



HAL
open science

**Contractualisation des rapports sociaux : le volet
linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au
prisme du genre**

Nadia Ouabdelmoumen

► **To cite this version:**

Nadia Ouabdelmoumen. Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre. Linguistique. Université Rennes 2, 2014. Français. NNT : 2014REN20053 . tel-01674499

HAL Id: tel-01674499

<https://theses.hal.science/tel-01674499v1>

Submitted on 3 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THESE / Université Rennes 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : Sciences du langage
École doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Nadia Ouabdelmoumen
Préparée dans l'équipe d'accueil PREFics (n°4246)
Université Rennes 2

Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre

Thèse soutenue le 9 décembre 2014
devant le jury composé de :

Philippe BLANCHET
Professeur. Université Rennes 2, France / *Directeur de thèse*

Marie Noelle RISPAIL
Professeure. Université Jean-Monet, Saint-Étienne, France / *rapporteuse*

Philippe HAMBYE
Professeur. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique /
rapporteur

Annie JUNTER
Maîtresse de Conférence HDR. Université Rennes 2, France / *examinatrice*

Alexandre DUCHÊNE
Professeur. Université de Fribourg, Fribourg, Suisse / *examineur*

SOMMAIRE

TABLE DES ILLUSTRATIONS	3
LISTE DES ACRONYMES ET DES ABREVIATIONS	5
REMERCIEMENTS	9
AVANT-PROPOS	11
INTRODUCTION GENERALE	
DE L'ENTREE DANS UN TERRITOIRE A L'ENTREE DANS LA RECHERCHE	15
CHAPITRE 1. PRESENTATION D'UN DISPOSITIF DES POLITIQUES DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTEGRATION : LE CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION ET SON VOLET LINGUISTIQUE	31
1.1 « Immigration choisie » et injonction à l'intégration : quelle-s nouvelle-s donne-s ?	32
1.2 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration : de la méthode à l'obligation	45
1.3 Focus sur une prescription obligatoire : le volet linguistique du CAI	53
1.4 Le CAI et son VL en Bretagne et en Ile-et-Vilaine	61
1.5 Passer d'une « immigration subie » à une « immigration choisie » : une nécessité de pour l'« égalité » ?	75
CHAPITRE 2. LE GENRE ET LES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE POUR PENSER LE VL DU CAI : RE-CONSTRUCTION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE D'UN OBJET DE RECHERCHE	83
2.1 Le genre et les rapports sociaux (sexe, race, classe) : un préalable théorique pour interroger le VL du CAI	91
2.2 Le CAI et son VL : pour « exploiter et partager les pépites de la langue française » ?	109
2.3 Le genre et les rapports sociaux (sexe, race, classe) : un préalable méthodologique pour interroger le VL du CAI	124
2.4 Protocole d'enquête : à la rencontre d'un terrain de recherche	136

2.5 Les outils de recueil des données : Observation directe « non-participante » et entretiens semi-directifs	143
CHAPITRE 3. DIFFERENCE-S, CULTURE-S...INTERROGER LA REACTUALISATION DU GENRE ET DES RAPPORTS SOCIAUX DANS LE CADRE DU VL DU CAI	169
3.1 Culture et différence : la racisation au service des politiques de l'identité et de la reconnaissance	173
3.2 Des supports « pédagogiques » à la réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation	188
3.3 « En France, on est dans un pays laïc » : « Voile » sur la démocratie sexuelle	216
CHAPITRE 4. LE CAI ET SON VL : UN DISPOSITIF DE CONTROLE ET DE SECURITE AU SERVICE DE LA MISE EN SCENE DE L'INTEGRATION	229
4.1 Le CAI et son VL : un dispositif contractuel d'instrumentation, de contrôle et de « régulation » des rapports sociaux dans le cadre d'une « immigration choisie »	230
4.2 Activation de l'emploi, flexicurité, contractualisation et responsabilisation dans le cadre des politiques publiques et du CAI	243
4.3 Du dispositif au rite d'institution : ou comment « faire » passer la « barrière de la langue », institutionnaliser la « responsabilité » et l'autonomie	269
CHAPITRE 5. LE CAI ET SON VL : QUELLE CONTRACTUALISATION DES RAPPORTS SOCIAUX ?	305
5.1 Autonomie : une rhétorique de légitimation de la mise à l'épreuve linguistique et du dispositif de contrôle et de sécurité CAI	307
5.2 Une formation linguistique pour l'autonomie des femmes	319
5.3 Le CAI : Un contrat indissociablement sexuel et racial au service de l'immigration choisie	362
5.4 « In varietate concordia » : cohabitations harmonisées et dépolitisation de l'égalité	398
CONCLUSION GENERALE	
DU CAI AU FLI : AU-DELA DES CONTRADICTIONS, DES INSTRUMENTS DE CONTRACTUALISATION DES RAPPORTS SOCIAUX	413
BIBLIOGRAPHIE	427

Table des illustrations

Les figures

Figure 1 : Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration	48
Figure 2 : Le nombre de CAI signés en France en 2009	47
Figure 3 : Statut des signataires du CAI en admission sur le territoire en 2009	48
Figure 4 : La formation linguistique	58
Figure 5 : Répartition des signataires du CAI en 2009 par niveau de langue	60
Figure 6 : Répartition de la population immigrée par département en Bretagne	65
Figure 7 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne selon leur département de résidence en 2009	67
Figure 8 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne par nationalité en 2009	68
Figure 9 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne selon le statut d'admission sur le territoire en 2009	69
Figure 10 : Focus sur les catégories « salariés », « regroupement familial » et « conjoints »	70
Figure 11 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne par niveau de diplôme en 2009	71
Figure 12 : Répartition des signataires selon la compréhension orale de la langue française	72
Figure 13 : Répartition sexuée des signataires selon la compréhension orale de la langue	72
Figure 14 : Répartition des signataires selon la compréhension écrite de la langue	73
Figure 15 : Répartition sexuée des signataires selon la compréhension écrite de la langue	73
Figure 16 : Répartition des signataires selon le niveau de langue	74
Figure 17 : Répartition sexuée des signataires selon le niveau de langue	74

Figure 18 : Répartition des sites de formation dans le cadre de l'application du CAI à Rennes selon les niveaux de compétences en français	149
Figure 19 : Grille d'entretien « Enseignantes CAI et Hors-CAI »	159
Figure 20 : Grille d'entretien « Stagiaires »	165
Figure 21 : Le masculin / le féminin des adjectifs	192
Figure 22 : « Faire connaissance »	194
Figure 23 : La chambre de Mathilde et celle de Romain	197
Figure 24 : Il-s/Elle-s : genre grammatical et privilège de neutralité	199
Figure 25 : Les conjoints : « le mari ou la femme »	206
Figure 26 : Le féminin des métiers	210
Figure 27 : Conseils d'une voisine	220
Figure 28 : Les métiers	386
Figure 29 : Les professions et les lieux de travail	402
Figure 30 : Les activités professionnelles	388

Les tableaux

Tableau 1 : Coûts des prestations et moyens consacrés au dispositif CAI de 2009 à 2011	55
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des observations CAI	161
Tableau 3 : Tableau des entretiens réalisés auprès des enseignantes	167
Tableau 4 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI	173
Tableau 5 : Le « caractère »	190
Tableau 6 : Les qualités et les défauts de Sophie, Olivier et Léa	195
Tableau 7 : Bilan des autorisations de travail délivrées au 31/12/2008 en Ille-et-Vilaine selon la liste des métiers en tension	396

Liste des acronymes et des abréviations

ANI : Accord National Interprofessionnel

ACSE : Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances

AEO : Applications Éducatives de l'Ordinateur

AFPA : Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

AMDFL : Attestation Ministérielle de Dispense de Formation Linguistique

ANAEM: Agence Nationale de l'Accueil des Étrangers et des Migration

ANDRH : Association Nationale des Directeurs de Ressources Humaines

APP : Atelier de Pédagogie Personnalisée

ASF : Acquisition des Savoirs Fondamentaux

ASF : Ateliers des Savoirs Fondamentaux

ASL : Ateliers Sociolinguistiques

BCP : Bilan de Compétences Professionnelles

BPEL : Bilan de Prescription et d'Évaluation Linguistique

CAE : Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CAIF : Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la Famille

CCE : Commission des Communautés Européennes

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CESEDA : Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile

CIE : Contrat Initiative Emploi

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

CIFOR OUEST : Conseiller, Informer, Former, Orienter ou Redynamiser. Centre agréé par l'ANAEM pour la gestion et l'administration des sessions organisées dans le cadre du CAI.

CLPS : Contribuer à La Promotion Sociale

CUCS : Contrats Urbains de Cohésion Sociale

CUCS : Contrats Urbains de Cohésion Sociale

CUI : Contrat Unique d'Insertion

DAIC : Directions de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELF : Diplôme d'études en Langue Française

DILF : Diplôme Initial de Langue Française

FAS : Fonds d'Action Sociale

FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations

FC : Formation Civique

FEI : Fonds Européen de l'Intégration

FL : Formation Linguistique

FLE : Français Langue Étrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

HALDE : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité

HCI : Haut Conseil à l'Intégration

MIINDS : Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du développement solidaire

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

OMI : Office des Migrations Internationales

PAP : Projet d'Action Personnalisé

PARE : Plan d'Aide au Retour à l'Emploi

PDI : Programmes Départementaux de l'Intégration

PPE : Prime Pour l'Emploi

PRIPI : Plan Régional d'Intégration des Populations Immigrées départementale

RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques

RMI : Revenu Minimum d'Insertion

RSA : Revenu de Solidarité Active

RSE : Responsabilité Sociale d'Entreprise

SVF : Session d'information sur la Vie en France

TCF : Test de Connaissance du Français

Remerciements

Au moment de mettre un point final à cette thèse, j'exprime ma reconnaissance à Philippe Blanchet, encadrant de ce doctorat, pour sa disponibilité et sa bienveillance. Merci à toi Philippe de m'avoir soutenue dans l'élaboration de mes réflexions et de m'avoir, par ta confiance sans cesse renouvelée, permis de faire aboutir ce travail.

J'adresse ma profonde gratitude à Marielle Rispaïl, Annie Junter, Philippe Hambye et Alexandre Duchêne pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse.

Une pensée émue et respectueuse pour Nadia Chellig qui a su, en encadrant mon DEA, faire naître en moi l'envie d'entreprendre ce passionnant chantier.

Ce travail ne serait pas sans celles et ceux qui ont accepté de me consacrer du temps, de me parler et de me livrer les précieuses bribes de leurs parcours de vie. Merci pour l'humanité que vous avez apporté à ce travail.

Mes sincères remerciements vont également à Thierry Bulot et Catherine Loneux, directeur et directrice de mon équipe d'accueil PREFics pendant le déroulement de mon doctorat. Merci de m'avoir encouragée et précieusement conseillée.

J'adresse toute ma gratitude à Florence Piat, Claire Lesacher, Aude Etrillard, Florian Hémont, Sandrine Dupé et Rodolphe Eon pour leurs relectures attentives, leurs précieuses recommandations et bien au delà. Mille mercis à vous les ami-e-s.

Ces années à Rennes 2, et au PREFics plus particulièrement, ont été l'occasion d'inestimables et généreuses rencontres. Merci à vous de m'avoir sans cesse donné l'énergie nécessaire pour faire aboutir ce travail : Anne-Marie Le Goaziou, Nelly Brégeault, Laurence Bouvet-Lévêque, Isabelle Correia, Yann Aubin, Josianne Fernandez, Marcela Patrascu, Romain Huët, Adèle Jeudy, Jeanne Meyer, Périg Bouju, Alexandra Poulet, Sahite Gaye, Elen Jezequel, Olivier Sarrouy, Clément Ferré, Nolwenn Troël-Sauton, Marie Benejean, Claire Vilpoux, Vanessa Delage, Melanie Texier, Pierre-Louis Bartholy, Martineau Nelson, Faustin Lessouba, Zahra Idahmed, Amadou Abassi, Thi Thanh Thuy Dang.

J'adresse ma profonde reconnaissance à mes proches, ami-e-s et famille qui, malgré mes absences et mes doutes répétés, ont été d'une fidélité sans faille : Solène Dagorn, Carine Penvern, Maïwenn Corrignan, Sylvain Collonge, Hakim Ouabdelmoumen, Anaïs Pons, Martin Corrignan, Jessica Coïc, Lucas Alain, Marie-bénédicte Gambet, Michel Corrignan, Luc Sorel.

À mes parents, Marie-Claire et Abdelmalek. Merci pour votre inconditionnel soutien et pour m'avoir tant et tant inspirée.

À mes papillons, Albin, Laël et Yanis, nés pendant cette thèse : Merci pour le souffle de promesses que vous permettez aujourd'hui de soutenir.

Enfin, et surtout, merci à vous toutes et à vous tous d'avoir suscité et animé l'impatience d'un après, avec vous.

Avant-propos

« Et Joan Scott a raison de souligner que nos yeux, tout comme ceux des acteurs historique, ne « laissent entrer » dans leur champ visuel que « ce qu'ils ont appris à « voir ». Un tel propos n'annule en rien la pertinence de la « vision » ; cela implique seulement que l'on doit prendre en compte ce que le témoin visuel a appris à voir et comment il/elle l'a appris ».

Eleni VARIKAS, *Penser le sexe et le genre*, 2006, p.120.

Dans le cadre d'une recherche menée à partir d'une approche inductive, la fabrication et la mise en mots du cheminement scientifique – des idées, des questionnements, des approches articulées, des méthodes d'enquête adoptées, des relations nouées avec les terrains de recherche et les personnes rencontrées, des méthodes de production des données et des catégories d'interprétation de ces dernières, des incertitudes, des tâtonnements, des erreurs, des succès et des difficultés qui ont traversé et guidé cette recherche – correspond à un travail de reconstruction de la recherche *a posteriori*. En somme, le compte rendu de la démarche scientifique qui a consisté à interroger le genre, en tant que système catégoriel et rapport de pouvoir (Dorlin, 2008) dans le contexte de la mise en fonctionnement du volet linguistique (VL) du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) à Rennes ne peut être mis en mots qu'une fois le travail de recherche mené. Une réflexion portant sur l'ethnographie du travail de recherche¹ nécessite une prise en compte du cheminement et des chemins parcourus – avant et durant le doctorat – ayant participé à la production située, donc politique² de cette recherche, sans ignorer ma propre implication – en tant que sujet de cette recherche – dans l'histoire de sa production et de ses impacts éventuels. De même que le genre est un phénomène

¹ BENELLI N., « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction *a posteriori* », *RECHERCHES QUALITATIVES*, Hors Série n°11, pp. 40-50.

² Postulant qu'elle ne peut être apolitique. Cf. RANCIERE J., *La méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, p. 53 cité par PURTSCHERT P., MEYER K., « Différences, pouvoir, capital. Réflexions critiques sur l'intersectionnalité » (dans.) DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, p. 136 : « L'activité politique est celle qui déplace un corps du lieu qui lui était assigné ou change la destination d'un lieu ; elle fait voir ce qui n'avait pas lieu d'être vu, fait entendre un discours là où seul le bruit avait son lieu, fait entendre comme discours ce qui n'était entendu que comme bruit ».

historiquement situé, qui me positionne socialement, politiquement et personnellement, je considère le rapport personnel *entre-tenu* avec ce projet de recherche comme précisément ce qui m'a permis de faire les retours constants et nécessaires sur les approches, les méthodes et les outils privilégiés dans cette recherche. Si cette dernière a pu, pour une part, émerger de mon parcours universitaire et scolaire – domaine à partir desquels ce rapport à l'« objet de recherche » est habituellement narré –, elle est aussi et avant tout le résultat d'un parcours de vie dans lequel les choix, les démarches et les perspectives privilégiés dans cette recherche – tant d'un point de vue méthodologique qu'épistémologique – peuvent trouver un sens. C'est ce que je compte narrer ici :

« Je me raconte et, me racontant, je me lie, je rends compte de moi, j'en rends compte à un autre sous la forme d'une histoire qui pourrait œuvrer à résumer comment et pourquoi je suis. [...] ». J. Butler, *Le récit de soi*, Paris, PUF, 2007, p. 67.

Je suis arrivée en France à l'âge de seize ans après avoir grandi au Maroc et avoir suivi ma scolarité jusqu'en troisième dans une école publique marocaine. Lors de la rentrée scolaire qui a suivi mon arrivée, les responsables du collège que j'ai intégré m'ont expliqué qu'ayant suivi ma scolarité en arabe, pour des raisons de compétences en langue, je serais inscrite en cinquième. Après négociation avec les responsables du collège, j'ai pu intégrer une classe de troisième.

L'année qui suit mon entrée au lycée est marquée par les mêmes remarques qui se basent non pas sur mes résultats scolaires obtenus en troisième, mais sur la conviction selon laquelle je ne pourrais pas intégrer une seconde générale du fait que j'ai suivi ma scolarité en arabe. On me propose alors d'intégrer un BEP. Je réussis à négocier ce qui me semble à l'époque être un cursus intermédiaire, la hiérarchisation des cursus me paraissant déjà à l'époque évidente. J'obtiens un baccalauréat STT option « Commerce » et aux vues de mes résultats – plutôt moyens dans ma spécialité – et de mon intérêt pour la philosophie et l'histoire, je décide de poursuivre mes études à l'université, en sociologie. Dès lors, ce ne sont plus mes compétences en langues qui sont invoquées comme potentiel obstacle à cette poursuite d'études. L'argument statistique prend le relais pour me rappeler que la voie du BTS était la plus raisonnable aux vues de mon parcours scolaire. Mais, puisqu'il m'est donné la possibilité de le faire, j'intègre une première année de sociologie à Brest. J'obtiens un DEUG deux ans plus tard. Je poursuis en licence à l'Université Rennes 2 et simultanément, je valide un DEUG d'arabe. Mon mémoire de maîtrise en sociologie est intitulé : *Les ancrages identitaires de jeunes filles*

*d'origine maghrébine en France*³. Si je m'aperçois *a posteriori* de l'intérêt que je portais déjà à l'époque pour l'articulation des thématiques genre et migrations, je ne me souviens pas m'être posé en tant que sujet de ce travail. Autrement dit, je ne m'étais pas posée la question de mon intérêt pour ces objets de recherche et ne m'étais pas interrogée sur moi, sujet de cette recherche. Ce qui m'amenait là, l'expérience de la migration, comme celle du genre, était mis à distance pour le bien de ce travail universitaire. Je poursuis cette amorce de questionnement l'année qui suit. C'est en DEA que j'ai la sensation de naître « immigrée » dans l'intérêt que je porte à cet objet de recherche. Je prends conscience que je suis « immigrée ». Un travail d'exposé autour du recueil d'articles de C. Guillaumin, *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature* me semble pour beaucoup – sans pour autant aborder directement la thématique des migrations – participer de cette « prise de conscience » que reflète l'intitulé de mon mémoire de DEA : *Descendant(e)s d'immigré(e)s nord-africain(e)s d'origine prolétarienne : Socialisations paradoxales*⁴. Le genre et les rapports sociaux de sexe n'ont pas une place centrale dans ce travail de DEA. Cependant la remise en question du « sexe », comme préalable immédiatement observable et axiome de départ de la recherche (Cf. l'intitulé du mémoire de maîtrise plus haut) reflète en même temps – dès lors qu'il ne me semble plus donné en soi mais à démontrer – une prise en compte davantage située de ce dernier. Ainsi, l'articulation heuristique des objets « genre » et « migration » ne se fait pas de soi, elle procède d'un ensemble de rencontres et d'un cheminement expérientiel à la fois scientifique et personnel, lui-même en co-formation.

Je décide de poursuivre et d'approfondir le travail de recherche entrepris en DEA à l'occasion d'un doctorat en sociologie l'année qui suit mon DEA. Celui-ci a pour objectif une analyse socio-anthropologique des rapports sociaux de sexe en lien avec la thématique du VIH/sida. Malgré l'enthousiasme qui entoure ce début de doctorat, la difficulté à obtenir des financements stables me conduit à renoncer à cette recherche deux ans plus tard. Mon engagement associatif me permet par ailleurs de saisir ce que je perçois à l'époque comme étant paradoxal dans cette expérience professionnelle qui ne l'était pas – puisque je ne suis pas salariée pour ce travail de recherche – et de mettre en lumière les raisons qui entravent tant matériellement qu'intellectuellement la faisabilité de cette recherche.

³ « Les ancrages identitaires de jeunes filles d'origine maghrébine en France », mémoire de maîtrise en sociologie, sous la direction de Justin-Daniel GANDOULOU, université Rennes 2, 2003.

⁴ « Descendant-e-s d'immigré-e-s nord-africain-e-s d'origine prolétarienne : Socialisations paradoxales », mémoire de DEA en Sciences Humaines (sociologie), sous la direction de Nadia CHELLIG, université Rennes 2, 2004.

En parallèle, j'intègre l'ERELLIF (EA 3207) – devenue PREFics (EA 4246) – en tant qu'ingénieure d'étude⁵. De nombreux échanges avec les membres du laboratoire, dont Philippe Blanchet qui devient l'encadrant de cette recherche, à l'époque d'une multiplication des études sur le genre et d'une mise en visibilité institutionnelle de ce champ de recherche, aboutissent à l'élaboration d'un projet de recherche de doctorat au sein du laboratoire PREFics qui interroge le genre et les rapports sociaux de sexe dans l'inédit contexte d'obligation et de généralisation du dispositif CAI et de son VL en 2007. Suite à une réponse à un appel d'offre lancé par la Région Bretagne et à l'attribution d'une allocation de recherche doctorale (ARED), je débute cette recherche au sein du PREFics en septembre 2008. Ce récit, convocation d'expériences de vie et de recherche, reflet que je produis de – et à partir de – ma position sociale, sexuée, racisée, scientifique, politique, etc. me semble incontournable dans le cadre d'une recherche effectuée à partir d'une approche inductive. Néanmoins, tel que poursuit J. Butler dans l'énoncé par lequel j'ai introduit ce récit :

« [...] Mais mes efforts pour me résumer échouent, et ils échouent nécessairement, lorsque le « je » présent dans la phrase introductive en tant que voix narrative ne peut rendre compte de la façon dont il est devenu un « je » capable de raconter cette histoire particulière ou de se raconter lui-même [...] Plus je me raconte, moins je me révèle être racontable. Le « je » ruine sa propre histoire, en dépit de ses intentions les meilleures. »

J. Butler, *Le récit de soi*, Paris, PUF, 2007, pp. 67-68

En revanche, faire appel au registre de l'expérientiel permet de garantir les retours réflexifs nécessaires à l'arrimage de la pensée, des concepts et des paradigmes invoqués à la matérialité-corporalité des rapports sociaux. Cela ne signifie pas d'en adopter une posture « capitaliste » qui associe une « super-lucidité » sur les rapports de pouvoir à une accumulation d'expériences de domination. Néanmoins, je prends acte que le point de vue que j'adopte en tant que sujet de cette recherche est au cœur de la construction de l'objet scientifique⁶. Enfin, acceptant de considérer l'expérience comme un point de vue qui permet, entre autres, de se situer comme sujet de et dans la recherche, j'accepte les « points morts » éventuels et inhérents à ce travail de recherche, en somme, d'avoir vu et d'avoir interprété ce que j'ai appris à voir et à interpréter.

⁵ En charge de la coordination du pôle des universités de l'Ouest de la France dans le cadre de la mise en place de l'École Doctorale Algéro-Française de Français (ED AFF) à l'Université Rennes 2.

⁶ Cf. SPIRE A., « Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration » (dans.) ARBORIO A.-M., COHEN Y., FOURNIER P., HATZFELD N., LOMBA C. MULLER S. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008, p. 62.

Introduction générale

De l'entrée dans un territoire à l'entrée dans la recherche

« Le droit patriarcal s'incarne explicitement dans la « liberté de contracter » »

Pateman C., Le contrat sexuel (Traduit de l'anglais par Charlotte Nordmann), Paris, La Découverte, 2010, p.261

Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et son volet linguistique (VL) : « désormais, nul n'est censé ignorer la loi linguistique »

Depuis les 30 dernières années nous assistons à une succession de réformes et de textes légiférant l'entrée et le séjour des étranger-ère-s en France.

En France, hormis son caractère obligatoire pour l'obtention de la nationalité française (Article 21-24 du code civil) et/ou une demande de carte de résident de 10 ans⁷, la condition linguistique est renforcée par la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration qui fait du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et de son Volet Linguistique (VL) un préalable à toute intention de séjour sur le territoire français. L'article 5, relatif aux dispositions générales d'entrée et de séjours des étrangers en France, pose les jalons d'une politique inédite :

« L'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans, et qui souhaite s'y maintenir durablement, prépare son intégration républicaine dans la société française. A cette fin, il

⁷ Comme le stipule l'article L314-2 de la loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration « La délivrance d'une première carte de résident est subordonnée à l'intégration républicaine de l'étranger dans la société française, appréciée en particulier au regard de son engagement personnel à respecter les principes qui régissent la République française, du respect effectif de ces principes et de sa connaissance suffisante de la langue française ».

conclut avec l'État un contrat d'accueil et d'intégration, traduit dans une langue qu'il comprend, par lequel il s'oblige à suivre une formation civique et, lorsque le besoin en est établi, linguistique. L'étranger pour lequel l'évaluation du niveau de connaissance de la langue prévue à l'article L 411-8 et au deuxième alinéa de l'article L 211-2-1 n'a pas établi le besoin d'une formation est réputé ne pas avoir besoin d'une formation linguistique. La formation civique comporte une présentation des institutions françaises et des valeurs de la République, notamment l'égalité entre les hommes et les femmes et la laïcité. La formation linguistique est sanctionnée par un titre ou un diplôme reconnu par l'État. L'étranger bénéficie d'une session d'information sur la vie en France et d'un bilan de compétences professionnelles. [...]. Lors du premier renouvellement de la carte de séjour, l'autorité administrative tient compte du non-respect, manifesté par une volonté caractérisée, par l'étranger, des stipulations du contrat d'accueil et d'intégration. ».

Article L 311-9. Modifié par LOI n°2010-1657 du 29 décembre 2010- art.161

(V)

Cette recherche de doctorat s'inscrit dans le contexte de la mise en application des dispositifs et politiques de l'immigration et de l'intégration en Bretagne. Ces politiques, comme celles qui concernent la lutte contre les discriminations sont énoncées comme des priorités régionales depuis 2002⁸. Leur caractère prioritaire s'est traduit par la mise en avant des Plans Départementaux d'Accueil (PDA) et par l'élaboration d'un plan de référence de l'action régionale en matière d'accueil et d'intégration : le Programme Régional d'Insertion des Populations Immigrées PRIPI. À l'échelle nationale, ces mesures ont également été suivies par la création de l'Agence Nationale d'Accueil des Étrangers et des Migrations (ANAEM⁹) en 2005, à laquelle succède l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII)¹⁰ comme unique opérateur chargé de l'immigration légale. La Bretagne n'est certes pas considérée au niveau national comme une région de forte immigration. Néanmoins, d'années en années, cette région connaît un accroissement de sa population immigrée qui dépasse le pourcentage national¹¹. Ceci en constitue un terrain de recherche privilégié, d'autant plus que cette

⁸ Cf. Le Programme Régional d'Insertion pour les Populations Immigrées 2005, (PRIPI Bretagne). [EN LIGNE] : <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Ministere/Drass35/2005/ad01.pdf> (consulté le 15 juillet 2014)

⁹ Cf., Décret n° 2005-381 du 20 avril 2005 relatif à l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations et modifiant le code du travail. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000627090&dateTexte=&categorieLien=id>

¹⁰ Cf., Décret n° 2009-331 du 25 mars 2009 substituant la dénomination OFII « Office français de l'immigration et de l'intégration », à la dénomination ANAEM « Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations ». [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020440062&categorieLien=id>

¹¹ « Mais ce pourcentage a été multiplié par quatre depuis 1962, alors que le pourcentage national est stable avec un accroissement d'environ 7,3% », Cf. PRIPI 2005, *op.cit.*, p.6.

configuration démographique n'est que peu souvent prise en compte dans l'application locale des mesures nationales.

À partir 2003, le CAI est expérimenté dans quelques départements (12). En 2005, il est entériné par la loi de programmation de la cohésion sociale (article L. 117-1¹²) en incluant une prescription linguistique, et s'accompagne par la création de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE) et de l'ANAEM. En 2006, la mise en application du CAI est généralisée à l'ensemble du territoire national. Tandis que sa signature est appréciée de 2003 à 2006, elle devient obligatoire à compter du 1^{er} janvier 2007, suite à la loi du 24 juillet 2006, pour toute personne étrangère nouvellement arrivée en France, titulaire d'un premier titre de séjour et qui souhaite s'installer durablement en France. Le 30 octobre 2008, un an avant la création de l'OFII, les modalités d'évaluation du degré de connaissance de la langue française et des valeurs de la République sont fixées par décret (paru au Journal Officiel du 1er novembre 2008¹³), en même temps qu'est créé le contrat d'accueil et d'intégration pour la famille (CAIF).

Dès lors, toute personne désirant rejoindre la France dans le cadre du regroupement familial ainsi que les conjoint-e-s étranger-ère-s de Français sollicitant un visa de long séjour doivent faire l'objet d'une évaluation permettant d'apprécier leur degré de connaissance de la langue française. Si le « besoin » en est établi, une formation linguistique leur est délivrée. Cette formation linguistique est obligatoire pour les personnes signataires n'ayant pas obtenu l'Attestation Ministérielle de Dispense de Formation Linguistique (AMDFL). Celle-ci est délivrée à l'issue d'un test de connaissance – à l'écrit et à l'oral du français – réalisé lors de l'entretien individuel au cours duquel est signé le CAI. À l'issue d'une formation de plus ou moins quatre cents heures, les signataires-stagiaires du CAI sont soumis-e-s à une évaluation que sanctionnent soit le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) – au niveau A1.1 du CECR¹⁴ –, soit le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF A1) à partir de 2010¹⁵. Enfin,

¹² Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale (1), article L. 117-1. [EN LIGNE] : http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=0F35FDF7FBD0D0B5BD1455E534963DE5.tpdjo16v_3?cidTexte=JORFTEXT000000806166&categorieLien=id

¹³ Décret n° 2008-1115 du 30 octobre 2008 relatif à la préparation de l'intégration en France des étrangers souhaitant s'y installer durablement. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019712134&fastPos=1&fastReqId=1265960009&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>

¹⁴ Ce niveau est conçu pour un public non ou peu scolarisé. Cf. Décret n° 2006-1626 du 19 décembre 2006 relatif au diplôme initial de langue française et modifiant le livre III du code de l'éducation (partie réglementaire). [EN LIGNE] : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=0D2A3A1A655602E00F94DF0673DC3348.tpdjo09v_1?cidTexte=JORFTEXT000000641208&categorieLien=id

le référentiel Français Langue d'Intégration (FLI) apparaît – en lien avec un ensemble de décrets relatifs à l'accès à la nationalité –, suite à la publication de deux décrets le 11 octobre 2011. Tandis qu'un premier décret augmente le niveau d'évaluation des compétences à l'oral (niveau B1 du CECR) des postulant-e-s et modifie les modalités d'évaluation du niveau de langue¹⁶, un second décret consacre la création d'un label qualité intitulé *Français Langue d'Intégration*¹⁷.

Outre l'exigence linguistique, le dispositif CAI prévoit une session d'information sur la vie en France, un bilan de compétences professionnelles pour les signataires non-titulaires d'un emploi et une formation civique qui comprend une présentation « des institutions françaises et des valeurs de la République, notamment l'égalité entre les hommes et les femmes et la laïcité ». Par ailleurs, à partir de 2008 puis de 2009, deux nouveaux dispositifs complètent cet appareillage des politiques de l'immigration et de l'intégration : le pré-CAI et le Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la Famille (CAIF). Intervenant au moment de l'instruction de la demande de visa dans le pays d'origine – dans le cadre du regroupement familial –, le pré-CAI comprend deux tests. Le premier évalue les connaissances linguistiques des candidat-e-s à l'émigration, tandis que le second examine leurs connaissances des « valeurs de la République ». De son côté, le CAIF concerne toute personne étrangère admise au séjour en France et, le cas échéant, sa/son conjoint-e qui l'a rejointe, dans le cadre du regroupement familial, dès lors qu'un ou plusieurs enfants ont bénéficié de cette procédure. La signature de ce contrat est obligatoire et s'ajoute au CAI individuel.

Ainsi, outre la complexification des processus de décision et d'application qu'induit ce nouveau dispositif des politiques de l'immigration au travers de ce qui se donne à voir comme une « ouverture sélective » des frontières et une « conquête des cerveaux », la loi du 24 juillet 2006 pose le seuil assumé entre une immigration subie – qui rassemble celles et ceux qui n'ont pas été choisi-e-s pour des raisons économiques – et une immigration choisie, c'est-à-dire une

¹⁵ L'année 2010 est marquée par une refonte du dispositif de FL (CAI et Hors-CAI). Dès lors, l'OFII propose deux type de parcours de formation aux signataires du CAI. Alors qu'un parcours DILF concerne des signataires peu ou pas scolarisé-e-s, le second parcours DELF A1 est destiné à des signataires scolarisées dans leur pays d'origine « de façon significative ». Cf. Rapport d'activité de l'OFII, 2010, p.10. [EN LIGNE] : http://www.ofii.fr/IMG/pdf/OFII-RapportActivites_2010-Client-150DPI-FeuilleAF.pdf

¹⁶ Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659084&categorieLien=id>

¹⁷ Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ». [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&dateTexte=&categorieLien=id>

immigration des « talents » et des « compétences », notamment linguistiques. Cette politique sélective et méritocratique promeut le principe d'équité par rapport à celui d'égalité et soutient des droits différenciés, selon les « compétences » et « l'utilité » des migrant-e-s, ce qu'illustre notamment la mise en place de la carte de séjour « compétences et talents ». Laquelle carte de séjour sanctionne l'étranger-ère susceptible de participer au développement économique et/ou au « rayonnement » intellectuel, scientifique, culturel, humanitaire ou sportif de la France et du pays dont elle/il a la nationalité¹⁸. Désormais, « *nul n'est censé ignorer la loi linguistique*¹⁹ ». En même temps, par la mise en place du CAI, aujourd'hui et plus qu'hier, le contrat apparaît comme un instrument incontournable pour qui veut « réussir » son « intégration républicaine », contre des prétendues formes de « communautarisme » qui menacent la « cohésion nationale ».

Le CAI, son VL et l'égalité entre les sexes : quelles articulations ?

