujours convaincus que l'organisation et la division du travail ainsi que l'état des mentalités prédisposent à une intégration sur un *modèle participatif* et de réciprocité. Pour les autres, la place et le rôle de l'élève comme leur légitimité sont remis en cause. A un premier niveau, c'est le statut de handicapé qui

présuppose l'incapacité de l'individu à tenir les rôles professionnellement attendus et à répondre aux exigences des métiers pénitentiaires.

« C'est l'exemple du surveillant qui est beaucoup plus au contact, c'est un métier beaucoup plus physique, (...) et un handicap physique important dans ces conditions me paraît assez incompatible pour la sécurité de la personne, pour la sécurité de la détention » (élève CIP).

« En milieu ouvert les personnes qui ont un handicap peuvent toujours recevoir une personne mais en milieu fermé est-ce qu'une personne qui a un handicap n'est pas en danger (...) je suis ancienne surveillante et je me suis dit que je ne me sentirais pas en sécurité avec un collègue handicapé (...) c'est malheureux mais on dit toujours, un otage, on prend une femme ou un handicapé (...) J'imagine pas non plus un lieutenant comme ça parce qu'il doit être représentatif de la sécurité (...) il doit engendrer une confiance et je ne pourrais pas avoir confiance en quelqu'un qui a un handicap, je me sentirais en danger, les personnels ne se sentiront pas en sécurité » (élève CIP).

« Ca dépend du handicap, mais en fauteuil roulant, c'est dur d'imaginer un personnel parce que les établissements ne sont pas adaptés pour les recevoir sur une coursive » (élève surveillant).

« J'entends, à propos d'une femme de notre groupe, c'est pas fait pour elle, il vaut mieux qu'elle arrête, c'est pas un métier pour elle, elle est trop faible. Sur quoi ils se basent pour dire ça ? » (élève surveillante).

« En cours de secourisme l'élève RQTH n'a pas pu faire toute l'intervention, il fallait qu'il se mette à genoux or il ne peut pas, mais il dit à l'intervenant "si vous mettez le mannequin sur la table je pourrai le faire" et l'intervenant l'a remis dans la réalité du métier, il lui a dit " si un détenu te fais un malaise il ne sera pas sur une table" » (élève surveillante).

A un second niveau, ces incapacités préconçues ou ces inadaptations préjugées à la « *réalité des métiers* » ou des structures pénitentiaires font de l'individu un *intrus* qui usurpe sa place. Sur ce registre, les propos tenus peuvent même être particulièrement violents ou haineux lorsqu'il est question des pré-affectations. Dans ce cas, « *les RQTH* » – qui peuvent également être identifiés par « *eux* » ou encore « *ces gens-là* » signalant la différence radicale et la séparation faite avec le reste des élèves – sont coupables d'un opportunisme préjudiciable aux autres. Les élèves issus du concours peuvent procéder alors à une série de distorsions de la réalité : ainsi, oubliant que, dans leur grande majorité, les élèves surveillants ne rentrent pas dans l'AP par vocation, certains d'entre eux s'indignent que "les RQTH" ne rejoignent cette institution que pour obtenir un emploi et qu'ainsi ils prennent une place à celui qui, plus vertueusement motivé, serait de surcroît plus capable d'exercer.

« Certains valides ne comprennent pas ce recrutement, pour que les RQTH se retrouvent en poste fixe, il n'y a pas d'intérêt à faire la formation comme nous,

c'est pas la peine qu'ils passent les épreuves pour se retrouver sur un poste tranquille, pour eux la pénitencière ou autre chose c'est pareil. Ils n'ont qu'à prendre un autre travail » (élève surveillante).

« Les RQTH » sont également coupables de priver tous les autres de postes intéressants qui doivent *normalement* s'obtenir au mérite :

« Les surveillants ont du mal avec ceux qui prennent, entre guillemets, les postes fixes » (élève surveillante).

« On est dans une école, avec de la compétition, donc ça veut dire: un affecté sur un poste, c'est un poste que je n'aurai pas » (élève CIP).

Enfin, ils sont coupables d'occuper des postes protégés ou « allégés » qui ne relèvent pas du « vrai travail de surveillant », et de faire retomber sur leurs collègues le poids du travail – le vrai – qu'eux ne pourront pas faire. La véhémence de certains propos est significative de tensions très fortes qui peuvent exister entre certains élèves et "les RQTH" et de la très forte stigmatisation que ces derniers subissent, en cela elle ne doit pas être négligée. Mais elle mérite aussi d'être envisagée sous d'autres aspects que son constat et ses effets stigmatisants. L'un a trait au domaine du handicap. En effet, les reproches qui sont adressés aux élèves ayant une RQTH, plus ou moins consciemment et ouvertement, correspondent, en partie, aux problèmes posés *anthropologiquement* par la confrontation au handicap, à savoir la remise en question et la désorganisation matérielle et cognitive que son surgissement provoque, et dont nous avons parlé plus haut. Mais il existe également d'autres aspects dont l'un a trait à la formation, l'autre aux métiers, lesquels relèvent des difficultés éprouvés par les élèves issus du concours.

« Certains disent que les RQTH ne passent pas la self, que ceci ou cela, il y a des propos durs qui ressortent à propos des cours mais aussi par rapport aux pré-affectations et aux postes fixes (...) Mais ces propos viennent surtout du fait que eux ils ne savent pas ce qu'ils vont devenir alors que pour le RQTH ça ne va pas bouger. Ils sont envieux » (élève surveillante).

Ces différents reproches à l'égard de "l'élève RQTH" incitent à reconnaître une fonction que ce dernier remplit : du fait de sa différence, il permet aux autres de détourner sur lui une agression et une frustration que provoquent les difficultés qu'ils ressentent s'agissant de leur propre intégration dans l'institution et de leur socialisation professionnelle. Le rythme de la formation, l'éloignement géographique, la complexité de certains apprentissages, l'absence de repères à venir sur l'affectation, le poste, la limitation des choix possibles, la découverte et l'immersion dans le milieu pénitencière ou carcéral, comme la représentation de la complexité et la « rudesse » des métiers, l'importance et la singularité des rapport à la

population pénale, *etc.* sont autant de facteurs qu'ils ne maîtrisent pas, qui leur sont imposés par l'institution sans toujours qu'ils en comprennent les logiques et le sens ou bien qui dépendent directement de leur propre capacité à réussir. L'angoisse de ne pas pouvoir maîtriser les événements, et la pression qu'ils ne dépendent, au contraire, que de leurs propres aptitudes, favorisent chez les élèves le sentiment, à la fois, d'une forme d'injustice, voire de violence, qui leur est faite mais aussi d'impuissance face au traitement qui leur est réservé et aux attentes normatives professionnelles qu'ils perçoivent. D'une manière ou d'une autre il leur est difficile de se centrer sur la source, soit qu'il s'agit de fonctionnement institutionnel et dans ce cas d'entité non directement accessible ; soit qu'il s'agit de l'élève lui-même et dans ce cas du risque de constater ses propres manques. Ce risque est d'autant plus présent que les élèves, surtout les élèves surveillants, fixent une attention admirative sur un modèle idéalement typé du surveillant ce qui consiste déjà à lui reconnaître ou lui accorder « un prestige qu'on ne possède pas, ce qui revient à constater sa propre insuffisance d'être » (Girard, 1961). Aussi, la focalisation agressive et culpabilisante sur les élèves ayant une RQTH peut être analysée à partir d'un déplacement, sur une *cible* identifiable et accessible, de *violences* ressenties. Une des fonctions "du RQTH" est donc aussi de permettre aux autres de résister à certaines violences institutionnelles et de les rassurer sur leur propre statut.

III. L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES AYANT UNE RQTH

Si les élèves ont en commun un statut lié à la RQTH et un parcours administratif pour y accéder, tous n'ont pas le même itinéraire ni le même profil. Comme chacun d'entre nous ils ont, à un moment donné de leur existence, été contraints de faire face à l'idée que le monde extérieur se fait d'eux. Dans ce rapport dynamique à l'identité en relation avec les autres, ils doivent aussi se composer une identité à partir de ce qu'ils estiment d'eux-mêmes mais en ayant plus ou moins intégré leur handicap et donc les différents critères auxquels ils ne satisfont pas.

1. Les parcours et motivations

Les personnes ayant un handicap de naissance ou très nettement antérieur à leur entrée à l'Énap, d'une part, ont déjà affronté, à de multiples reprises, l'épreuve de la révélation du handicap et, d'autre part, ont déjà intégré une dimension identitaire liée au handicap. Ils semblent plus aguerris à ce que les autres leur renvoient.

« Moi j'en ai parlé à mon groupe mais moi mon handicap c'est de naissance donc la psychologie c'est fait par contre celui a qui c'est arrivé après pour lui, psychologiquement c'est plus dur » (élève surveillant).

Au contraire, ceux qui ont acquis un handicap en cours de vie, non seulement n'ont pas ce *savoir-faire handicapé* ou *savoir-être* mais de surcroît subissent une forme de réfection de leur identité passée, c'est-à-dire de leur identité de "normaux". Ils n'ont acquis que trop récemment ou sont en cours d'acquisition d'un *nouveau moi stigmatisé* (Goffman, 1975) alors même que leurs références et leurs connaissances du handicap relèvent du point de vue des normaux – qui était le leur jusqu'alors – On comprend que leur re-identification ou leur re-connaissance handicapée – fusse-t-elle de travailleur – sont des processus extrêmement complexes et souvent pénibles, et qu'ils peuvent donner lieu au refus de telles assignations identitaires ou au rejet de soi-même.

« Moi j'aimais vraiment bouger, j'avais un travail, j'étais très sportif, la vie elle change, c'est plus comme avant, c'est comme ça, c'est pas toujours facile » (élève surveillant).

Le fait de se savoir posséder un stigmaté est un moment clé de l'itinéraire d'un individu¹⁰ dans la mesure où « il se voit précipité dans une nouvelle relation avec ceux qui possèdent un stigmaté » (Goffman, 1975, 50). Plus le surgissement du handicap est récent par rapport au recrutement de l'élève et plus ce dernier semble éprouver des difficultés à se défaire d'un moi antérieur et se situer vis-à-vis de ceux qui partagent son sort ou sa condition handicapée.

« Moi je suis COTOREP mais c'est pas un handicap, c'est le dos, je ne suis pas un handicapé, c'est juste des problème de dos » (élève surveillant).

Dans ce cas les élèves entretiennent une ambivalence à la RQTH qui semblent les fixer dans une identité, celle de personne handicapée, qu'ils ne se reconnaissent pas à eux-mêmes. Pour les élèves qui se sont, très tôt, socialisés « au sein de leur désavantage » (Goffman, 1975, 46) la possession d'une RQTH ne signale pas le glissement vers un nouveau groupe d'appartenance mais s'inscrit plutôt en continuité avec leur appartenance ultérieure à une catégorie marquée du handicap. Au contraire, leurs collègues ayant fait l'expérience du handicap récemment se trouvent tiraillés plus visiblement entre le groupe des élèves *ordinaires* auquel leur existence les avait destinés et leur groupe d'appartenance. Ce tiraillement entre les groupes n'est toutefois pas réservé aux individus dont le handicap est

¹⁰ Il ne s'agit pas ici du moment de survenu du handicap mais du moment où l'individu découvre qu'il possède effectivement un stigmaté, il peut s'agir de l'enfance concernant des handicaps congénitaux, lorsque l'enfant rejoint les premiers espaces de socialisation hors de la sphère protectrice de sa famille par exemple ; ou au cours de son existence suite à un accident de la vie ou une maladie.

acquis, tous les élèves se rejoignent sur ce point et tous connaissent des vacillations par rapport à la catégorie RQTH. Ainsi, ils ont tous fait volontairement une demande de RQTH et, en ce sens, ont tous accepté, à un moment donné, cette identification. Concernant leur entrée dans l'AP, les élèves recrutés au titre de la RQTH ont des motivations qui sont relativement semblables à celles de leurs collègues issus du concours. C'est essentiellement la sécurité de l'emploi qui détermine un tel choix même si certains expriment une vocation ou pour le moins un intérêt antérieur quant aux métiers pénitentiaires ou à l'administration pénitentiaire. Quelles que soient leurs motivations initiales, tous expliquent que le recrutement au titre de la RQTH constitue une réelle opportunité. Pour certains, il s'agit d'une opportunité au regard de la précarisation du travail dans nos sociétés et de la situation particulière des personnes handicapées, rappelons que le taux de chômage des personnes handicapées en France est aujourd'hui environ deux à trois fois supérieur à celui de la moyenne nationale, et la durée de la période de chômage est significativement plus longue¹¹.

« Avant, je ne profitais pas de la reconnaissance, j'étais au début de ma recherche d'emploi, mais le contexte est compliqué et j'ai vu l'annonce recrutement alors je n'ai pas hésité » (élève CIP).

« C'est une vraie chance ce recrutement parce que c'est bouché, et toutes les administrations ne recrutent pas de RQTH » (élève CIP).

Pour d'autres, il s'agit d'une opportunité au regard du niveau de formation qui est le leur ou du niveau de qualification qu'ils estiment être le leur.

« J'ai été licencié après un problème de santé, là c'est une opportunité cette ouverture de l'administration pénitentiaire parce que malgré mon parcours professionnel je n'aurais pas pu passer les concours ailleurs, je n'ai pas les diplômes » (élève lieutenant).

« Honnêtement, moi, le concours, ça me fait peur, parce que je sais que je suis plutôt moyenne d'un point de vue scolaire, (...) donc, je me suis renseignée, j'avais entendu parler du métier de CIP il y a quelques années mais je ne me sentais pas assez mûre pour rentrer dans l'administration pénitentiaire, ça me tentait beaucoup (...) alors là la RQTH ça joue beaucoup » (élève CIP).

« C'est ma dernière chance ici, c'est important, il faut que je travaille » (élève surveillant).

Ici, la RQTH est conçue comme une opportunité formidable d'accès à l'emploi et de retour ou d'accession au monde ordinaire du travail. En ce sens, elle est prise comme un tremplin pour prendre ou reprendre une identité de travailleur et une place dans le commun, elle est un

¹¹ Voir notamment l'Observatoire des inégalités.

moyen pour rompre avec la mise à l'écart que provoquent le chômage ou la relégation dans des secteurs et structures spécialisés. L'enjeu n'est pas seulement de trouver et d'occuper un emploi, il est aussi de retrouver ou d'accéder à une image plus valorisante de soi, de se défaire d'une image et d'une identité aveuglées par le handicap et la déficience. L'accès à l'emploi marque à la fois une définition de soi à partir d'une aptitude – reconnue lors du recrutement – et une participation à l'œuvre commune. La RQTH en est le moyen et paradoxalement l'obstacle puisqu'elle fonctionne comme un porte identité disqualifiant qui ramène l'individu sur le registre dévalorisé de la déficience d'une part et qui scelle sa différence d'avec le commun d'autre part. C'est pourquoi la RQTH, comme le handicap, sont des informations et des signes que les élèves manient différemment dans les interactions mixtes.

2. Les stratégies de présentation de soi

La RQTH, comme le handicap à laquelle elle est associée par les élèves issus du concours et les personnels énapiens, sont susceptibles de jeter le discrédit sur leurs détenteurs et posent le doute sur leurs capacités et leur légitimité à prendre place au milieu des autres et remplir des fonctions pénitentiaires, qui plus est dans l'univers carcéral qui n'est pas organisé pour ça, ni compatible avec le handicap tel qu'il est défini par les représentations collectives. Dans ces conditions les élèves ayant une RQTH déploient des stratégies de *présentation de soi* pour tenter de maîtriser les informations qui participent de leur identification et définition par les autres.

En fonction du contexte et de leur propre parcours, les stratégies mises en place s'étendent du dévoilement à la dissimulation en passant par une série de "modèles" intermédiaires.

- Ainsi, certains élèves se revendiquent de la RQTH et font valoir les droits qu'elle ouvre. Ce sont principalement les élèves qui ont un handicap de naissance ou très antérieur à leur entrée à l'Énap qui sont plus susceptibles de communiquer ces informations lors des premières rencontres avec d'autres élèves et principalement avec les élèves de leur groupe. Ils sont également plus enclins à parler de leur handicap puisqu'ils ont acquis avec l'expérience une forme de pédagogie à l'égard des valides.