À l'époque de la mise en fonctionnement du CAI et de son VL, un lien explicite est établi entre la nécessité de ce dispositif et l'importance que revêt le principe de « l'égalité entre les femmes et les hommes ». En effet, la légitimité de ce dispositif de contrôle et de sécurité des politiques de l'immigration et de l'intégration est amplement fondée sur la rhétorique de l'égalité entre les sexes. Laquelle égalité est présentée comme un socle incontournable de l'« idéal français d'intégration républicaine » et comme une valeur intrinsèque de « l'identité nationale ». D'ailleurs, dans le contrat (CAI) présenté à la signature, cette égalité est exclusivement définie comme une « égalité entre les sexes »²⁰. L'insistance sur cette question de l'égalité entre les sexes et/ou sur l'importance de l'autonomie des femmes migrantes laisse à penser une possible divergence au niveau des contenus identificatoires sexués, à repositionner par rapport au « contexte français ». Associée à une mise en opposition de l'immigration (immigration subie vs immigration choisie), cette supposée divergence est

¹⁸ La mise en place de cette carte de séjour fait suite à la loi du 24 juillet 2006. Cf. Décret n° 2007-372 du 21 mars 2007 relatif à la carte de séjour portant la mention « compétences et talents » prévue à l'article L. 315-1 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000649617&dateTexte=&categorieLien=id>

¹⁹ Pour reprendre une formule de BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 27

²⁰ Cf. [Fig. 1] Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration. Dans la partie intitulée « La France, un pays d'égalité » : « L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de la société française. Les femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes. Les parents sont conjointement responsables de leurs enfants. Ce principe s'applique à tous, Français et étrangers. Les femmes ne sont soumises ni à l'autorité du mari ni à celle du père ou du frère pour, par exemple, travailler, sortir ou ouvrir un compte bancaire. Les mariages forcés et la polygamie sont interdits, tandis que l'intégrité du corps est protégée par la loi. ».

régulièrement rappelée ces dernières années²¹. C'est dans ce contexte politique et dans les champs (juridictionnels, économiques, pédagogiques, etc.) associés à la mise en application (et en fonctionnement) du VL du CAI que nous interrogeons la réactualisation²² du genre et des rapports sociaux de sexe.

En débat-s, et enjeux constants de régulations, les langues « focalisent les sentiments d'appartenance identitaire » en même temps qu'elles « sous-tendent la production et la reproduction des inégalités sociales »²³ et des rapports sociaux en co-formation²⁴. Avec la mise en place du CAI et de son VL, l'apparente neutralité du raisonnement qui considère qu'il est nécessaire de « parler français » pour « réussir son intégration », masque de nombreux paradoxes, notamment ceux liés au caractère discriminatoire du système d'enseignement en France. Par ailleurs, ce dispositif de contrôle et de sécurité de l'immigration (Cf. Chapitre 4) confirme que la langue française, ainsi que ses modalités de diffusion et ses appropriations, est une affaire d'État et que la pratique de cette dernière est un enjeu dans la construction de l'État-Nation. Comme le souligne A. Hajjat, cet enjeu renvoie notamment à la « formation et la ré-formation des structures mentales »²⁵, dont participent le genre et les rapports sociaux de sexe. En effet, le DILF et le DELF ne sont pas seulement des diplômes, ils représentent également une étape et un lieu qui permet de sceller un pacte, un contrat avec l'État. De même, la formation linguistique qui les précède n'est pas seulement un lieu d'apprentissage et d'appropriation de la langue exigée. Les formations linguistiques préparant au DILF/DELF dans le cadre du CAI sont un lieu de re-production des appartenances, des identifications, de l'État, des échanges économiques, des filiations, etc. À cet égard, ces temps et espaces de formation sont aussi des lieux qui sont re-produits, en tant qu'espaces de différenciation, en

²¹ Cf FASSIN É., « La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations », *Multitudes* 3/2006, n° 26, p. 123-131.

²² Nous employons le terme de « réactualisation », en nous inspirant des travaux de C. Guillaumin qui utilise la notion d' « actualisation » des rapports sociaux en forgeant son concept de « sexage » : « Parler d'une spécificité [...] des groupes sociaux, c'est dire d'une façon sophistiquée qu'une « nature » particulière est directement productrice d'une pratique sociale et faire l'impasse sur le rapport social que cette pratique actualise » GUILLAUMIN C., *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de nature*, Paris, Côté-femmes, 1992, p. 185.

Voir aussi FALQUET J., LADA E., RABAUD A. (dir.) « (Ré)articulation des rapports sociaux de sexe, classe et "race". Repères historiques et contemporains », *Cahiers du CEDREF*, Paris, Université Paris-Diderot, 2006, pp. 173-204.

²³ CANUT C., DUCHENE A., « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, 2011/2 n° 136, p. 9

²⁴ Cf., FALQUET J., « La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe et « race » dans la mondialisation néolibérale » (dans.) DORLIN E., (dir.), *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, p.72, s'inspirant de l'article de BACCHETTA P., « Quand les mouvements lesbiens à Delhi questionnent les « théories féministes transnationales » » (dans.) FALQUET J., LADA E., RABAUD A. (dir.) *op.cit.*, 2006, pp. 173-204.

²⁵ HAJJAT A., « La barrière de la langue. Naissance de la condition d'assimilation linguistique pour la naturalisation » (dans.) FASSIN D., (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010, p. 53. Se référant à BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Le seuil, 2001, p.74.

même temps qu'ils réaffirment des sujets sexués et racisés, la sexuation des personnes figurant leur racisation et inversement²⁶.

Le genre et les rapports sociaux de sexe : à la fois un effet et un instrument

De la sorte, en tant qu'il est un système catégoriel et un rapport de pouvoir²⁷, produit et/ou reproduit, réitéré et/ou subverti²⁸, le genre est un préalable théorique et méthodologique dans la présente recherche. Il présente l'avantage de mettre en lumière les rapports de domination de manière non additionnelle. Dans cette recherche, le sexe, au même titre que le genre, est un construit historique, un rapport social, et « *le sexe est toujours déjà du genre*²⁹ ». Le genre désigne les processus de fabrication, d'institution et de légitimation des sexes ainsi que l'ensemble des moyens discursifs qui produisent « le sexe » comme appareil et fondement pré-discursif, pré-politique sur lequel la société marque son empreinte après coup³⁰. Mais aussi, en citant E. Dorlin, le genre peut être défini comme « *un rapport de pouvoir qui assure sa reproduction en partie grâce aux mutations du système catégoriel qu'il produit et sur lequel il s'adosse* »³¹. Il est à la fois un instrument et un effet. Néanmoins, dans le cadre du questionnement de ce dispositif des politiques de l'immigration et de l'intégration, ces définitions ne peuvent ignorer les critiques adressées, d'une part, à l'hégémonie d'une pensée féministe révélant un usage raciste de la catégorie de genre, et d'autre part, aux théories socialistes et marxistes traitant du sexisme comme contradiction secondaire des sociétés de classe capitaliste. En effet, c'est dans ce contexte que se sont développées les études sur l'intersectionnalité³² ainsi que leurs réévaluations matérialistes, en particulier celles proposées par D. Kergoat en termes de consubstantialité et de coextensivité de la domination³³. Les rapports sociaux sont consubstantiels car ils ne peuvent être séquencés, et ils sont coextensifs puisqu'ils se produisent et se reproduisent mutuellement. Ces catégories ne peuvent être hiérarchisées, au risque d'apparaître comme des unités fixes procédant d'un rapport social

²⁶ DORLIN E., (dir.), *Sexe, Race et Classe, Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, p.16.

²⁷ DORLIN E., *Sexe, genre et sexualité*, Paris, PUF, 2008.

²⁸ BUTLER J., *Défaire le Genre*, Paris, Amsterdam, 2006.

²⁹ BUTLER J., *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La Découverte, 2006, p.69.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*, p.54.

³² PURTSCHERT P., MEYER K., « Différences, pouvoir, capital : Réflexions critiques sur l'intersectionnalité », DORLIN E., (dir.), *op. cit.*, 2009, p.129.

³³ KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *ibid.*, p.112.

ontologique. Aussi, c'est en prenant acte de l'interdépendance et la co-formation des rapports sociaux de sexe, de race et de classe que nous interrogeons le VL du CAI.

Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre

« Une compréhension des enjeux sociaux – passés et actuels – des langues nécessite une appréhension détaillée des conditions sociales, politiques et économiques dans lesquelles s'inscrivent pratiques sociales et discours. »³⁴

Dans un contexte mondial de forte concurrence, caractérisé par une flexibilisation-précarisation de l'emploi et du travail (CDD, sous-emploi, sous-traitance, etc.) qui touche en majorité les femmes³⁵, et de surcroît les femmes étrangères (INSEE, Enquête emploi 2011), la multiplication des formes contractuelles d'action publique depuis une trentaine d'années³⁶, non dissociée d'un contexte européen de convergence des politiques publiques d'« activation » de l'emploi³⁷ participe d'une transformation des modes de « gouvernance ». Dans ce cadre, l'individualisation et la contractualisation de l'immigration et de l'intégration linguistico-culturelle, comme celle des processus d'insertion économique³⁸ sont des principes-cadres non négligeables d'appréhension et d'interprétation du genre et des rapports sociaux dans le cadre de la mise en fonctionnement du VL du CAI. Ce qui impulse et garantit l'attrait exercé par le CAI, en tant que dispositif contractuel des politiques de l'immigration et de l'intégration, est une pensée *évidente* aujourd'hui qui érige le contrat comme garant des libertés individuelles dans la société civile d'une part, et comme l'ennemi, par excellence, du patriarcat et de la domination sexuelle d'autre part³⁹. Ainsi, par sa forme contractuelle, en tant que rhétorique de l'accord libre, égalitaire et fraternel, le CAI - et son VL - est un dispositif propice pour interroger la réactualisation du genre et des rapports sociaux, de même que la question de la contractualisation des rapports sociaux. Aussi, notre questionnement relatif à la réactualisation du genre et à la contractualisation des rapports sociaux dans le cadre de la mise en fonctionnement du VL du CAI s'articule autour de cinq chapitres.

³⁴ CANUT C. et DUCHENE A., *op.cit.*, 2011/2 n° 136, p. 9.

³⁵ VIDALENC J., WOLFF L., « Une photographie du marché du travail en 2011 », *INSEE PREMIERE*, n°1415, septembre 2012. [EN LIGNE] : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1415

³⁶ GAUDIN J-P., « Chapitre 1. L'émergence des politiques contractuelles », *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007

³⁷ DANG A-TH., ZAJDELA H., « Fondement normatifs des politiques d'activation : un éclairage à partir des théories de la justice », *Recherches économiques de Louvain*, 2009/3, Volume 75, pp. 313-352

³⁸ CATARINO CH., « Politiques migratoires et politiques d'emploi : la flexibilité sexuée en Europe », *Cahiers du Genre*, n° 51, 2011/2, p.103.

³⁹ PATEMAN C. *op.cit.*, 2010.

Un premier chapitre intitulé « *Présentation d'un dispositif des politiques de l'immigration et de l'intégration : Le Contrat d'Accueil et d'Intégration et son volet linguistique* » s'articule en cinq sous parties. 1. Dans une première sous-partie, nous aborderons les réformes successives du Code de l'entrée et du séjour des étrangers en France. Lesquelles réformes seront discutées à l'aune de la préoccupation politique, sans cesse renouvelée, qu'est « l'intégration ». Partant de la loi relative à l'immigration et à l'intégration du 24 juillet 2006 (dite loi de *l'immigration choisie*), nous présenterons certaines des réformes qui ont précédé et suivi cette loi en transformant le paysage institutionnel de « l'accueil et de l'intégration » des « migrant-e-s primo-arrivant-e-s en France ». Ensuite, nous présenterons « la genèse » du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et de son Volet Linguistique (VL). 2. Dans une seconde sous-partie, nous décrirons la manière dont le CAI est passé de l'état de « méthode à expérimenter » à celle de dispositif obligatoire. Après avoir présenté ce contrat, qui se fonde sur une systématisation de l'offre de formation et de services, nous étayerons notre propos par des statistiques nationales relatives à sa mise en fonctionnement et présenterons les prescriptions que prévoit ce dispositif, 3. À l'occasion d'une troisième sous-partie, nous nous focaliserons sur une présentation du VL du CAI – qui implique une marchandisation de l'offre de formation – et sur les diplômes qui le sanctionnent (DILF/DELF). Ce point sera suivi d'une présentation des statistiques nationales relatives à la mise en application de ce dispositif de formation linguistique (FL). 4. Dans une quatrième sous partie, nous nous attacherons à situer la mise en application du CAI et de son VL au niveau régional et départemental. À cette occasion, nous présenterons les deux instruments des politiques territoriales déconcentrées, qui accompagnent la mise en place de ce dispositif au niveau local (le PRIPI au niveau régional et le PDI au niveau départemental). Après avoir présenté un panorama historique et statistique de l'immigration en Bretagne et en Ille-et-Vilaine, nous nous attacherons à établir un focus régional des statistiques relatives à la mise en fonctionnement du CAI et de son VL. 5. Enfin, une cinquième sous-partie sera consacrée à interroger le contexte situé de mise en opposition de l'immigration – immigration choisie vs immigration subie –, à travers lequel s'exprime l'injonction contractuelle à l'intégration linguistico-culturelle inhérente au CAI et à son VL. Lequel contexte repose sur une rhétorique, tout aussi située, de « l'égalité » qui accompagne et justifie sa mise en place.

Un second chapitre intitulé « *Le genre et les rapports sociaux de sexe pour penser le VL du CAI : re-construction théorique et méthodologique d'un objet de recherche* » s'articule autour de cinq sous-parties. Partant du contexte politique de binarisation de l'immigration, un propos

introductif visera à interroger les thèmes phares de la présidentielle de 2007 : l'identité nationale et l'immigration. Ces thèmes seront discutés à l'aune de leur articulation avec un autre thème central de la présidentielle de 2007 (époque où le CAI est rendu obligatoire) : l'égalité entre les sexes. 1. Aussi, une première sous-partie visera à définir les préalables théoriques à partir desquels nous questionnerons le CAI et son VL : le genre et les rapports sociaux (de sexe, de race et de classe). Après avoir abordé le concept de « rapport social » à partir duquel nous définissons le genre, nous réinscrirons la dénomination « études sur le genre » dans le sillage des mouvements féministes de la deuxième vague et expliciterons la manière dont le genre a été conceptualisé comme un modèle analogique du sexe, de la race et de la classe (C. Guillaumin). Prenant acte des critiques adressées à une approche « hégémonique » du genre – révélant un usage raciste de la catégorie genre –, nous questionnerons la manière dont a été re-pensée la question de l'articulation des rapports sociaux à l'aune du concept d'intersectionnalité et de ses réévaluations en termes de « consubstantialité » et de « coextensivité » des rapports sociaux (D. Kergoat). 2. Considérant que les langues – dont le français – s'inscrivent dans un ensemble de processus qui légitiment et/ou délégitiment les pratiques sociales (Canut C., Duchêne A) et qu'elles participent à la ré-actualisation du genre et des rapports sociaux, une seconde sous partie visera – à travers des exemples de discours politiques, de rapports officiels, etc. – à mettre en exergue la simultanéité de l'arrangement de divers instruments, politiques, dispositifs et logiques dans le processus d'objectivation et d'élaboration de la langue. 3. Au cours d'une troisième sous-partie, nous nous appuyerons sur la configuration [pluri], [inter] et/ou [trans] disciplinaire du champ de recherche de la sociolinguistique pour proposer une perspective théorique et méthodologique permettant de s'extraire d'une logique de la primauté entre rapport sémiologique et rapport sociologique, en pensant les rapports sociaux à l'aune de leur consubstantialité. Nous proposerons une approche « pragmatique » du langage pour interroger la réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe (N. Fraser) dans le cadre de la mise en fonctionnement du CAI et de son VL, permettant d'appréhender la signification comme action et non comme représentation. 4. Au cours d'une quatrième sous-partie, nous préciserons les aspects relatifs à notre positionnement méthodologique. Nous aborderons la manière dont le genre peut être un lieu d'arrimage méthodologique qui permet de saisir les rapports sociaux de manière articulée. Après avoir circonscrit l'ancrage territorial de cette recherche, nous partirons de la priorité régionale que constitue « l'apprentissage de la langue » (Cf. PRIPI Bretagne 2010-2012, p.5) et décrirons notre protocole des enquêtes de terrain. 5. Lors d'une cinquième sous-partie, nous préciserons les méthodes et les modalités relatives aux trois phases de recueil des données sur lesquelles

reposent ce protocole d'enquête : (a.) une phase d'enquête exploratoire réalisée par observation directe dans le cadre des ateliers sociolinguistiques (ASL) et des plateformes d'orientation de la demande de l'apprentissage linguistique, (b.) une phase d'observation directe « non-participante » réalisée, d'octobre 2009 à avril 2010, dans le cadre des dispositifs CAI et Hors-CAI, (c.) une phase d'enquête comprenant la passation d'entretiens semi-directifs, de mars 2010 à janvier 2011, auprès d'enseignantes et de stagiaires CAI et Hors-CAI. Enfin, nous expliciterons certains principes relatifs à l'interprétation des données recueillies lors ces diverses phases d'enquête de terrain.

Un troisième chapitre intitulé « *Différence-s, culture-s ... Interroger la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre du VL du CAI* » s'articule autour de trois sous-parties. Nous introduirons ce chapitre en revenant sur le contexte de clivage qui a traversé le mouvement féministe de la deuxième vague, à partir des années 1960 – opposant les féministes différentialistes et les féministes égalitaires – et au cours duquel apparaît le concept de genre. À cette occasion, nous insisterons sur l'importance que revêt la prise en compte du caractère conflictuel des rapports sociaux et nous expliciterons notre positionnement de remise en question des approches identitaires et culturelles du genre. 1. Dans une première sous-partie nous mettrons en évidence, de manière située, la façon dont les notions de « culture » – et le projet culturaliste –, de « communauté » et de « différence » peuvent être des lieux de mise en exergue des processus de différenciation et de hiérarchisation, lesquels processus sont des lieux de réitération des inégalités sociales. À partir de là, nous interrogerons la catégorie de la « différence » en tant que processus de différenciation. Nous considérerons cet argument comme une justification *a posteriori* des processus de différenciation et de hiérarchisation. Dans ce sens, nous interrogerons la manière dont la langue exigée participe aux processus de différenciation et de hiérarchisation (Cf. aux processus de racisation). 2. Puis, considérant le VL du CAI comme un espace d'institution de la norme linguistico-culturelle légitime, de délimitation – voire de revendication – des différences (et des frontières) et de réaffirmation de ces dernières, nous expliciterons la manière dont des pratiques et des discours de la « différence » à l'œuvre dans ce contexte prescriptif, sont au centre de la réaffirmation du genre et des rapports sociaux. À cette occasion, nous nous appuierons sur une sélection de supports pédagogiques (documents pédagogiques, exercices, activités et échanges) recueillis lors de nos enquêtes de terrain. Ces derniers seront interprétés comme des effets et des instruments de la réactualisation du genre et des rapports sociaux. Nous aborderons la manière dont les processus de différenciation – suggérés et/ou imposés – et à l'œuvre dans le cadre des FL CAI sont des

lieux de mise en exergue d'une asymétrie quantitative et/ou qualitative des rôles et statuts assignés. Nous décrirons également la façon dont les processus de différenciation participent à une forme d'historicisation du « privilège de la neutralité » (E. Dorlin) et à la réactualisation des rapports sociaux inégalitaires. Lesquels rapports sociaux sont réaffirmés par un ensemble d'édifices idéologiques et institutionnels abordés de manière thématiques lors des FL CAI (Cf. la famille, le travail, etc.) et contribuent à l'historicité de la division sexuelle et raciale du travail productif et reproductif. 3. Lors d'une troisième sous-partie, partant de la façon dont est abordée la question de la laïcité dans le cadre des FL CAI (Cf. le « voile »/foulard), nous questionnerons ce « prétexte » politique et scientifique du choix nodal entre la lutte contre le racisme et la lutte contre le sexisme. Considérant que le VL du CAI participe à la socialisation différentielle et à la construction différenciée des corps, nous expliciterons la manière dont la rhétorique de la laïcité réaffirme le corps des femmes comme un lieu prioritaire de réification de l'« économie » hétéronormative et hétérosexuelle. En outre, et parce que le foulard – forme de marquage du corps parmi d'autres – est considéré comme un « incontestable » symbole de la soumission des femmes, nous interrogerons la manière dont la loi de 2004 – qui le consacre – et les discours qui accompagnent sa consécration, dans le contexte de fonctionnement du CAI, fixent la « différence » sur une religion, l'islam et sur une classe, les femmes.

Un quatrième chapitre intitulé « *Le CAI et son VL : Un dispositif de contrôle et de sécurité au service de la mise en scène de l'intégration* » s'articule autour de trois sous-parties. 1. Dans une première sous-partie, nous mobiliserons le concept de dispositif à l'aune des définitions et réélaborations qui lui ont été consacrées (Cf. M. Foucault, G. Agamben) pour penser, de manière non-figée, la réactualisation des rapports sociaux dans le contexte de fonctionnement du CAI et de son VL. Nous interrogerons ce dispositif de contrôle et de sécurité de l'immigration et de l'intégration à partir des nombreuses ré-interprétations foucaaldiennes du droit – en tant que dispositifs de pouvoir – successivement ré-inscrits dans les motifs de la souveraineté, de la discipline, de la sécurité, ou encore de la gouvernementalité. Nous nous inspirerons également de la manière dont M. Foucault – en invitant à se détacher de la dialectique « répression-libération » – a pensé le dispositif de la sexualité, en investissant le processus de « contrôle » pour mettre en exergue des lieux de tensions stratégiques en articulation. 2. Dans une seconde sous-partie, nous considérerons que la réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe est soutenue par divers mécanismes de médiation de la « contrainte » hétéronormative, auxquels participe un mode de régulation économique reposant sur un processus de contractualisation des mécanismes de protection sociale et

d'individualisation des responsabilités, lui-même soutenu par les politiques publiques d'activation de l'emploi. Aussi, nous décrirons la manière dont se multiplient en France, comme ailleurs en Europe, des processus (et des dispositifs) de suivi individualisés et contractualisés, privilégiant des mécanismes « capacitants » de responsabilisation individuelle, de valorisation de l'autonomie, de socialisation par le travail et de lutte contre l'inactivité, destinés à asseoir le projet d'État social actif. Dans ce contexte, nous discuterons également de l'incitation adressée par la Commission des Communautés Européennes (CCE) en 2007, aux États membres, à privilégier une stratégie dite de *flexicurité*, destinée à combiner la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail en privilégiant la contractualisation comme instrument de régulation et de sécurisation des rapports sociaux. C'est dans ce contexte de consolidation des formes contractuelles d'action publique, qui s'appuient sur le recours à la voie des marchés publics – par ailleurs procédé de mise en cohérence de la décentralisation –, que nous aborderons l'apparition du CAI (et son VL) en tant que dispositif de contrôle, de sécurisation des « capacités » linguistiques et de responsabilisation des « immigré-e-s primo-arrivant-e-s ». De là, notre propos visera à décrire la manière dont se concrétise l'injonction à la responsabilité (et de l'autonomie) individuelle – en tant qu'incitation à une forme d'« indésirabilité » du rapport de dépendance à l'État – dans le cadre du CAI, par l'incitation à la maximisation des capitaux (notamment linguistiques). À cette occasion, nous discuterons du concept central de l'économie politique qu'est le « capital humain » et expliciterons notre distance vis-à-vis de certaines perspectives qui participent à une mise en forme et/ou à un transfert scolastique de ce dernier vers le domaine linguistique. Et, considérant que la rhétorique de la responsabilité se construit dans le rapport dépendance/indépendance, nous interrogerons la notion de dépendance en ce qu'elle « permet » notamment de réaliser une certaine figure de l'« assisté-e ». À partir de là, nous interrogerons les termes de désignation et de qualification de « signataire » et de « stagiaire », comme catégories de la consécration et de l'injonction à la responsabilité et à l'employabilité. 3. Partant de là, une troisième sous-partie abordera le dispositif de contrôle et de sécurité qu'est le CAI et son VL, à travers la perspective du rite. Nous opterons pour une approche du rite en termes d'« institution » (P. Bourdieu), permettant de mettre en évidence ce qui fait seuil, séparation et consécration de la différence, en prenant en compte la nécessité d'une instance de légitimation et d'institution du rite. Nous décrirons la manière dont le CAI - et son VL - est le lieu d'un rite de passage et d'institution, qui procède par la mise à l'épreuve linguistique, et institue les initié-e-s – signataires-stagiaires du CAI – comme étant « dignes » d'être intégré-e-s. Dans ce sens, nous aborderons le DILF/DELF comme un acte instituant et performatif, paradoxal, qui célèbre l'inclusion (linguistico-culturelle) en même temps qu'il

marque une différence *quasi* indépassable. Après avoir discuté de certains paradoxes que révèle la mise en pratique du DILF – notamment induits par le lien pré-établi entre « maîtrise de la langue » et « intégration », nous décrivons la manière dont la FL CAI peut être un lieu d' « infantilisation » des apprenant-e-s. Enfin, considérant que la compréhension des rapports sociaux inhérents au fonctionnement du VL du CAI ne peut être isolée des transformations qu'a connu, ces dernières années en France, le secteur de la formation à destination des migrant-e-s, nous aborderons quelques conséquences et/ou tensions relatives à la marchandisation de la FL et à la mise en concurrence des organismes de formation dans ce contexte. Ces explicitations s'appuieront sur le contexte de préférence pour l'immigration choisie qui renforce l'assimilation des compétences linguistiques exigées à des compétences professionnelles. Lequel contexte privilégie des mécanismes « capacitants » de responsabilisation individuelle et de valorisation de l'autonomie, inhérents au CAI et à son VL.

Enfin, un cinquième chapitre intitulé : « *Le CAI et son VL : quelle contractualisation des rapports sociaux ?* » s'articule autour de quatre sous-parties. À l'aune de nos enquêtes de terrain, nous questionnerons l'autonomie comme un principe interprété, révélateur de logiques normatives, de registres d'action et de rapports sociaux en co-formation, dont le sens est circonscrit par le fonctionnement du CAI et de son VL. 1. Après avoir présenté cet apport majeur de la pensée des Lumières, nous nous attacherons à décrire la manière dont cet idéal de remise en cause des formes verticales de contrôle social se trouve aujourd'hui contesté par sa fonction de légitimation de l'ordre social. Prenant acte de la concomitante élaboration des thèses de l'autonomie et du contrôle social, nous situerons historiquement le concept de contrôle social. Considérant que ce dernier se développe, depuis une décennie, en profitant d'une « tolérance » à l'égard des politiques sécuritaires (qui justifient le renforcement d'instruments de contrôle institutionnalisés), notre propos visera à montrer la manière dont la « maîtrise » de la langue est considérée comme une nécessité pour l'autonomie individuelle et pour lutter contre les inégalités entre les sexes. Nous considérerons que l'injonction à l'autonomie par la langue – qui s'adresse prioritairement aux femmes stagiaires du CAI – est instituée comme une contrainte à intérioriser et à incorporer. Nous décrivons la façon dont ce principe est mis en avant comme une « capacité » des femmes stagiaires à être dans un processus de relation à soi et aux autres permettant – par l'appropriation des normes linguistico-culturelles légitimes – de se « libérer » d'une forme de dépendance et/ou de domination « spécifique ». 2. Lors d'une seconde sous-partie, nous interrogerons la manière dont les enseignantes rencontrées évoquent l'autonomie linguistico-culturelle nécessaire des

stagiaires, pour entrevoir certains enjeux autour desquels se réaffirment les rapports sociaux en co-formation. Nous expliciterons la manière dont l'autonomie s'infuse par une forme d'invisibilisation des relations de verticalité qu'induit la forme contractuelle du CAI, faisant émerger une consubstantialité située des rapports sociaux. À cette occasion, nous expliciterons la logique d'« implication contractuelle » (R. Bertaux et Ph. Hirlet) caractéristique du positionnement des enseignantes CAI et décrirons la manière dont la centralité de l'autonomie atténue la perception des rapports sociaux de sexe dans lesquels sont engagées les enseignantes CAI. Puis, notre propos visera à interroger un autre principe à l'aune duquel peut être comprise cette « autonomie » : l'égalité des chances. Après avoir situé historiquement la dénomination « égalité des chances » et décrit la manière dont la version actuelle de ce modèle – centrée sur la reconnaissance – s'infuse comme une alternative au modèle de justice sociale de l'égalité des places et aux politiques de redistribution, nous discuterons des conceptions générales de la société qu'impliquent le modèle des chances et celui des places (F. Dubet). Nous insisterons sur la manière dont ce modèle des chances – conforme à l'ordre contractuel – s'appuie sur l'idée d'une « inégalité régulée », en déplaçant les enjeux sociaux des institutions vers les individus. Subordonnant la place et la stabilité à l'épreuve et à la preuve d'intégration linguistico-culturelle, nous considérerons le CAI - et son VL - comme un dispositif représentatif de ce modèle des chances qui substitue la logique de l'« usager-bénéficiaire » – lieu potentiel de déresponsabilisation des individus et de production d'une « assistance » néfaste – à celle de l'« usager-acteur-actif ». Nous décrirons la manière dont l'injonction à l'autonomie par la langue, le CAI et/ou le DILF/DELF mettent en relief une forme de division du travail située qui réaffirme les rapports dont elle découle. 3. Lors d'une troisième sous-partie, nous interrogerons l'instrument central qui préfigure ce dispositif de contrôle et de sécurité, le contrat. À cette occasion nous rappellerons la tension généralement établie entre les deux modes de contrôle des trajectoires de vie que sont la loi et le contrat, mais aussi le lien de continuité qui existe entre ces deux modes de régulation. Nous nous appuierons sur le contexte de contractualisation de l'« offre-obligation » de formation linguistique pour interroger le phénomène de contractualisation des rapports sociaux. La fiction égalitaire du contrat étant au centre des discours de légitimation de ce dispositif de contrôle et de sécurité, nous décrirons la manière dont le CAI décentre l'attention de la verticalité qu'induit la loi vers une addition de positions d'exception, en donnant l'illusion que les individus peuvent tirer une plus-value de la relation « négociée ». Nous considérerons que ce contrat (le CAI) est « indissociablement sexuel et social » (C. Pateman). De là, notre propos visera à mettre en exergue la façon dont une focalisation située sur l'égalité entre les sexes est susceptible de mettre en visibilité la part

processuelle des rapports sociaux de race en œuvre dans ce dispositif de contrôle et de sécurité. Puis, poursuivant, nous décrirons de quelle manière la centralité de la thématique du travail (dans le cadre des FL CAI) est un lieu de « re-négociation » et de réactualisation de la division sexuelle et raciale du travail. Laquelle division du travail ordonne les légitimes savoir-faire et savoir-dire. Ceci nous donnera à voir une lecture contractuelle située des rapports sociaux et de la division sexuelle et raciale du travail. Enfin, 4. dans une quatrième sous-partie, notre propos visera à montrer qu'il n'est pas anodin que l'apparition et la généralisation de ce dispositif contractuel de contrôle et de sécurité s'opère, en France, dans un contexte de diffusion et d'infusion de la norme « diversité » (en lien avec l'égalité des chances), perceptible à travers la prolifération d'instruments de droit mou (contrats, chartes, labels, etc.). Celui-ci est caractérisé par la cohabitation normative entre des catégories juridiques (droit dur) et des catégories managériales (droit mou), sources de tensions (Junter A., Sénac-Slawinski R). En tant qu'il est un puissant instrument de communication à l'époque de la mise en place du CAI et de son VL, ce référentiel diversité – fondé sur l'acceptation des différences et leur promotion – sera discuté comme un important véhicule des politiques de la reconnaissance et un lieu de dépolitisation de l'égalité. Par ailleurs, considérant que la rhétorique de la diversité peut être un lieu paradoxal du déni de la reconnaissance, nous proposerons une réflexion qui vise à revisiter – et à institutionnaliser – le principe de la reconnaissance comme une question de statut social (N. Fraser). Enfin, en conclusion, nous proposerons de considérer le CAI et le FLI comme des dispositifs interdépendants d'homogénéisation linguistico-culturelle, représentatifs d'un large et paradoxal mouvement « diversitaire » d'individualisation du traitement politique des phénomènes sociaux et de contractualisation des rapports sociaux.

Chapitre 1.

Présentation d'un dispositif des politiques de l'immigration et de l'intégration : le contrat d'accueil et d'intégration et son volet linguistique

« Le terme « immigration » a donc été inventé au début des années 1880 pour désigner un dramatique « problème » de société, qu'il fallait résoudre de toute urgence pour sauver la France. Mais on constate que, dès cette époque, plus le nombre de ceux qui se sont dévoués à cette noble cause a grandi et plus le « problème » s'est aggravé. ».

Gérard NOIRIEL, « L'immigration : naissance d'un « problème » (1881-1883) », *revue AGONE*, n°40, 2008.

1.1 « Immigration choisie » et injonction à l'intégration : quelle-s nouvelle-s donne-s ?

Que ce soit à travers le prisme de l'entrée et du séjour sur le territoire ou par le biais dudit problème d'intégration des étranger-ère-s dans la société, les rhétoriques de l'immigration demeurent aujourd'hui, en France et en Europe, au cœur des controverses politiques et scientifiques, dans un contexte de mondialisation des flux migratoires. Alternant entre des politiques « accueillantes » et « restrictives » qui ne cessent de réinventer les « bon-ne-s » et les « mauvais-es » étranger-ère-s, la France s'inscrit avec ses voisins européens dans une volonté dichotomique affichée et plus ou moins partagée actuellement de restriction de l'immigration familiale et de contingence de l'immigration de travail. Volonté dans laquelle s'inscrivent les réformes successives de l'entrée et du séjour des étrangers en France, notamment à travers la mise en place du dispositif CAI qui fait de l'intégration un critère premier conditionnant la délivrance d'une carte de séjour, donc la possibilité de s'établir sur le territoire national plus ou moins durablement.

1.1.1 De l'« intégration »... à la condition d'intégration

Depuis la mise en place d'un système de régulation des flux migratoires en 1974, l'intégration est une préoccupation centrale, sans cesse réaffirmée dans le cadre des politiques de l'immigration. Cette thématique devient une préoccupation pour les pouvoirs publics dans les années 1970, plus précisément, à partir du moment où l'immigration pensée temporaire apparaît de plus en plus comme durable. Sans pour autant faire état de la genèse⁴⁰ de cette notion, le choix et l'imposition du vocable « intégration » par rapport à d'autres notions tels

⁴⁰ Notre but n'est ni de mesurer son « efficacité » sociologique ni de faire apparaître des indicateurs de degré d'intégration de telle ou telle population, mais plutôt de comprendre le sens que recouvre cette notion pour diverses instances individuelles, collectives, institutionnelles et politiques qui s'en emparent.

que « insertion » ou « assimilation » n'est pas inutile à rappeler⁴¹. La politique d'intégration a d'abord été une politique d'assimilation durant l'entre deux guerres, pendant les Trente Glorieuses et jusqu'en 1974 au moment de l'avènement d'une politique de contrôle des « flux » de main-d'œuvre étrangère salariée. Aujourd'hui, l'usage de la notion d'assimilation est souvent perçu comme une illégitime résurgence d'une attitude « néocoloniale », à prétention homogénéisante. Comme le souligne D. Lochak, son emploi est fortement critiqué voire abandonné, même si la législation continue à en faire une condition pour l'accès à la nationalité, comme en témoigne l'article 21-24 du code civil⁴² :

« Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue, de l'histoire, de la culture et de la société françaises, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'État, et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentiels de la République. À l'issue du contrôle de son assimilation, l'intéressé signe la charte des droits et devoirs du citoyen français. Cette charte, approuvée par décret en Conseil d'État, rappelle les principes, valeurs et symboles essentiels de la République française ».