Il arrive également que certains se forment en collectif pour revendiquer leurs droits et lutter contre les défaillances de l'Énap en matière d'accueil et de prise en charge de leur problématique. Dans ce cas, le collectif place les élèves dans le même modèle de dévoilement où ils se revendiquent de la RQTH.

- D'autres élèves se revendiquent du statut RQTH mais ne veulent pas des aménagements ou des adaptations trop susceptibles de signaler à leurs yeux et à ceux des

autres une différence, une incapacité ou un traitement de faveur. Ces élèves ne cachent pas leur statut mais sont très soucieux de montrer qu'ils peuvent faire *comme les autres* et finalement être *comme les autres*.

- Certains élèves, au contraire, réfutent le statut lié à la RQTH, mais jouissent des droits qu'elle ouvre. La RQTH est considérée comme une simple disposition administrative nécessairement mise en avant au moment du recrutement puisqu'elle en définissait les modalités spécifiques. Le recrutement étant passé elle n'a plus lieu d'être rendue publique. Quelques uns multiplient les tentatives pour se défaire complètement de cette identification, la réfutent tout en conservant les dispositions spécifiques qu'elle permet, ce qui provoque des tensions intérieures assez fortes puisque ces mêmes dispositions alertent les autres sur une appartenance à la catégorie « des RQTH ».

Quelques élèves ne sont pas radicalement dans une réfutation mais considèrent que la RQTH n'a à être connue que par l'employeur et qu'elle ne crée, pour l'élève, aucune obligation de révélation plus détaillée et plus collective. Cette posture se heurte au désir d'avoir plus d'informations sur les motifs d'une telle attribution et donc sur le handicap. Cette tentative pour garder la RQTH dans les seules sphères légale et administrative conduit à ne pas répondre à l'attente, ou la curiosité des autres, ce qui génère de fortes tensions avec ces derniers.

- Enfin, d'autres élèves privilégient une dissimulation totale, c'est-à-dire qu'ils cherchent à dissimuler leur mode de recrutement et ne veulent pas bénéficier des aménagements ou autres dispositions particulières qu'elle permet. Plus exactement, ces élèves se définissent comme victimes de devoir subir ces aménagements qu'ils présentent comme des discriminations ou des différenciations tout à fait inappropriées.

« *Moi je suis affecté près de chez moi mais je préférerais bouger* » (élève surveillant).

« *C'est le médecin qui m'a fait une dispense, moi j'aurais préféré faire la self* » (élève surveillant).

Ces élèves élaborent des *scenarii* pour expliquer, tenter de faire coexister une différence de traitement perçue par les autres à un moment donné et leur revendication affichée de ne pas être "RQTH". Cette posture est d'autant plus difficile à tenir que les signes se multiplient, entre les dispenses à certains cours, les stages effectués au même endroit, un hébergement dans un autre village, *etc.* Ces élèves sont donc en grande difficulté vis-à-vis des autres, et vivent dans la crainte d'être "démasqués".

Les stratégies que nous évoquons ne sont ni aussi figées ni aussi tranchées que leur formalisation pourrait le laisser croire. Un même élève peut, selon ses interlocuteurs, ses intérêts, ses calculs, et le contexte, changer de stratégies ou les recombinaison.

« Je ne l'ai dit à personne et je ne le dirai à personne (...) il y a juste le chef sur le stage, lui, j'ai senti que je pouvais lui faire confiance, je lui ai dit, mais c'est tout » (élève surveillante).

« A l'Énap je fais tout comme les autres, pas de problème mais sur le terrain je demande si je peux avoir un aménagement aux parloirs parce qu'il ne faudrait pas que je me blesse, que je me mette en danger ou que je mette les autres en danger » (élève surveillant).

« Ici j'ai fait le sport mais je me suis blessé, j'ai poussé mes limites et le médecin m'a remis les limites (...) mais sur le terrain je ne veux pas d'aménagement, je veux un poste normal en corsive » (élève surveillant).

Les élèves ayant une RQTH ne sont pas différents des autres acteurs sociaux et des finalités des stratégies de présentation de soi qu'ils déploient. Plus ou moins consciemment, plus ou moins habilement, avec plus ou moins de ressources et plus ou moins de succès, ils cherchent à manier les impressions c'est-à-dire à maîtriser le flux et la nature des informations les concernant pour produire une impression positive d'eux-mêmes (Goffman, 1973). Or, dans ce jeu social de présentation de soi et d'attribution identitaire, ils se savent propriétaires de particularités (RQTH, handicap, maladie, etc.) dont la valeur symbolique est négative et se sentent pris sous la menace du discrédit face aux autres qu'il s'agisse d'élèves, de personnels de l'Énap ou de futurs collègues des terrains.

3. Face à l'Énap et aux terrains

Concernant ses structures, l'Énap fait l'objet d'évaluations contrastées de la part des élèves, plus le handicap est conséquent et plus les élèves se heurtent à une multitude d'obstacles qu'ils parviennent plus ou moins à contourner.

« L'arrivée, c'est un peu chaud (...) J'ai un petit peu déchantée quand je suis arrivée sur le site (...) la chambre, elle n'est pas adaptée aux normes. Il y a juste la douche qui est... comme tout le monde, elle est à-ras-du sol. Une douche à l'italienne. Mais sinon, non, elle n'est pas adaptée (...) Là, je n'ai qu'une béquille, mais j'en ai deux normalement... Enfin, c'est un peu bête, mais dans 9 mètres carrés... ça prend vite de la place, on est vite... on se cogne contre un mur (...) Ce sont des choses assez futiles, mais bon après, il y a les petits détails pratiques, par exemple, parlons du pratique : les portes, par exemple, les portes de l'accueil de l'ÉNAP, elles sont hyper lourdes, même pour quelqu'un, entre guillemets, de valide, il galère » (élève CIP).

L'Énap ne paraît pas particulièrement bien adaptée mais elle ne l'est pas moins que l'ensemble des structures publiques que fréquentent par ailleurs les élèves. Ces derniers ont une attitude relativement fataliste sur cette question, ils constatent qu'ici comme ailleurs, l'environnement est conçu et construit par des valides pour des valides. La récurrence de la construction de l'Énap n'échappe pas à sa réalisation à partir d'un modèle *validocentrique*. Les élèves étendent d'ailleurs ce même constat à certains aménagements conçus depuis les premiers recrutements "d'élèves RQTH". Par exemple, le manque d'adaptation initiale des chambres et des bâtiments d'hébergement ont conduit l'Énap à aménager quelques chambres et voies d'accès mais ont conduit également l'Énap à concevoir une modalité d'hébergement qui tend à regrouper "les RQTH" dans un même village. Autrement dit, la démarche et la réflexion autour de l'adaptation de l'hébergement et de ses conditions donnent lieu à la création d'un espace spécifique qui maintient "les RQTH" à l'écart des autres, d'un espace spécifique (concrétisé par les murs et symbolisé par le rassemblement) qui donc se différencie de l'espace commun.

« Le problème, c'est qu'on est mis à l'écart, on n'est pas hébergé avec ceux de notre groupe » (élève surveillant).

« Pour l'hébergement, je n'ai jamais été avec mes collègues en fait. Ça ne me pose pas vraiment de problème, mais c'est vrai qu'au niveau relation... ça n'incite pas. Donc, moi, je ne suis pas d'un tempérament comme ça, à être isolée donc ça va. Je vais facilement vers les autres... Par contre, une personne qui le vivrait un petit peu mal... » (élève CIP).

Ces adaptations sont plutôt interprétées comme la preuve d'un pragmatisme *validocentrique* qui réduit la problématique des personnes handicapées à une particularité de l'individu et ne la replace pas dans la complexité de la situation de handicap. Pour autant, les élèves dans leur majorité, saluent le principe de la démarche de l'Énap même s'ils en regrettent le caractère tardif et limité.

*« Mais en tout cas, ils (les personnels de l'Énap) sont à l'écoute et je pense qu'il y a... ils ont cette envie de faire évoluer les choses, et d'abord d'améliorer les choses et d'avoir une bonne qualité, ça c'est que je ressens moi, c'est sûr (...)
maintenant les choses sont ce qu'elles sont et c'est parfois un peu lent » (élève lieutenant).*

D'une manière générale, les élèves, y compris ceux qui se sont trouvés en situation de handicap face aux structures, adhèrent à l'idée de devoir eux-mêmes surmonter les difficultés et essayer de fonctionner autant que possible comme des valides.