Aux antipodes représentationnelles de l'assimilation, la notion d'insertion est souvent considérée comme un processus moins impliquant pour les populations et les individus qu'elle vise, d'un point de vue idéologique du moins. Dans ce sens, ce terme est souvent associé à la thématique de l'accueil⁴³. Par ailleurs, si le terme « intégration » a bien été employé durant les années 1950 et 1960 dans le contexte de l'Algérie coloniale pour désigner l'incorporation des « indigènes » dans la France républicaine⁴⁴, c'est surtout à partir de 1974 que cette notion fait son entrée en France, en tant que politique et rhétorique du « vivre ensemble » et ce, en se constituant sur un paradoxe. En effet, comme indiqué antérieurement, la thématique de l'intégration apparaît et s'établit à une époque où l'immigration, jusque-là pensée comme temporaire, s'affirme dans sa durabilité. Cette intégration est simultanément tournée vers les pays d'origine – par une politique plus ou moins forcée du retour lancée à partir de 1974⁴⁵ – et vers la France, à partir de 1975, à travers une politique du regroupement familial dont les

⁴¹ LOCHAK D., « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », *Cultures & Conflits*, « Identifier et surveiller » n°64, 2006, pp. 131-147. [EN LIGNE]. <http://conflits.revues.org/index2136.html>.

⁴² Version de l'article 21-24 du code civil en vigueur au 10 mai 2012, depuis le 18 juin 2011.

⁴³ LOCHAK D., *op.cit.*, 2006, p. 3.

⁴⁴ Cf. WIHTOL DE WENDEN C., « L'intégration en France à la lumière de deux rapports récents du Haut Conseil à l'intégration », *Hommes & Migrations*, *L'intégration en débat*, n°1294, novembre-décembre 2011, p. 19.

⁴⁵ Cette politique encourage le retour dans les pays d'origine à partir de 1974. Une prime au retour est mise en place en 1977. Et en 1978, avec l'objectif affiché du retour de 500 000 personnes, la mesure prévue sur 5 ans devient plus organisée et forcée. Cf. VIE PUBLIQUE, « Chronologie : histoire de l'immigration en dates ». [EN LIGNE] : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>

conditions sont fixées par décret le 29 avril 1976. Depuis, l'intégration n'a cessé d'être investie en tant que « projet » incontournable.

Le vocable « intégration » consacre officiellement une politique de l'intégration à partir de 1988, principalement suite à la création de la carte de résident par la loi du 17 juillet 1984. Depuis lors, l'acquis que représente cette carte délivrée de plein droit aux étranger-ère-s, valable 10 ans, renouvelable automatiquement et donnant le droit d'exercer la profession de son choix sur le territoire, n'a cessé d'être remis en cause par des réformes successives. La loi du 26 novembre 2003 qui subordonne l'obtention de la première carte de résident à la condition d'intégration remet en question ce titre, inversant de fait le lien entre intégration et stabilité de séjour qui présidait à sa création en 1984. Comme l'évoque D. Lochak, la condition d'intégration des étranger-ère-s devient un prétexte pour leur maintien dans une situation de précarité⁴⁶. Cette nécessaire condition d'intégration est justifiée pour contenir ce qui est présenté comme deux menaces simultanée : le communautarisme et l'inégalité entre les sexes, ce qu'illustre l'extrait de discours prononcé par N. Sarkozy, Ministre de l'Intérieur le 3 juillet 2003, à l'occasion de la présentation du projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration et au séjour des étrangers en France :

« Encouragé par une certaine vision de la société au cours des années 80, le communautarisme montre des signes de présence. Des communautés issues de l'immigration s'organisent pour résister à l'intégration républicaine par des pratiques endogames. Ce sont des jeunes femmes françaises issues de l'immigration, mariées de force à l'étranger, mais aussi des jeunes femmes étrangères, mariées et installées en France, mais privées de l'accès à la langue française, à la formation professionnelle et à la vie sociale. »⁴⁷

Le 8 juillet, le Ministre de l'Intérieur justifie de nouveau la nécessité de remettre en question le droit au séjour des étranger-ère-s devant l'Assemblée Nationale ainsi :

« Pourquoi voulons-nous supprimer la délivrance automatique de la carte de résident aux regroupés familiaux ? Pour une raison simple : nous avons constaté qu'un certain nombre d'hommes font venir des femmes qui sont ensuite enfermées dans la famille, à qui on ne permet pas d'apprendre le français, et qui se retrouvent ainsi prises dans un communautarisme parfaitement clanique. Dès lors qu'il n'y a pour ces malheureuses aucune condition d'intégration, de leur intégration personne ne s'occupe ! Ce que nous

⁴⁶ Cf. LOCHAK D., « L'intégration, alibi de la précarisation », *Plein droit*, n°59-60, 1/2004, pp. 3-6. [EN LIGNE] : www.cairn.info/revue-plein-droit-2004-1-page-3.htm.

⁴⁷ Intervention de N. Sarkozy, Ministre de l'Intérieur, *Projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration et au séjour des étrangers en France*, Assemblée Nationale, jeudi 3 juillet 2003. [EN LIGNE] : <http://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-de-Nicolas-Sarkozy-2002-2004/Interventions/03.07.2003-Projet-de-loi-relatif-a-la-maitrise-de-l-immigration-et-au-sejour-des-etrangers-en-France>

voulons, c'est obliger celui qui fait venir, dans le cadre du regroupement familial, une personne, laquelle est généralement sa femme, à lui permettre d'apprendre le français et de s'insérer dans notre société ; si elle ne fait pas ce parcours, elle n'aura pas droit à la carte de résident. Voilà la solution que nous avons trouvée pour éviter que des personnes venues au titre du regroupement familial se retrouvent isolées de la société française, dépendantes du mari, ne parlant pas un mot de français et claquemurées dans un appartement - ce qui est aujourd'hui le résultat de la délivrance automatique de la carte. »⁴⁸

Commentant cet extrait d'intervention, D. Lochak attire l'attention sur la « perversion » de la logique qui cherche à contraindre les maris à faire pression sur leurs conjointes pour obtenir une carte de résident⁴⁹. Des gages préalables d'intégration sont alors exigés et subordonnés à l'obtention d'un titre de séjour de longue durée. Pour la juriste, cette réforme précarise les conditions de vie des étranger-ère-s car elle subordonne l'obtention d'un titre de séjour à la condition d'intégration, qu'elle supprime l'accès de plein droit à ce titre pour de nombreuses catégories d'étranger-ère-s⁵⁰ et qu'elle accorde un large pouvoir aux services préfectoraux pour juger si une personne remplit les conditions d'intégration nécessaires à l'obtention d'une carte de résident.

Le premier des onze principes de base du cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union Européenne, proposé par le Conseil européen, suggère une définition de l'intégration comme « *un processus dynamique à double sens, de compromis réciproque entre tous les immigrants et résidents des États membres* »⁵¹. Cette définition s'accompagne d'une proposition d'action qui vise à la réaliser en renforçant « *la capacité de la société d'accueil de s'adapter à la diversité* » via une approche à « *double sens* », dont le but est d'améliorer « *la compréhension et l'acceptation des migrations* ». Néanmoins, c'est aux États membres qu'incombe la tâche de fixer les priorités et les actions composantes des politiques nationales de l'intégration. Ainsi, dans le rapport du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) « *La France sait-*

⁴⁸ Cf. Assemblée Nationale, Compte rendu de la 3^{ème} Séance du Mardi 8 Juillet 2003, *Maîtrise de l'immigration et séjour des étrangers en France (suite)*, Session extraordinaire de 2002-2003 - 6^{ème} jour de séance, 16^{ème} séance. [EN LIGNE] : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/cra/2002-2003-extra/016.asp>

⁴⁹ LOCHAK D., *op.cit.*, 2006, p. 5.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 4.

⁵¹ Cf. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, du 1^{er} septembre 2005, *Programme commun pour l'intégration, cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne*, septembre 2005. [EN LIGNE] : http://www.senat.fr/europe/textes_europeens/e2952.pdf

elle encore intégrer les immigrés ? Les élus issus de l'immigration dans les conseils régionaux (2004-2010) »⁵² remis au Premier Ministre le 12 avril 2011, l'intégration est définie comme :

« Un processus qui demande un effort réciproque [à l'immigré et à la société du pays d'accueil], une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion et une volonté responsable pour garantir et construire une culture démocratique commune »⁵³ (p. 13.).

Plus loin, son sens est davantage précisé :

« Le mot « intégration » désigne ce processus réciproque d'incorporation des immigrés à la société d'accueil, et de la politique d'accompagnement temporaire vers le droit commun mise en œuvre pour le faciliter ».

Comme le suggèrent ces extraits, dans le contexte français, l'intégration désigne une obligation essentiellement destinée aux immigré-e-s. L'acceptation capacitaire de l'intégration est limitée au domaine de l'immigration. Au delà de son caractère processuel, c'est le sens donné à la réciprocité – inhérente aux définitions de l'intégration et indissociable de la forme contractuelle du CAI – qui peut davantage informer sur le sens de cette notion. On ne peut se contenter d'une commune évidence qui considère l'intégration comme un « simple » processus réciproque d'adaptation entre un individu et un groupe, au service de la fabrique du lien social. En effet, aujourd'hui, toute analyse sémantique et historique du fétiche que représente l'intégration ne manque pas de faire percevoir le lien *quasi* magique qui le lie à celles et ceux qu'il dit et qu'il fait : les étranger-ère-s, les immigré-e-s ou « les primo-arrivants ». Alors que la CAI est en application depuis plusieurs années, le 31 mai 2011, C. Guéant, Ministre de l'Immigration, illustre encore bien cette idée dans une tribune qu'il rédige dans le quotidien *Le Monde* :

« Je parle d'intégration pour ceux qui ne projettent pas de rester en France [...]. Je parle d'assimilation pour les autres, pour ceux qui arrivent dans notre pays avec la volonté de s'y établir durablement [...]. S'assimiler c'est aller plus loin, c'est épouser notre culture, c'est participer pleinement aux formes essentielles de la vie sociale et culturelle française. C'est se fondre dans un destin collectif. L'assimilation n'est pas la négation de la différence. Elle est simplement l'invitation à se sentir bien dans notre nation »⁵⁴.

⁵² Haut Conseil à l'Intégration, *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? Les élus issus de l'immigration dans les conseils régionaux (2004-2010)*, La documentation Française, Avril 2011. [EN LIGNE] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000211/0000.pdf>

⁵³ Définition elle-même extraite du rapport du Haut Conseil à l'Intégration, *Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 2006, p. 22.

⁵⁴ GUEANT C. (Ministre de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration), « Quelle France pour demain ? », *Le Monde*, 31 mai 2011.

A posteriori de la mise en place du CAI, ces propos invitent à re-poser, la question du sens sociologique de la notion d'intégration et à re-considérer les frontières définitoires traditionnellement opérées entre assimilation, intégration et insertion. Si on se réfère à ces énoncés, les personnes qui ont vocation à s' « *établir durablement sur le territoire* » – en somme à rester en France – ne seraient plus concernées par la condition d'intégration, mais par celle d'assimilation, l'intégration étant quant à elle réservée aux personnes de « passage », qui ont vocation à repartir. Ce brouillage de sens, tant au niveau politique que médiatique, amène à penser que ces notions n'ont d'utilité que dans la mesure où leur absence peut être constatée. En effet, c'est dans leur impossible réalisation, et par là, dans leur capacité à pointer des manques et/ou des défauts d'incarnation que semble résider leur « efficacité » à marquer intrinsèquement la « défaillance » de celles et ceux qu'elles visent. Dans ce contexte des réformes politiques de l'immigration et de l'intégration, ces dix dernières années, l'insistance, sans cesse renouvelée, à donner une forme définitoire à ces notions – tant au niveau politique que scientifique parfois – semble d'autant plus participer à leur vacuité.

1.1.2 Politiques de l'immigration et de l'intégration : un paysage institutionnel en mutation

La loi relative à l'immigration et à l'intégration du 24 juillet 2006 dite loi de l'immigration choisie introduit une nouvelle donne politique au niveau du contrôle des flux migratoires. Cette loi marque aussi une « harmonisation européenne » des orientations politiques en terme d'intégration, basée sur une comparaison des législations et des résultats par pays dans une recherche plus ou moins affichée de convergence de ces derniers. Cette politique de l'immigration et de l'intégration est caractérisée par un ensemble de réformes qui l'ont précédée et suivie. Lesquelles réformes ont fortement transformé son paysage institutionnel⁵⁵. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler quelques-unes de ces transformations institutionnelles. En effet, le Fonds d'Action Sociale (FAS) créé en 1958⁵⁶, devient le Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) en

⁵⁵ Cf. Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville – Alsace, Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ? Du droit à la langue aux politiques publiques de formation linguistique à destination des adultes immigrés, Strasbourg, ORIV, n°43, décembre 2009, pp.50-53 [EN LIGNE] : http://www.oriv-alsace.org/wp-content/uploads/oriv_cahier_observatoire_quarante_trois.pdf

⁵⁶ Le FAS « Fonds d'action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leurs familles » créé en pleine Guerre d'Algérie devient en 1964 le « Fonds d'action sociale pour les travailleurs étrangers ». En 1966, le mot « étrangers » est remplacé par « migrants » et en 1983, par « travailleurs immigrés et leurs familles » (le FASTIF).

2001. Ce dernier est, entre autres, en charge du financement des formations linguistiques en direction des populations immigrées. Il est plus particulièrement responsable de l'organisation et du financement des prestations CAI à partir de sa phase expérimentale en 2003. Ces prestations englobent la formation linguistique, la formation civique et la formation vivre en France. Le FASILD disparaît en 2006 au moment où sont créées l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) – Cf. la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 – et l'Agence Nationale pour l'Accueil des Étrangers et les Migrations (ANAEM) en 2005. Le FASILD est alors remplacé par l'ACSE. Néanmoins, les missions qui incombait au premier, en terme d'accueil des populations immigrées, sont transférées à l'ANAEM selon une logique de « guichet unique ». Ainsi, de 2006 à 2008 ces deux agences se répartissent les financements affectés à la formation linguistique (FL) en direction des personnes immigrées. L'ANAEM reprend la plupart des missions dévolues à l'Office des Migrations Internationales (OMI) et à l'association *Service social d'aide aux émigrants*. Il lui incombe alors l'accueil et le financement des formations CAI pour les « immigrés primo-arrivants », *via* le recours aux marchés publics. L'ACSE, en lien avec sa mission de cohésion sociale et d'intégration des populations étrangères, est chargée, quant à elle, du financement des formations linguistiques des populations immigrées *Hors-CAI*.

Par ailleurs, les nouvelles réformes de l'État dans le cadre de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) mise en œuvre à partir de juin 2007, de même que la création du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire (MIINDS) en janvier 2009, induisent de nouvelles transformations au niveau des orientations de la politique d'immigration et d'intégration. Comme le précise la circulaire du 7 janvier 2009 portant sur la mise en place *d'une nouvelle politique d'intégration des étrangers en situation régulière* :

« Le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire est désormais en charge des étrangers primo-arrivants en situation régulière, pendant les cinq premières années suivant leur arrivée en France. Ils sont en grande majorité, signataires du contrat d'accueil et d'intégration (CAI) géré par l'ANAEM. Cette période de cinq ans correspond à la durée requise, soit pour bénéficier d'une carte de résident, une bonne intégration du demandeur dans la société étant l'une des conditions pour l'obtenir, soit pour présenter une demande d'accès à la nationalité française. A l'issue de cette période de cinq ans, les étrangers ont vocation à être pris en charge, au même titre que les Français d'origine étrangère ou non, par les dispositifs de droit commun pilotés par d'autres ministères et notamment ceux en charge de l'Éducation

Nationale, de l'Emploi, des Affaires Sociales, du Logement et de la Politique de la Ville. »⁵⁷.

C'est à la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC) créée le 1^{er} janvier 2008⁵⁸ qu'incombe, au sein du MIIINDS, la charge des questions relatives à l'accueil et à l'intégration des populations immigrées. Dans ce cadre, le recentrage prioritaire des actions du MIIINDS sur « les immigrés primo-arrivants » s'accompagne d'une redéfinition institutionnelle de l'intégration. Celle-ci correspond alors au moment « dit » de l'accueil, lui-même défini selon les temporalités du dispositif CAI et à partir des cinq années qui lui succèdent. Toutefois, comme le précise la même circulaire, une exception est envisagée quant à l'implication du MIIINDS au-delà des cinq années prescrites pour les « publics » confrontés à des problèmes « spécifiques », dont les femmes immigrées :

*« L'action du ministère ira toutefois au-delà de cette période de cinq ans pour les publics confrontés à des problèmes spécifiques, tels que les femmes immigrées, les étrangers dont la naturalisation a été reportée pour insuffisance de connaissance linguistique ou les immigrés âgés. »*⁵⁹

Dans le cadre de cette politique d'accueil et d'intégration, les redéfinitions évoquées plus haut s'accompagnent d'une modification du paysage institutionnel. En effet, à partir d'avril 2009, la mise en œuvre de cette politique d'intégration qui s'adossait sur l'ANAEM et l'ACSÉ se voit modifiée par la création de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Ce nouvel opérateur de l'État sera désormais en charge du service public d'accueil des « immigrés primo-arrivants » en France. L'OFII englobe les moyens et les actions de l'ANAEM⁶⁰ et, en partie, ceux de l'ACSÉ. Cet établissement en charge de l'immigration légale est au départ sous le contrôle du ministère de l'Emploi puis du ministère de l'Intérieur⁶¹. Ses objectifs et ses missions sont définis comme le précise l'article L5223-1 du code du travail ainsi :

« L'Office français de l'immigration et de l'intégration est chargé, sur l'ensemble du territoire, du service public de l'accueil des étrangers titulaires, pour la première fois, d'un titre les autorisant à séjourner durablement en France. Il a également pour mission de participer à toutes actions administratives, sanitaires et sociales relatives : 1. à l'entrée et

⁵⁷ Circulaire du 7 janvier 2009 sur la mise en place d'une nouvelle politique d'intégration des étrangers en situation régulière, p. 3.

⁵⁸ La DAIC a été créée par décret n°2007-1891 du 26 décembre 2007 sur l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Co-développement.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Par le décret n° 2009-331 du 25 mars 2009 qui substitue la dénomination « Office français de l'immigration et de l'intégration » à la dénomination « Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations ».

⁶¹ Suite au décret n°2012-336 du 7 mars 2012 relatif au rattachement de l'OFII au Ministère de l'Intérieur.

au séjour d'une durée inférieure ou égale à trois mois des étrangers ; 2. à l'accueil des demandeurs d'asile ; 3. à l'introduction en France, au titre du regroupement familial, du mariage avec un Français ou en vue d'y effectuer un travail salarié, d'étrangers ressortissants de pays tiers à l'Union européenne ; 4. au contrôle médical des étrangers admis à séjourner en France pour une durée supérieure à trois mois ; 5. au retour et à la réinsertion des étrangers dans leur pays d'origine ; 6. à l'intégration en France des étrangers, pendant une période de cinq années au plus à compter de la délivrance d'un premier titre de séjour les autorisant à séjourner durablement en France ou, pour la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage de la langue française adaptés à leurs besoins, le cas échéant en partenariat avec d'autres opérateurs, quelle que soit la durée de leur séjour. »⁶²

La création de ce nouvel opérateur de l'État déplace les domaines d'intervention de l'ACSÉ, désormais sous le contrôle du ministère chargé de la ville, à la promotion de l'égalité et de la diversité, à la lutte contre les discriminations et à l'accompagnement ou l'insertion des populations immigrées ou issues de l'immigration. À partir de là, ces actions sont du ressort de la politique de la ville et ne concernent plus l'intégration des « immigrés primo-arrivants », cette compétence étant affectée à l'OFII.

Cette succession de réformes et de transformations institutionnelles interroge la cohérence des actions menées par les établissements successifs en charge des politiques d'accueil, d'intégration et également de la FL en direction des « immigrés primo-arrivants »⁶³. En effet, outre la considérable faculté d'adaptation aux prérogatives qu'elles imposent, ces réformes – qui s'accompagnent de nombreux changements d'interlocuteurs et également des sources de financement – posent aussi la question du devenir des actions conduites par chaque opérateur. Ces transformations successives peuvent également entraver la possibilité de penser et/ou d'élaborer des outils de veille aptes à interroger les politiques publiques. Enfin, elles peuvent participer au forgeage d'un consensus plus ou moins flou autour de diverses notions (Cf. accueil, intégration, identité, etc.).

1.1.3 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) : genèse d'un nouveau modèle contractuel des politiques de l'immigration et de l'intégration

Le CAI trouverait son origine dans une note de Y. Jego, député UMP de Seine et Marne datée du 9 octobre 2002. Cette note intitulée *Pour une nouvelle politique d'intégration* recommande « une nouvelle logique de contractualisation entre le nouvel arrivant et la

⁶² Article L5223-1 du code du travail modifié par l'article 67 de la loi n°2009-323 du 25 mars 2009 relatif aux missions de l'OFII.

⁶³ Cf. Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville – Alsace, *op.cit.*, p. 53.

République ». À cet effet, elle est considérée comme l'un des prémisses à l'élaboration du CAI en tant que modèle d'intégration⁶⁴. Les idées que suggère cette note sont reprises comme proposition d'orientation politique par J. Chirac, Président de la République, lors d'une allocution à Troyes le 14 octobre 2002 :

« Mais comprenons bien qu'au-delà du rétablissement de la sécurité et de la qualité de vie, l'égalité des chances suppose de donner une nouvelle vigueur à notre modèle d'intégration. Derrière ce mot, les réalités sont multiples. Il y a la nécessité d'accueillir dans de bonnes conditions les nouveaux arrivants, ceux qui rejoignent notre pays légalement et qu'il faut aider à mieux s'insérer dans notre société. Je souhaite ainsi, qu'à l'instar de ce qui existe chez certains de nos voisins, chaque nouvel arrivant s'engage dans un véritable contrat d'intégration comprenant notamment la possibilité d'accéder à des formations et à un apprentissage rapide de notre langue. »⁶⁵.

Comme l'illustre cet extrait de discours, « la nouvelle vigueur » souhaitée pour ce modèle d'intégration s'appuie sur une harmonisation des politiques européennes en terme d'immigration et d'intégration et suggère, dans ce cadre, l'importance accordée et à accorder à la FL des « immigrés primo-arrivants ».

En janvier 2003, alors que le CAI est en phase d'expérimentation, toujours un choix pour ses éventuel-le-s signataires et non une obligation dont dépend l'obtention d'un titre de séjour, le Comité interministériel à l'intégration, inactif depuis 1990, est réactivé. Le 10 avril 2003, ce comité adopte un programme en 55 mesures dont l'objectif est la mise en place d'un service public d'accueil des migrants. Parmi les mesures retenues figure le CAI. Par ailleurs, cette même année, le HCI publie son rapport annuel intitulé *Le contrat et l'intégration*⁶⁶. Ce rapport consacre les deux notions phares que sont le *contrat* et *l'intégration*, alors associées et considérées comme « socles et principes du pacte républicain ». Partant de « la promotion sociale des jeunes des quartiers en difficulté et les droits des femmes issues de l'immigration », posés comme sujets « de première importance », ce rapport est présenté comme une « réflexion sur les orientations que devrait prendre la politique d'intégration » (p. 3). En somme, à partir de ces deux sujets, le HCI entend participer à la mise en place du CAI, plus spécifiquement à son volet civique, en précisant : « on s'est trop longtemps contenté de vouloir imposer nos mœurs quand il s'agit d'abord de faire respecter nos lois » (p. 4). L'invitation à distinguer

⁶⁴ LOCHAK D., *op.cit.*, 2006, p. 7.

⁶⁵ Extrait de la déclaration de Jacques Chirac, Président de la République, sur la réforme constitutionnelle pour le renforcement de la démocratie et des libertés locales, la réforme de l'État, le renforcement de l'égalité des chances à l'école, la politique de la ville, l'intégration sociale des immigrés et la lutte contre l'immigration clandestine, notamment avec la réforme du droit d'asile, à Troyes le 14 octobre 2002.

⁶⁶ Haut Conseil à l'Intégration, *Le Contrat et l'Intégration*, Rapport du HCI de 2003. [EN LIGNE] <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000033/0000.pdf>

l'assimilation de l'intégration et la morale du droit dessine les redéfinitions sémantiques et déplacements de sens que suggère la mise en place du CAI. Partant de ces redéfinitions « nécessaires », le HCI insiste sur l'importance de l'acculturation juridique, jugée trop longtemps absente dans les discours sur l'intégration alors même qu'elle est considérée comme une garantie du « respect des lois communes ». Ce rappel de l'importance à accorder à l'acculturation juridique est alors l'occasion pour le HCI d'insister sur le volet civique du CAI et de souligner le caractère dit fondamental d'« *une politique contractuelle fondée sur la responsabilité partagée entre l'État et les citoyens issus de l'immigration* » (p. 5).

Ainsi, à partir de 2003, le CAI est expérimenté dans douze départements français, puis dans quatorze départements supplémentaires en 2004 avant d'être généralisé, à titre expérimental, à l'ensemble du territoire en janvier 2006. Il est d'ailleurs pris en compte dans la loi du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, loi qui subordonne la délivrance de la première carte de résident de 10 ans à :

« L'intégration républicaine de l'étranger dans la société française, appréciée en particulier au regard de sa connaissance suffisante de la langue française et des principes qui régissent la République française »⁶⁷.

Deux ans plus tard, le CAI est inscrit dans le code de l'action sociale et des familles (article L 117-1)⁶⁸ par la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Sa généralisation se poursuit en tant qu'instrument principal du service public de l'accueil des « immigrés primo-arrivants » en France, sans pour autant être imposé et ce, jusqu'à l'apparition de la loi du 24 juillet 2006. L'article 5 relatif à cette loi fait alors du CAI l'un des socles principaux de la politique d'accueil et d'intégration en France pour toute personne admise « *pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France [...] et qui souhaite s'y maintenir durablement* ». Sa signature est considérée comme un moyen premier permettant aux contractant-e-s de « *préparer* » leur « *intégration républicaine dans la société française.* » Alors qu'elle est appréciée de 2003 à 2006, la signature du CAI devient obligatoire à compter du 1^{er} janvier 2007 et atteste d'un engagement personnel pouvant éventuellement être récompensé par l'obtention du titre de séjour.

⁶⁷ Loi n° 2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité, Article 8, dispositions modifiant l'ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France.

⁶⁸ « Il est proposé, dans une langue qu'il comprend, à tout étranger admis pour la première fois au séjour en France en vue d'une installation durable de conclure, individuellement, avec l'État un contrat d'accueil et d'intégration. Ce contrat a pour objet de préciser les conditions dans lesquelles l'étranger signataire bénéficie d'actions, tenant compte de sa situation et de son parcours personnel et destinées à favoriser son intégration dans le respect des lois et des valeurs fondamentales de la République française. Ces actions comprennent notamment, lorsque le besoin en est établi, une formation linguistique sanctionnée par une validation des acquis. » Extrait de l'article L. 117-1.

Figure 1 : Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration



CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION

Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-Mer, des Collectivités Territoriales et de l'Immigration
Office Français de l'Immigration et de l'Intégration



Bienvenue en France,

Vous avez été admis à résider sur le territoire de la République française, État membre de l'Union européenne. Chaque année, plus de 100 000 étrangers s'installent en France venant de pays, de cultures différents. Comme vous, depuis plus de cent ans, d'autres y sont venus et y ont construit leur vie. Ils ont participé à son développement et à sa modernisation. Certains, parfois au prix de leur liberté ou de leur vie, ont défendu son sol par les armes. La France et les Français sont attachés à une histoire, à une culture et à certaines valeurs fondamentales. Pour vivre ensemble, il est nécessaire de les connaître et de les respecter. C'est pourquoi, dans le cadre d'un contrat d'accueil et d'intégration, nous vous demandons de suivre une journée de formation civique pour mieux comprendre le pays dans lequel vous allez vivre.

La France, une démocratie

- La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale.
- Le pouvoir repose sur la souveraineté du peuple, exprimée par le suffrage universel ouvert à tous les citoyens français âgés de plus de 18 ans.
- Sur de nombreux bâtiments publics, vous verrez gravée l'inscription «Liberté, Égalité, Fraternité». Cette devise est celle de la République française.

La France, un pays de droits et de devoirs

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 proclame que tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits, quelles que soient leur origine, leur condition et leur fortune. La France garantit le respect des droits fondamentaux, qui sont notamment :

- La liberté, qui s'exprime sous plusieurs formes : liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté de réunion, liberté de circulation...
- La sûreté, qui garantit la protection par les pouvoirs publics des personnes et des biens.
- Le droit personnel à la propriété.

Les étrangers en situation régulière ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les Français, sauf le droit de vote qui reste attaché à la nationalité, et doivent respecter les lois et principes de la République française. Qu'elle sanctionne ou qu'elle protège, la loi est la même pour tous, sans distinction d'origine, de race ou de religion.

La France, un pays laïque

- En France, la religion relève du domaine privé.

- Chacun peut avoir les croyances religieuses de son choix ou ne pas en avoir. Tant qu'elles ne troublent pas l'ordre public, l'État respecte toutes les croyances et la liberté de culte.
- L'État est indépendant des religions et veille à l'application des principes de tolérance et de liberté.

La France, un pays d'égalité

L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de la société française. Les femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes. Les parents sont conjointement responsables de leurs enfants. Ce principe s'applique à tous, Français et étrangers. Les femmes ne sont soumises ni à l'autorité du mari, ni à celle du père ou du frère pour, par exemple, travailler, sortir ou ouvrir un compte bancaire. Les mariages forcés et la polygamie sont interdits, tandis que l'intégrité du corps est protégée par la loi.

Connaître le français, une nécessité

- La langue française est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français est donc indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population.
- C'est pourquoi vous devez avoir un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire vos enfants à l'école, de trouver un travail et de participer à part entière à la vie de la cité. Si vous n'avez pas ce niveau à votre arrivée en France, vous devez l'acquérir en suivant une formation sanctionnée par un diplôme reconnu par l'État. L'inscription à cette formation gratuite est faite par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.
- L'école est la base de la réussite professionnelle de vos enfants. En France, l'école publique est gratuite. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. Garçons et filles étudient ensemble dans toutes les classes.



Préambule

L'intégration de populations différentes exige une tolérance mutuelle et le respect par tous, Français comme étrangers, des règles, des lois et des usages.

Choisir de vivre en France, c'est avoir la volonté de s'intégrer à la société française et d'accepter les valeurs fondamentales de la République.

C'est pourquoi vous devez préparer votre intégration républicaine dans la société française en signant, à cette fin, le contrat d'accueil et d'intégration prévu par l'article L-311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.

Le présent contrat est conclu entre l'Etat, représenté par le préfet du département et
Madame/Mademoiselle/Monsieur

Article 1 : Engagements de l'Etat

L'Etat assure l'ensemble des prestations suivantes :

- Une réunion d'accueil collectif
- Une visite médicale permettant la délivrance du titre de séjour
- Un entretien individuel permettant notamment d'apprécier le niveau de connaissance en français du signataire du contrat
- En tant que de besoin :
 - un bilan linguistique
 - un entretien avec un travailleur social, donnant lieu, si nécessaire, à l'établissement d'un diagnostic social et à la mise en oeuvre d'un appui social individualisé
- Une journée de formation civique présentant les droits fondamentaux et les grands principes et valeurs de la République, ainsi que les institutions de la France
- Si nécessaire, une formation linguistique dont la durée est fixée en fonction des besoins et capacités d'apprentissage de la personne. Cette formation est destinée à permettre d'atteindre un niveau de langue correspondant à celui exigé pour le diplôme initial de langue française (DILF)
- Une session d'information sur la vie en France qui a pour objet de faciliter la compréhension de la société française et l'accès aux services publics
- Un bilan de compétences professionnelles, sur une demi-journée permettant de faire un point sur les compétences professionnelles et le projet professionnel des signataires et de les orienter en conséquence. Ce bilan vise à encourager les signataires du CAI à trouver un emploi.

Article 2 : Engagements du signataire du contrat

M./ Mme / Melle
dont le niveau de connaissance du français est jugé satisfaisant / non satisfaisant (rayer la mention inutile) s'engage :

- À participer à la journée de formation civique, à la session d'information sur la vie en France s'il a souhaité en bénéficier, et au bilan de compétences professionnelles
- À suivre avec assiduité, lorsqu'elle lui a été prescrite, la formation linguistique destinée à lui permettre d'atteindre un niveau satisfaisant en français, ainsi qu'à se présenter à l'examen organisé à l'issue de la formation pour l'obtention du diplôme initial de langue française (DILF)
- À se rendre aux entretiens fixés pour le suivi du contrat.

L'assiduité de l'étranger à chacune des formations prescrites est sanctionnée par une attestation nominative remise par l'OFII.

Article 3 : Durée du contrat

Le présent contrat est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet dans la limite d'une année supplémentaire, pour engager ou terminer une formation prescrite. Dans ce cas, la clôture du contrat intervient à l'échéance de cette formation, dans des conditions précisées au signataire par l'OFII.

Article 4 : Suivi du contrat

La réalisation du contrat fait l'objet d'un suivi administratif et d'une évaluation par l'OFII. Au terme du contrat, l'Office vérifie que les actions de formation ou d'information inscrites au contrat ont été effectivement suivies et délivre au signataire une attestation nominative récapitulative qui précise les modalités de leur validation. Cette attestation est transmise au préfet qui peut tenir compte, lors du premier renouvellement de la carte de séjour, du non respect des engagements pris dans le cadre du contrat.

Article 5 : Respect du contrat

Le signataire est informé que le préfet :

- Peut résilier le contrat en cas de non participation à une formation prescrite ou en cas d'abandon en cours de formation, sans motif légitime
- Tient compte de la signature du contrat et de son respect pour l'appréciation de la condition d'intégration républicaine de l'étranger dans la société française prévue pour la délivrance de la carte de résident.

N° de contrat :

N° AGDREF :

Fait à

Le

Le préfet du département :

Mme, Melle, M.

(Pour les mineurs, le représentant légal)

C.A.I. 01/2010

Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration
Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

La loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés s'applique à ce contrat. Elle garantit un droit d'accès et de rectification pour les données vous concernant auprès de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.

1.2 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration : de la méthode à l'obligation

« Le contrat d'accueil et d'intégration, que nous signons aujourd'hui, est la pierre angulaire de notre politique d'accueil et d'intégration. Il traduit les engagements respectifs du migrant et de l'État [...] Le migrant s'engage à respecter les valeurs républicaines qui régissent notre société, à apprendre la langue, à entreprendre activement de s'intégrer à la société française. L'État, en contrepartie, s'engage à dispenser gratuitement les formations nécessaires à une bonne intégration dans la société : formation aux valeurs de la République, formation à la langue française, sensibilisation au « vivre en France »⁶⁹.

La signature d'un CAI est obligatoire à partir du 1^{er} janvier 2007 – conformément à la loi du 24 juillet 2006 – pour toute personne étrangère, titulaire d'un premier titre de séjour et souhaitant s'établir en France durablement. Ce CAI est défini comme un contrat « personnalisé » qui s'appuie sur la réciprocité des intérêts, des droits et des devoirs, entre les personnes « primo-arrivantes » en France et l'État français Cf. [Fig. 1].

Par ailleurs, tel que l'illustre l'extrait ci-dessus, ce contrat se base sur une systématisation de l'offre de formation (civique et linguistique) et de services dès l'arrivée des personnes migrant-e-s sur le territoire et/ou leur régularisation⁷⁰. Il concerne prioritairement les « immigrés primo-arrivants ». Néanmoins, il « *peut également être souscrit par l'étranger qui n'a pas signé de contrat d'accueil et d'intégration lorsqu'il a été admis pour la première fois au séjour en France* »⁷¹ à partir de 2006.

Le CAI s'adresse à toute personne âgée de plus de 18 ans, plus précisément aux :

- Personnes en situation de travail permanent,
- Bénéficiaires de la procédure de regroupement familial,
- Titulaires de la carte de séjour portant la mention « compétences et talents »
- Membres de famille française (conjoint-e-s, enfants majeurs, ascendant-e-s, parent-e-s d'enfants français),
- Réfugié-e-s statutaires et membres de leur famille,
- Apatrides et membres de leur famille désirant s'installer sur le territoire français, à l'exception des personnes demandeuses d'asile.

⁶⁹ Extrait de l'intervention de É. BESSON, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement solidaire, à l'occasion de la signature du 500 000^e Contrat d'Accueil et d'Intégration, le 2 mars 2010.

⁷⁰ Cf. ORIV-Alsace, *op.cit.*, Strasbourg, ORIV, n°43, décembre 2009, p. 37.

⁷¹ Article R311-19 du décret n°2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.

- En revanche, ne sont pas concerné-e-s par la signature du CAI les personnes :
- Ressortissant-e-s d'un État membre de l'Union Européenne, d'un État faisant partie de l'Espace Economique Européen, et/ou de la Confédération Suisse,
- Étranger-ère-s ayant effectué-e-s leur scolarité dans un établissement d'enseignement secondaire français à l'étranger pendant au moins trois ans,
- Étranger-ère-s âgé-e-s de 16 à 18 ans pouvant prétendre à un titre de séjour et relevant des dispositions prévues par l'article L.314-12 du CESEDA (il s'agit des enfants nés en France de parents étrangers, résidant en France, ayant eu sa résidence habituelle en France pendant au moins 5 ans depuis l'âge de 11 ans).
- Étranger-ère-s installé-e-s de façon temporaire en France pour des études, du travail saisonnier et les étranger-ère-s qui séjournent en France pour des raisons médicales.

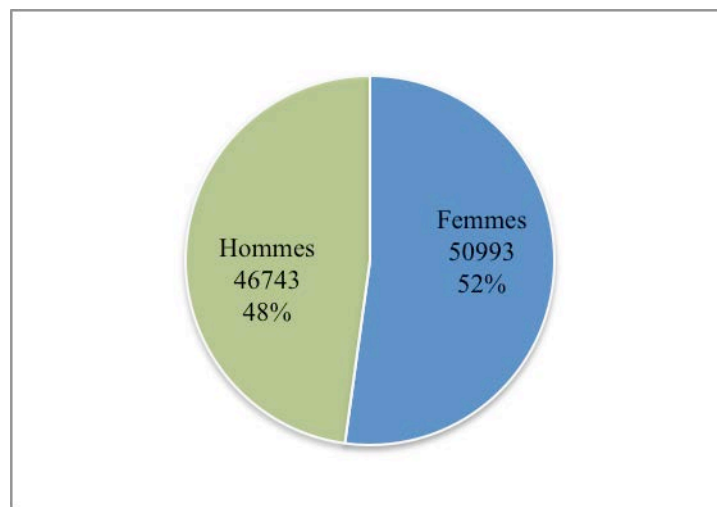
Ce contrat est établi par l'OFII, il est signé par la/le préfèt-e qui a délivré le titre de séjour ou par la/le préfèt-e du lieu de résidence des futur-e-s signataires. Ce dernier leur est ensuite présenté à l'occasion d'une convocation pour une demi-journée d'accueil et d'information collective qui se déroule sur les plates-formes des directions territoriales de l'OFII. Cette séance d'information collective comprend une présentation du CAI « qui peut être traduit si besoin », la diffusion d'un film intitulé *Vivre ensemble, en France*⁷² et un entretien individuel conduit par un-e auditeur-e social de la plate-forme d'accueil. Outre, une présentation du CAI, cet entretien individuel a, d'une part, pour objectif d'établir un diagnostic personnalisé des besoins sociaux des signataires. Ainsi, en 2011 par exemple, 11 141 signataires du CAI (soit 10,9%) ont été orienté-e-s vers une assistance sociale et parmi ces dernier-ère-s 2591 (soit 2,5%) ont bénéficié d'un accompagnement social (OFII 2011, p.17). D'autre part, cet entretien a pour but d'évaluer le niveau des connaissances linguistiques des personnes auditionnées. Selon le diagnostic établi, une FL obligatoire peut être prescrite aux futur-e-s contractant-e-s. À la suite de cet entretien individuel, le CAI est présenté à la signature aux futur-e-s contractant-e-s. En acceptant de signer ce contrat, les signataires du CAI s'engagent à participer aux formations et aux entretiens de suivi et à respecter les obligations qu'il prévoit.

⁷² Le film : « Vivre ensemble, en France ». Extraits du film disponibles sur le site de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration : http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/vivre_ensemble_en_france_499.html

Le CAI est conclu pour une durée de 12 mois au cours desquels vont avoir lieu ces formations et bilans. Toute appréciation qui concerne un renouvellement du titre de séjour dépend de leur suivi et de leur validation.

Le nombre de CAI signés connaît une constante augmentation depuis 2005, de même que le nombre des prescriptions linguistiques⁷³. Au niveau national, comme l'illustrent les chiffres extraits de l'*Atlas national des populations immigrées*⁷⁴, 97736 CAI ont été signés au cours de l'année 2009⁷⁵ en France.

Figure 2 : Le nombre de CAI signés en France en 2009



La progression du nombre de CAI signés se poursuit en 2010 avec 101 355 contrats signés et 102 254 pour l'année 2011 (OFII 2011, p. 9).

Le bilan du CAI confirme le constat général d'une féminisation de l'immigration depuis une quinzaine d'années sur le territoire national⁷⁶. En effet, 52% des signataires du CAI sont des femmes en 2009, 54% en 2010 et 53% en 2011 (les deux derniers pourcentages sont extraits du rapport d'activité de l'OFII, 2011).

⁷³ Cf. Annexes : Bilan du contrat d'accueil et d'intégration et des prestations liées, p. 19. 66 450 signataires en 2005, 95 693 en 2006, 101 217 en 2007 et 103 952 en 2008.

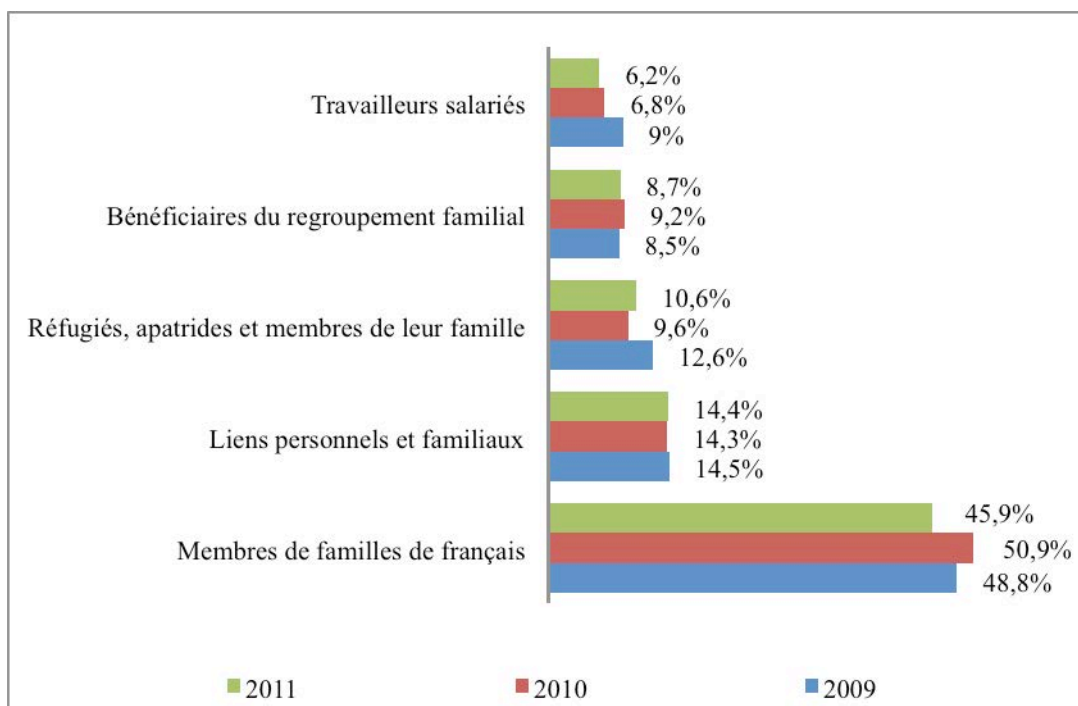
⁷⁴ Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-Mer, des Collectivités Territoriales et de l'Immigration, Département des statistiques, des études et de la documentation, *Atlas national des populations immigrées, PRIPI 2010-2012*, avril 2011, p. 16. [EN LIGNE] : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Etudes/Etudes-et-documents/Atlas-national-des-populations-immigrees>

⁷⁵ Nous retenons 2009 comme une année de référence statistique car elle correspond à l'année du début de la phase de terrain de notre recherche. Néanmoins, aux vues des réformes successives qu'a connu le dispositif CAI, nous aurons recours à d'autres dates ressources pour renseigner les changements de tendances éventuelles.

⁷⁶ Cf. Annexes : Part des femmes dans la population immigrée depuis 1982, p. 18.

L'origine géographique des signataires du CAI est à peu près corrélée à la représentativité de l'immigration dans les régions du territoire. Dans ce cadre, la région d'Ile-de-France comptabilise à elle seule 43% des contractant-e-s du CAI. Celle-ci est suivie par les régions Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA) qui totalisent chacune 9% des signataires⁷⁷. Les signataires du CAI sont de nationalité algérienne pour 17%, marocaine pour 13% et tunisienne pour 6%. Ainsi, au niveau national, 36% des signataires du CAI en 2009, sont originaires de ces trois pays⁷⁸. Pour l'année 2010 ce chiffre atteint 38,3% et 37,3% pour l'année 2011 (OFII 2011, p. 9). Par ailleurs, alors que l'âge moyen de la population immigrée est de 45 ans, celle des signataires du CAI est de 31 ans pour les femmes et de 32 ans pour les hommes, et 60% des personnes contractantes ont entre 25 et 40 ans⁷⁹. Enfin, une majorité des signataires ont été admis-e-s sur le territoire au statut *membres de familles de Français*. Ce statut comprend les conjoint-e-s, les parents d'enfants français et les ascendant-e-s ou enfants, comme l'illustre le graphique ci-dessous⁸⁰ :

Figure 3 : Statut des signataires du CAI en admission sur le territoire en 2009



⁷⁷ Cf. Annexes : Signataires du CAI par région en 2009, p. 21 et Répartition des signataires de CAI en par région 2009, p. 21.

⁷⁸ Cf. Annexes : Nombre de CAI signés en France, en 2009, par nationalité, p. 22.

⁷⁹ Cf. Annexes : L'âge des signataires du CAI en 2009, p. 22.

⁸⁰ Pour l'année 2009, Cf. Direction de l'information légale et administrative, *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration*, Septième rapport établi en application de l'article L.111-10 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, Paris, Mars 2011, p. 134. Concernant les années 2010 et 2011, Cf. *Le rapport d'activité de l'OFII 2011, op.cit.*, p. 10.

1.2.1 Prescriptions et formations prévues dans le cadre de la signature d'un CAI

La signature d'un CAI engage les contractant-e-s à suivre un certain nombre de formations et d'obligations. Elles sont pour la plupart obligatoires et leur suivi influe sur la décision d'un renouvellement de titre de séjour. Il s'agit plus particulièrement de :

- Une journée d'information « Vivre en France » obligatoire, dont l'objectif est de « faciliter l'insertion sociale au niveau local » des signataires. D'une durée de 1 à 6 heures, cette session d'information sur la vie en France (SVF) a pour but d'apporter des informations pratiques sur la vie quotidienne, sur les associations, de présenter l'organisation et le fonctionnement des services publics. L'objectif de cette demi-journée d'information – au cours de laquelle est signé le CAI, après évaluation des compétences linguistiques – est également de proposer des modules de formation complémentaires sous forme d'ateliers thématiques. Une attestation d'assiduité est délivrée aux signataires du CAI à l'issue de cette journée de formation.
- Une formation civique (FC), également obligatoire dans le cadre du CAI. D'une durée de 6 heures, celle-ci a pour objectif d'apporter aux signataires-stagiaires des connaissances sur le fonctionnement de l'État et des institutions françaises. Plus précisément, cette formation se donne pour objectif d'aborder les lois communes et les principes de la République, les droits sociaux, la citoyenneté et les modalités d'accès à la nationalité. Une attestation d'assiduité est également délivrée à l'issue de cette journée de formation.
- Un bilan de compétences professionnelles (BCP) expérimenté depuis 2008 et généralisé à l'ensemble du territoire depuis février 2009. Cette prestation individuelle est obligatoire pour les signataires non-titulaires d'un emploi suite à la loi sur l'immigration et l'intégration du 20 novembre 2007⁸¹. D'une durée maximum de 3 heures, le BCP a pour objectif d'établir un bilan des compétences et projets professionnels des signataires et de les orienter en conséquence. Une

⁸¹ Certain-e-s signataires peuvent être dispensé-e-s du BCP. Il s'agit plus particulièrement de l'étrangèr-e mineur-e de 18 ans dès lors qu'il y a scolarisation, de l'étrangèr-e de plus de 55 ans, de l'étrangèr-e titulaire d'une carte de séjour temporaire mention « scientifique » ou « profession artistique et culturelle » ou autorisant l'exercice d'une activité professionnelle et l'étrangèr-e qui déclare et justifie à l'OFII avoir déjà une activité professionnelle et ne pas être à la recherche d'un emploi. Cf. OFII, Direction de l'Accueil et de l'Intégration, *Le dispositif d'accueil et d'intégration en 2009*, avril 2010, p. 12. [EN LIGNE] http://www.ofii.fr/IMG/pdf/Rap_DAI_2009_-_oct_2010.pdf

copie de ce bilan est envoyée au Pôle Emploi à l'issue de la rencontre. Ce dernier peut, si besoin, le compléter par une évaluation pratique en milieu de travail, afin que les signataires du CAI se voient proposer des offres d'emploi ou un parcours personnalisé d'accès à l'emploi. Comme le souligne le rapport de l'OFII intitulé *Le dispositif d'accueil et d'intégration en 2009*⁸², l'un des objectifs du BCP est également de « *mettre en adéquation, lorsque cela est possible, le projet professionnel des signataires avec les possibilités offertes dans les secteurs en tension ; notamment, dans le secteur des services à la personne* ».

- Une formation linguistique obligatoire pour les signataires qui n'ont pas obtenu l'AMDFL délivrée à l'issue de l'évaluation des connaissances à l'écrit et à l'oral lors de l'entretien individuel au cours duquel est signé le CAI⁸³. Cette formation, d'environ 400 heures, est sanctionnée à son terme par le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) ou le Diplôme d'Études en Langue Française (DELFF).

À partir de 2008 puis de 2009, ces obligations s'accompagnent par deux nouveaux dispositifs, le pré-CAI et le Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la Famille (CAIF). À noter également l'arrivée du DELF comme moyen de certification de la FL CAI aux côtés du DILF.

1.2.2 Pré-CAI et externalisation de l'offre de formation civique et linguistique

« Le ressortissant étranger âgé de plus de seize ans et de moins de soixante-cinq ans pour lequel le regroupement familial est sollicité bénéficie, dans son pays de résidence, d'une évaluation de son degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République »⁸⁴.

Le pré-CAI est un dispositif applicable depuis le 1^{er} décembre 2008⁸⁵, conformément à l'article L.411-8 de la loi relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile. Il intervient au moment de l'instruction d'une demande de visa dans le pays d'origine dans le cadre du regroupement familial et consiste en deux tests. Le premier évalue les connaissances linguistiques tandis que le second examine la connaissance des valeurs de la République des postulant-e-s à l'émigration.

⁸² Ibid.

⁸³ Sous certaines conditions, les conjoint-e-s de français-e-s et les personnes bénéficiaires d'un regroupement familial ayant passé-e-s des tests peuvent néanmoins être dispensé-e-s de cette formation.

⁸⁴ Loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007, « Chapitre premier : Dispositions relatives à l'immigration pour des motifs de vie privée et familiale et à l'intégration ».

⁸⁵ À la suite du décret n°2008-1115 du 30 octobre 2008 relatif à la préparation de l'intégration en France des étrangers souhaitant s'y installer durablement, sous section 2 : dispositions relatives à la préparation de l'intégration dans le pays d'origine, article R311-30-1.

L'évaluation des connaissances linguistiques a lieu dans un délai de 60 jours après le dépôt du dossier de demande de visa et s'établit par un test des connaissances orales et écrites en langue française. Les personnes étrangères qui ont suivi au moins une année d'études supérieures en France et/ou celles qui ont été scolarisées au moins trois ans dans un établissement secondaire français ou francophone peuvent néanmoins être dispensées à leur demande. En cas d'appréciation suffisante à l'évaluation – dont le barème est fixé par arrêté – l'OFII ou les autorités diplomatiques et consulaires délégataires adressent à la personne postulante une attestation indiquant qu'elle a satisfait l'obligation de test. Celle-ci est alors dispensée de FL CAI à son arrivée en France. Le cas échéant, en cas d'appréciation insuffisante lors de l'évaluation, la personne demandeuse d'un visa se voit prescrire une FL dans son pays de résidence. Cette formation ne peut être inférieure à 40 heures mais ne doit pas excéder deux mois. À l'issue de cette formation, elle est soumise à une seconde évaluation des connaissances de la langue et des valeurs de la République. La personne évaluée est dispensée de FL à son arrivée en France lorsque les résultats aux tests satisfont le niveau requis par le pré-CAI. Dans le cas contraire, les modalités de la formation à prescrire, dans le cadre du CAI, à l'arrivée en France, sont définies selon les résultats obtenus. En tout état de cause, la délivrance d'un visa est conditionnée par l'obtention d'une attestation de suivi de formation, attribuée au terme de cette dernière par l'OFII ou l'organisme délégataire.

L'OFII est en charge de la mise en œuvre du dispositif pré-CAI par sa présence et sa représentation dans certains pays de résidence. Il est également conventionné pour l'évaluation et la formation qui en dépend. L'OFII est représenté au Maroc, en Tunisie, en Turquie, au Mali, au Sénégal, au Cameroun et au Canada. Ces pays rassemblent environ 70% des populations concernées par le dispositif CAI, soit environ 21 000 personnes⁸⁶. L'OFII y a recours à des organismes prestataires locaux pour « la maîtrise d'ouvrage du dispositif » et la mise en œuvre des prestations d'évaluation et de formation⁸⁷. Concernant les pays où l'OFII n'est pas représenté, une convention signée avec des organismes délégataires – souvent des Alliances françaises ou des instituts culturels français – établit les modalités de fonctionnement du dispositif en termes d'évaluation, de formation, mais aussi en terme de rémunération des

⁸⁶ Cf. OFII, *Le dispositif d'accueil et d'intégration en 2009*, op.cit., avril 2010, p. 4.

⁸⁷ *Ibid.* Les organismes avec lesquels l'OFII a établi une convention effective au premier décembre 2008 pour la mise en œuvre des prestations de formation et d'évaluation sont : au Maroc, les instituts français d'Agadir, de Marrakech, de Casablanca, de Rabat, de Fès, d'Oujda et de Tanger ; en Turquie, les instituts français d'Istanbul, d'Ankara, d'Izmir et l'Alliance française d'Adana ; en Tunisie, l'Institut français de coopération à Tunis. La mise en place du dispositif n'a été, quant à lui, effectif au Sénégal et au Canada qu'à partir de janvier 2009.

prestataires. Dans ce cadre, et à titre d'exemple, trente conventions ont été signées avec des Alliances françaises et des instituts culturels français durant l'année 2009⁸⁸.

Si on se réfère au rapport d'activité 2011 de l'OFII (p. 9), 23 551 dossiers ont été enregistrés dans le cadre de ce dispositif d'évaluation et de formation à l'étranger en 2011 et 20 992 ont été clôturés au 31 janvier 2012. Parmi les personnes auditionnées et évaluées, 81,3% ont réussi le test aux valeurs de la République et 63,3% d'entre elles ont satisfait le test de connaissance linguistique. Pour les 8 158 personnes postulantes à l'émigration soumises à une obligation de formation, 4 044 se sont vues prescrire une formation aux valeurs de la République et 7 232 une formation linguistique.

1.2.3 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la famille (CAIF)

Le Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la famille (CAIF) est rendu obligatoire par décret en octobre 2008. Parallèlement au CAI individuel, cette prescription est mise en place depuis le 1^{er} janvier 2009 et prévoit – tel que le précise le décret n° 2008-1115 du 30 octobre 2008 relatif à la préparation de l'intégration en France des étrangers souhaitant s'y installer durablement – que :

« Lorsqu'un ou plusieurs enfants ont bénéficié de la procédure de regroupement familial, l'étranger admis au séjour en France et, le cas échéant, son conjoint de nationalité étrangère, (...) s'obligent, en signant le contrat d'accueil et d'intégration pour la famille prévu à l'article L.311-9-1, à suivre une formation d'une durée d'une journée au moins portant sur les droits et les devoirs des parents en France, notamment le respect de l'obligation scolaire ».

Considéré comme un « *engagement réciproque entre l'État et les parents* »⁸⁹, le CAIF est établi par l'OFII et signé par le préfet-e qui a délivré le titre de séjour. Sa signature est obligatoire⁹⁰ et s'ajoute à la signature d'un CAI individuel. Ce contrat engage toute personne signataire à suivre une formation sur les droits et les devoirs des parents en France. La formation d'une journée porte sur le respect de l'obligation scolaire pour les enfants de 6 à 16 ans, sur les devoirs des parents en terme d'autorité parentale, d'égalité entre les hommes et les femmes ainsi que sur les droits et la scolarité des enfants. Au terme de cette formation, une attestation de suivi est délivrée aux personnes signataires. Ces dernières doivent, quant à elles,

⁸⁸ Cf. Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration, op.cit., Mars 2011, p. 138.

⁸⁹ OFII, Le dispositif d'accueil et d'intégration en 2009, op.cit., avril 2010, p. 14.

⁹⁰ Le CAIF ne concerne pas les citoyen-e-s de l'Union européenne, d'un autre État partie à l'accord sur l'Espace économique européen et suisse.

prouver que l'obligation scolaire a été respectée en remettant à l'OFII un certificat d'inscription ou un certificat de scolarité délivré par le chef de l'établissement scolaire attestant que leur-s enfant-s est-sont scolarisé-s. En cas de non respect des dispositions prévues par le CAIF, l'OFII saisit le préfet. Ce dernier a la possibilité de saisir le Conseil Général qui pourra mettre en place un contrat de responsabilité parentale. Les mesures prises dans le cadre de ce contrat influent à leur tour sur la décision que prendra le préfet lors du renouvellement de la carte de séjour.

Pour l'année 2011, 1900 CAIF sont signés. Ils concernent 2 753 enfants parmi lesquels 1 912 étaient en âge d'être scolarisés (OFII 2011, p. 17).

Outre, la mise en place du CAIF, le fonctionnement du dispositif CAI connaît plusieurs transformations dans les années qui suivent sa mise en place :

« L'année 2009 a par ailleurs été marquée par la création d'un CAI destiné aux familles, incorporant les droits et devoirs des parents à l'égard de leurs enfants. Je souhaite aussi accroître le niveau de formation linguistique dans le cadre de ce contrat. La formation linguistique prescrite peut aller aujourd'hui jusqu'à 400 heures, selon les besoins de l'étranger, et elle est sanctionnée par la délivrance du diplôme initial de langue française (le DILF). Ce niveau est plus faible que dans la plupart des autres pays européens. Je souhaite donc que le niveau de langue française requis dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration soit progressivement augmenté. Dans les prochains mois, tous ceux qui ont un niveau suffisant pourront suivre une formation d'un niveau plus élevé que le DILF actuel, et obtenir le « DELF », diplôme d'études en langue française »⁹¹.

Comme l'illustre cet extrait d'intervention de É. Besson, Ministre de l'IIIDS, à l'occasion de la signature du 500 000^e Contrat d'Accueil et d'Intégration (le mardi 2 mars 2010), ces transformations concernent également la prescription linguistique par l'introduction du DELF comme moyen de certification ou encore par la mise en place du pré-CAI, évoqué plus haut.

1.3 Focus sur une prescription obligatoire : le volet linguistique du CAI

Les politiques relatives à la FL à destination des adultes migrant-e-s en France ont connu de nombreuses mutations ces dernières années. Celles-ci s'inscrivent dans un contexte européen caractérisé par un durcissement des exigences en terme de « connaissance » des langues des pays d'accueil. Par ailleurs, ces obligations se déploient, selon les contextes nationaux, économiques et migratoires des pays européens concernés, à travers une logique d'« intégration linguistique ». En témoigne le rapport d'enquête menée par le Conseil de

⁹¹ Extrait de l'intervention de Éric BESSON, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, à l'occasion de la signature du 500 000^e Contrat d'Accueil et d'Intégration, le 2 mars 2010.

l'Europe en 2007 sur « *les exigences linguistiques pour les migrants adultes dans les États membres du Conseil de l'Europe* »⁹², dont l'objectif était de dégager les tendances sur la manière dont les États membres se saisissent des principes des CECRL, notamment en termes de FL et d'évaluation des migrant-e-s adultes⁹³. Cette enquête menée par questionnaire a mis en exergue plusieurs tendances et orientations à privilégier. Parmi les 26 pays membres du CE à avoir répondu à ce questionnaire, 20 + (la Flandre/Belgique 1) pays ont une politique de réglementation en terme de « maîtrise de la langue ». Certains, qui n'appliquent pas cette obligation sont néanmoins dotés de dispositifs de FL optionnels. Concernant les pays soumis à réglementation, les exigences en termes de niveaux de langue varient d'un niveau A1.1, ce qui est le cas en France par exemple à un niveau B2, c'est le cas de l'Allemagne. La FL à destination des migrant-e-s, dans les pays qui la réglementent concerne toujours des migrant-e-s extra-communautaires. Celle-ci est le plus souvent validée par la passation d'un examen qui atteste d'un niveau de langue exigé. Par ailleurs, cette enquête fait apparaître que les pays où la part de l'immigration familiale est plus élevée que la part de l'immigration de travail ont adopté – dans le cas du regroupement familial – un test linguistique avant l'entrée sur le territoire. Enfin, les nouveaux pays d'immigration – dans certains cas anciens pays d'émigration – tels que l'Italie, l'Espagne, l'Irlande ou la Norvège ont moins d'exigences en matière de FL que les plus anciens pays d'immigration tels que la France et l'Allemagne.

Cette enquête illustre la manière dont divers facteurs, à mettre en corrélation avec les politiques nationales des États membres, participent à faire des langues des instruments de contrôle des « flux » migratoires pour une immigration sélective et « choisie » qui encourage l'immigration de travail au détriment de l'immigration familiale. C'est dans ce cadre qu'une majorité de pays européens mettent en place des politiques d'« intégration linguistique » en proposant aux « immigrés primo-arrivants » une offre publique de FL. Celle-ci varie selon les pays en termes de compétences linguistiques exigées, de prise en compte des personnes non-scolarisées dans leurs pays d'origine, de volume horaire des formations, d'évaluation, de prise en compte des connaissances civiques, de sanctions, d'ingénierie de FL, etc.

En France, depuis 2003, les réformes successives qui ont accompagné et modifié le paysage de la FL et la structuration de l'offre publique de formation à destination des

⁹² Cf. Conseil de l'Europe, *Intégration linguistique des migrants adultes*, Séminaire intergouvernemental, Strasbourg, 26-27 juin 2008.

⁹³ Ibid., p. 14. En interrogeant « la maîtrise de la langue du pays d'accueil comme condition d'entrée sur le territoire, de résidence, d'acquisition de la citoyenneté : cadre légal et réglementations, programme d'intégration, cours de langue et de connaissance de la société d'accueil, tests, niveaux requis, contenus des cours, évaluation des formations et des procédures d'évaluation, coûts supportés par les migrants, sanctions ».

« immigrés primo-arrivants » sont en lien avec les politiques de l’immigration et de l’intégration. Ces réformes, associées à un objectif et à une préférence exprimée pour l’immigration « choisie » – depuis 2006 –, font aujourd’hui de la connaissance de la langue une exigence incontournable pour l’obtention des divers titres de séjours temporaires et/ou permanents qui jalonnent les parcours administratifs des personnes étrangères en France. D’ailleurs, l’intérêt politique porté à cette exigence est visible à travers la répartition des moyens financiers consacrés aux diverses prestations du dispositif CAI. En effet, le coût des prestations allouées à la FL est de loin le plus important par rapport au budget global des dépenses liées aux prestations CAI, en témoigne le tableau ci-dessous consacré au coût des prestations CAI de 2009 à 2011 (Source : OFII 2009, OFII 2010 et OFII 2011) :

Tableau 1 : Coûts des prestations et moyens consacrés au dispositif CAI de 2009 à 2011

	2009	2010	2011
Formation civique et séance « vivre en France »	5 866 413,27 €	6 195 582,51 €	5 984 000 €
Prestataires de bilans linguistiques (PL DILF)	2 475 122,57 €		
Formation linguistique CAI	24 544 026,59 €	23 083 412,53 €	27 895 635 €
Formation linguistique Hors-CAI	7 340 093,04 €	10 459 484,28€	14 067 188 €
Bilan de compétences professionnelles	4 490 231,50 €	6 363 096,30 €	6 382 887 €
Pré-CAI	1 366 923,29 €	2 197 792,03 €	2 581 676 €
Conventions liées au CAI	665 890 €	883 559,29 €	

Outre son caractère obligatoire pour l’obtention de la nationalité française et le fait qu’elle soit subordonnée à toute demande de carte de résident de 10 ans (Cf. l’article L314-2 de la loi

n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration), la condition linguistique devient, avec le CAI, un préalable à toute intention de séjour légal sur le territoire français. La signature du CAI et le suivi des formations prescrites – notamment la FL – sont exigés pour toute demande de renouvellement du premier titre de séjour. Par ailleurs, depuis la loi du 20 novembre 2007, comme nous l'avons précédemment évoqué, le pré-CAI étend cette exigence, dans le cadre du regroupement familial, en amont de l'émigration, à l'obligation d'une évaluation linguistique et – si le besoin en est établi – d'une formation dans le pays d'origine dont l'assiduité conditionne la délivrance du visa.

1.3.1 La formation linguistique à destination des « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » et l'application du code des marchés publics

Ces nouvelles dispositions et dispositifs qui font de la langue une condition pour le droit au séjour, avec une attention particulière portée à la phase dite d'accueil, s'inscrivent également dans des réformes du secteur de la FL, suite notamment à l'application du code des marchés publics. En effet, à partir de la mise en place du CAI en 2003, les réformes du paysage institutionnel de la FL s'accompagnent par la désignation d'organismes de formation à destination des « immigrés primo-arrivants » par la voie des marchés publics. Les modalités de désignation de ces organismes sont définies par le code des marchés publics comme :

« Des contrats conclus à titre onéreux entre les pouvoirs adjudicateurs définis à l'article 2 et des opérateurs économiques publics ou privés, pour répondre à leurs besoins en matière de travaux, de fournitures ou de services. »⁹⁴

L'objectif d'une telle méthode contractuelle est *« d'établir les termes régissant les marchés à passer au cours d'une période donnée, notamment en ce qui concerne les prix et, le cas échéant, les quantités envisagées »⁹⁵*. Ce procédé contractuel inédit entre l'État et les établissements privés et/ou associations s'établit par voie d'appel d'offre. Ceci lui assure une réponse « adaptée » à ces besoins en termes de main-d'œuvre et de service de formation. Néanmoins, dans ce contexte, la préoccupation affichée – par la mise en place d'un code des marchés publics – de prise en compte des principes *« de liberté d'accès à la commande publique, d'égalité de traitement des candidats et de transparence des procédures »* censés garantir *« l'efficacité de la commande publique et la bonne utilisation des deniers publics »* se

⁹⁴ Code des marchés publics, article 1. Version en vigueur au 1^{er} septembre 2006.

⁹⁵ Ibid.

heurte à de multiples interrogations et/ou critiques⁹⁶. En effet, un intérêt peut être reconnu à ce type de démarches de financements dans son effet partenarial et dynamisant, notamment en termes de mutualisation des ressources de formation. Mais, simultanément, il peut aussi, pour un grand nombre d'acteur-trice-s du secteur de la FL, être considéré comme un lieu de contraintes et de tensions induites par la marchandisation de l'offre de formation et sa mise en concurrence. Ces tensions proviennent, pour une part, du monopole que peuvent exercer certains organismes de formation, notamment par leur maîtrise des logiques et des procédures institutionnelles, au détriment d'associations de proximité reconnues mais plus modestes. Dans ce contexte, le recours à la voie des marchés publics peut avoir pour conséquence un renforcement et une réaffirmation du monopole des structures les plus établies et ce, parfois, malgré une méconnaissance préalable du territoire sur lequel elles sont amenées à intervenir.

1.3.2 Le VL du CAI et la certification DILF/DELF

Comme nous l'avons montré antérieurement, dans le cadre du CAI, le niveau de français à l'oral et à l'écrit est évalué lors d'une demi-journée consacrée à une séance d'information sur la vie en France, au cours de laquelle est signé le contrat.

À l'issue d'une séance d'information collective autour du visionnage du film « Vivre ensemble, en France » et d'une présentation du CAI, les futur-e-s contractant-e-s participent à un entretien individuel au cours duquel est notamment évaluée leur connaissance du français. Ce test est fixé par arrêté. En cas d'appréciation suffisante de leurs compétences en langue française, une Attestation Ministérielle de Dispense de Formation Linguistique (AMDFL) est délivrée aux futur-e-s signataires. Dans le cas contraire, selon le diagnostic des besoins établis, une FL obligatoire et gratuite d'une durée qui ne peut dépasser 400 heures est prescrite aux personnes auditionnées. Les signataires-stagiaires sont alors dirigé-e-s, selon leur lieu de résidence, vers un organisme agréé pour la FL CAI.

⁹⁶ ORIV-Alsace, *op.cit.*, Strasbourg, *ORIV*, n°43, décembre 2009, pp. 49-50.

Figure 4 : La formation linguistique

The poster features a green header with the French Republic logo and the text 'CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION LA FORMATION LINGUISTIQUE'. The central graphic shows a map of France composed of white letters, with the word 'FRANÇAIS' written across it in large, colorful letters. Below this, three paragraphs of text describe the training program. At the bottom, there are logos for OFII and the European Union, along with a website URL.

CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION
LA FORMATION LINGUISTIQUE

La connaissance du français constitue une condition de base à l'accès à l'autonomie, à l'épanouissement personnel, familial, culturel et professionnel ainsi qu'à la citoyenneté.

L'État propose au signataire du **Contrat d'Accueil et d'Intégration (C.A.I.)**, ne parlant pas ou peu le français, de participer à une formation linguistique d'une durée maximum de 400 heures, gratuite, dispensée dans des centres répartis sur l'ensemble du territoire.