« C'est sûr que par rapport au rythme et à mon problème, je suis très fatigable, ce n'est pas évident mais il faut que je m'adapte, pas le choix, ça va venir » (élève CIP).

« J'ai toujours fait comme ça, fonctionner comme tout le monde, donc je vais m'y faire, je vais y arriver » (élève CIP).

Cette adhésion est le pendant de la naturalisation du modèle *validocentrique* que tous constatent mais avec lequel chacun compose différemment. Certains élèves voient ce modèle comme un déni des personnes handicapées et sont heurtés par toutes les mesures qui ne sont pas prises, par toutes les inadaptations de l'environnement. Ces élèves se sentent négligés, incompris et pas reconnus dans les difficultés qui leur sont posées.

« Franchement, c'est vexant, dans certains bureaux ici t'as vraiment l'impression d'être un problème quand tu poses une question ou que tu demandes un truc » (élève surveillant).

D'autres élèves sont plus enclins à voir la marge de progression possible et à analyser les problèmes sous l'angle d'un manque de connaissance et non d'intérêt sur la question, les aménagements entrepris, y compris leur insuffisance sont vus à partir de la bonne volonté des personnels de l'Énap qui « ne savent pas encore comment faire » (élève surveillant).

« C'est aussi les premières fois qu'ils recrutent des RQTH, ils vont s'améliorer, même si c'est mettre un peu la charrue avant les bœufs » (élève CIP).

Ces mêmes élèves sont également plus et mieux armés pour répondre ou prendre de la distance par rapport aux propos ou comportements inappropriés à leur égard. En effet, les relations avec leurs collègues de promotion ne sont pas nécessairement réglées par une forme de bienveillance sociale. Concernant leurs relations avec les autres, les élèves peuvent se répartir selon deux types de discours : l'un mettant en avant de bonnes relations avec les élèves de leur groupe ; l'autre mettant en exergue des ostracismes et des indispositions liées à leur handicap ou leur RQTH.

S'agissant des premiers, leur discours n'est pas totalement tranché et ils établissent des distinctions, apportent des nuances selon qu'ils considèrent leur groupe ou leur promotion et selon qu'ils considèrent leur propre intégration ou celle "des RQTH". Hormis, leur hébergement qui les place de fait à l'écart, ces élèves se sentent bien intégrés dans leur groupe. Cette "bonne" intégration pour certains relève d'une indifférence salutaire et pour d'autres d'une attention bienveillante.

« Il n'y a pas de problème, on ne se calcule pas, ça se passe bien, on ne fait pas de différence mais on ne fait pas cas » (élève surveillant).

« J'ai été bien accueillie pas de problème, il y a de la solidarité entre nous, je sais aussi que je peux compter sur eux (...) ils sont au courant de ce qui m'est arrivé » (élève CIP).

Dans la "qualité" de leur intégration, les élèves estiment que la question de la révélation de leur RQTH ou de leur handicap est primordiale. Tous, nous l'avons vu, n'ont cependant pas le même avis : pour certains, la révélation doit être immédiate, pour d'autres, au contraire, elle doit venir progressivement ; pour certains elle peut porter sur le handicap en plus du statut RQTH, pour d'autres, elle ne doit porter que sur le statut contractuel.

« On a été accueilli par la directrice. Et elle a d'emblée dit que le corps professionnel était composé d'externes, d'internes et de RQTH...Ce qui a quand même suscité des petits "Ah !" Donc, la note était marquée, c'est bon, comme ça on le savait. Moi, c'était visible, donc c'était, entre guillemets, logique. Après, l'intégration dans mon groupe, ça s'est super bien fait. Je ne parle pas de mon handicap facilement, dans la mesure où... enfin, ce n'est pas que ça me gêne d'en parler, c'est plus que ce n'est pas le premier truc que je vais claquer... Je ne vais pas dire "Bon, ben voilà ! Vous avez vu ? J'ai un problème !" Donc, non, je n'en ai pas parlé... Je n'ai pas fait une réunion de groupe pour dire "Voilà ! J'ai un problème " Non, je me suis fait des affinités dans le groupe, et puis s'ils ont envie de boire un verre et d'en parler, on va en parler. Mais sinon, en fait, le bruit a très vite couru dans le sens où nous, on est déjà pré affecté » (élève CIP).

« Moi je le dis cash, d'entrée, et j'ai expliqué mon handicap comme ça c'est fait, ils savent, et si ils veulent me poser des questions ils peuvent » (élève surveillant).

La RQTH peut au début être *accessoire* et ne constituer qu'une particularité au même titre que d'autres, mais rapidement les élèves en constatent ou en sentent l'importance et la spécificité.

« Je ne m'en suis pas rendue compte au début, même lors de la présentation en groupe, l'arrivée sur l'école, les trois premières semaines, je ne me suis pas sentie à part, j'étais contractuelle, je ne comprenais pas vraiment qu'elle était la différence entre interne, externe, contractuel, c'était un truc parmi les autres mais après c'était plus pareil » (élève CIP).

L'importance que prend la RQTH n'est pas sans faire penser qu'elle constitue, avec le handicap, un poids voire une faute qu'il faut avouer ou dont il faut se délivrer. D'ailleurs, certains élèves subordonnent leur « bonne intégration » au fait même d'en parler et d'explicitier cette particularité aux autres élèves.

« C'est pas évident de dire qu'on est RQTH mais je me sens mieux quand je l'ai dit, c'est plus honnête, c'est quand même plus honnête qu'ils soient au courant » (élève surveillant).

« On explique, on peut échanger et les gens finissent par ne plus voir que un handicapé, ils finissent par oublier qu'il y a des handicaps » (élève lieutenant).

De plus, ils sont convaincus qu'un autre facteur d'intégration tient dans le fait de ne pas se prévaloir des intérêts que la RQTH procure, à savoir leur pré affectation.

« Moi ça se passe bien parce que je me mets un peu en retrait par rapport au problème d'affectation et tout ça, je ne la ramène pas trop autrement ... » (élève CIP).

« Ca va avec mon groupe parce que je suis discret, je ne participe pas aux conversations sur ça » (élève surveillant).

Ces deux précautions – l'explicitation et le retrait – sont d'autant plus importantes que si ces élèves se sentent bien intégrés et « bien acceptés » au sein de leur groupe, ils peuvent parfois y entendre quelques propos plus ambigus mais surtout ils sont tous témoins de discours tenus par des élèves de leur promotion sur « les RQTH ».

« Il y en a un de mon groupe qui m'a dit que ce n'était pas normal que je sois affecté mais les autres du groupe c'est bon, il n'y a pas de mise à l'écart » (élève surveillant).

« Il y a une bonne ambiance dans mon groupe mais il y a quand même des petits réflexes comme : oh toi t'es affecté, tu t'en fous » (élève surveillant).

« Au début ça allait, mais au fur et mesure qu'approchent les affectations ils me balancent : pour toi c'est facile, t'as ton affectation (...) il y a d'autres élèves qui disent pour vous c'est la facilité, vous ne faites rien » (élève surveillant).

« J'entends des critiques sur les RQTH mais en face ils sont plus discrets, c'est peut être à cause de mon âge, ils n'osent pas ! » (élève surveillant).

« J'ai entendu des gens critiquer les RQTH (...) il y a beaucoup de critique les gens disent "handicapé" et entre eux ils disent "qu'est-ce qu'ils foutent là" et même plus » (élève surveillant).

Les propos tenus par les valides à propos « des RQTH » nourrissent chez l'élève ayant une RQTH le doute sur son propre compte au sein de son groupe.

« Même si je me sens bien intégrée à la promotion, il fallait quand même que je justifie ma place. Et ça, tout le monde l'a bien compris, même s'il y en a qui vous disent "Oui, mais quand même, il ne faut pas aller si loin, il ne faut pas dire ça" Ben si, il faut le dire quand je dis "Mon seul objectif, c'est de justifier ma place" on me répond "Mais non ! Mais ta place, elle est toute justifiée" Oui, mais, tu me le dis, mais est-ce que tu le penses ? Ce n'est pas sûr » (élève CIP).