Cette formation vous permettra d'acquérir un premier niveau de connaissance du français valorisé par la **délivrance d'un diplôme (DILF)**.

OFII
OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION

Ces actions sont cofinancées par le Fonds européen pour l'intégration

Pour plus de renseignements, consultez le site internet : www.ofii.fr

La FL s'effectue selon un rythme variable qui est fixé par le centre de formation selon divers critères (propres aux organismes de formation, à la situation familiale et/ou professionnelle des stagiaires, etc.). À son terme, cette formation de niveau A1.1 – jusqu'en 2010 – est sanctionnée par une évaluation finale des compétences orales et écrites, validée par le Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Créé par décret n°2006-1626 le 19 décembre 2006 et en application depuis le 1^{er} janvier 2007, le DILF est un diplôme officiel du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Uniquement proposé en France, ce diplôme qui devient obligatoire au même moment que le CAI, valide un premier niveau de maîtrise du français pour des personnes « non-francophones ». Prenant appui sur le

Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECRL)⁹⁷, il est considéré comme la première étape de certification pouvant mener au Diplôme d'Étude en Langue Française (DELFL) qui sanctionne les niveaux A1 et B2 puis au Diplôme Approfondi de Langue Française (DALFL) qui sanctionne, quant à lui, les niveaux C1 et C2. Ainsi, le DILFL est conçu pour des personnes étrangères « non-francophones ». Il sanctionne un niveau d'initiation à la langue française. Ce diplôme ne concerne pas directement l'insertion professionnelle, il vise plutôt l'acquisition de compétences linguistiques permettant les échanges dans le cadre de la vie quotidienne, comme l'illustre, en annexes, le tableau référentiel des compétences pour le niveau A1.1⁹⁸. L'évaluation finale des compétences acquises à l'oral et à l'écrit lors de la FL est fixée par l'arrêté du 20 décembre 2006 qui établit le contenu des épreuves menant à la délivrance du DILFL⁹⁹.

Néanmoins, depuis 2010 – comme annoncé par l'intervention du Ministre de l'IIIDS plus haut – l'OFII modifie son cahier des charges du marché de la FL, qu'il reconduit par ailleurs pour l'année 2011. Ce dernier permet, selon le niveau des signataires du CAI, leur orientation vers une FL qui sanctionne le DELFL A1 ou A2 et certifie un niveau de langue supérieur au DILFL, notamment pour ce qui est des compétences à l'écrit. Ainsi, depuis le 1^{er} janvier 2010 (OFII 2011, p.11), selon leur niveau de scolarisation dans leur pays d'origine, les signataires du CAI soumis à une prescription de FL sont dirigé-e-s vers deux types de formation. La première, sanctionnée par le DELFL, concerne des personnes qui ont été scolarisées à un niveau secondaire ou supérieur dans leur pays d'origine. Le second type de formation, sanctionné par le DILFL concerne, quant à lui, des personnes peu ou jamais scolarisées dans leur pays d'origine. Le premier passage à l'examen est pris en charge par l'État. Cependant, en cas de non obtention du diplôme, la/le stagiaire est tenu-e de prendre à sa charge le second passage à l'examen. À partir d'une convention avec l'OFII, le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) est chargé de la gestion pédagogique et administrative du DILFL et du DELFL, de la formation du personnel examinateur et correcteur mais aussi de l'approvisionnement des sujets aux centres d'examen et de la délivrance des diplômes.

⁹⁷ Conseil de l'Europe C.E., *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001.

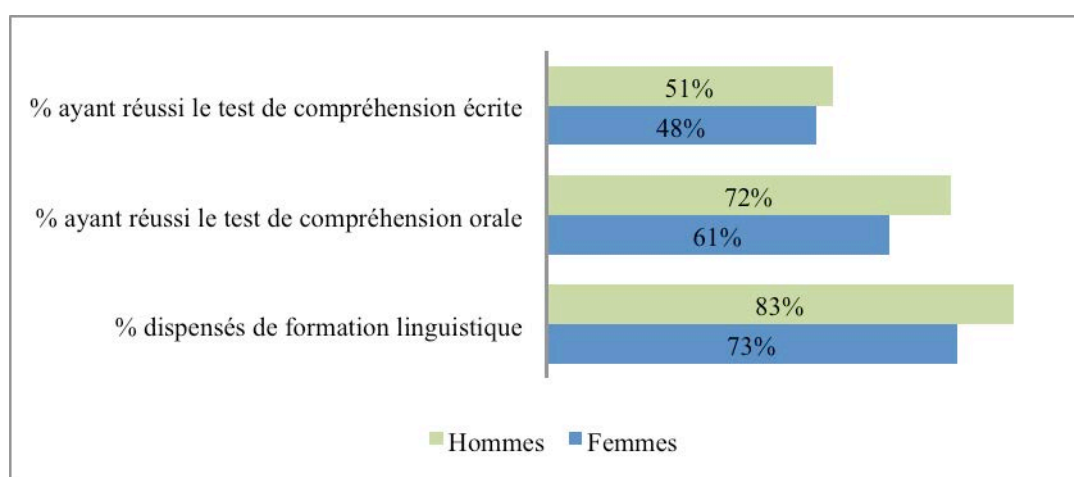
⁹⁸ Cf. Annexes : Le DILFL : tableau référentiel des compétences en français pour le niveau A1.1 (DILFL), p. 26.

⁹⁹ Cf. Annexes : Liste des épreuves du Diplôme Initial de Langue Française, p. 27.

1.3.3 Le VL du CAI en France, en chiffres

En 2009, parmi les 97 736 signataires du CAI en France, 78% ont été dispensé-e-s de FL, alors que 21 750 personnes, soit environ 22% des contractant-e-s, se sont vues prescrire un module de FL à l'étranger d'une durée moyenne de 40h¹⁰⁰. Parmi elles, 396 signataires (soit 25%) ont été dispensés de formation à leur arrivée en France en réussissant le test d'évaluation et 1 189 personnes, (soit 75%) ont poursuivi une formation en France après la signature du CAI. Le DILF a été obtenu par 15 101 personnes parmi 16 831 candidat-e-s présenté-e-s à l'examen, ce qui renvoie à un taux de réussite de 89,7% (OFII 2009, p.29). Une disparité sexuée au niveau des dispenses et des prescriptions de formation est observée puisque, partant du nombre total de signataires, 83% des dispenses concernent des hommes et 73% des femmes.

Figure 5 : Répartition des signataires du CAI en 2009 par niveau de langue



Il en est de même pour les résultats aux tests de compréhension orale, mais l'écart se réduit entre les femmes et les hommes concernant le taux de réussite au test de compréhension écrite, ce qu'illustre le graphique ci-dessus¹⁰¹. Ces statistiques mettent aussi en évidence une corrélation entre la dispense de FL et le niveau de diplôme des signataires du CAI¹⁰² qui varie selon leur pays d'origine¹⁰³.

Au niveau national, pour les années 2010 et 2011, les rapports d'activité de l'OFII (OFII 2010, p.11 et OFII 2011, p.12) montrent une augmentation des prescriptions de FL, puisque

¹⁰⁰ Cf. Annexes : Bilan du contrat d'accueil et d'intégration et des prestations liées, p. 20.

¹⁰¹ Chiffres extraits de l'Atlas national des populations immigrées. Cf. Annexes : Répartition des signataires du CAI en 2009 par niveau de langue, p. 20.

¹⁰² Cf. Tableau « Répartition des signataires de CAI en 2009 par niveau de langue et niveau de diplôme », *Ibid*, p. 32. La dispense de FL concerne à 70% des personnes diplômées et 61% des personnes non diplômées.

¹⁰³ Cf. Tableau « Niveau de diplôme des signataires de CAI en 2009 par origine », *Ibid*.

23,7% des signataires du CAI ont été soumis-e-s en 2010 à une obligation de FL et 23,8% en 2011. L'introduction du DELF comme possibilité de certification (aux côtés du DILF) à partir de 2010 a également modifié le paysage des parcours de certification des signataires-stagiaires du CAI. En 2010, 65,1% des stagiaires qui ont suivi une FL ont vu leur parcours sanctionné par le DILF. 27,3% ont suivi une formation menant au DELF et 4,5% se sont vu-e-s prescrire une formation les conduisant du DILF vers le DELF. En 2011, 69,9% des stagiaires CAI ont été positionné-e-s sur une formation menant au DILF, 27,7% ont suivi un parcours sanctionné par le DELF et 2,4% ont suivi une formation menant du DILF au DELF A1 ou A2.

1.4 Le CAI et son VL en Bretagne et en Ille-et-Vilaine

1.4.1 L'action territoriale déconcentrée des politiques de l'immigration et de l'intégration à travers le PRIPI et le PDI

Du point de vue régional et départemental, la mise en place des politiques de l'immigration et de l'intégration et leurs dispositifs – dont le CAI – s'appuie sur deux instruments d'action des politiques territoriales déconcentrées : le Plan Régional d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI) au niveau régional, décliné au niveau départemental par les Programmes Départementaux de l'Intégration (PDI). Le PRIPI est créé par décret en février 1990¹⁰⁴. En 2005, il est renforcé par la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier. En 2007, cet instrument des politiques territoriales de l'immigration et de l'intégration connaît une nouvelle impulsion¹⁰⁵ à l'occasion de la création du MIIINDS, puis en janvier 2008 à l'issue de la mise en place des Directions de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC), suite au décret du 26 décembre 2007. Organisées au niveau national en 29 directions territoriales tutelles de l'OFII, les DAIC sont en charge – pour une période de 5 ans maximum – du suivi des « parcours d'intégration » des personnes « primo-arrivantes » sur le territoire, de l'animation et du pilotage des services territoriaux concernés par ces questions (PRIPI Bretagne 2010-2012, p.5.). Dès lors, en tant qu'outil de diagnostic et d'action des politiques de l'immigration et de l'intégration, le PRIPI accompagne les transformations du paysage institutionnel et politique, notamment dans le contexte de la mise en place et du suivi du CAI au niveau régional. Les orientations du PRIPI sont liées aux priorités d'intervention prévues par

¹⁰⁴ Cf. Décret n° 90-143 du 14 février 1990 relatif aux programmes régionaux d'insertion des populations immigrées.

¹⁰⁵ Cf. Circulaire du 7 janvier 2009 relative à la mise en place d'une nouvelle politique d'intégration. [EN LIGNE] : http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_12312_779143197.pdf

son programme de financement, le programme 104 « *intégration et accès à la citoyenneté française* ». Dans certains cas, ces financements sont également accompagnés par des crédits du Fonds Européen de l'Intégration (FEI). En 2010, les priorités du programme 104 portaient sur les thématiques suivantes¹⁰⁶ :

*« L'aide et l'accompagnement des femmes immigrées, l'accompagnement des familles (aide à la parentalité, éducation, éducation), la pratique de la langue française (orale et écrite), l'accompagnement des immigrés âgés, l'aide à l'accès à l'emploi et à la valorisation des acquis et des savoir-faire, l'incitation à la participation citoyenne, l'apprentissage des règles du « vivre ensemble » et l'assimilation des valeurs de la République, la valorisation de la mémoire des migrants »*¹⁰⁷.

Ces priorités et orientations sont une base commune à l'élaboration des PRIPI, mais également des PDI conçus selon une architecture similaire par rapport aux premiers, sur l'ensemble du territoire. En vue de la « *préalable construction d'une culture commune* » et de « *la mise en cohérence de l'action de l'État en matière d'accueil et d'intégration des populations immigrées* », les PRIPI et les PDI sont conçus comme des « *espaces communs* » pour les acteurs régionaux et départementaux. Ils sont aussi considérés comme une occasion d'affirmer les orientations politiques nationales (PRIPI Bretagne 2010-2012 p.7). Les orientations politiques considérées comme prioritaires (et à réaffirmer) pour la période 2010-2012 par le PRIPI Bretagne sont la politique de logement, la lutte contre l'échec scolaire, l'insertion professionnelle notamment *via* la promotion du label « diversité »¹⁰⁸ et enfin, de favoriser l'intégration des femmes immigrées et l'accès aux droits des immigrés âgés (PRIPI Bretagne 2010-2012 p.5.). Le PDI Ille-et-Vilaine 2010-2013¹⁰⁹ accompagne l'application des politiques de l'immigration et de l'intégration au niveau départemental, aux côtés du PRIPI. À cet effet, il représente un « document cadre des besoins et ressources » du département qui

¹⁰⁶ Mais le périmètre du programme 104 a été remanié par la loi de finances de 2009. Au niveau local, une nouvelle répartition des actions d'intégration a été entérinée entre le programme 104 et le programme 147. Le programme 147 finance les actions en faveur de tous publics (français-e-s et étranger-ère-s) en termes d'accompagnement scolaire et éducatif, d'accès aux droits et aux services publics, de lutte contre les discriminations et la promotion de l'égalité, des actions culturelles, de santé et d'accès aux soins, d'actions citoyennes pour les publics autres que ceux qualifiés de primo-arrivants. Et comme le précise la circulaire du 7 janvier 2009 ce remaniement est accompagné d'un transfert d'une part des crédits du programme 104 au bénéfice du programme 147. Cf. *Ibid.*

¹⁰⁷ Cf. Circulaire du 28 janvier 2010 relative au Programme régional d'intégration des populations immigrées qui comprend en annexe un document de cadrage sur la méthode d'élaboration des programmes régionaux et départementaux d'intégration des populations immigrées à l'attention des préfetures de région et de départements.

¹⁰⁸ Ce label diversité est présenté dans le PRIPI 2010-2012 comme un outil qui « permet aux entreprises de faire certifier leurs bonnes pratiques en matière de recrutement et de gestion des ressources humaines afin de promouvoir la diversité et lutter contre les discriminations », p. 5.

¹⁰⁹ Plan Départemental d'Intégration des Étrangers en situation régulière en Ille-et-Vilaine (2010-2013), Préfecture de l'Ille-et-Vilaine, Service Interministériel Immigration et Intégration, Novembre 2009.

s'appuie sur la circulaire du 7 janvier 2009 portant sur la « *mise en place d'une nouvelle politique d'intégration des étrangers en situation régulière* ». Conformément à cette circulaire, le PDI 35 2010-2013 a pour objectif la programmation par les services territoriaux d'actions d'intégration dans le département, les PDI 2001-2003 et 2003-2006 ayant été orientés, pour leur part, sur l'accueil « des immigrés primo-arrivants » (PDI 35 2010-2013, p.9.). Ces orientations et actions à mener dans le département sont présentées par les services territoriaux concernées sous la forme de fiches actions thématiques « *du parcours d'intégration* ». Pour la période 2010-2013 les orientations du PDI 35 portent sur trois regroupements thématiques (PDI 35 2010-2013, p.9.) :

- les dispositifs d'apprentissage du français et la connaissance des valeurs de la République,
- l'accès à l'emploi, le soutien à la création d'activités et la promotion de la diversité dans les entreprises,
- la réussite scolaire, l'ouverture de l'école aux parents, la promotion de l'intégration des femmes immigrées et l'amélioration des conditions de vie des migrants âgés de plus de 60 ans.

1.4.2 L'immigration en Bretagne et en Ille-et-Vilaine

Selon l'INSEE, le vocable « immigré » désigne une personne résidant en France, née à l'étranger. Cette désignation est permanente puisqu'elle continue à appartenir à cette catégorie et ce, même si elle devient française par acquisition. Le mot « étranger », quant à lui, est employé pour désigner une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française. Cette dernière n'est pas forcément immigrée puisqu'elle peut être née en France. Selon le recensement INSEE de 2006, la Bretagne¹¹⁰ compte 73 005 personnes immigrées sur son territoire, ce qui correspond à 2,3% de la population totale et 51 991 personnes étrangères soit 1,7% de la population totale. Avec l'ensemble du grand Ouest, la Bretagne est l'une des régions de France parmi lesquelles la population immigrée est la moins présente¹¹¹. Même si l'immigration s'y est développée tardivement en comparaison avec le reste du territoire, la

¹¹⁰ La Bretagne entendue selon la définition de l'INSEE, qui regroupe donc les quatre départements que sont les Côtes-d'Armor, le Finistère, l'Ille-et-Vilaine et le Morbihan.

¹¹¹ Cf. Annexes : Population immigrée par région en 2006, p. 21.

Bretagne – incluant Nantes et son port à l’époque – est considérée, dès le 16^{ème} siècle¹¹², par sa position maritime, comme une région de passage privilégiée pour les étrangers et les voyageurs. À l’époque, Cette position maritime est favorisée par l’essor des ports et du commerce d’outre-mer. Au 19^{ème} siècle, cette position maritime est renforcée et associée au contexte de développement du chemin de fer et de la mécanisation de l’industrie. Ceci entraîne une sédentarisation urbaine des étrangers présents sur le territoire breton. Alors, il s’agit principalement de Britanniques (à 70%), de Suisses, d’Allemands, de Belges et d’Italiens venus répondre à une situation de pénurie de main-d’œuvre et appelés pour pallier aux besoins pour conduire les machines, former la main-d’œuvre et mener les travaux, notamment dans le secteur du bâtiment. L’économie de guerre induite par la Première Guerre mondiale favorise l’industrialisation mais aussi un afflux important de réfugiés. La Bretagne connaît alors une phase d’immigration importante, essentiellement ouvrière. En effet, dans certaines entreprises, les effectifs d’ouvriers étrangers et de travailleurs coloniaux se voient doublés voire triplés en 1915¹¹³. Néanmoins, par rapport à la population totale, la part des étrangers dans la région demeure faible et ce, malgré une nouvelle augmentation de l’immigration dans les années 1930 pour pallier aux insuffisances locales de main-d’œuvre dans les secteurs de l’armement, du portuaire, de la construction, des carrières et des mines. Durant la Seconde Guerre mondiale, la position maritime de la Bretagne et son volume de production agricole en font une région stratégique et convoitée. Cependant, ce contexte est, dans le même temps, assez défavorable aux étrangers, dont la présence est perçue comme une concurrence sur le marché du travail. Ces derniers sont souvent suspectés de contrebande et rendus responsables des pénuries alimentaires de l’époque. Malgré tout, appelée pour la reconstruction de certaines villes – notamment portuaires – telles que Brest, Lorient et Saint-Malo, après les bombardements, cette main-d’œuvre va davantage s’établir dans la région. Contrairement à l’immigration des années trente, ces travailleurs étrangers venus majoritairement d’Afrique du nord et du Portugal vont se fixer en Bretagne. C’est ainsi, comme le soulignent A. Morillon et A. Etiemble, que « *l’immigration de travail deviendra au fil du temps une immigration familiale* »¹¹⁴. À partir des années cinquante, le nombre d’étranger-ère-s dans la région connaît une augmentation constante et ce, jusqu’au milieu des années quatre-vingt. Même si le taux de présence étrangère en Bretagne est assez faible par rapport à d’autres régions françaises, il connaît néanmoins un

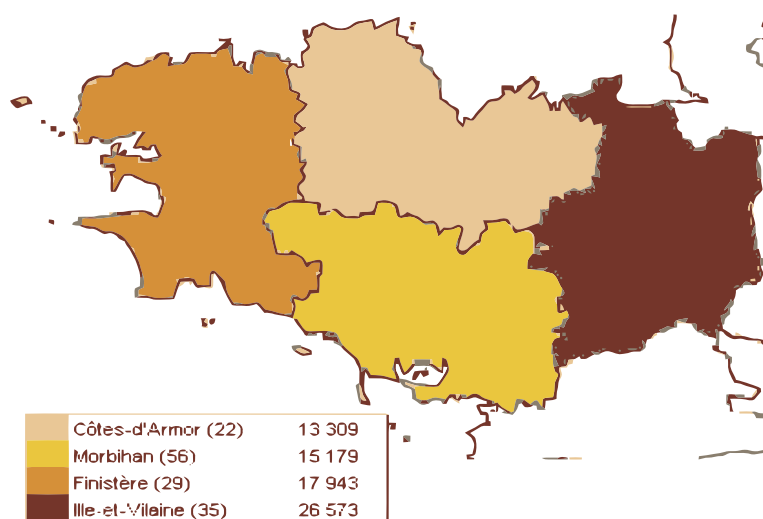
¹¹² Cf. MORILLON A., ÉTIEMBLE A., « Histoire des immigrations : panorama régional », *HOMMES & MIGRATIONS*, n°1273, Mai-Juin 2008, pp. 124-137.

¹¹³ *Ibid.*, p. 129.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 132.

taux de progression et d'attractivité qui est souvent supérieur au taux national. À titre d'exemple, alors que le taux d'immigration en France est de 16% dans les années quatre-vingt-dix, il avoisine les 30% en région Bretagne¹¹⁵. En région, ces chiffres coïncident avec l'arrivée d'une immigration féminine liée au regroupement familial depuis 1974. Cette immigration familiale succède à une immigration de travail, principalement masculine, et s'établit dans la région dans le courant des années 1980 et 1990. Une forme d'« équilibre » sexué au niveau de l'immigration est atteint en 1999 et confirmé en 2004 puis, à partir de la fin de l'année 2004, la part des femmes immigrées dépasse celle des hommes¹¹⁶. La progression de l'immigration se poursuit dans les années 2000 dans la région. En effet, le recensement de 2004 montre une augmentation de 50% de la population étrangère par rapport à 1999, le nombre d'étranger-ère-s passant de 23 200 en 1999 à 34 600 en 2004¹¹⁷. Cette progression est induite par divers facteurs dont l'arrivée à partir du milieu des années 1970, principalement à Rennes, d'un grand nombre de réfugié-e-s en provenance du Laos, du Cambodge et du Vietnam. En outre, entre les années 1990 et 2005, la région assiste également à une arrivée importante de personnes demandeuses d'asile en provenance des pays d'Europe de l'Est et d'Afrique subsaharienne. Depuis les années 1990, ce sont les ressortissant-e-s des pays européens qui constituent près de la moitié des immigré-e-s en région, principalement britanniques. Hors Europe, l'immigration marocaine, considérée comme plus ancienne, est la plus importante.

Figure 6 : Répartition de la population immigrée par département en Bretagne



¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005 : près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004, BORREL C., *Trente ans d'immigration féminine pour arriver l'équilibre hommes-femmes*, Cellule Statistique et études sur l'immigration, INSEE, Août 2006.

¹¹⁷ Ibid.

Comme l'illustre la carte précédente, extraite de *l'Atlas des populations immigrées*¹¹⁸, l'Ille-et-Vilaine est le département breton qui compte le plus grand nombre d'immigré-e-s : 36% de l'ensemble de la population immigrée en Bretagne s'y concentre. Il est suivi par le Finistère (25%), le Morbihan (21%) et les Côtes-d'Armor (18%). Près de la moitié des immigré-e-s originaires d'Afrique (47%), d'Asie (45%) et de d'Amérique/Océanie (40%), présent-e-s en région Bretagne, sont établi-e-s en Ille-et-Vilaine alors que la répartition des immigré-e-s en provenance d'Europe est plus équilibrée sur les quatre départements¹¹⁹. Ces dernier-e-s résident majoritairement dans les grandes villes bretonnes. À titre d'exemple, la ville de Rennes rassemble 59% de la population immigrée du département (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 9). En 4 ans, et malgré une stabilité de la population immigrée en Ille-et-Vilaine par rapport à la population globale, l'immigration y a connu une augmentation plus importante (6,4%) par rapport au taux national (3,5%) (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 9).

Les récentes réformes et orientations ont par ailleurs transformé certaines caractéristiques de l'immigration familiale qui ne concerne plus majoritairement les membres de famille d'étranger-ère-s mais prioritairement les membres de famille de français-e-s (conjoint-e-s, parent-e-s et/ou enfants). En même temps, l'immigration professionnelle est davantage soutenue – rhétoriquement du moins – par rapport à l'immigration familiale. Malgré tout, en France, la majorité des premiers titres de séjour demeurent délivrés pour justification familiale. C'est le cas pour 42,82% des titres de séjour remis en 2008¹²⁰, alors que le motif professionnel ne représente que 15,44% des premiers titres délivrés cette même année. Enfin, suite à la régionalisation de l'admission au séjour des demandeurs d'asile en région en 2008¹²¹, l'année 2009 a été marquée par un afflux important de personnes demandeuses d'asile en région Bretagne. Ces demandes représentent environ 2,5% des demandes d'asile en France et ont principalement eu lieu en Ille-et-Vilaine. En effet, parmi les 391 demandes d'asile enregistrées au 30 avril 2010 en Bretagne, 296 (soit 75%) d'entre elles concernaient ce département, avec une augmentation de 67% par rapport à 2009 (PRIPI Bretagne 2010-2012, p.13.). Mais, ce

¹¹⁸ *Atlas national des populations immigrées*, PRIPI 2010-2012, *op.cit.*, p. 63 (Données établies à partir du recensement de la population de 2006).

¹¹⁹ La part des immigré-e-s originaires des pays européens est sensiblement plus importante dans le Finistère (26%). Ce taux est de 25% pour les départements d'Ille-et-Vilaine et des Côtes-d'Armor et de 24% pour le Morbihan. Cf. Annexes : Répartition de la population immigrée par département et par pays d'origine, p. 19.

¹²⁰ Cf. Annexes : Tous premiers titres de séjour, tous pays en France métropolitaine (hors VLS-TS), p. 17.

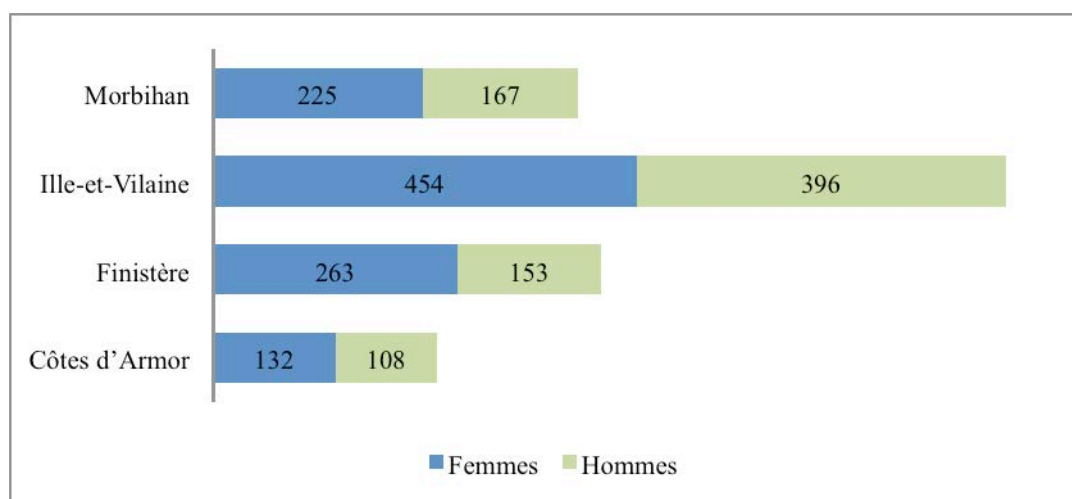
¹²¹ Cf. L'article 1 de l'arrêté du 28 décembre 2007 (au JO 1^{er} janvier 2008) portant régionalisation de l'admission au séjour des demandeurs d'asile dans la région Bretagne qui stipule (article 1) que « *Lorsqu'un étranger se trouvant à l'intérieur du territoire de l'un des départements de la région Bretagne (Ille-et-Vilaine, Côtes-d'Armor, Finistère, Morbihan) demande à bénéficier de l'asile, l'autorité administrative compétente pour l'examen de sa demande d'admission au séjour est le préfet d'Ille-et-Vilaine* ».

diagnostic général de l'immigration ne peut ignorer le contexte de la mise en œuvre du CAI dans la région et les départements bretons.

1.4.3 Le CAI et son volet linguistique en Bretagne

Entre 2005 et 2009, 8 043 CAI ont été signés en région Bretagne. En Ille-et-Vilaine, le CAI est proposé à titre expérimental à la signature depuis le 30 septembre 2004. Il devient obligatoire, comme dans le reste du territoire français, à partir du 1^{er} janvier 2007. Depuis la mise en expérimentation de ce dispositif des politiques de l'immigration et de l'intégration, le nombre de CAI signés – et de prescriptions linguistiques – est en constante augmentation. En 2009, la région Bretagne comptabilise 1 898 signature de CAI, ce qui représente environ 2% du total des CAI signés en France. La répartition sexuée des signataires sur ce territoire corrobore les observations nationales concernant l'augmentation de la part des femmes parmi la population immigrée, puisque 56,59% des signataires sont des femmes – et 43,41% sont des hommes (PRIPI Bretagne 2010-2012, pp. 97-98.).

Figure 7 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne selon leur département de résidence en 2009

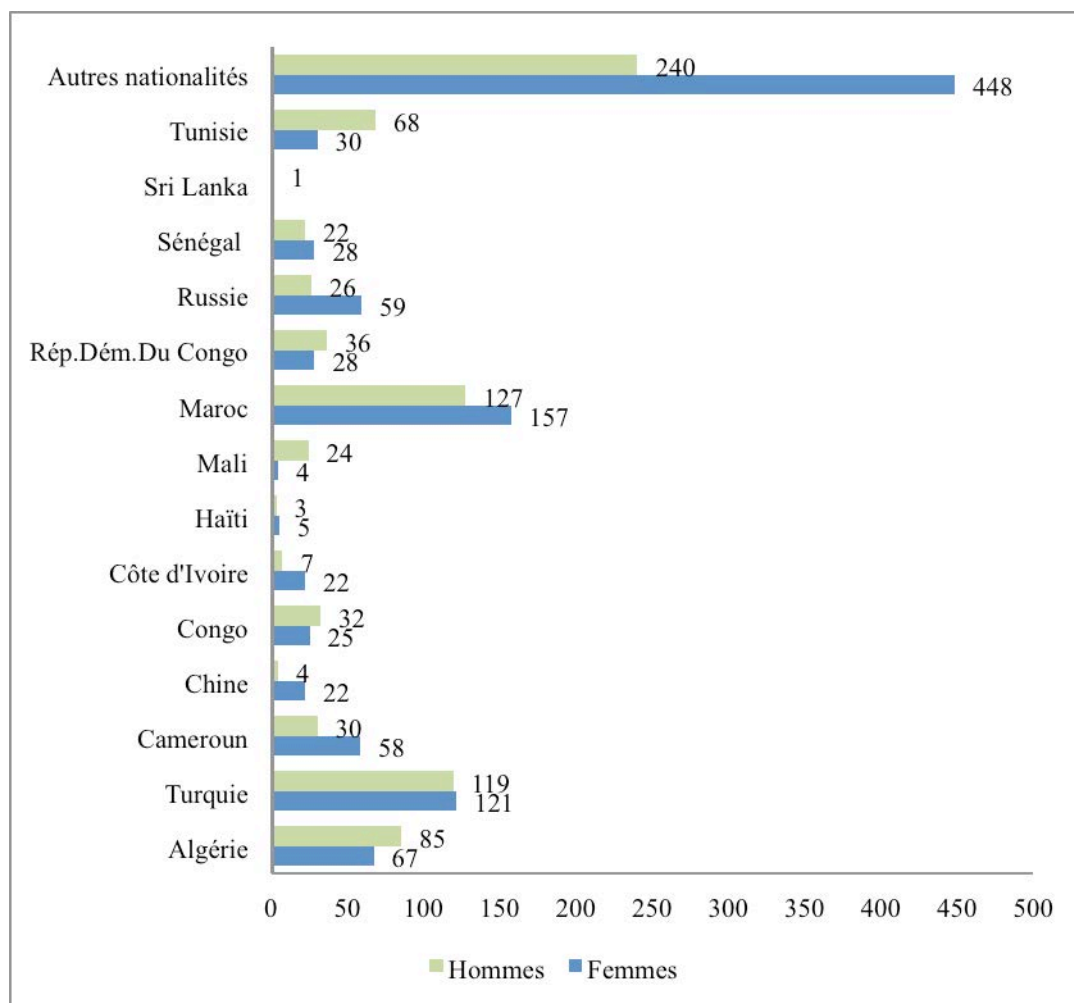


Comme l'illustre le graphique de la répartition départementale des signataires ci-dessus, l'Ille-et-Vilaine est le département qui compte le plus grand nombre de CAI signés en Bretagne dans le courant de l'année 2009¹²². En effet, ce département rassemble 850 signataires, soit

¹²² Les chiffres consacrés à l'année 2008 indiquent quant à eux que 769 CAI ont été signés en Ille-et-Vilaine. 45,9% des signataires avaient entre 26 et 35 ans. 50,59% des signataires étaient des femmes et 49,41% des hommes. Les signataires avaient pour origine à 60% le continent africain (dont 27,96% l'Afrique du Nord et 32,12% Afrique sub-saharienne), 24,44% l'Asie (dont 12,22 la Turquie), 5,33% l'Amérique, 9,49% l'Europe et

44,78% des contrats signés en région, suivi du Finistère avec 21,92%, du Morbihan avec 20,65% et enfin des Côtes-d’Armor avec 12,64% des CAI signés en 2009. Ces statistiques sont à mettre en lien avec la répartition départementale des immigré-e-s dans la région, évoquée plus haut. L’écart observé – en ce qui concerne la répartition des signataires entre l’Ille-et-Vilaine et les Côtes d’Armor notamment – est à mettre en lien avec le contexte de répartition de l’immigration par origine dans ces mêmes départements. En effet, partant du recensement de 2006¹²³ en Bretagne, alors que le département des Côtes-d’Armor comptabilise une majorité d’immigré-e-s en provenance de pays de l’Union européenne (29,66%) et le taux le plus important d’immigré-e-s britanniques résidant-e-s en région avec environ 38%, l’Ille-et-Vilaine rassemble une majorité d’immigré-e-s hors union européenne (47,67%) et le pourcentage le plus élevé d’immigré-e-s marocain-e-s vivant en Bretagne (54,22%).

Figure 8 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne par nationalité en 2009

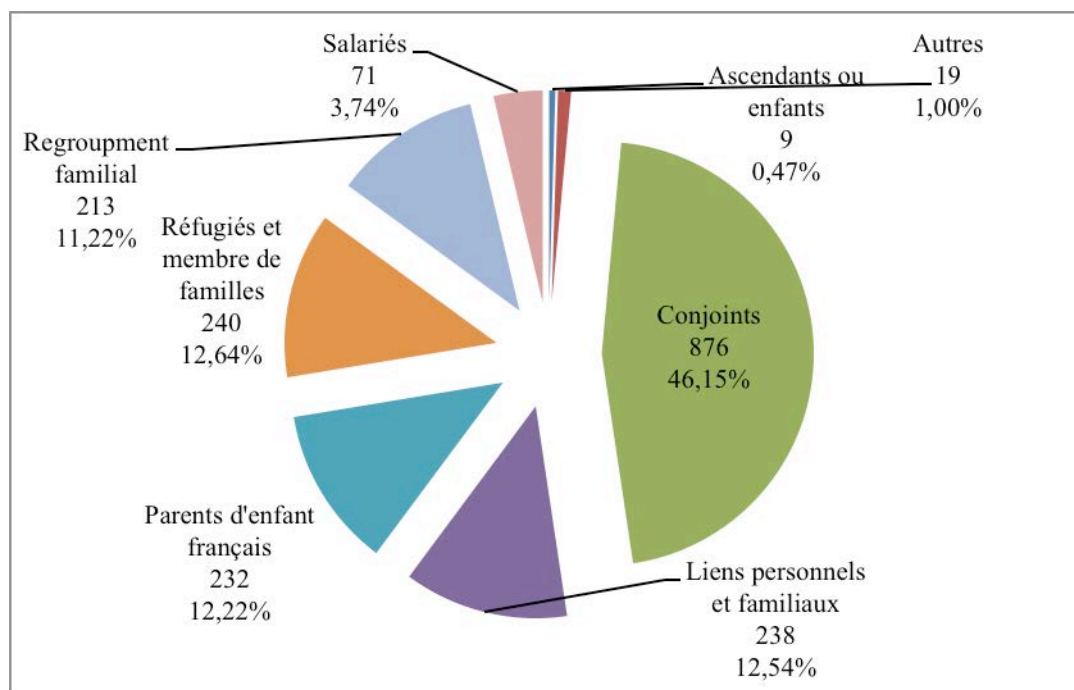


0,52% l’Océanie. Et enfin, 21,46% des signataires du CAI se sont vu-e-s prescrire une FL. Cf. *Plan Départemental d’Intégration des Étrangers en situation régulière en Ille-et-Vilaine (2010-2013), op.cit.*

¹²³ La Bretagne en chiffres, Population par nationalité au 1^{er} janvier 2007, INSEE Bretagne, 2010, p. 8.

Les statistiques régionales relatives à la répartition des signataires par nationalité en 2009¹²⁴ font apparaître que 14,96% des personnes qui ont contracté un CAI en Bretagne sont originaires du Maroc. Les trois pays d’Afrique du Nord que sont le Maroc, l’Algérie (8%) et la Tunisie (5,16%) totalisent à eux seuls 28,13% des signataires. La Turquie représente quant à elle le pays d’origine de 12,64% des signataires, ce pourcentage étant de 6% au niveau national, et enfin 4,64% des signataires sont originaires du Cameroun¹²⁵. Ceci étant dit, comme nous l’avons évoqué précédemment, les nombreuses réformes qui ont concerné les politiques de l’immigration et de l’intégration ces dernières années, notamment exemplifiées par la mise en place du CAI, ont sans conteste eu un impacte sur « les caractéristiques » des populations immigrées résidant sur le territoire, tant national que régional.

Figure 9 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne selon le statut d'admission sur le territoire en 2009

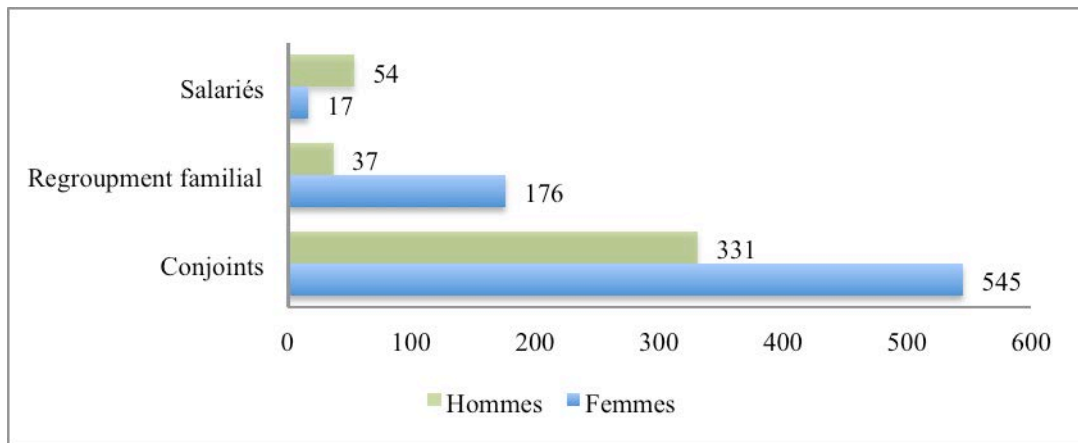


En 2009, une majorité des signataires du CAI en Bretagne (46,15%) ont été admis-e-s au séjour au titre de « conjoint » de Français, ce qu’illustre le graphique ci-dessus (Chiffres extraits du PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 97).

¹²⁴ Cf. Annexes : Statistiques du CAI en Bretagne en 2009 : répartition par nationalité, p. 23.

¹²⁵ La catégorie « autres nationalités » rassemble 36,25% des nationalités non renseignées dans le graphique ci-dessus. Cf. Annexes : Statistiques du CAI en Bretagne en 2009 : répartition par nationalité, p. 23. Le PRIPI Bretagne 2010-2012, *op.cit.*, p. 19 indique quant à lui que 60% des signataires du CAI sont originaires du continent africain.

Figure 10 : Focus sur les catégories « salariés », « regroupement familial » et « conjoints »



Parmi ces contractant-e-s admis-e-s au séjour au titre de « conjoint » 62,21% sont des conjointes de Français. Par ailleurs, 12,54% des signataires ont été admis-e-s au motif de « liens personnels et familiaux », 12,22% en tant que « parents d'enfants français », 12,64% en qualité de « réfugiés et membre de famille ». Parmi les 213 (11,22%) personnes admises au séjour au titre du « regroupement familial » [Fig. 9 et 10], 82,63% sont des femmes. Enfin, 3,74% des signataires du CAI ont obtenu un premier titre de séjour en tant que salarié-e-s, et comme l'illustre le graphique ci-dessus, parmi les 71 personnes admises au séjour pour cette raison, 23,9% sont des femmes.

Ces statistiques confirment certaines tendances observées au niveau national, notamment une diminution du nombre de visas délivrés au titre du regroupement familial ces dernières années. En effet, entre 2006 et 2010, ce dernier a connu une diminution de 16,6%¹²⁶ principalement en conséquence de deux transformations. La première renvoie – conformément aux dispositions de la loi 24 juillet 2006 – à l'allongement du délai permettant de solliciter le regroupement familial, passé de 12 mois à 18 mois. La seconde transformation fait suite – à partir de la loi du 20 novembre 2007 – au remaniement des conditions minimales en termes de revenus et de logement nécessaires pour l'admission au séjour en France selon ce statut. Dans ce cadre, toute personne demandeuse d'un titre de séjour au motif du regroupement familial doit, aujourd'hui, être en mesure de justifier de revenus équivalents au salaire minimum de croissance revalorisé selon la taille de la famille¹²⁷. Et si les premiers titres de séjour en France demeurent pour une majorité délivrés pour justification familiale¹²⁸, l'immigration

¹²⁶ *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration, op.cit.*, Mars 2011, p. 11.

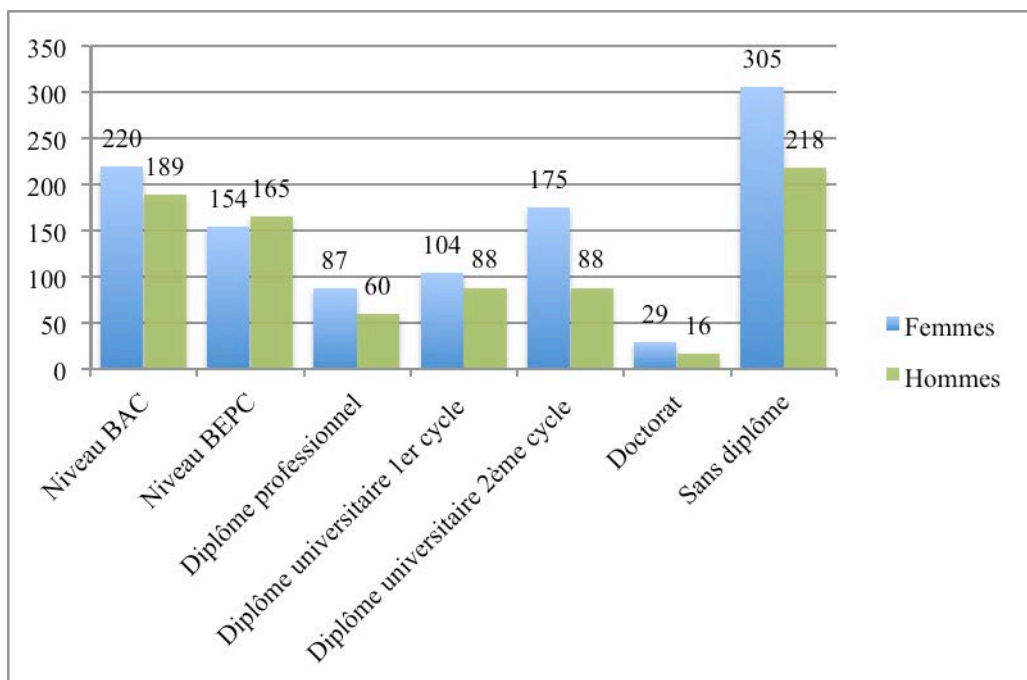
¹²⁷ *Ibid.*, p. 61.

¹²⁸ Cf. « Tableau n°1-2-3 : Tous premiers titres de séjour, tous pays en France métropolitaine », *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration, op.cit.*, p. 43. [EN LIGNE] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000036/0000.pdf>

professionnelle est davantage soutenue (ou valorisée) par rapport à l’immigration familiale qui concerne actuellement davantage les membres de famille de Français que les membres de famille d’étranger-ère-s.

En outre, en 2009, la plupart des CAI ont été signés dans le courant de l’année d’arrivée des signataires en France (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 97). C’est le cas pour 62,86% des contractant-e-s résidant-e-s en Bretagne arrivé-e-s entre 2008 et 2009¹²⁹.

Figure 11 : Répartition des signataires du CAI en Bretagne par niveau de diplôme en 2009



La répartition des signataires selon leur niveau de diplôme (PRIPI Bretagne 2010-2012, p.97) montre quant à elle qu’une majorité d’entre elles/eux (soit 27,56%) appartient à la catégorie « sans diplôme », alors que 21,55% sont titulaires d’un diplôme équivalent au baccalauréat dans leur pays d’origine¹³⁰.

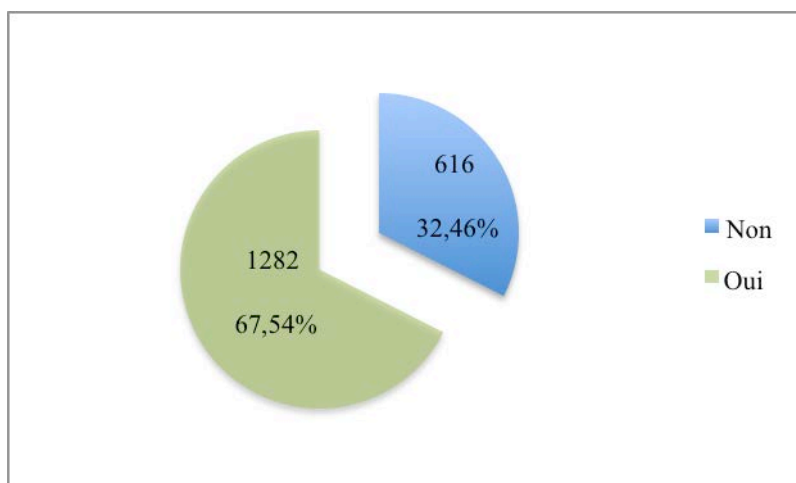
Comme ailleurs en France, la signature d’un CAI en Bretagne inclut la participation aux prescriptions qu’il prévoit sous conditions (un pré-CAI, une session d’information sur la vie en France, une formation civique, un bilan de compétences professionnelles, une FL et la signature d’un contrat d’accueil et d’intégration pour la famille (CAIF)). Ces prescriptions et les formations éventuelles se déroulent dans les départements de résidence des signataires. Leur

¹²⁹ 18,97% sont arrivé-e-s entre 2005 et 2007 et enfin, un peu plus de 18% des signataires sont arrivé-e-s en France avant 2005.

¹³⁰ Par ailleurs, 16,81% des signataires en Bretagne ont un diplôme de niveau BEPC, 13,86% sont titulaires d’un diplôme universitaire de deuxième cycle, 10,12% possèdent un diplôme universitaire de premier cycle, 7,74% ont un diplôme professionnel et enfin 2,37% des signataires sont titulaires un doctorat.

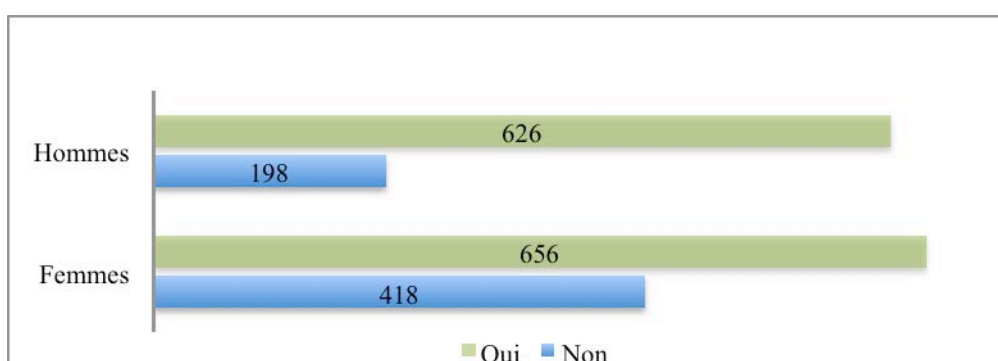
exécution est administrativement gérée par l'OFII dans le cadre de la voie des marchés publics jusqu'à la clôture du contrat. Cette administration de l'exécution du CAI s'effectue en lien avec la préfecture destinataire des données relatives à la signature du contrat, au respect de ses obligations, à l'assiduité aux formations, à sa clôture ou – le cas échéant – au renouvellement de ce dernier, notamment en cas de non-obtention du DILF ou du DELF.

Figure 12 : Répartition des signataires selon la compréhension orale de la langue française



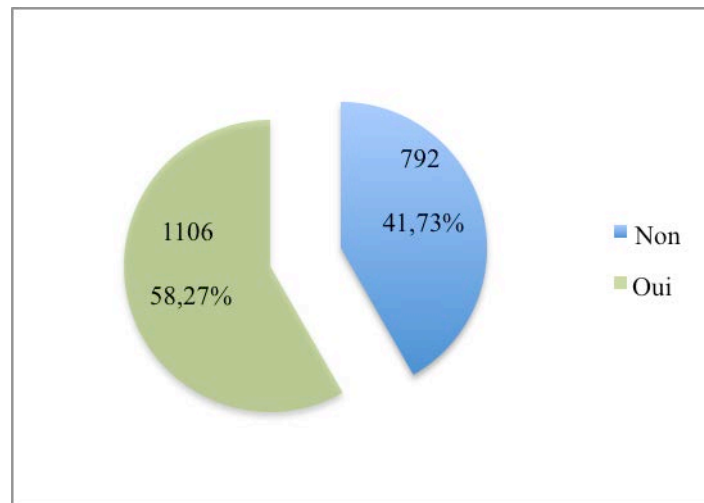
Concernant l'exécution de la prescription linguistique CAI en 2009, les statistiques des résultats obtenus parmi les 1 898 candidat-e-s auditionné-e-s lors de l'évaluation des compétences linguistiques montrent une compréhension orale jugée satisfaisante pour 67,54% des signataires.

Figure 13 : Répartition sexuée des signataires selon la compréhension orale de la langue



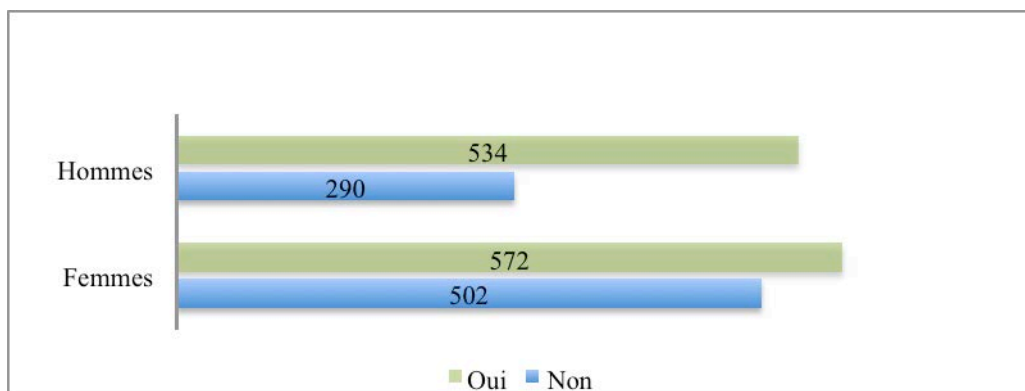
Parmi les résultats jugés satisfaisants, la part représentée par les femmes est de 51,17% et celle des hommes de 48,83% (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 98). *A contrario*, la répartition sexuée des évaluations montre un taux plus élevé de femmes (67,86%) dont la compréhension orale a été évaluée insuffisante.

Figure 14 : Répartition des signataires selon la compréhension écrite de la langue



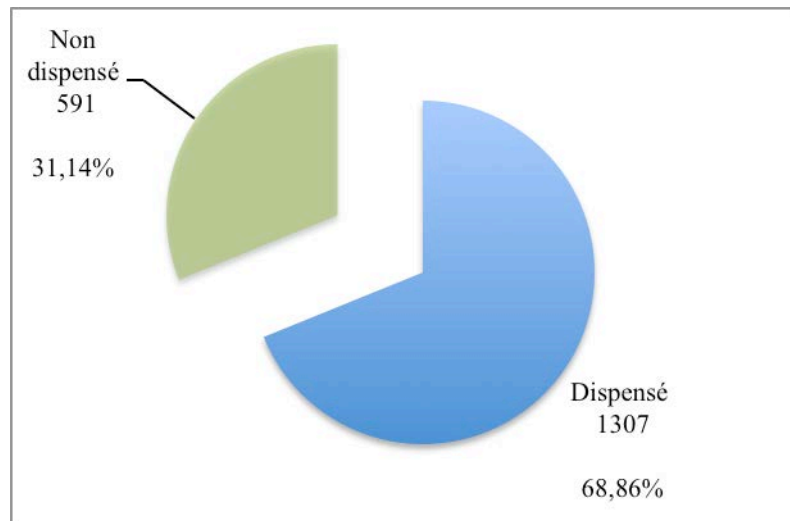
Et comme l'illustre le graphique ci-dessus, pour ce qui est des tests de compréhension écrite de la langue, l'évaluation de 58,27% des personnes auditionnées a été jugée suffisante (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 98).

Figure 15 : Répartition sexuée des signataires selon la compréhension écrite de la langue



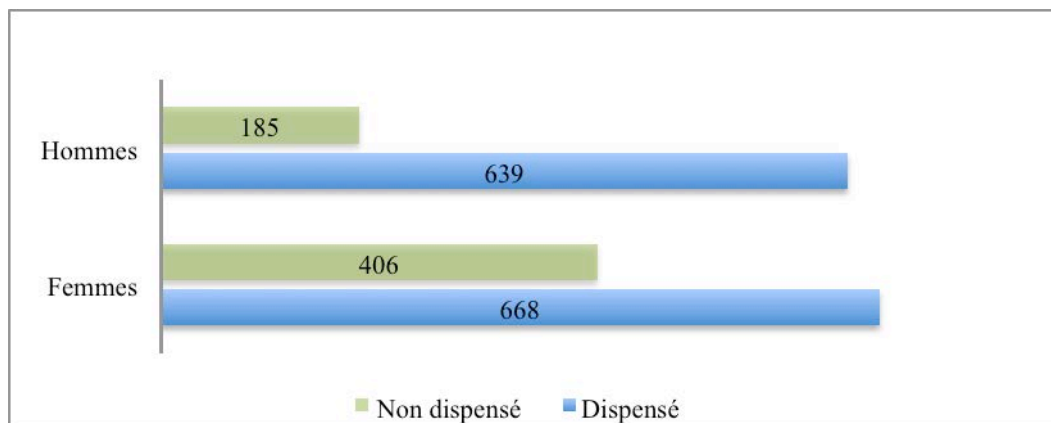
Comme le montre le graphique ci-dessus, parmi les 1 106 signataires du CAI qui ont satisfait le test de compréhension écrite, 51,72% sont des femmes. De même, la répartition sexuée des signataires dont l'évaluation écrite des compétences linguistiques a été jugée insuffisante concerne à 63,38% des femmes.

Figure 16 : Répartition des signataires selon le niveau de langue



Enfin, en 2009, parmi les 1 898 signataires du CAI en Bretagne, 1 307 personnes ont été dispensées d’une prescription linguistique, soit 68,86% des contractant-e-s (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 98).

Figure 17 : Répartition sexuée des signataires selon le niveau de langue



Parmi les 1 307 signataires dispensé-e-s de FL, 51,11% sont des femmes. Ces dernières sont par ailleurs également majoritaires (68,7%) parmi les 591 personnes soumis-e-s à une obligation de formation.

Au moment où se déroulent nos enquêtes de terrain à Rennes, les actions du volet linguistique du CAI sont réparties en Bretagne, par voie des marchés publics, entre trois organismes. Le CIFOR-Ouest, centre d’examen habilité pour le DILF pour les régions Bretagne et Pays de la Loire, est en charge du Bilan de Prescription et d’Évaluation Linguistique

(BPEL)¹³¹. Le volet « formation linguistique » se répartit entre le CLPS¹³² – Contribuer à la Promotion sociale – pour les départements des Côtes-d’Armor, du Finistère et d’Ille-et-Vilaine et l’IBEP¹³³ – l’Institut Breton de Formation Permanente – pour le département du Morbihan.

Ainsi, aujourd’hui, l’appréciation de la condition d’ « intégration républicaine » qui permet de bénéficier d’un statut de résident-e en France dépend de la signature du CAI et du respect de ses prescriptions, dont l’obligation linguistique. L’injonction à l’intégration qui préside au CAI s’appuie sur une mise en opposition de l’immigration. En effet, deux catégories sont mises en « concurrence » : l’immigration choisie et l’immigration subie. Dans ce contexte de mise en opposition de l’immigration, l’injonction à l’intégration linguistico-culturelle semble d’autant plus forte à mesure qu’elle se définit en terme d’engagement réciproque, à travers l’obligation contractuelle, inhérente au CAI. Cette intégration marque alors le seuil entre une immigration de travail déclarée « choisie » et une immigration familiale, désormais considérée comme « subie » et fait figure de lieu de passage entre les deux entités constituées (immigration choisie vs immigration subie). Mais, elle incarne ce lieu de passage en même temps qu’elle crée l’asymétrie qui les définit, en s’appuyant notamment sur une rhétorique située de « l’égalité » pour se justifier.

1.5 Passer d’une « immigration subie » à une « immigration choisie » : une nécessité de pour l’« égalité » ?

« Aimés des publicitaires, ils sont prononcés dans la perspective de créer la sensation de modernité, d’efficacité et d’irrésistible nouveauté »
GUILLAUMIN C., « Immigrationsavage », *Mots*, Volume 8, n°1, 1985, p. 46.

Implicitement évoquées, les catégories « immigration choisie » et « immigration subie » – ou plutôt les logiques inhérentes à leur ré-invention et mise en opposition – sont, pour exemple, suggérés en 2003 dans le rapport du HCI *Le contrat et l’intégration* précédemment évoqué. En effet, outre le plébiscite d’une politique individuelle et contractuelle de l’intégration (p. 4), nous retrouvons dans ce rapport de nombreuses idées qui seront au cœur des discours de dialectisation de l’immigration. C’est le cas par exemple de l’insistance sur l’importance d’une politique de l’immigration dite positive et « *décidée à ne plus se satisfaire d’un traitement purement social de l’intégration adonnée d’un discours contre les discriminations* » (p. 3), de

¹³¹ [EN LIGNE] : <http://www.cifor.com/index.html>

¹³² [EN LIGNE] : http://www.clps.net/le_clps.php

¹³³ [EN LIGNE] : <http://www.ibepformation.net/>

l'importance à accorder à la reconnaissance et à la valorisation de la réussite et du mérite (p. 13 et p. 27), de l'insistance sur la nécessité de développer le volet civique des formations destinées aux migrant-e-s (p.5) ou encore, de la promulgation des femmes comme public cible et privilégié des politiques de l'immigration et de l'intégration (pp. 42-80). L'évocation explicite et la mise en opposition de ces deux catégories – comme rhétorique « inédite » des politiques de l'immigration – peut davantage être illustrée, au moment où le CAI - et son VL - est expérimentés dans plusieurs départements français, par un discours intitulé *Une immigration choisie, une intégration réussie*, tenu par N. Sarkozy lors de la convention de l'UMP sur l'immigration le 9 juin 2005¹³⁴. Il est alors nouvellement ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, en charge de l'immigration, suite à la démission du gouvernement de J-P. Raffarin au lendemain du résultat négatif du référendum portant sur le Traité constitutionnel européen du 29 mai 2005. En somme, partant de ce qui est considéré comme un échec du référendum, le Ministre de l'Intérieur indique qu'aux vues des circonstances et de ses fonctions, l'action prioritaire serait de « *se doter d'une politique migratoire unique* », de « *rétablir un discours positif sur l'immigration* », de « *passer d'une immigration subie à une immigration choisie* » et ainsi de faire de la France le premier pays d'Europe à proposer « *une stratégie migratoire adaptée aux enjeux du monde contemporain* ». Dans ce discours, un lien manifeste est établi entre le « non » exprimé lors du référendum portant sur le traité constitutionnel et l'immigration, cette dernière étant mise en lien avec l'augmentation du chômage, ou encore avec la thématique en « vogue » de l'insécurité. En somme, ce résultat de vote est présenté comme « *l'expression d'une crise de défiance* » envers l'Europe dans sa capacité de protection contre « *le chômage, les délocalisations, l'immigration subie et le terrorisme* », ce qui justifie simultanément la prétendue nécessité à « *passer d'une immigration subie à une immigration choisie* ».

Comme le développe É. Fassin dans son film-entretien « *pour une sociologie (ouvertement) politique - Du problème de l'immigration à la politique d'immigration comme problème* »¹³⁵, quatre idées et/ou « ruptures » peuvent être extraites de cette intervention. La première rupture renvoie à une démarche qui se présente comme volontariste. Partant de la dite nécessité de « *répondre à des besoins précis de l'économie* », il y a insistance sur la notion de résultat. Il ne

¹³⁴ Intervention de Nicolas Sarkozy, Ministre d'État, Ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, Président de l'Union pour un Mouvement Populaire, *Convention pour un projet populaire – Une immigration choisie, une intégration réussie* – Assemblée nationale, le 9 juin 2005. [EN LIGNE] : http://www.u-m-p.org/sites/default/files/fichiers_joints/dates_cles/discours_nicolas_sarkozy_3.pdf

¹³⁵ Cf. FASSIN É., *Pour une sociologie (ouvertement) politique - Du problème de l'immigration à la politique d'immigration comme problème*, un film-entretien de Thomas Lacoste avec la participation de É. Fassin, réalisé dans le cadre du projet « Frontières » (117', LBP, 2010, DVD 124').

s'agit pas de se questionner sur le bien fondé des expulsions par exemple, mais de se demander comment faire. Il ne s'agit pas non plus de s'interroger sur la notion d'intégration, de savoir si cette dernière est une catégorie pertinente, « *il faut intégrer et on intègre* ». Par ailleurs, les résultats attendus eux-mêmes ne semblent pas questionnés dans la mesure où ils sont fixés par avance. Par exemple, cela est observable à travers l'augmentation des expulsions (+ 50% en 2005), par les débats sur l'instauration d'une politique des quotas¹³⁶, mais également par l'annonce de la généralisation obligatoire du CAI, puisque la validation des formations prescrites par le dispositif – comme la validation du DILF – sont considérées comme fins en soi par/pour l'intégration. La seconde rupture qui peut être extraite de cette intervention est une logique européenne en matière de politique de l'immigration et de l'intégration qui sert souvent à dédouaner les politiques françaises en la matière. En effet, depuis la conférence de Tampere en 1999 – sous présidence finlandaise – puis de la conférence ministérielle de Groningue en 2004 – sous présidence néerlandaise –, les États membres de l'Union Européenne se réfèrent à onze principes de base communs¹³⁷ qui renvoient aux orientations majeures en termes de convergence des politiques de l'intégration des États membres. Ainsi, dans ce discours, en réponse à ce qui est considéré comme un refus de l'Europe, N. Sarkozy affirme que le souverainisme qui oppose habituellement Nation et Europe est obsolète et que les actions menées doivent « *s'inscrire dans un cadre européen et mondial* ». Effectivement, pendant longtemps les politiques de l'immigration ont été considérées comme affaires nationales par excellence, face à une Europe vue comme lieu de dépossession de la souveraineté des nations, il semble aujourd'hui que le fait qu'elles soient – ces politiques – approuvées au niveau européen suffise à leur octroyer une légitimité au niveau national. Comme le rappelle É. Fassin, à la crainte exprimée par rapport à la menace que peut représenter l'Europe pour la nation, l'argument mis en avant dans ce discours est l'immigration. En somme, il n'y aurait pas lieu de s'inquiéter puisque l'Europe est nécessaire au maintien des souverainetés nationales et que par

¹³⁶ Le débat sur l'instauration d'une politique des quotas, permettant de fixer des plafonds d'immigration, a lieu malgré les nombreux obstacles constitutionnels auxquels il se heurte. Cf. le rapport Mazeaud, *Pour une politique des migrations transparente, simple et solidaire*, janvier 2008. Ce rapport issu d'une mission de réflexion sur l'instauration de quotas d'immigration et son introduction dans la constitution remet en question l'idée d'une politique limitative de contingentement des flux migratoires jugée non pertinente dans le cadre de l'immigration de travail et contraire au principe d'égalité tant au niveau constitutionnel que conventionnel. [EN LIGNE] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000446/0000.pdf>

¹³⁷ Cf. le compte-rendu de la « communication de la commission au Conseil, au Parlement européen, Comité économique et social européen et au Comité des régions – Programme commun pour l'intégration – Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne », CCE, Bruxelles, septembre 2005. [EN LIGNE] : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/;ELX_SESSIONID=WFMTJVJb3x89fJcCYfnpXfr2Fys13k31qQyKWWnPn51w1QLYZJ9g!-1145869047?uri=CELEX:52005DC0389

conséquent, la nation ne peut être menacée par l'Europe. Cette dernière est alors érigée discursivement comme cadre-rempart de la nation et de l'« identité nationale », en même temps que ces dernières deviennent un enjeu pour l'Europe. Celle-ci n'est plus ce par quoi la France peut craindre d'être menacée mais ce qui la protège contre l'ensemble des menaces précédemment citées, en tête desquelles figure le dit problème de l'immigration, plus précisément, toutes celles et tous ceux qui n'ont pas été choisi-e-s pour un motif économique. Et c'est ici que réside la troisième idée ou rupture amorcée par cette intervention, à savoir la *ré-invention* de la catégorie d'immigration subie. Dans ce contexte précis, cette immigration subie renvoie à une immigration familiale, mise en opposition avec une immigration alors dite choisie, des talents et des compétences. Selon la rhétorique développée dans cette intervention, ce n'est pas l'immigration de travail qui pose problème mais l'immigration familiale. À cet égard, la directive portant sur le regroupement familial adoptée au niveau de l'Union européenne en 2003 avec l'objectif d'harmoniser les politiques de l'immigration dans les pays membres – et considérée par de nombreuses associations et ONG comme une atteinte au principe même du droit au regroupement familial – est éclairante sur la manière dont s'imbriquent ces logiques, d'autant plus que son adoption coïncide avec la présentation du projet de loi relatif à l'immigration en France. Dès lors, la catégorie d'immigration subie – pas inédite en soit – qui ne concernait que les « immigré-e-s clandestin-e-s » est élargie et englobe alors une immigration jusque-là de droit, l'immigration familiale. Cette dernière, c'est-à-dire l'immigration reposant sur le droit à mener une vie de famille, sur le droit d'asile, etc. se *transforme* en une immigration problématique qui englobe toutes celles et ceux qui n'ont pas été choisi-e-s pour des raisons économiques. Il y a là une sorte d'inversion du paradigme en cours depuis 1974 qui consistait, notamment sous l'influence du Front National, à voir dans l'immigration économique la source du chômage endémique en France¹³⁸. C'est alors ce qui était apparenté à l'exercice commun du droit à vivre en famille qui est pointé pour constituer le problème de l'immigration. Ainsi, partant d'une rationalité économique destinée à satisfaire les secteurs qui connaissent un déficit de main-d'œuvre, il y aurait simultanément nécessité et intérêt à participer « *aux flux mondiaux de l'intelligence et des compétences* », à la « *circulation des cerveaux* » et nécessité de remettre en question le regroupement familial qui tiendrait « *aujourd'hui une place trop importante dans l'équilibre des flux migratoires et est à l'origine de nombreuses fraudes* ». Alors, le dit « *équilibre entre immigration de travail et immigration de droit* » souhaité par cette rhétorique est exprimé comme possible à travers une

¹³⁸ VIPREY M., « Immigration choisie, immigration subie : du discours à la réalité », *La revue de L'IRE*S, n°64-2010/1, p. 157.

posture et des actions relevant du « mérite » et autorisant au séjour sur le territoire. Comme le rappelle D. Lochak, cette logique peut être mise en parallèle avec l'ordonnance de 1945. En effet, celle-ci prévoyait qu'à partir d'un contrat de travail qui donnait le droit au séjour :

« L'étranger était systématiquement mis en possession d'une carte valable un an, avec la perspective d'obtenir après quelques années une carte de « résident ordinaire » valable trois ans et des chances plus restreintes d'obtenir un jour le statut de résident privilégié »¹³⁹.

Comme en témoigne l'extrait de discours qui suit, dès lors qu'est posée cette logique qui relève du « mérite » par le travail, une sorte de « solution-action » est plébiscitée au nom de l'intégration, avec l'objectif de restreindre l'immigration :

« Il faut être plus volontariste et exigeant en matière d'accueil et d'intégration. Le contrat d'accueil doit être obligatoire et le contenu des formations plus dense. ».

Les phrases qui suivent ces propos amorcent une dernière rupture qui dit et lie les contextes et imbrications inextricables de la mise en place du CAI et de son VL, dispositif phare des politiques de l'immigration et de l'intégration :

« Nous sommes fiers des valeurs de la République, de l'égalité entre les hommes et les femmes, de la laïcité, de l'idéal français d'intégration. Alors, osons en parler à ceux que nous accueillons. Et agissons pour que les droits de la femme française s'appliquent aussi aux femmes de l'immigration. ».

Un lien explicite est établi entre la nécessité du CAI et l'importance que revêt « l'égalité entre les hommes et les femmes », la « laïcité » et l'« idéal français d'intégration ». Ici, on ne parle pas d'égalité entre individus mais bien d'égalité entre les sexes. Laquelle égalité serait au premier rang des valeurs démocratiques de la République. Comme le souligne É. Fassin, « *il n'est ici pas question d'égalité entre les races ni entre les classes : l'égalité républicaine, c'est devenu l'égalité entre les sexes.* »¹⁴⁰. Cette mise en opposition des droits de « la femme française » – au singulier, catégorie unitaire et homogène, constituée par les droits communs à toutes les femmes françaises – et leur supposée absence dans le cas « des femmes de l'immigration » – au pluriel, catégorie hétérogène et non constituée par les droits en question – introduit une rupture inédite dans le contexte des politiques de l'immigration duquel émerge le dispositif CAI. En effet, les logiques de fermeture des frontières et/ou d'exclusion ne sont plus justifiées et légitimées contre la démocratie mais pour elle. En somme, c'est au nom de l'attachement aux valeurs démocratiques et républicaines dont font partie l'égalité entre les sexes, l'anti-sexisme, l'anti-homophobie, etc. que sont menées ces politiques de l'immigration

¹³⁹ LOCHAK D., *op.cit.*, 2006, p. 11.