« Devant ils ne disent pas plus mais après je ne sais pas comment ils poursuivent la conversation » (élève surveillant).

« En face de moi on n'a jamais dit ou reproché quoi que ce soit (...) il y en a qui plaisaient là-dessus mais ça n'a jamais vraiment été de mauvaise langue, après dans le dos ... » (élève lieutenant).

Il arrive que les élèves, lorsque le handicap n'est pas visible, soient taxés de fabulateurs et de profiteurs au détriment des véritables handicapés mais aussi des élèves valides à qui ils prennent une place.

« Il y en a qui disent "ça ne se voit pas, c'est du cinéma", je voudrais qu'ils sentent les douleurs que je sens, qu'ils prennent ma place pour voir si c'est du cinéma » (élève surveillante).

« Ils me disent mais t'es pas vraiment handicapé et tu pourrais être dans le classement plutôt que d'avoir ton poste comme ça » (élève surveillant).

Ces propos, même s'ils ne sont pas tenus en direction de la personne elle-même suffisent à nourrir le sentiment d'être, pour certains, rejetés, indésirables :

« Ils pensent que parce qu'on est travailleur handicapé on a tous les droits et on leur vole tout, non on n'est pas intégré, ils nous tournent le dos » (élève surveillante).

« J'ai l'impression que dès le moment où on dit qu'on est RQTH c'est : "t'es pas capable de faire ce boulot, l'administration ne veut pas de toi" » (élève surveillante).

Quel que soit leur ressenti par rapport à leur propre intégration, tous les élèves ayant une RQTH estiment que la question est encore problématique, qu'elle souffre quelque fois de résistance et d'*apriori* qui nourrissent des rumeurs dont la particularité est qu'elles n'ont justement pas besoin des faits pour prendre valeur de vérité. L'une d'elle consiste à dire que "les RQTH" sont assurés de leur poste, que leur formation n'est qu'un alibi.

« Je pense que ce serait important de leur expliquer que notre formation est une formation et que nous pouvons être tout simplement licenciés à la fin de l'année, il faudrait qu'ils le sachent plutôt que de toujours dire "oh toi tu t'en fous" ou "tu nous piques des postes", ce serait bien pour tout le monde » (élève surveillant).

Les rumeurs relatives "aux RQTH" de même que les propos tenus à leur endroit ne constituent pas l'activité ou le sujet essentiel de préoccupation et d'occupation du reste des élèves, mais ils donnent l'impression aux élèves RQTH – y compris ceux qui se sentent bien intégrés – de devoir constamment justifier leur place et leur présence.

« Les autres RQTH à l'Énap on vit tous la même chose, des tensions, des mal être, on est toujours obligé de se justifier, pourquoi tu peux pas faire ci, et tu ne peux pas faire ça, pourquoi, tu es dans l'AP qui est un métier difficile alors pourquoi t'es là. Si on a été recruté c'est qu'on a pensé que la pathologie est compatible avec le métier, autrement on ne serait pas là, mais non se justifier, se justifier, se justifier » (élève surveillante).

« T'es toujours à répondre à "qu'est-ce que tu fous là", il faut toujours se justifier, c'est fatigant à la langue » (élève surveillant).

« Je dois leur montrer, leur dire que j'ai fait comme eux exactement, que je ne suis pas en retard, que je fais les cours, qu'en stage j'ai fait de la cursive, et tout, mais ils entendent mais ils ne comprennent pas vraiment, c'est angoissant, je fais le même travail qu'un autre, je dois me justifier » (élève surveillant).

« On ne se leurre pas non plus. Et quelque part, je prends la place de quelqu'un, je n'ai pas passé le concours, bon voilà, j'ai une note qui est moyenne par rapport aux autres et puis, on pourrait me dire "Oui, tu prends ma place". Alors qu'en justifiant, en disant que je justifie ma place ici en ayant la moyenne, ça leur permet de dire... de réfléchir déjà eux par rapport à moi, parce que moi je sais où je me place à peu près, évidemment on a toujours des retours plus ou moins agréables, enfin (...) je me suis sentie obligée de justifier le ... de me justifier quoi » (élève CIP).

Ce sentiment s'ancre d'autant que les élèves ne trouvent pas toujours dans l'environnement de la formation l'assurance de la légitimité de leur place. Un des facteurs particulièrement mal vécu tient dans le vide institutionnel concernant le déroulement de « l'amphi d'affectation » et la place des "élèves RQTH" concrètement et dans le classement.

« On n'a aucune info, certains formateurs nous disent de ne pas y aller, d'autres qu'il ne faut pas y aller, mais moi ça ne me plait pas, c'est aussi faire partie de la promo, c'est aussi le moment où on peut être fier de la formation qu'on a fait » (élève surveillant).

« Alors là c'est dur parce que personne ne sait ce qu'on fait de nous, et avec la pression des autres on nous dit qu'il vaut mieux pas y aller » (élève surveillante).

« On ne sait rien mais moi j'y vais parce que c'est aussi important par rapport à mon groupe, par rapport au fait de se dire on est élève CIP pas élève RQTH, élève CIP de telle promo » (élève CIP).

L'autre facteur extrêmement mal perçu et vécu par les « élèves RQTH » est la note zéro qui leur est attribuée lorsqu'ils sont dispensés et ne peuvent participer aux épreuves d'évaluation en self notamment. Il s'agit pour eux d'une véritable injustice.

« Le truc qui ne passe vraiment pas c'est le zéro en sport, alors là ça ne passe pas, en plus on nous avait dit qu'on aurait la moyenne de la promo, on nous l'avait assuré et là ... zéro, ça moi je le prends mal » (élève surveillant).

« C'est vraiment pas normal, on a eu zéro en sport, en plus moi je voulais faire les épreuves mais le moniteur m'a dit non t'es RQTH, c'est vraiment pas normal » (élève surveillant).

Ce qui ajoute au sentiment d'injustice et de discrimination, ce sont les arguments qui peuvent être avancés par leurs collègues de promotion mais surtout pas des formateurs de l'Énap.

« Je voulais me plaindre, et mon référent m'a dit que je devais laisser tomber, "c'est pas grave vous avez votre poste" » (élève surveillant).

« Le formateur m'a déconseillé de faire un recours, il a dit que ça me suivrait dans ma carrière, que c'est jamais bon et puis que je ne suis pas dans le classement de toute façon et que j'ai mon poste » (élève surveillant).

« Je ne comprends pas le zéro en sport alors que j'ai fait les séances malgré le handicap, et les réflexions qui reviennent c'est "oui mais vous avez déjà votre poste", c'est dit par des élèves mais le pire c'est que c'est dit par des profs aussi. Je le prends pas bien » (élève surveillant).

C'est surtout ce positionnement de certains formateurs qui leur est problématique dans la mesure où il participe d'une forme de dévaluation et de négation de leur formation d'une part et de leur présence en formation d'autre part : la formation ne leur est d'aucune utilité et leur place n'y a aucune légitimité.

A *contrario*, le modèle intégratif de la formation sert de point d'appui aux élèves pour trouver, malgré tout, une légitimité à leur présence et un sens à leur formation.

« On a la même formation que les autres, on suit les mêmes cours, on fait aussi les stages, c'est une formation comme les autres » (élève surveillant).

« Même si je dois me justifier tout le temps je ne fais pas une formation à part, c'est pareil pour tout le monde, c'est comme tout le monde » (élève CIP).

« A part que je connais mon poste après, le reste, c'est comme les autres élèves » (élève surveillant).

Ce modèle leur permet de revendiquer une normalisation qui prouve leur légitimité mais, dans le même temps, il leur impose la conscience d'un écart entre ce qu'ils sont et ce que les autres estiment qu'ils devraient être. Ainsi, dans certains cours, les élèves ont perçu ou interprété, chez certains formateurs, une volonté de leur signifier leurs limites.