¹⁴⁰ FASSIN É., *op.cit.*, 3/2006, n° 26, pp. 123-131, p. 127.

et que sont justifiées les logiques d'exclusion qui leur sont immanentes. Pour É. Fassin, dans ce contexte, il y a insistance sur « la démocratie sexuelle » ou – soutenant son caractère processuel – sur « la démocratisation sexuelle »¹⁴¹ qu'il définit comme « *l'extension du domaine démocratique, avec la politisation croissante des questions de genre et de sexualité que révèlent et encouragent les multiples controverses publiques actuelles* »¹⁴². Cette « démocratisation sexuelle » est observable dans le cadre de la mise en discours des politiques de l'immigration et plus particulièrement dans le contexte du plébiscite du CAI en 2005, comme l'illustrent les extraits d'allocution plus haut. Aussi, ce dispositif phare des politiques de l'immigration est mis en avant comme une sorte de « kit » contractuel garant d'une « intégration réussie » car « choisie »¹⁴³, les formations prescrites dans son cadre – plus particulièrement son VL – étant considérées comme la condition et le moyen permettant de tenir la promesse de cette même « intégration réussie ».

1.5.1 Immigration subie et immigration choisie : derrière le « re-nouveau »

Ce re-nouveau du discours, si tant est que l'on puisse parler de re-nouveau¹⁴⁴, celui-là même qui impulse et accompagne les politiques de l'immigration choisie contre l'immigration subie – au cœur de la mise en place du CAI – repose sur la mise en opposition de deux sphères, le travail et la famille. La séparation et/ou mise en opposition de ces deux domaines renvoie aux fonctions de l'immigration qui a toujours oscillé, le plus souvent simultanément, entre une fonction économique et une fonction démographique. Mais, cette opposition est empiriquement incohérente car elle donne à supposer qu'une personne entrée sur le territoire au titre de l'immigration de travail n'est que travailleuse et souvent un homme – Cf. l'image de l'immigré travailleur – et qu'une personne arrivée en France au titre de l'immigration familiale n'appartient qu'à cette catégorie, en étant de surcroît souvent une femme. Ces deux entités sont pensées de manière isolée, comme si une immigration de travail n'était pas corollaire d'une immigration familiale et inversement.

Dans ce contexte, l'immigration familiale est perçue et/ou exprimée comme subie, comme un poids économique indésirable au moment où la loi sur l'immigration de 2006 veut re-

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Lien qui est notamment établi à travers une asyndète en conclusion du discours prononcé par Nicolas Sarkozy le 9 juin 2005 : « *Une remise en marche de l'ascenseur social ; une immigration choisie ; une intégration réussie...* ».

¹⁴⁴ Concernant les politiques d'immigration sélective Cf. VIPREY M., *op.cit.*, 2010/1, pp. 152-157.

consacrer l'immigration de travail comme réponse aux besoins structurels des secteurs économiques qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre en France (le BTP, l'hôtellerie-restauration, l'agriculture, etc.). Dans ce sens, même si la politique des quotas est estimée anti-constitutionnelle, contraire au principe d'égalité autant qu'inefficace et qu'elle ne réussit pas à se faire une place en tant que telle, d'autres mesures permettent néanmoins de la réaliser indirectement. Ces mesures renvoient notamment aux accords bilatéraux qui permettent de disposer de contingent-e-s à partir d'un principe de réciprocité d'intérêts entre pays d'accueil et pays d'origine. Comme le rappelle M. Viprey¹⁴⁵, c'est ainsi qu'en 2008, la France s'engage à attribuer 1000 cartes de séjour au Sénégal contre la présentation de contrats de travail à partir d'une liste de 108 métiers en tension et que des accords similaires sont signés avec le Congo et le Bénin sur la base de la délivrance de cartes de séjour « compétence et talents ». Ces pays s'engagent en contrepartie à faciliter l'obtention de laissez-passer consulaires permettant, sur le territoire français, d'endiguer la présence illégale de personnes étrangères. De même, sans avoir eu recours à aucune modification constitutionnelle, le CAI peut également être considéré comme un dispositif des politiques de l'immigration économique sélective puisqu'il ne concerne pas les ressortissant-e-s des États membres de l'Union européenne, de l'Espace économique européen ou de la Suisse. Le CAI opère bien des distinctions selon les nationalités, mais ces dernières sont dissimulées par la nécessité que revêt l'intégration, notamment linguistique.

Dans un article intitulé *Immigrationsauvage*¹⁴⁶, paru en 1984, C. Guillaumin montre comment – partant d'une expression lancée par le groupe d'extrême droite en 1973 « Halte à l'immigration sauvage » – le discours politique puise dans l'ordre social des pistes et des thématiques qu'il radicalise en leur donnant une forme linguistique et en en faisant des moteurs d'action cohérents. Si à l'époque, au vu du contexte historico-politique, le mot « sauvage » en tant que « supplément » et « déclencheur de complicité » idéologique par rapport au phénomène « immigration » a montré son efficacité¹⁴⁷, il en est de même aujourd'hui pour l'association immigration-subie. L'expression « immigration » n'est pas inédite, mais « immigration subie » l'est : « *Ce mot-là et pas tel autre. Ce mot-là entouré d'un halo*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 164.

¹⁴⁶ GUILLAUMIN C., « Immigrationsauvage », *Mots*, Volume 8, n°1, pp. 43-51.

¹⁴⁷ Puisque, comme le rappelle l'auteure, dans le contexte social et historique de l'époque (post 1968) ce vocable évoque une mouvance : « « spontané », « libre », « pur », « non trafiqué » », signal « d'indocilité, de dynamisme et de nouveauté » pour sa part anarcho-libertaire, en même temps que réactionnaire. *Ibid.*, pp. 46-47.

spécifique, halo composé, autour de l'acception nodale, des significations historiques successives, parfois oubliées mais cependant présentes, du terme. »¹⁴⁸

Subie est « *in* ». Comme le souligne C. Guillaumin, à propos du terme *sauvage*, le terme « *subi* » n'a rien à voir avec « *immigration* » du point de vue de la logique des idées, il est néanmoins « *la garantie sémantique de la fraîcheur de ce que les vieilles lunes nommaient « racisme », mot encore honni »¹⁴⁹*. Le propos « *immigration subie* » et sa version antagoniste, positive et volontariste « *immigration choisie* », procèdent et produisent « *autre chose* » que la somme des significations en présence, ils procèdent et participent d'un slogan émancipatoire actuel, « *choisir pour ne plus subir* », également contenu dans le dispositif CAI.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 46.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 47.

Chapitre 2.

Le genre et les rapports sociaux de sexe pour penser le VL du CAI : re-construction théorique et méthodologique d'un objet de recherche

Depuis une dizaine d'années les réformes du droit des étrangers ne cessent, au nom d'un « rééquilibrage nécessaire » des flux migratoires, de malmenier l'immigration familiale et le regroupement familial pour, dit-on, mieux organiser l'« immigration choisie ». Dans le cadre de ces réformes, l'intégration n'est plus considérée comme une conséquence de l'accueil, mais comme sa condition pour les personnes désirant rejoindre et/ou s'établir sur le territoire français, d'autant plus dans le cadre du regroupement familial.

L'histoire de l'immigration familiale et celle de l'immigration économique sont liées par le droit international à partir du moment où se développent des droits pour les travailleurs migrants et leurs familles¹⁵⁰. La loi du 24 juillet 2006 déjà annoncée par celle du 26 novembre 2003 a eu pour conséquence un important recul des droits des bénéficiaires de la procédure du regroupement familial. Cette régression des droits, d'abord due en 2003¹⁵¹ à la suppression de l'accès direct à un titre de séjour équivalent à celui détenu par la personne rejointe se poursuit avec la loi de 2006 lorsque les bénéficiaires du regroupement familial se voient attribuer une carte temporaire d'un an, la carte de résident quant à elle n'étant délivrée qu'à partir de trois ans de résidence successive sur le territoire¹⁵². La politique en faveur d'une immigration économique, dite choisie est aussi, en même temps, une politique de lutte contre l'immigration familiale, dite subie. Outre le durcissement des contrôles sur le territoire exercés sur les bénéficiaires du regroupement familial, selon la taille de leur logement ou le montant de leurs ressources par exemple, cette politique est caractérisée par un contrôle accru des mariages suite à la loi de 2006¹⁵³ et par une surveillance externalisée, à partir du pays d'origine, que permet le pré-CAI.

En tant qu'instrument de franchissement légal des frontières et « promesse-preuve » d'intégration, le CAI fait partie de l'arsenal des critères de contrôle et de limitation de l'immigration familiale. À ce dispositif, s'ajoute, entre autres, l'entreprise de « biologisation » des liens de filiation suscitée en 2007 par le débat autour de l'instauration des tests ADN prévus en direction des personnes en provenance de pays dans lesquels « l'état civil présente des carences ou est inexistant ». Ce projet qui donnait priorité prédominante à la filiation génétique

¹⁵⁰ Pour un résumé des réformes et jurisprudences nationales sur le droit au regroupement familial, Cf. CURNIL CH., RECIO M., « La famille sous contrôle. Le durcissement des politiques de regroupement familial » (dans.) FASSIN D., *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010, pp. p. 197-218.

¹⁵¹ Mais les politiques de durcissement à l'encontre de l'immigration familiale ne datent pas de cette époque, notons qu'auparavant cette loi avait été atténuée en 1998 après un durcissement de ces politiques par la loi Pasqua en 1993.

¹⁵² Cf. Article L314-9-1 du Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile (CESEDA).

¹⁵³ Loi n° 2006-1376 du 14 novembre 2006 relative au contrôle de la validité des mariages.

a été finalement abandonné en 2009 dans la mesure où son décret d'application n'a pas été signé par E. Besson, Ministre en charge de l'immigration à l'époque.

Les discours volontaristes, de même que le durcissement des exigences à l'encontre de l'immigration familiale, tout en jouant la carte de la distinction par rapport aux discours sur « l'immigration zéro » du Front National, se multiplient. Ainsi, cette immigration familiale est constituée, presque de fait, puisqu'elle est subie, comme « problème » politique, social et sociologique, en opposition avec l'immigration économique. La mise en forme de cette dialectique ne résiste pas à la formule rhétorique de responsabilisation et d'émancipation *en vogue*. Cette dernière, prétendument anti-assujettissement, prévaut qu'il faut (ou qu'il y a tout intérêt à) *choisir* plutôt que *subir*, donc qu'il faut choisir l'immigration plutôt que la subir. Toutefois, si cette formule est présentée comme vitale pour certain-e-s, elle le paraît beaucoup moins pour d'autres. En somme, l'accord préalable posé quant à l'attachement au principe constitutionnel de protection de la vie familiale et à l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'Homme concernant le droit au respect de la vie privée et familiale, évacue tout questionnement sur ce que pourrait faire subir une telle politique aux personnes immigré-e-s qui en sont concerné-e-s. L'immigration familiale représente un problème à résoudre, en privilégiant l'immigration choisie¹⁵⁴, pour/au nom d'une identité nationale ou, aujourd'hui, d'une identité européenne, présentée comme un lieu de protection et de rapprochement, sans barrières, mise à part, lorsqu'il s'agit de l'entrée de la Turquie dans l'Union Européenne ou de l'immigration.

Immigration, identité nationale et égalité entre les sexes : quelles articulations ?

« La qualité de Français », de même que le critère de nationalité, devient un enjeu politique suite à l'adoption de la première loi sur la nationalité en 1889, soit une dizaine d'années après l'apparition en France du mot « immigration ». Celle-ci sera par la suite redéfinie en terme d'« appartenance à l'État »¹⁵⁵. L'identité nationale, thème de la présidentielle de 2007 (aux côtés de l'immigration), qui sera consacrée par la création du MIINDS – ministère qui disparaît suite à un remaniement gouvernemental le 14 novembre 2010 –, n'a rien d'un sujet

¹⁵⁴ Mais comme nous le développerons ultérieurement, ce nouveau maître-mot des politiques de l'immigration, cet objectif affiché d'une préférence pour l'immigration choisie et économique, n'est paradoxalement pas suivi par les faits. Il suffit pour cela de se référer au nombre de titres de séjour délivrés pour motif professionnel et plus exactement au titre de la carte « compétences et talents » (5 titres en 2007, 183 en 2008 et 364 en 2009). Cf. *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration, op.cit.*, « Tableau n° I-2-3 : Tous premiers titres de séjour, tous pays en France métropolitaine (hors VLS-TS) », p. 43.

¹⁵⁵ NOIRIEL G., *À quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille, Agone, 2007.

nouveau ou « tabou »¹⁵⁶ comme le montre notamment G. Noiriel dans son essai « À quoi sert « l'identité nationale » », partant des discours tenus lors de la campagne présidentielle et interrogeant les usages politiques de cette expression. En effet, L'historien – qui fera partie des démissionnaires de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration suite à la création de ce ministère – rappelle que « l'identité nationale », dans le contexte électoral de l'époque, sert essentiellement à réaffirmer un clivage entre « eux » et « nous » qui n'a rien d'inédit en soit. Si les expressions consacrées avant les années 1970 sont celles « de « personnalité », d' « âme », ou de « caractère national » »¹⁵⁷, elles ont en commun avec « l'identité nationale » deux caractéristiques, la « mêmeté » (le même qui génère l'opposition) et l'« ipséité » (le soi-même ou la conscience de soi qui suppose une continuité dans le temps). Gérard Noiriel emprunte ces deux concepts à Paul Ricœur pour qualifier l'action par laquelle « les membres d'une nation doivent (...) revendiquer une même origine et faire état d'une permanence avec l'histoire »¹⁵⁸. Et comme le montrent de nombreux extraits de discours politiques, mais aussi scientifiques, les rhétoriques d'homogénéisation dans le cadre des politiques de l'immigration investissent souvent dans ce cadre la langue comme preuve de la « mêmeté » et les valeurs-lois et/ou la mémoire collective comme indice de l'« ipséité » pour réaffirmer l'existence de la nation. Ce processus réaffirmation de la nation et de l'« identité nationale » mis en lien avec la langue est indissociable de la fabrication et de la co-formation des rapports sociaux qui ont attiré au sexe, à la « race » et à la classe.

Dans le contexte de cette recherche, les politiques de l'immigration et de l'intégration sont simultanément des politiques de l'« identité nationale ». La thématique de l'« identité nationale » est réactivée progressivement plusieurs années en amont de la mise en place du CAI¹⁵⁹, mais l'élection présidentielle de 2007 marque un tournant dans sa consécration. Alors que beaucoup y voient une thématique épuisée de longue date, cette dernière va être propulsée médiatiquement par ce contexte électoral en 2009. À cet effet, ce « débat » sur l'identité nationale est un contexte de mise en visibilité des paradoxes inhérents à cette rhétorique républicaine qui lie identité nationale et immigration en s'appuyant sur la thématique de l'égalité entre les sexes. En effet, ce débat est mené et justifié comme une réponse à l'immigration, et consécutivement, à l'insécurité, aux émeutes, à la délinquance, à l'« affaire du

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 83.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 14.

¹⁵⁹ Cf. HCI, *Le Contrat et l'Intégration*, op.cit., 2003, p. 104 : « L'identité nationale se vit au travers de valeurs partagées (...) Pour s'associer, chacun de nous doit faire un effort pour oublier ses seules particularités et retrouver ce qu'il a en commun avec les autres ».

voile » à l'école puis dans les espaces publics¹⁶⁰, aux mariages forcés, aux mutilations génitales, à la polygamie, à l'« affaire des tournantes », etc. À cet égard, Le message contenu dans un spot télévisé de campagne présidentielle du candidat UMP N. Sarkozy en 2007¹⁶¹ en amorce une définition située :

« Je crois à l'identité nationale. La France n'est pas une race, la France n'est pas une ethnie, la France est une communauté de valeurs, c'est un idéal, c'est une idée ».

Dans le contexte précédemment évoqué, ce qui est à première vue un rappel de la défense du *jus soli* (droit du sol) par rapport au *jus sanguinis* (droit du sang), donc un rappel de la législation française en terme de nationalité, se révèle une occasion définitoire inédite de cette « identité nationale ». Néanmoins, comme le suggère la suite de ce spot, la rhétorique adoptée pour l'explicitier et la rappeler s'appuie sur la thématique de l'égalité entre les sexes :

« Les femmes, en France, sont libres, comme les hommes, libres de circuler, libres de se marier, libres de divorcer. Le droit à l'avortement, l'égalité entre les hommes et les femmes, ça fait partie aussi de notre identité ».

La mise en avant de la liberté « des femmes françaises » et des droits dont elles bénéficient fait apparaître l'égalité entre les sexes au premier rang des valeurs définissant l'identité nationale. Dans cette proposition, la marque discursive d'une racisation de l'identité nationale semble atténuée, voire absente. Or, cette marque de racisation réside précisément dans son évacuation au profit de la rhétorique de l'égalité entre les sexes. De nombreux extraits de discours, dont celui tenu à l'occasion de l'entrée en campagne du candidat N. Sarkozy, le 14 janvier 2007¹⁶² en témoignent :

« La soumission de la femme c'est le contraire de la République, ceux qui veulent soumettre leurs femmes n'ont rien à faire en France. La polygamie c'est le contraire de la République. Les polygames n'ont rien à faire en France. L'excision c'est une atteinte à la dignité de la femme, c'est le contraire de la République, ceux qui veulent la pratiquer sur leurs enfants ne sont pas les bienvenus sur le territoire de la République française ».

Les mots *soumission*, *polygamie* et *excision* désignent précisément les « cibles » stratégiques de ces politiques de l'immigration et de l'identité nationale. Ces mots désignent

¹⁶⁰ Débat qui semble inépuisable depuis 1989. Il sera de nouveau relancé en 2004 avec la création de la loi sur les signes religieux dans les écoles publiques Loi n°2004-228 du 15 mars 2004 – article 1 JORF 17 mars 2004. En vigueur le 1^{er} septembre 2004 (Article L.141-5-1).

¹⁶¹ Cf. « *L'identité nationale* ». [EN LIGNE] : http://www.dailymotion.com/video/x1qz2d_1-identite-nationale_news (Consulté le 21 octobre 2012).

¹⁶² Déclaration de N. Sarkozy, Ministre de l'intérieur et de l'aménagement du territoire, président de l'UMP et candidat à l'élection présidentielle 2007, « sur sa personnalité, son parcours politique, l'identité française, les valeurs de la République et de travail pour l'élection présidentielle de 2007 », Paris le 14 janvier 2007. [EN LIGNE] : <http://discours.vie-publique.fr/notices/073000153.html> (Consulté le 30 octobre 2012).

également le processus de racisation inhérent à cette nouvelle rhétorique de l'égalité entre les sexes. Mais, ils désignent surtout celles et ceux qui en sont les « cibles », à savoir des « *martyrisants-hommes* » et des « *martyrisées-femmes* » :

« *Je veux être le Président de la France des Droits de l'Homme. Chaque fois qu'une femme est martyrisée dans le monde, la France doit se porter à ses côtés. La France, si les Français me choisissent comme Président, sera aux côtés des infirmières bulgares condamnées à mort en Libye. Elle sera aux côtés de la femme qui risque la lapidation parce qu'elle est soupçonnée d'adultère. Elle sera aux côtés de la persécutée qu'on oblige à porter la burka, aux côtés de la malheureuse qu'on oblige à prendre un mari qu'on lui a choisi, aux côtés de celle à laquelle son frère interdit de se mettre en jupe.* »

L'universalisation et l'externalisation discursive de l'égalité entre les sexes s'établit sur la base de la production de *la femme-oppressée*. Cette *femme-oppressée* n'est pas française puisque l'égalité entre les sexes, valeur dite intrinsèque à l'identité nationale l'en protège. « *La femme-oppressée* » est « *celle des autres* », ces *autres-là*, catégorie racisée par le biais de la rhétorique égalitaire, ces *autres-là* dont l'égalité entre les sexes ne fait pas partie de « leur identité ». Le processus de racisation opéré à travers l'utilisation de la thématique de l'égalité entre les sexes est notamment observable à travers la position assignée de celles *aux côtés* de qui la France prétend se *placer*. *Martyrisée, condamnées à mort, qui risque la lapidation, persécutée, malheureuse*, etc. Le groupe désigné ici est constitué discursivement, mais aussi matériellement, sur la base de son oppression. Cette oppression n'est pas française, au sens de *blanche* (et nous ne parlons pas ici de catégorie chromatique), du moins aucun des cas de figures énoncés plus haut ne le suggère. Cette oppression est exprimée, en même temps que fabriquée comme venant d'*ailleurs*, mais d'un *ailleurs* que l'on peut néanmoins trouver *ici*. En somme, si les femmes sont opprimées c'est parce que le « groupe », les « valeurs » et les « hommes », au-x quel-s elles « *appartiennent* » les martyrisent, les condamnent à mort, les lapident, les persécutent, etc. Ce groupe est constitué comme « déjà-dominé », « déjà-exploité », et : « *C'est là que « les femmes » groupe constitué discursivement, se substituent aux « femmes » sujets matériels de leur propre histoire* »¹⁶³. Ce groupe « *la-les femme-s* » est constitué, à travers un discours universaliste de l'égalité et de la démocratie sexuelle, comme « objet » politique « déjà-opprié ». « *Les femmes* » dont il est question ici sont d'emblée exclues du principe d'universalité et *extérieures* aux rapports sociaux par lesquels elles sont constituées. Et dès lors qu'elles sont « déjà-victimes » prototypiques du sexisme, impuissantes

¹⁶³ TALPADE MOHANTY C., « Sous le regard de l'Occident : recherche féministe et discours colonial », Traduit de l'anglais par MARREC B. (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 155.

face à leur « *singulière appropriation* », elles deviennent une entité anhistorique privilégiée pour incarner et exprimer le rôle protecteur, paternaliste et patriarcal de la nation.

À cet égard, la seconde partie de la déclaration – « *Chaque fois qu'une femme est martyrisée dans le monde, la France doit se porter à ses côtés* » – est reprise et renforcée en « promesse » protectrice et intégratrice, entre les deux tours de la campagne présidentielle, à travers la formule suivante : « *À chaque femme martyrisée dans le monde, je veux dire que la France offre sa protection en lui donnant la possibilité de devenir française* »¹⁶⁴. Cette déclaration est une promesse de protection-appropriation par assimilation. Elle fonde l'intention protectrice de la nation en utilisant « *les femmes* » comme objet à protéger en tant qu'elles sont « *femmes* », et non en tant qu'elles sont « aussi » un groupe racisé, cette seconde catégorie étant considérée indirectement, par sa non mise en visibilité dans ce contexte, comme l'origine présumée de l'oppression. Ceci rappelle la célèbre formule de G-C. Spivak lorsque – partant de la question de l'abolition du sacrifice de la veuve hindoue (le sati) – elle évoque : « *Des hommes blancs sauvent des femmes de couleur d'hommes de couleur* »¹⁶⁵. Cette formule peut, par ailleurs, résumer de nombreuses situations, lorsque des « sujets-objets » sont constitué-e-s à travers l'articulation de l'impérialisme et du patriarcat. Comme le rappelle É. Fassin : « *les politiques européennes d'identité nationale ont vocation à faire oublier le choix des marchés contre la protection sociale* »¹⁶⁶ et dans ce cadre, la désignation d'un bouc émissaire (les immigrés) et/ou la focalisation sur une prétendue nécessaire égalité entre les sexes, permet de taire la part processuelle du racisme en œuvre. Si ce n'est pas la première fois que ce thème de l'identité nationale permet de remporter des élections¹⁶⁷, il n'en est pas de même concernant la question de l'égalité entre les sexes. L'identité nationale serait donc égalitaire et cette égalité paraît presque, « par essence », sexuelle¹⁶⁸. Dans ce sens, en tant que dispositif de cette politique de l'identité nationale et de l'immigration choisie, le CAI consacre à l'égalité une définition inédite dans le contrat qui est présenté aux futur-e-s signataires¹⁶⁹. En

¹⁶⁴ Déclaration de Nicolas Sarkozy, président de l'UMP et candidat à l'élection présidentielle, « sur le bilan de quatre mois de campagne électorale, le rappel des valeurs qui sont les siennes, en opposition notamment à celles de mai 1968, et son appel aux électeurs centristes pour le second tour », Paris le 29 avril 2007. [EN LIGNE] : <http://discours.vie-publique.fr/notices/073001622.html> (Consulté le 30 octobre 2012).

¹⁶⁵ SPIVAK G-C., *Les subalternes peuvent-elles parler ?* Paris, Amsterdam, 2009, p. 77.

¹⁶⁶ FASSIN É., *Démocratie précaire. Chroniques de la déraison d'État*, Paris, La Découverte, 2012, p. 191.

¹⁶⁷ NOIRIEL G., *op.cit.*, 2007, p. 82.

¹⁶⁸ Cf. FASSIN É., « Les femmes au service de l'identité nationale », *op.cit.*, 2012, pp. 131-134. Article paru le 2 novembre 2009, consultable sur le blog « Observatoire des questions sexuelles et raciales ». [EN LIGNE] : http://observatoire2.blogs.liberation.fr/normes_sociales/2009/11/les-femmes-au-service-de-lidentit%C3%A9-nationale.html

¹⁶⁹ Cf. [Fig. 1] Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration.

amont du paragraphe intitulé *Connaître le français, une nécessité*, les futur-e-s signataires du contrat peuvent lire dans la partie intitulée *La France, un pays d'égalité* :

« L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de la société française. Les femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes. Les parents sont conjointement responsables de leurs enfants. Ce principe s'applique à tous, Français et étrangers. Les femmes ne sont soumises ni à l'autorité du mari ni à celle du père ou du frère pour, par exemple, travailler, sortir ou ouvrir un compte bancaire. Les mariages forcés et la polygamie sont interdits, tandis que l'intégrité du corps est protégée par la loi. »

Pendant que l'Europe « sans-barrières » – et son identité – justifie, par la réactualisation des frontières de l'« Europe-forteresse », la sape de l'immigration, principalement familiale, la « nation » – et son identité – s'empare et se pare d'une rhétorique identitaire, égalitaire, voire « féministe », pour justifier territorialement sa politique, désormais européenne et « harmonisée », ainsi que la mise en place des dispositifs nécessaires à sa mise en évidence. Les discours positifs d'ouverture à l'égalité entre les sexes font passer la fermeture effective des frontières et la dégradation des conditions de vie des immigré-e-s pour un moindre mal. En effet, c'est au nom de « nobles » valeurs démocratiques et universelles que sont menées ces politiques, ce qui les protège de toute atteinte, comme si, citant É. Fassin¹⁷⁰, « notre fermeture (raciale) » était « la garantie de notre ouverture (sexuelle). » En somme, partant d'une rhétorique *positive* qui prône l'*anti-immobilisme*, l'avancée démocratique vaut bien quelques sacrifices. Le lien établi entre « identité nationale » et « immigration » sur la base de la démocratie sexuelle semble, dans un mouvement contradictoire, réaffirmer le clivage « eux » et « nous », donc l'exclusion, tout en prônant et en mettant en place des logiques et des dispositifs d'inclusion, dont fait partie le CAI, qui réaffirment un ensemble de catégories, de hiérarchies et d'inégalités sociales masquées par la rhétorique de l'égalité entre les sexes. Cette stratégie politique, paradoxale en contexte électoral, a eu par ailleurs pour avantage d'être « rassembleuse » – au sens quantitatif – dans la mesure où elle s'adresse à un électorat composé de sensibilités politiques généralement considérées comme incompatibles et qu'elle s'appuie sur une stratégie rhétorique de brouillage identificatoire. C'est dans ce contexte où, de premier abord, la « *démocratie exclusive de la fraternité* »¹⁷¹ semble céder le pas à « *la démocratie sexuelle* » que nous interrogeons le dispositif CAI et son VL comme lieux de la réactualisation du genre et des rapports sociaux.

¹⁷⁰ FASSIN É., *op.cit.*, 2012, p. 129.

¹⁷¹ FRAISSE G., « La démocratie exclusive : un paradigme français », *Pouvoirs*, n°82, 1997, pp. 5-16.

2.1 Le genre et les rapports sociaux (sexe, race, classe) : un préalable théorique pour interroger le VL du CAI

2.1.1 Des rapports sociaux aux rapports sociaux de sexe : « une relation antagonique entre deux groupes sociaux, établie autour d'un enjeu » (D. Kergoat)

Nous employons le concept de *rapport social* en nous inspirant des travaux de D. Kergoat et R. Pfefferkorn, pour désigner à la fois « une relation antagonique entre deux groupes sociaux, établie autour d'un enjeu »¹⁷² mais aussi toute « tension qui traverse le champ social et qui érige certains phénomènes sociaux en enjeux autour desquels se constituent des groupes sociaux aux intérêts antagoniques. »¹⁷³. Ce paradigme qui est central dans notre recherche et dans notre définition même du genre, sera discuté à plusieurs occasions. Celui-ci a principalement été élaboré théoriquement par K. Marx dans le cadre de son analyse des classes sociales et connaît un regain d'intérêt scientifique depuis les années 1980, en France entre autre dans un contexte de prise en compte scientifique des conflits sociaux et des mobilisations collectives, notamment salariales. Ce renouveau fait principalement suite à une remise en question des analyses prônant l'individualisation des phénomènes sociaux. Ces interprétations ont souvent été caractérisées par la non-prise en compte dans les champs interprétatifs des phénomènes dits « structurels et matériels » au profit des phénomènes « identitaires » dont les manifestations sont principalement discursives. L'une des critiques principales formulées à l'encontre de ces perspectives jugées fragmentaires est leur incapacité à remettre en question, si ce n'est dans une perspective d'accompagnement, le rôle régulateur des marchés et l'individualisme contractuel. Ainsi, partant de nos interprétations du VL du CAI (tel qu'il a été pensé concomitant au VC), produit dans le contexte de la dialectisation de l'immigration (choisie vs subie), un antagonisme « préalable » est *ap-posé* entre les polarités « travail » (sphère publique) et « famille » (sphère privée). Dans ce cadre, le concept de *rapport social* en tant que « tension » inhérente à tout processus de réactualisation, de re-production ou de réaffirmation sociale jamais achevée semble offrir l'avantage de rendre intelligible la façon dont de multiples assignations orientent les façons de faire et les revendications, sans pour autant les figer. En outre, comme le souligne R. Pfefferkorn, « il permet en effet d'arracher à

¹⁷² KERGOAT D., « Comprendre les rapports sociaux », *Raison présente, Articuler les rapports sociaux : classe, sexes, races*, n°178, 2011, p. 11.

¹⁷³ PFEFFERKORN R., *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, Page deux, 2012, p. 96.

tous les « objets » sociaux, individus, groupements, organisations, institutions ou États, leurs apparences de réalités substantielles existant en elles-mêmes et par elles-mêmes »¹⁷⁴.

Dans le contexte des politiques de l'immigration, plus précisément du plébiscite de l'immigration choisie, une telle perspective permet de se confronter et de se positionner à « contresens » d'une interprétation en termes d'« individualisation du social » des nouvelles formes d'organisation des migrations et du travail, sans pour autant « renoncer à leur réalité structurantes mais en admettant leur réalité structurée, hétérogène et contradictoire »¹⁷⁵. Un rapport social est toujours articulé à d'autres rapports sociaux permettant de faire entrevoir « l'architecture » antagoniste d'un ordre social jamais *dé-fini* une fois pour toute. Le rapport social lie dans « l'antagonisme », mais dire cela ne revient pas à neutraliser les perspectives ou tentatives de changement social. Comme le rappelle R. Pfefferkorn, les rapports sociaux sont compris comme antagonistes au sens de « constitutifs » :

« Les êtres humains sont à la fois les agents et les acteurs de ces rapports. Ils produisent ces rapports comme tels dans et par les actes mêmes par lesquels ils et elles les mettent œuvre, en accomplissent les injonctions, dispositions, sollicitations et potentialités. Le processus de totalisation est toujours inachevé et contradictoire. »¹⁷⁶.

Ainsi, ce concept permet d'interroger, selon les positions des individus et des groupes, des rapports sociaux en articulation, mais aussi les marges de manœuvre permettant de remettre en question ces mêmes rapports sociaux¹⁷⁷. Outre le fait qu'une telle perspective permet de s'extraire de l'impasse épistémologique d'un prétendu choix entre « déterminisme » et « changement », elle permet également de ne pas négliger les fondements matériels des dominations en se polarisant uniquement sur les dimensions symboliques de celles-ci, et de penser l'articulation de situations objectives et subjectives, de dépasser les approches d'opposition en termes d'individualisme méthodologique (la sociologie compréhensive de M. Weber) et de holisme (sociologie positiviste de É. Durkheim)¹⁷⁸. À ce titre, le contexte promotionnel de l'immigration choisie – dans lequel apparaît le CAI et son VL – met en exergue l'importance du travail et de ses divisions, lieu de tensions qui traversent les groupes sociaux. Au sens large, le travail est un enjeu majeur dans le cadre du dispositif CAI et de son VL (Cf. Chapitre 5). Aussi, nos interprétations de ce dispositif tiennent compte de cet enjeu

¹⁷⁴ PFEFFERKORN R., *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexe*, Paris, La Dispute, 2007, p. 203.

¹⁷⁵ DUNEZAT X., PFEFFERKORN R., « Articuler les rapports sociaux pour penser à contresens », *Raison présente*, Articuler les rapports sociaux : classe, sexes, races, n°178, 2011, p. 5.

¹⁷⁶ PFEFFERKORN R., *op.cit.*, 2012, pp. 107-108.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ PFEFFERKORN R., *op.cit.*, 2007, p. 11.

pour faire apparaître les médiations autour desquelles s'organisent le genre et les rapports sociaux de sexe en co-formation et la manière dont ces derniers sont reflétés par la prescription linguistico-culturelle du CAI.

2.1.2 Études sur le genre et perspectives féministes en questionnement

Le foisonnement et la diffusion, depuis quelques années en France, de la dénomination « études sur le genre » s'inscrit dans le sillage et l'héritage des mouvements féministes dits de la deuxième vague dans les années 1970, alors nommées « études féministes », « études sur les rapports sociaux de sexe » ou encore « études sur les femmes »¹⁷⁹. Parler de « théorie féministe », du féminisme ou encore de la « théorie du genre » induit une forme de cohérence et d'homogénéité de la pensée qui n'existe pas dans les faits. Aussi, nous préférons le terme de perspective féministe pour insister sur l'hétérogénéité des courants théoriques qui se sont saisis de la question de l'arrangement des « sexes » et des rapports de subordination – parfois euphémisés sous l'angle de la complémentarité – comme lieux nécessaires de l'action politique et de la recherche scientifique. Au-delà d'une délimitation définitoire ou théorique commune de ce qui renvoie soit au « naturel » soit au « social », il s'agit de penser les implications politiques, idéologiques et scientifiques simultanées de ces démarcations. À l'instar de la définition que propose E. Dorlin, cette perspective féministe peut être considérée comme :

« Un savoir indissociablement lié à un mouvement politique qui problématise, notamment d'un point de vue épistémologique inédit, le rapport que tout savoir entretient avec une position de pouvoir, qu'il renforce, renverse ou modifie en retour »¹⁸⁰.