« Une fois, on a eu un module sur ce qui était le matériel en détention et le matériel de sécurité, donc les portiques (...) Et le formateur a envoyé sur les portiques d'entrée, en disant qu'effectivement les porteurs de prothèses sonnaient "Pour les gens qui ont des prothèses, il faut faire faire un certificat médical par votre médecin et puis c'est bon. Vous passez sous le portique". Et puis, je ne sais pas pourquoi, il a bloqué et puis il a rajouté "de toute manière, ici, personne n'a de prothèses ! Cela va de soi" » (élève CIP).

« En sport, j'ai assisté à toutes les séances mais je n'ai pas pratiqué, l'Énap aurait pu trouver un cours compatible avec le handicap, mais si tu ne peux pas faire exactement comme c'est prévu on te fait comprendre que tu ne peux pas » (élève surveillant).

A l'inverse, des élèves notent la fonction régulatrice et facilitatrice que peuvent jouer certains formateurs ou certains référents de groupe. Par ailleurs, sur le délicat problème de la

révélation et des interactions avec le groupe, la psychologue de l'Énap a déjà accompagné des élèves dans leur démarche auprès des autres.

« Dès le début j'ai senti le malaise, il fallait que je le dise car les autres n'arrêtaient pas de me poser des questions sur d'où je venais, le concours, etc., et dès le début j'ai menti, j'avais peur, et je ne me sentais pas bien. Mon référent m'a dit "tant que vous n'êtes pas à l'aise avec ça vous ne dites rien, vous continuez à mentir". Moi j'avais besoin de l'aide de ce monsieur mais il m'a juste conseillé de mentir, et mentir ce n'est pas moi (...) je suis allée voir la psychologue de l'Énap car j'étais très mal et anxieuse par rapport à ça (...) Elle m'a beaucoup aidé et on a organisé une vie de groupe avec elle pour en parler aux autres » (élève surveillante).

« Mon référent m'a demandé ce que je voulais faire en parler ou pas, il m'a aidé en disant "vous faites comme vous le sentez", ensuite, lui a bien expliqué les différents recrutements, tout ça, c'était important » (élève surveillant).

« Avec mon référent ça c'est très bien passé, il a été très sympa, et il ne m'a posé aucune question indiscrete il m'a juste demandé si je voulais en parler au groupe mais que c'était ma décision et que je n'étais pas obligée de parler du handicap » (élève CIP).

Les événements vécus et ressentis à l'Énap par les élèves ne sont pas non plus radicalement différents de ceux qu'ils rencontrent sur leurs lieux de stages – qui sont aussi leurs structures d'affectation – et comme à l'Énap les situations sont variées et parfois très contrastées. Certains lieux semblent totalement pris au dépourvu par l'arrivée « d'élève-futur-collègue-RQTH » quand d'autres sont préparés et dotés de certains procédés et procédures. Par ailleurs, au sein d'une même structure, l'élève peut fréquenter des personnels très ouverts à l'intégration de personnes handicapées dans les métiers de l'AP et d'autres très réticents à ce sujet. En fonction de la bigarrure de chaque structure et de l'expérience singulière de chacun, les élèves se sentent différemment accueillis et reçus. De même que le fait d'effectuer leurs stages au sein de la structure dans laquelle ils seront affectés, n'est pas perçu de la même manière : ce peut être une manière pertinente de s'acculturer et de tisser des liens de collaboration avec ses futurs collègues ; ce peut être une « condamnation » de l'élève à devoir retourner dans une structure qui ne lui a pas été ouverte ni favorable.

« C'est très bien, j'ai fait la connaissance de mes futurs collègues, de l'antenne, j'ai vu comment ça fonctionnait (...) c'est ça de gagner pour la prise de poste » (élève CIP).

« Moi, je suis très inquiet pour y retourner parce que ça c'est très mal passé avec ce formateur » (élève surveillant).

Tous les élèves interrogés, quelle que soit leur filière, signalent avoir eu des notes de stages inférieures à celles de leurs collègues issus du concours.

« Le stage en lui-même s'est bien passé mais l'évaluation était différente de ce qu'avaient connu mes camarades dans le groupe et du coup, ça m'a fait me remettre un peu en question vis-à-vis de la formation » (élève CIP).

Ils estiment que « les terrains » ne les évaluent pas en tant qu'élève, c'est-à-dire individu en phase d'apprentissage et donc avec une marge nécessaire de progression, mais en tant que collègue c'est-à-dire individu devant posséder les qualités et les compétences requises pour les métiers et parfois même pour la structure. Ce qui n'est pas encore acquis ou efficient est considéré par les personnels de terrain comme des défauts et non comme des éléments qui s'acquièrent progressivement par la formation. A partir de ce constat, les élèves ont plusieurs interprétations :

D'un côté, cette différence d'évaluation par rapport à leurs collègues issus du concours, leur laisse à penser qu'ils sont, eux, réellement évalués alors que « les autres » n'ont qu'une note de principe, généralement proche du maximum, qui ne reflète pas la valeur de l'élève et n'a aucune vertu pédagogique dans la mesure où elle ne pointe pas les domaines sur lesquels l'élève doit progresser et qu'il doit travailler en formation. A l'inverse, les notes "des RQTH" leur permettent de prendre conscience des domaines sur lesquels doivent porter leurs efforts.

« Cette évaluation me permet de savoir où j'en suis, de situer mes difficultés et de voir où il faut que je m'améliore » (élève CIP).

En ce sens, leur évaluation est un avantage par rapport aux autres élèves qui ne seront confrontés à une réelle évaluation qu'au moment de leur affectation et sans bénéficier des retours à l'Énap pour travailler sur les domaines ciblés.

« Effectivement, tu n'es pas dans la même position que les autres, dans le sens où quand tu vas revenir sur le terrain on va attendre de toi, d'autres choses déjà des améliorations par rapport au stage précédent, ce qui est tout à fait normal, mais dans la pré-affectation, il va y avoir encore des choses à améliorer par rapport au stage de mise en situation(...) Donc, quelque part, mon évaluation à moi, m'oblige à me remettre en question à chaque fois, à me repositionner entre guillemets, il n'y a pas que l'évaluation, il y a aussi le fait qu'on apprenne plus de choses au fur et à mesure, qu'on se crée un positionnement professionnel » (élève CIP).

D'un autre côté, cette forme d'évaluation, si elle peut est "formatrice" est quand même vécue durement par les élèves et parfois ressentie comme une injustice puisqu'il leur est demandé de posséder déjà des compétences qu'ils sont supposés acquérir.

« Surtout qu'on est jugé sur quelque chose qu'on apprend (...) parce qu'on nous rabâche les oreilles avec ça, soit un minimum professionnel, le professionnel il

fait comme ça, (...) Mais quand on arrive sur le terrain, ça ne fait pas professionnel, on en a encore à apprendre (...) j'ai besoin encore d'apprendre » (élève CIP).

« Pour moi, ce n'était pas fini, on n'était qu'en cours de formation, or ce qu'ils me renvoyaient c'était que je devais déjà être prête, enfin savoir ce que je devrais savoir en fin de formation » (élève CIP).

Ici, les élèves pointent le manque d'harmonisation relatif à l'évaluation des élèves, quels qu'ils soient, entre l'Énap et les terrains, et le décalage entre les prescriptions Énapiennes et les usages des terrains.

« N'y a-t-il pas de ce point de vue un malentendu entre l'Énap et les référents de stage ? » (élève CIP).

« Mais, pour comparer à mes camarades non TH, leur évaluation de stage, pour certain, pas tous, c'était "Bon ! Ben ! De toute façon, on va quand même te mettre une bonne note, parce qu'on sait que ça joue sur la pré-affectation" Et c'est malheureux, mais comme quoi, sur les terrains on n'est pas tous à la même enseigne » (élève CIP).

L'expérience des élèves de notre échantillon, interroge le système de notation sans qu'il ne soit possible, pour le moment, de savoir s'il s'agit d'une discrimination qui leur est faite ou du discrédit de la notation des autres élèves. Cependant, il semble que ce système crée des écarts entre les élèves issus du concours et les élèves ayant une RQTH, qui activent une certaine ambivalence dans le ressenti de ces derniers. En effet, quelles que soient les différences réelles de notation et quels que soient les motifs réels de ces différences, les "élèves RQTH" n'excluent pas que ces notes servent aussi, ou peut être, à leur signifier qu'ils ne sont pas à leur place.

« Peut-être sur le terrain, à partir du moment où on dit 'RQTH', ils s'imaginent une difficulté supplémentaires à gérer. Parce qu'on n'est pas recruté par le biais du concours et peut-être que là, ça dérange le terrain » (élève CIP)

« Au début je leur ai dit 'COTOREP' ils m'ont dit 't'es prévu sur la cursive ou quoi ?' (...) à part un ou deux qui m'ont dit 't'as rien à faire ici', le reste ça va » (élève surveillant).

« Il y a un collègue RQTH, ils lui ont mis la pression pour qu'il démissionne » (élève surveillant).

« Ma note n'est pas très bonne, je l'avais dit que j'étais RQTH, je me demande si ça n'a pas joué » (élève surveillant).

Les élèves envisagent leur intégration sur les terrains à partir du double problème qu'elle pose à ces derniers compte tenu de leurs sous effectifs :

- leur statut d'élève qui fait d'eux des personnes en cours de formation et non encore des professionnels opérationnels ;
- leur statut RQTH qui fait d'eux des êtres probablement pas en capacité de remplir complètement les fonctions du métier.

« On m'a dit que je n'avais rien à faire ici, on m'a dit "tu prends le travail d'une personne entière" » (élève surveillant).

Tous les élèves ne subissent pas de retours aussi violents ni stigmatisants qui touchent non seulement le registre professionnel mais également le registre personnel, mais tous se sentent obligés, ici encore, de se justifier, de justifier leur présence et de démontrer leurs capacités. Cette dialectique de la preuve n'est, là encore, pas spécifique "aux RQTH" puisqu'elle est commune à tous les individus qui sont en cours de socialisation professionnelle. Par ailleurs, d'autres élèves, qui ne sont pas pré affectés, se retrouvent également dans la difficulté de « *faire fonction* » alors même qu'ils ne sont qu'en formation initiale. Cependant, à partager la même condition que d'autres, les "élèves RQTH" n'en sentent pas moins une différence et une discrimination à leur égard dans la mesure où, contrairement aux autres, eux subissent une sanction par la notation. Ceci les enjoint à considérer que l'étiquette RQTH peut être discriminante.

« On a l'étiquette "sortant de l'école", ensuite "RQTH" donc, ça leur pose des questions. Je n'ai pas senti que j'étais considérée comme quelqu'un de différent mais je suis un peu mitigée parce que c'est vrai, qu'en juin, comme je vous le disais, le stage en lui-même s'est bien passé mais l'évaluation je l'ai mal vécue » (élève CIP).

L'étiquette RQTH a conduit, parfois, à une résistance immédiate de futurs collègues sans qu'ils ne s'en détachent par la suite, au point de totalement mettre en échec l'affectation de certains élèves.

« Les référentes de stages ont été très dures, j'ai réagi par rapport à certains commentaires (...) mais elles m'ont dit 'tu risques de mettre l'équipe en difficulté' ; 'ta place n'est pas là', 'tu n'es pas capable d'être CIP', on n'était qu'au début (...) mon DSPIP m'a accordé son soutien et il devait voir s'il était possible de me changer d'antenne » (élève CIP).

L'étiquette et la question de la révélation sont plus ou moins présentes dans l'expérience de terrain de chacun et plus ou moins pesantes. Comme c'était déjà le cas par rapport à leur collègue de promotion, les élèves n'ont pas tous la même posture, certains préfèrent une révélation totale, d'autre partielle, d'autres, au contraire, préfèrent la dissimulation. En retour, les élèves ont senti plus ou moins d'instance de la part de leurs collègues sur ces questions.

« Ils te poussent, tu sens qu'ils veulent savoir, ils posent des questions ou ils font des réflexions, ils prêchent le faux pour avoir le vrai » (élève surveillant).

« J'insistais pour leur dire que le côté médical ça ne les regarde pas, la RQTH oui, mais c'est tout, le reste c'est privé » (élève surveillante).

Beaucoup, si ce n'est tous, ont cherché à se défaire de cette étiquette, en faisant leur preuve comme nous le notions plus haut, mais également en puisant dans des ressources personnelles pour compenser le manque d'adaptation de l'environnement, ou le manque de soutien ou de compréhension de certains collègues.

« Je fais vraiment comme tout le monde, quand les douleurs reviennent j'essaye de faire avec, je ne montre pas » (élève surveillant).

« C'est moi qui m'adapte, de toute façon c'est bien ce que m'ont dit les collègues (...) c'est pas la pression des détenus qui me fait peur c'est celle des surveillants » (élève surveillant).

Pour d'autres, l'expérience de la rencontre a progressivement conduit à pacifier les relations et les installer sur un registre professionnel d'une part et solidaire d'autre part.

« Je prends des médicaments pour mes douleurs (...) des fois, ça atteint un peu tout, la douleur et voilà (...) avec les médicaments ce n'est pas toujours facile alors je note tout pour ne pas oublier (...) Je suis tombé aussi sur une chef de détention qui est très bien. Elle comprend ma situation. On échange, elle me colle le nom des choses aussi et puis... j'ai trouvé, justement ça très bien, parce que j'avais aussi cette appréhension de tomber dans un panier de crabes (...) Heureusement ce n'est pas une majorité et (...) même des fois elle prend les devants, en disant 'Attention ! Si tu rencontres cette situation là, voilà ce qu'il faut faire' » (élève lieutenant).

Les élèves ont chacun une expérience de leur intégration dans les structures d'affectation, qui, ensemble témoignent de la singularité de chaque expérience individuelle ou de chaque expérience individuelle au sein d'un collectif constitué. Ces expériences témoignent également de la grande hétérogénéité des dispositions personnelles ou collectives à intégrer des personnes handicapées, ainsi que des représentations ou des préjugés qui circulent. Enfin, elles révèlent le manque d'harmonisation entre les DISP et entre les structures sur les connaissances et les pratiques concernant le recrutement de travailleurs handicapés.

IV. CONCLUSION : "RQTH" ET MÉTIERS PÉNITENTIAIRES

De ce qui précède, nous constatons que la *condition* de la formation ainsi que le système de formation qui en est tributaire, déterminent un modèle d'intégration qui rejoint d'ailleurs la représentation que s'en font les différents acteurs, y compris TH : le modèle est *intégratif* c'est-à-dire qu'il vise la normalisation de l'individu et subordonne son acceptation à sa prédisposition à s'adapter et à s'aligner sur les normes et références en vigueur. Or, conjointement à cette injonction normalisatrice, l'élève ayant une reconnaissance de la qualité travailleur handicapé, est maintenu dans un statut qui signale sa différence. La RQTH fonctionne comme un pourvoyeur d'identité sociale moins marquée par la dimension capacitaire de l'individu que par le handicap auquel sont associées des considérations dépréciées.

Parallèlement à ces représentations sur le handicap, circulent des représentations sur les métiers pénitentiaires qui creusent davantage l'écart entre le champ du handicap auquel est associé l'élève et le champ professionnel qu'il prétend rejoindre. Dans les différents discours qui sont tenus par les élèves comme par les personnels, chacun finit par signaler, à un moment donné, une évidente incompatibilité entre certains handicaps et certaines fonctions. De manière informelle se met ainsi en place une échelle entre les handicaps compatibles et les métiers accessibles. Si cette échelle de compatibilité peut varier d'un individu à l'autre, elle conserve pour tous un point commun : ce sont les métiers exercés en détention et particulièrement le métier de surveillant qui sont frappés de la plus forte incompatibilité.

Nous avons vu, tout au long de cette recherche, que les arguments déployés par les uns et les autres, y compris les élèves ayant une RQTH, mettent largement en avant l'aspect sécuritaire des métiers. Mais cet aspect est principalement décliné en face-à-face "rugueux" avec les personnes détenues et intervention physique des personnels, si bien que se dessinent en creux une représentation de ces métiers axée sur la force physique et morale et un portrait type des personnels de surveillance nécessairement dotés et doués de qualités physiques et mentales.

Ce qui est intéressant, n'est pas de se demander si de telles qualités sont réellement nécessaires ou requises, mais de chercher à comprendre le sens de tels discours à propos des métiers.

Les représentations des métiers qui gravitent autour de la sécurité en survalorisant la force, nous semblent relever de stratégies mises en place, plus ou moins consciemment, par les personnels en réaction au déficit de légitimité dont souffrent l'administration et les métiers

pénitentiaires. En effet, dans le système des évaluations sociales comme dans la division du travail, les fonctions pénitentiaires ne bénéficient pas de prestige social et subissent une série de déclassements et de relégations qui s'origine dans l'ambivalence que la société nourrit à l'égard de la peine privative de liberté. La société déplace sur une catégorie professionnelle la responsabilité d'assumer la peine d'enfermement infligée à un individu, mais elle déplace également la culpabilité à exercer une telle contrainte. Il s'ensuit que, bien que dans un rapport de délégation, l'AP et les personnels subissent une forme de relégation du fait de la difficulté morale à assumer socialement de telles missions. Toutefois, parce qu'elle vise à protéger la société de ceux qui la menacent, la fonction de maintien de l'ordre bénéficie d'une forme de légitimité mais qui, dans le même mouvement, est constamment remise en question par la suspicion d'arbitraire dont fait l'objet l'activité du maintien de l'ordre (Chauvenet, 1994) et par le refus moral de la société à supporter la condamnation et l'enfermement d'un individu. Autrement dit, alors qu'une utilité sociale est avancée d'un côté, elle est retirée de l'autre, si bien que l'AP n'est jamais assurée de sa légitimité.

Face à ce déficit qui empêche de stabiliser une identité professionnelle et obère la reconnaissance à laquelle des professionnels pourraient prétendre, les personnels pénitentiaires organisent une « défense autour des fins perçues comme les plus légitimantes » (Faugeron, 1992) dans ce cas : la protection de la société. Cette entreprise de légitimation passe par la valorisation des aspects sécuritaires du métier et corrélativement par la représentation du détenu comme une menace, un danger dont il faut se protéger. Autour du mécanisme de défense ou de résistance aux dévaluations et remises en question subies, les personnels mobilisent donc des registres qu'ils estiment plus gratifiants et susceptibles de convaincre de leur spécificité et de leur utilité. Le souci de sécurité comme la force qu'elle exige sont des tentatives de valorisation et de reconstruction protectrice en termes d'identité professionnelle. A leur suite, se constitue une sorte de « mythe de l'invulnérabilité » qui permet aux personnels de se référer à un modèle idéal et non pas dégradé, qui offre une représentation à partir de laquelle il est possible de s'identifier en raison des bénéfices symboliques et identitaires qu'elle apporte. Ce « mythe » remplit au moins trois fonctions essentielles : une première que nous pourrions qualifier de *sociale* par laquelle il permet d'assurer la cohésion des professionnels, leur identification autour de références valorisées ; une que nous pourrions qualifier de *morale* par laquelle il exprime les angoisses des individus – le désir d'invulnérabilité est aussi une peur de la vulnérabilité – et, enfin une fonction que nous pourrions qualifier de *compensatoire* par laquelle ce mythe permet de dissoudre provisoirement ces angoisses et, d'une certaine manière, de délivrer, les personnels de la

stigmatisation dont ils souffrent. Mais à l'inverse, il peut aussi être source d'angoisse par la toise qu'il impose et la violence consubstantielle à l'univers professionnel qu'il présuppose, de même qu'il peut, logiquement, conduire à quelques replis identitaires et ostracismes à l'égard de ceux qui, ostensiblement ou à leur corps défendant, remettent en question cet idéal. Ainsi, "le RQTH" que son handicap catégorise du côté de la vulnérabilité constitue donc un danger, à deux titres : d'abord parce que sa faiblesse attribuée le présuppose inapte à opposer (imposer) son corps à la menace de la détention ; ensuite parce que cette même faiblesse fragilise les barrières protectrices érigées par les personnels. La survenue de personnes porteuses d'un handicap constitue une affectation des repères et de l'enveloppe sécurisante que constituent les discours sur la force et la *dureté* des métiers, elle en signale également la relativité et le caractère construit. Si bien que "le RQTH" ne peut pas totalement appartenir à la communauté professionnelle puisqu'il vient rompre les illusions collectives sur lesquelles les personnels se plaisent à se définir et se rassembler, et qu'il incarne un désordre et une vulnérabilité qui font craindre la propagation de leurs effets. Ainsi, dans un processus de socialisation professionnelle, "le RQTH" est maintenu à un seuil liminaire – ni exclu, ni totalement inclus – qui peut en faire une victime émissaire, « à la fois coupable du désordre et restauratrice de l'ordre » (Girard, 1982). Les individus ayant une RQTH cherchent à franchir ce seuil, le plus souvent en s'évertuant à donner des gages de leur normalité, de leur conformité aux attentes formulées et aux normes établies. Même si, intérieurement, ils peuvent être convaincus de leurs capacités et de l'atout que peut constituer leur altérité, ils ne trouvent pas les ressorts pour donner un autre sens à la place qui leur a été assignée et cherchent surtout à la quitter. Pourtant, l'individu qui entre en formation et fait ses premiers pas dans l'institution pénitentiaire en ayant une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé, révèle aussi les limites de ce qui est établi et tenu pour vrai, évident ou acquis, et en ce sens, « il est cette écharde, au flanc du groupe social, qui empêche la folie des certitudes et de l'identification à un modèle unique » (Stiker, 1982).

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P., 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit.
- BLANC A., 2006, « Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie », *Reliance*, n°19, Ramonville Saint-Ange, Editions Erès, 42-49.
- CARRE P. et CASPAR P., 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- CHAUVENET A., ORLIC F., BENGUIGUI G., 1994, *Le monde des surveillants de prison*, Sociologies, Paris, PUF.
- COMBESSIE P., 2000, « Surveillants de prisons : condamnés à l'obscurité ? » *Informations sociales*, n° 82, 64-71.
- DUBAR C., 1991 (1995), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR C., TRIPIER P., 1998 (2003), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le seuil.
- EBERSOLD S., 1992, *L'invention du handicap, la normalisation de l'infirme*, Paris, Editions du CTNERHI.
- FAUGERON C., 1992, « Prisons, peines de prison et ordre public », *Revue française de sociologie*, Paris, n°33.
- GIRARD R., 1961, *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris, Grasset.
- GIRARD R., 1982, *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Paris, Ed. de Minuit.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, 2. Les relations en public*, Paris, Ed. de Minuit.
- GOFFMAN E., 1975 (1^{ère} 1963), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed de Minuit.
- GOHET P., 2009, « Les orientations d'une politique », dans A. Blanc (dir) *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés*, Grenoble, PUG, 31-35.
- JODELET D., 1989, *Folies et représentations sociales*, « Sociologie d'aujourd'hui », Paris, PUF.

LE BOTERF G., 2004, « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions », dans P. Carré et P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 365-382.

LHUILIER D., (dir), 2007, *Changements et construction des identités professionnelles : les travailleurs sociaux pénitentiaires*, Rapport de recherche, Psy Form.

LHUILIER D., AYMARD N., 1997, *L'univers pénitentiaire, du côté des surveillants de prison*, Sociologie Clinique, Paris, Desclée de Brouwer.

PAICHELER H., 1984, « L'épistémologie du sens commun », in Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*, pp. 253-307, Paris, PUF.

ROEGIERS X., 2003, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, de Boeck et Larcier.

STIKER H.J., 1982 (1997), *Corps infirmes et sociétés*, Paris, Dunod.

STIKER H.J., 2006, « Les personnes en situation de handicap dans l'entreprise », *Reliance* n°19, Ramonville Saint-Ange, Editions Erès, 34-41.

STIKER H.J., 2009, « Comment nommer les déficiences », *Ethnologie Française*, Paris, n°3 tome XXXIX, 463-470.

STIKER H.J., 2000, *Pour le débat démocratique : la question du handicap*, « Essais », Paris, Editions du CTNERHI.



Énap - 440 av. Michel Serres - BP 28 - 47916 AGEN cedex 9 - FRANCE - ☎ +33 (0)5 53 98 98 98 - fax : +33 (0)5 53 98 98 99
Site Internet : www.énap.justice.fr - Site Intranet : <http://intranet.justice.gouv.fr/site/énap/>

Mise en page et impression :
Unité édition diffusion/JRieux/Reprographie - Département Ressources Documentaire Édition Diffusion - Direction de la Recherche et du Développement 2010.