Les entreprises de réflexion auxquelles invite une perspective dite féministe dans le champ des sciences humaines et sociales en France s'inspirent « généralement » de trois courants¹⁸¹. L'approximation qu'induit cette typologie sera complétée au fil de notre argumentaire à partir des influences, parfois contradictoires, qui traversent le champ des études sur le genre et la société actuellement. Mais, tels que le développent M. Ollivier et M. Tremblay, ces trois courants renvoient à :

¹⁷⁹ Cf. BERENI L., « Une nouvelle génération de chercheuses sur le genre. Réflexions à partir d'une expérience située », *Contretemps*, juin 2012. [EN LIGNE] : <http://www.contretemps.eu/interventions/nouvelle-génération-chercheuses-sur-genre-réflexions-partir-expérience-située-0>

¹⁸⁰ DORLIN E., *Sexe, genre et sexualité*, Paris, PUF, 2008, p. 7.

¹⁸¹ Cf. OLLIVIER M., TREMBLAY M., *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*, Paris, l'Harmattan, 2000, pp. 31-33.

- Un courant universaliste, parfois nommé « humaniste ». Sans nier les rapports de domination engendrés par les différences et les processus de différenciation, le genre et les différences qu'il implique importent moins que l'« humain ». Les universalistes prônent une égale condition des femmes et des hommes *via* l'intégration des femmes dans la société patriarcale. Cette égalité peut s'établir selon deux variantes, l'une dite libérale implique que l'égalité passe pour les femmes par l'assimilation des paramètres de la société patriarcale. La seconde variante dite égalitaire s'exprime par une « uniformité » ou uniformisation des conditions matérielles de vie des femmes et des hommes, notamment par l'introduction des notions d'égalité et de liberté dans la sphère privée.
- Un second courant nommé différentialiste voit, quant à lui, dans les préjudices subis par les processus de différenciations et les différences de genre une source possible d'*empowerment*, voire de pouvoir pour les femmes. Sans nier la dévalorisation des activités et des valeurs généralement assignées et associées aux femmes, le féminisme différentialiste croit en une possible coexistence « harmonieuse » et équitable des femmes et des hommes et de leurs valeurs et activités « respectives ». Deux variantes de ce courant différentialiste se distinguent néanmoins. Une première variante dite radicale insiste sur la légitimation, la construction et la valorisation des politiques identitaires des femmes, alors qu'une seconde variante dite moraliste croit en une éthique supérieure et propre aux femmes qu'il serait nécessaire de prendre en compte au niveau politique et citoyen.
- Enfin, un courant dit postmoderne remet en question les principes d'opposition et de binarisme, notamment la dichotomie égalité *vs* différences. Les féministes postmodernes ou postmodernistes considèrent avec défiance les grandes valeurs des Lumières et de la modernité, notamment celles qui renvoient à une nature transcendante de l'être humain, mais aussi toute idée d'une vérité fondamentale. Ces idéaux considérés comme réducteurs, ne permettraient pas d'appréhender les rapports sociaux en terme de complexité, d'hétérogénéité et de nuance. En outre, le féminisme postmoderne et/ou postmoderniste remet en question le caractère commun des oppressions vécues, donc les modalités d'action par rapport à ces oppressions. Le « matériau » premier du féminisme, à savoir la catégorie de « femme » est d'ailleurs remise en cause et déconstruite. En somme, comme le précisent M. Ollivier et M. Tremblay : « *le courant postmoderniste comporte une*

dimension de construction inhérente à son déconstructivisme même : la remise en question de la pensée binaire est la condition même pour que se déploie tout un univers des possibles »¹⁸².

Et c'est dans ce contexte historico-politique, dans une perspective critique matérialiste de la domination, qu'à partir des années 1970 certaines féministes matérialistes proposent de penser le « genre » comme modèle analogique sexe/race/classe¹⁸³. En France, cette analogie proposée s'inscrit dans une opposition entre deux courants et mouvements de pensée féministe dont les idées, les stratégies et les objectifs sont souvent décrits comme divergents, le féminisme différentialiste et le féminisme matérialiste. Là où le féminisme différentialiste, à partir d'un principe particulariste, défend et valorise des qualités dites féminines pour une « égalité dans la différence », le féminisme matérialiste, sur une base universaliste, considère le principe de différence et sa construction comme un « rapport social » de domination et définit le genre comme un « rapport social de sexe »¹⁸⁴.

Actuellement, l'une des contributions majeures des travaux portant sur l'analyse des mécanismes entremêlés de la domination montre que celle-ci s'articule simultanément autour du « sexe », de la « race » et de la « classe ». Comme le souligne E. Dorlin en introduction de l'ouvrage collectif *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination* », au sujet du statut de ces catégories :

« Les catégories de « sexe » et de « race » n'ont méthodologiquement pas le même statut que la « classe ». Dans la pensée politique contemporaine, alors que la classe apparaît d'emblée comme un concept critique, le « sexe », et à plus forte raison la « race », sont des catégories conceptuellement équivoques. « Sexe » et « race » désignent à la fois de « vieilles » catégories idéologiques (prétendument naturelles), de « nouvelles » catégories d'analyse critique (critiques des dispositifs historiques de domination, tels que le sexisme et le racisme) et, enfin, des catégories politiques (catégories d'identification, ou plutôt de subjectivation-adjection, de soi et de l'autre). Ces trois sens sont inextricablement liés et rendent le terme de « race », mais aussi celui de « sexe », particulièrement délicat à manier, tant théoriquement que politiquement, complexifiant à outrance toute entreprise critique »¹⁸⁵.

D'un point de vue historique, ces trois catégories ont été construites et analysées de manière plus ou moins distincte, ce qui a isolé des aspects fondamentaux de compréhension de

¹⁸² *Ibid.*, p. 33.

¹⁸³ BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., *Introduction aux gender studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 192.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 195.

¹⁸⁵ Cf. DORLIN E., « Vers une épistémologie des résistances » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 6.

leur articulation et de leur interdépendance. Avant de questionner leur simultanéité dans le contexte du VL du CAI, quelques définitions situées s'imposent. Il est tout d'abord important de signaler que nous ne considérons pas les termes « sexe »/« genre », « race » et « classe » comme des objets substantiels, indépendants en soit, mais comme des formations historiques qui ne préexistent pas hors des rapports sociaux qui en sont à l'origine. Ainsi, lorsque par commodité de langage, nous employons les catégories « sexe », « race » et « classe », nous désignons des rapports sociaux asymétriques qui produisent des sexes, des races et des classes. C'est plus précisément à l'endroit de l'articulation de ces rapports sociaux que nous interrogeons le VL du CAI.

2.1.3 De l'analogie à l'articulation du Sexe/Genre, de la « Race » et de la Classe

Dans les années 1970, sous l'impulsion du féminisme matérialiste, de nombreux travaux vont établir une analogie entre le sexe/genre et la classe. Ce rapprochement est une mobilisation conceptuelle majeure influencée par la théorie marxiste qui définit l'appartenance à une classe sociale par la position occupée dans les rapports sociaux dans le système de production capitaliste. Selon cette approche, une classe sociale n'existe que dans un rapport social. Ce dernier étant un instrument à la fois scientifique et politique de mise en visibilité des inégalités sociales, des processus de hiérarchisation, des rapports d'exploitation et des conflictualités autant que de leur possible remise en question. Dans ce cadre les travaux d'un grand nombre de chercheuses féministes – C. Delphy, N-C. Mathieu, C. Guillaumin, etc. – vont conduire à universaliser le genre en considérant les femmes comme *une classe* de par la position qu'elles occupent dans le système de production capitaliste et patriarcal en s'appuyant sur l'analyse du patriarcat, de la division sexuelle du travail et de l'économie familiale. À partir de là, le sexe/genre est considéré comme un rapport social historique parmi d'autres rapports de pouvoir. Ces travaux ont permis de souligner la réversibilité et l'intrication des marqueurs de classe et de genre, à interpréter selon la position occupée par les individus dans l'espace social : « *un marqueur de classe peut être compris comme un code de genre et un code de genre comme un marqueur de classe* »¹⁸⁶. Ils ont par ailleurs autorisé à abandonner l'idée d'une « pure » domination subie par les individus qui serait uniquement à imputer au registre de la classe. De plus, prenant acte des diverses stratégies de résistances – notamment à travers

¹⁸⁶ BERENI L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *op.cit.*, 2008, p. 207.

l'émergence des mouvements sociaux¹⁸⁷ – ces apports du féminisme matérialiste ont constitué une sorte de « point de départ » à la mise en visibilité de la « race » et du sexe/genre comme lieux possibles de l'expérience de la classe, pour ensuite remettre en cause le fait que tout puisse être expliqué à partir de ces mêmes rapports de classe. Témoignant de la nécessité à replacer les acteur-trice-s et leurs expériences diverses et parfois paradoxales au centre des réflexions et des débats, nous devons à ces travaux fondateurs d'avoir conduit à engager la réflexion d'une grille de lecture multidimensionnelle des rapports de pouvoir. Dès lors, les inégalités matérielles ne sont plus uniquement considérées comme devant être affectées au registre de la classe car le sexisme et le racisme – qui instituent des processus de hiérarchisation sur une base anatomique (à partir du sexe, de la couleur de la peau, etc.) et/ou culturelle (à partir de la langue, de la religion, etc.) – concrétisent simultanément un accès différencié aux ressources matérielles, aux espaces de pouvoir et à la production des savoirs¹⁸⁸.

2.1.4 Le sexe, le genre et la « race » : de l'anatomie à l'analogie

Le vocable « sexe » renvoie usuellement à trois « objets » rappelés par E. Dorlin en introduction de son ouvrage *Sexe, genre et sexualité*¹⁸⁹ :

- Le sexe biologique. Celui-ci est généralement défini et discuté selon de deux modalités catégorielles que sont le « sexe femelle » et/ou le « sexe mâle ».
- Le genre, à savoir les rôles sexuels, sexués et différenciés assignés, souvent censés refléter ou correspondre aux sexes biologiques.
- La sexualité, qui renvoie au « fait d'avoir une sexualité, d' « avoir » ou de « faire » du sexe ».

Comme le rappelle la philosophe¹⁹⁰, l'appréhension anatomique du « sexe » ne peut se limiter à elle-même car il y a toujours « déjà », dans ce que nous percevons généralement comme le « sexe biologique », l'empreinte d'une « gestion » sociale et politique de la reproduction, donc du genre et de la sexualité assignés. Les catégories sexe et genre sont des constructions sociales et politiques que nous ne pouvons saisir par le biais de la *nature*, de la « culture » – entendue comme homogène – ou encore à partir de l'*être*, mais bien à travers les

¹⁸⁷ KERGOAT D (dans.) Dorlin E. (dir.), *op.cit.*, 2009. p. 116.

¹⁸⁸ Cf. PALOMARES E., TESTENOIRE A., « Indissociables et irréductibles : les rapports sociaux de genre, ethniques et de classe », *L'Homme et la société*, 2010/2, n° 176-177, p. 16.

¹⁸⁹ DORLIN E., *op.cit.*, 2008, p. 5.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 38.

relations, les pratiques et les rapports sociaux. Lesquels rapports sociaux réaffirment les catégories de *femme* et d'*homme*. Ainsi, dans le cadre de notre démarche, le sexe anatomique n'a pas le statut de « réel incontournable »¹⁹¹. À partir de là, il ne s'agit pas d'employer la notion de *genre* comme instrument de dénaturalisation du *sexe*. Nous ne considérons pas le *sexe* comme un principe premier masquant les rapports sociaux par son « évidence », ce qui le dispenserait de tout examen heuristique. Autrement dit, « *le genre précède le sexe* »¹⁹² et « *le sexe est toujours déjà du genre* »¹⁹³. Dans cette perspective, le genre – comme le sexe – désignent des construits historiques, produits des rapports sociaux. Ils renvoient aux processus de fabrication, d'institution et de légitimation des sexes ainsi qu'à l'ensemble des moyens discursifs qui produisent « le sexe » naturel (et anatomique) comme fondement pré-discursif et pré-politique sur lequel la société marque son empreinte après coup¹⁹⁴. Si comme le souligne E. Dorlin – citant J. Butler – le genre « *construit le caractère fondamentalement non construit du sexe* »¹⁹⁵, le corps sexué ne peut être tenu pour cause. Ce corps sexué est alors considéré comme effet des rapports de domination inscrits dans l'hétérosexualité obligatoire, en tant qu'elle est une grille de lecture, une manière de penser le monde à travers le prisme des différences. Le genre est à la fois un instrument et un effet¹⁹⁶, et comme le précise l'auteure « *le genre peut être défini comme un rapport de pouvoir qui assure sa reproduction en partie grâce aux mutations du système catégoriel qu'il produit et sur lequel il s'adosse* »¹⁹⁷. Aussi, c'est ce système catégoriel produit et/ou reproduit que nous interrogeons dans le contexte de la mise en fonctionnement du VL du CAI. En somme, il n'y a pas de « sexe », comme il n'y a pas d'« immigré-e » en dehors des processus de différenciation, de catégorisation et de hiérarchisation qui « créent » ces catégories comme *a priori* ontologiques et constitutives. Or, comme le rappelle M. Wittig en évoquant la censure que produit l'idéologie de la différence :

« *Le primat de la différence est tellement constitutif de notre pensée qu'il l'empêche d'opérer le retournement sur elle-même nécessaire à sa mise en question pour en appréhender précisément le fondement constitutif* »¹⁹⁸.

Ces catégories différenciées n'existent pas avant et hors des « réalités » politiques, socio-économiques et idéologiques qui les ont fabriquées et qu'elles influent à leur tour. Avant

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 40.

¹⁹² DELPHY C., *L'ennemi principal, tome 2 : Penser le Genre*, Paris, Syllepse, 2001, p. 251.

¹⁹³ BUTLER J., *op.cit.*, 2006, p. 69.

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ DORLIN E., *op.cit.*, 2008, p. 116.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 118.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 54.

¹⁹⁸ WITTIG M., *La pensée straight*, Paris, Amsterdam, 2007, p. 36.

d'identifier des personnes comme femme, homme, immigré-e, signataire, etc., il a été nécessaire de les fabriquer. Cette construction s'établit par le biais de processus de différenciation et de hiérarchisation et des rapports de pouvoir qui en résultent. Ces rapports de pouvoir ne peuvent être conceptualisés de manière mathématique car cela supposerait leur « addition », ce qui suppose tel que le rappelle E. Dorlin que :

« Une fois le racisme éradiqué, par exemple, les femmes noires « n'auraient plus qu'à » supporter le sexisme. Or, on sait que les femmes racialisées ne subissent pas une oppression raciste – qu'elles partageraient avec les hommes racialisés –, en plus d'une oppression sexiste – qu'elle partageraient avec les femmes « tout court », i.e « blanches » »¹⁹⁹.

Partant de là, il convient davantage de penser les rapport de pouvoir et/ou de domination en termes de « compatibilité » des oppressions plutôt qu'en termes de « comptabilité » de ces dernières. En effet le système sexiste et le système raciste ont en commun l'assignation des groupes sociaux à une place sociale – selon des processus qui essentialisent et/ou naturalisent – en les constituant. Ces deux systèmes se combinent dans un même temps et un même espace pour les individus. Comme le souligne C. Delphy au sujet de la concomitance du sexisme et du racisme : « *Il n'existe pas de panneau annonçant : ici vous quittez le système patriarcal pour entrer dans le système raciste* »²⁰⁰. Aussi, une telle proposition préfigure la simultanéité des rapports de pouvoir et amène à une question cruciale qui se pose autant dans le cadre des mouvements féministes qu'au niveau de la recherche sur le genre aujourd'hui. Ces questionnements et contradictions, notamment soulevés ces dix dernières années par plusieurs sujets d'actualité tels que l'« affaire du voile », les statistiques ethniques ou encore la « crise des banlieues » ont été le lieu d'interrogations sur une « impression » vécue de devoir faire un choix entre l'anti-sexisme et l'anti-racisme. Or, comme le souligne C. Delphy, ainsi qu'un grand nombre de chercheur-e-s et de militant-e-s féministes, ce choix n'est pensable que dans la mesure où il est considéré que ces deux phénomènes – le sexisme et le racisme – concernent deux groupes distincts. Dans une telle perspective, il y aurait une sorte d'adhésion commune au postulat que les hommes sont des victimes prototypiques du racisme, tandis que les femmes seraient, elles, des victimes prototypiques du sexisme²⁰¹. Outre, l'impossibilité empirique d'une telle proposition, cette mise en balance binaire implique également un dilemme à l'intérieur des groupes qu'elle vise : l'amélioration des conditions de vie des femmes d'un groupe peut se

¹⁹⁹ DORLIN E., *op.cit.*, 2008, pp. 83-84.

²⁰⁰ DELPHY C., *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?* Paris, La fabrique, 2008, p. 212.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 213.

traduire par la répression des hommes de « ce même groupe », en témoigne l'injonction faite aux femmes de quitter leurs quartiers et les hommes de leur groupe pour s' « émanciper », dans le cadre des débats portant sur « la crise des banlieues ». Cette logique sélective²⁰² qui consiste à considérer ces hommes comme « à part », peut amener à passer par une mesure raciste – puisqu'elle ne concerne qu'une catégorie d'hommes – pour améliorer le sort des femmes de ce même groupe et ce, en omettant le fait que ces dernières font partie également du groupe racisé en question et que, dans ce cas, appliquer une mesure raciste – même si elle est anti-sexiste – est une mesure contre elles. Comme le précise C. Delphy : « *le racisme construit certes deux groupes de « race », mais chacun comporte deux « genres » ; et le système de genre construit bien deux groupes de « genre », mais chacun comporte deux « races »* »²⁰³.

Prenant la mesure des polémiques qui entourent la notion de « race », il convient de préciser et de comprendre les enjeux de son emploi dans le cadre d'une démarche critique d'une pensée substantialiste qui considère les différences comme la cause des hiérarchisations sociales et non leur conséquence. En effet, nous assistons depuis plusieurs années au « retour » de cette catégorie d'analyse et d'interprétation – et non de classement – dans les milieux académiques. Ce retour de la « race » est, comme le rappelle E. Dorlin, un signe manifeste de l'urgence à renouveler les appareillages théoriques à disposition : « *l'urgence d'élaborer un arsenal critique ne serait pas si prégnante, si la « race » (au sens idéologique du terme) ne revenait pas également en force* »²⁰⁴, ce dont témoigne, ces dernières années, un ensemble de discours et d'actions qui – derrière un « anti-racisme traditionnel » – réintroduit la licéité de la reconnaissance des « races » *via* diverses thématiques telles que la génétique, la délinquance, l'immigration, les statistiques ethniques, etc.

Cette notion, qui renvoie communément à une catégorie de classement des êtres humains différenciés, a d'abord désigné « *l'ensemble des ascendants et des descendants d'une même famille, d'un même peuple* » dans le *Mystère du Viel Testament* publié en 1480. Cette catégorie est au 18^{ème}, au 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècles au cœur de trois processus qui vont œuvrer au service d'un inédit mode de production capitaliste. Ces trois processus simultanés renvoient 1. à un grand déploiement scientifique orienté vers la taxinomie de l'espèce humaine entamé à partir du 18^{ème} siècle²⁰⁵ et qui se poursuivra jusqu'au début du 20^{ème} siècle à travers diverses

²⁰² *Ibid.*, pp. 195-196.

²⁰³ DELPHY C., *op.cit.*, 2008, p. 194.

²⁰⁴ DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 15.

²⁰⁵ Linné et Buffon sont considérés comme les initiateurs de cette entreprise qui consiste à faire entrer les humains dans les catégories de recensement zoologiques, même si on préfère encore à l'époque le terme de « variété » à

approches naturalistes de l'humanité²⁰⁶, donnant 2. la part légitime et référente à la pensée des Lumières et justifiant 3. l'entreprise de généralisation de la colonisation menée au 19^{ème} et au 20^{ème} siècles. Le racisme produit donc la race. Le racisme produit les races biologiques et/ou culturelles, en tant que productions concrètes sur les individus assignés à telle ou telle « race ». La pertinence de la « race » en tant que catégorie zoologique de l'espèce humaine est contestée dans les années 1960 puis abandonnée. Le renoncement à son usage tient à deux raisons principales, premièrement l'échec de l'expérience politique nazie – et l'engagement d'institutions supranationales telles que l'UNESCO dans des campagnes de condamnation du racisme dès 1945 – et deuxièmement, la remise en question scientifique de son usage biologique théorique attestant de l'unicité de l'espèce humaine. Dès lors, comme le soulignent Ch. Poiret, O. Hoffmann et C. Audebert, les divers arrangements génétiques et culturels humains ne peut être réduite et figée en : « quelques « conglomerats ». (...) si ce n'est par un travail de l'esprit qui accorde à tel ou tel trait ou caractéristique, une pertinence plus grande qu'à d'autres, en fonction d'objectifs qui sont en général d'ordre économiques, idéologiques ou politiques »²⁰⁷. Mais, comme le fait remarquer C. Guillaumin à partir de son analyse des usages de ce terme, l'entreprise de taxinomie entamée au 18^{ème} siècle ne s'appuie pas uniquement sur les traits physiques – pour l'essentiel chromatiques – comme lieux de catégorisation et de hiérarchisation de l'espèce humaine :

« La race n'est pas une donnée spontanée de la perception et de la connaissance, c'est une idée construite, et lentement construite, à partir d'éléments qui peuvent être des traits physiques aussi bien que des coutumes sociales, qui peuvent être des particularités qui,

celui de « race ». Cf. GUILLAUMIN C., « Usages théoriques et usages banals du terme race ». *Mots*, n°33, « Sans distinction de ... race », décembre 1992, p. 59. [EN LIGNE] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1992_num_33_1_1739

²⁰⁶ C'est dans ce contexte que l'anthropologie, après avoir eu un sens théologique qui renvoie à l'« action de parler humainement des choses divines » va peu à peu avoir une acception naturaliste à la fin du 18^{ème} siècle, comme équivalent de l'histoire naturelle de l'Homme. C'est ce sens qui va s'imposer au 19^{ème} siècle. L'anthropologie est alors considérée comme une branche des sciences naturelles, pour ainsi dire « la zoologie de l'espèce humaine ». De la même manière que la zoologie animale, cette anthropologie va s'attacher à l'étude des traits physique, à la biologie et (à leurs liens avec) aux coutumes des êtres humains. C'est notamment sous l'impulsion de Paul Broca, Paul Topinard et Armand de Quatrefages via la Société d'Anthropologie (fondée en 1859) que va se « fixer » l'anthropologie en tant que « biologie du genre humain » comprenant l'anatomie, la physiologie, la préhistoire, l'archéologie, l'ethnologie, le folklore, etc. À la même époque, dans les pays anglo-saxons, il en est autrement. Cette anthropologie (ou science globale de l'Homme) va être subdivisée en deux branches distinctes : l'anthropologie physique (bio-anthropologie) et l'anthropologie sociale et/ou culturelle. Et c'est sous l'influence de Claude Lévi-Strauss que l'anthropologie sociale et/ou culturelle va devenir la plus influente en France, désignant la discipline, qui à partir des données de l'ethnographie, cherche à « poser des lois générales de la vie en société ». De son côté, l'anthropologie physique va connaître un déclin progressif en France, lié à sa déconsidération en tant que discipline de catégorisation et de hiérarchisation raciale.

²⁰⁷ POIRET CH., HOFFMANN O., AUDEBERT C., « Éditorial : Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 27, n°1/ 2011, p. 8. [En ligne] <http://remi.revues.org/5283>

*baptisés « race », sont regroupés et homogénéisés sous le décret que toute ces choses sont en définitif des phénomènes biologiques. »*²⁰⁸

En effet, la « prospérité » de cette notion s'établit de manière concomitante sur un classement biologique et moral et/ou psycho-sociologique des êtres humains, posé selon une logique de détermination qui ne sera explicitement remise en cause qu'à partir du 20^{ème} siècle. Cette notion de « race » sert alors à lier en une réalité les traits physiques et moraux en les appréhendant de manière solidaire et déterminante, comme le rappelle C. Guillaumin, s'appuyant sur les théories de Gobineau, notamment à partir de son écrit *L'Essai sur l'inégalité des races humaines*²⁰⁹. Ne pouvant plus (ou du moins ouvertement) se justifier sur la base du biologique, la rhétorique raciste s'appuie sur les traits moraux et/ou culturels en leur attribuant les mêmes spécifications que celles qui étaient auparavant réservées aux races dites biologiques. Dans son usage commun, la race apparaît comme faisant « bloc de sens », sans faille. Elle ne se soucie guère de la distinction entre le corps et l'esprit, des causalités, etc. En cela, il n'est pas étonnant que « les diversités culturelles » puissent prendre le relais du terme de « race »²¹⁰ tant au niveau politique, médiatique, que parfois scientifique. Ainsi, si la France a choisi d'abandonner tout usage du terme de « race » dans tous ces textes officiels, nous retrouvons son registre sans cesse réaffirmé à travers de nouvelles idéologies assimilationniste et/ou intégrationniste (Cf. la biométrie, les statistiques ethniques, etc.). Comme le rappellent E. Balibar et I. Wallerstein : « l'idée d'un « racisme sans race » n'est pas aussi révolutionnaire qu'on pourrait l'imaginer »²¹¹, de même que l'aspect biologique n'est pas un ressort primordial pour que s'exerce ce racisme. Dans ce cadre, Ch. Poiret utilise la notion de « racialisation » pour désigner un tel phénomène. Cette « racialisation » renvoie au résultat de ce qu'il nomme un « paradoxe racial » consistant en une forme de « contradiction entre l'inexistence avérée des races humaines et l'existence constatée de groupes humains racialisés »²¹². Elle est décrite comme un rapport social qui désigne la face mentale du racisme. Celle-ci n'a pas expressément besoin de « schèmes de pensée raciologique » pour se réaffirmer, elle peut s'actualiser en s'adossant sur de multiples lieux de catégorisation sociale, ethnique, religieuse, etc. Cette « racialisation » se distingue pour l'auteur de la notion de « racisation » qui renvoie à la face processuelle et matérielle de la racialisation et du rapport social raciste, c'est à-dire, aux

²⁰⁸ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 211.

²⁰⁹ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, décembre 1992, p. 60.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 61.

²¹¹ BALIBAR E., « Y a t-il un « néo-racisme » ? » (dans.) BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *Race, nation, classe : Les identités ambiguës*, Paris, La découverte & Syros, 1997, p. 36.

²¹² Poiret Ch., Hoffmann O., Audebert C., *op.cit.*, 2011, p. 7.

pratiques et attitudes faites de discrimination, de harcèlement, de ségrégation, etc., qui sont « orientées et justifiées par la racialisation – consciemment ou non – et qui ont pour effet d’actualiser l’idée de race en produisant des individus et des groupes racisés »²¹³. Dans cette recherche, nous optons davantage pour le concept de racisation que l’on doit à C. Guillaumin²¹⁴, et qu’elle définit comme un processus social de différenciation et injonction à la différence raciale, pour insister sur le rapport social conflictuel de construction idéologique et discursive de la différence raciale²¹⁵. Néanmoins, au paradoxe notamment soulevé par Ch. Poiret (la racialisation) – consistant à voir opérer la race en même temps qu’elle n’existe pas – auquel nous souscrivons, s’ajoute le fait que les rapports sociaux de race, comme tout rapport social, s’articulent à d’autres rapport sociaux.

Ce faisant, le rapprochement entre « race » et « genre » – entendus comme rapports sociaux de race et de sexe – apparaît dans les années 1970. Celui-ci découle tout d’abord de la mise en place d’un arsenal d’outils théoriques alternatifs de « débiologisation » du concept de race et de la pensée raciste notamment illustrée par les travaux de C. Guillaumin. Ces travaux proposent une alternative aux analyses de l’époque qui consacrent le racisme comme conséquence des rapports de classe, à celles qui l’abordent d’un point de vue moralisateur et/ou individualisant ou encore, tel que le suggérera C. Lévi-Strauss, en 1971, dans *Race et culture*²¹⁶, aux travaux qui lient le racisme à la notion de différence ou de diversité culturelle. À cet effet, elle critique la logique de « spécificité » des groupes sociaux qui est une manière euphémisée d’établir un lien entre les pratiques sociales et une prétendue « nature particulière » des groupes sociaux, en passant outre les rapports sociaux qu’actualisent ces pratiques²¹⁷.

Dans une perspective critique et historique de la naturalisation des phénomènes sociaux C. Guillaumin propose de penser la catégorie « race » – puis le sexe – à partir des rapports sociaux qui la produisent. Plutôt que de se centrer sur les groupes que vise le racisme, elle invite à se pencher sur les formes conscientes de ce dernier. Dans son ouvrage *L’idéologie raciste*, publié en 1972, elle établit déjà une analogie entre les rapports sociaux qui produisent la race et ceux qui produisent le sexe et démontre qu’il existe un lien entre le racisme et le sexisme en tant

²¹³ POIRET CH., « Les processus d’ethnisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et « Noirs » », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 27, n°1/2011, p. 113. [EN LIGNE] : <http://remi.revues.org/5365>

²¹⁴ GUILLAUMIN C., *L’idéologie raciste : Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard, 2002. Initialement paru aux Éditions Mouton & Co en 1972.

²¹⁵ Cf. aussi DE RUDDER V., POIRET CH., VOUREC’H F., *L’inégalité raciste : L’universalité républicaine à l’épreuve*, Paris, PUF, 2000.

²¹⁶ Conférence donnée à l’UNESCO à l’occasion de l’année internationale de la lutte contre le racisme.

²¹⁷ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, pp. 185-191.

qu'ils sont des « naturalismes » qui donnent à imaginer un pré-établi des « conduites humaines ». Elle considère ces prémisses naturalistes comme relevant tantôt du racisme, tantôt au sexisme. En s'inspirant de la démarche microsociologique d'E. Goffman – et à partir de ces engagements anti-racistes et féministes –, elle cherche dans l'agencement de ces catégories dites naturelles la manière dont se construit « la différence ». Dans son ouvrage *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*, paru en 1992, (ouvrage qui regroupe des articles publiés entre 1977 et 1992), C. Guillaumin poursuit sa description des prémisses naturalistes sur lesquels s'appuient les rapports sociaux de sexe et de race de manière analogue. À l'instar de N-C. Mathieu et de C. Delphy, elle propose de penser la catégorie de sexe « femme », dans une perspective matérialiste, comme catégorie politique, et critique la tendance fonctionnaliste et marxiste de l'époque orientée vers la description des rôles et des conditions (Cf. la condition féminine). À cet effet, les catégories « sexe » et « race » ne sont pas interrogées pour elles-mêmes mais inscrites dans l'historicité matérielle des rapports sociaux.

L'originalité de ses travaux réside également dans l'articulation qu'elle propose entre les productions discursives et/ou symboliques et l'observation empirique des processus de différenciation et de hiérarchisation pour rendre compte de la matérialité des processus historiques de production des rapports de pouvoir et de la manière dont ils se renforcent idéellement. À cet égard, dans le cadre de sa théorie des rapports entre les sexes, elle développe le concept d'appropriation. Celui-ci lui permet de décrire l'emprise dont fait l'objet le travail, mais aussi – et surtout – le corps des individus dominé-e-s. Ce faisant, elle établit un lien entre le servage personnel sous l'Ancien Régime (Cf. l'esclavage dans les plantations) et ce qu'elle nommera le « sexage » pour décrire le rapport de pouvoir vécu et subi par les femmes par le biais de la catégorie de sexe, rapport de pouvoir qui renvoie précisément les femmes à cette catégorie de sexe. Ce concept de « sexage » critique les mécanismes analogues et entrecroisés de l'appropriation des groupes dominé-e-s propres aux rapports sociaux de sexe et de race. Le « sexage » comme le servage renvoient, dans les travaux de C. Guillaumin, à l'usage et aux mécanismes d'appropriation privée et collective – entendu comme appropriation du travail et du corps – de certains groupes par d'autres. Et dans ce cadre, le rapport matériel d'appropriation et son effet idéologique sont simultanés. Cette perspective qui ne repose pas sur une logique de causalité ou d'antériorité mécaniste constitue une grande source d'inspiration dans le présent travail de recherche. Elle consiste plus particulièrement à considérer et à interpréter de manière simultanée les multiples registres symboliques, idéels et matériels des rapports de pouvoir selon des échelles tout aussi multiples d'analyse et à partir de divers

matériaux (discours politiques, discours scientifiques, documents statistiques, supports de cours, observations, entretiens, etc.) pour saisir de manière articulée la façon dont se forment les rapports sociaux dans le cadre de la mise en application du VL du CAI. Donc, les catégories sexe/genre, race et classe renvoient à la production sociale des différences et des hiérarchies, à leur incorporation, à leur réitération et/ou à leur remise en question. Une telle approche permet notamment d'interroger la manière dont le CAI et son VL, *qui dit* lutter contre les inégalités entre les sexes, peut paradoxalement réaffirmer les catégories sur lesquelles *il dit* (entendre) influencer.

2.1.5 Intrications, Intersections, intersectionnalité et consubstantialité des rapports sociaux

Critiquant l'approche moniste d'un féminisme hégémonique constitué pour majorité de femmes blanches issues des classes moyennes, le *black feminism*²¹⁸ aux États-Unis puis les *post colonial studies* et les *subaltern studies* aux Suds proposent dès les années 1970 une alternative épistémologique aux catégories de connaissance dont la prégnance est jugée cloisonnante et minorante pour les femmes « minoritaires » et/ou racisées. Cette remise en question positionne leurs expériences au centre de la production des connaissances et s'accompagne de leur politisation. Contestant un féminisme majoritaire, ces courants proposent des stratégies de coalition et d'alliance entre minorités politiques, permettant de re-penser l'imbrication des rapports de domination. Et c'est dans cette perspective paradigmatique et critique de prise en compte de l'hétérogénéité des rapports de pouvoir – qui refuse la réification des groupes de femmes et des groupes de racisés en de nombreux sous-groupes ou sous-catégories que – l'*intersectionnalité* propose une alternative au *pluralisme cumulatif* basé sur le modèle mathématique²¹⁹. En effet, c'est en critiquant d'une part, l'hégémonie d'une pensée et position féministe révélant un usage raciste de la catégorie genre et d'autre part, les théories socialistes et marxistes traitant du sexisme comme contradiction secondaire des sociétés de classe capitaliste, que se sont développées les études de l'*intersectionnalité*²²⁰. Ces recherches ont également été invoquées pour tenter de saisir l'incapacité de certains dispositifs publics à dépasser les différences et les catégories, en ayant paradoxalement tendance à les homogénéiser.

²¹⁸ Cf. BONIS O., FOUGEYROLLAS D., ROUCH H., (dir.), *Black feminism: Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*, Paris, L'Harmattan, 2008.

²¹⁹ PALOMARES E., TESTENOIRE A., *op.cit.*, 2010, p. 21.

²²⁰ PURTSCHERT P., MEYER K., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 129.

Néanmoins, de nombreuses critiques ont été émises à l'encontre de cette approche. Nous retenons notamment les deux critiques formulées par D. Kergoat²²¹ qui mobilise, dès les années 1970-1980, les concepts de consubstantialité et de coextensivité de la domination pour rendre compte, autrement que de façon mécanique, des pratiques sociales des femmes et des hommes confrontés à la division sociale du travail dans sa triple dimension, de classe, de genre et Nord/Sud. Selon D. Kergoat, ces pratiques se laissent difficilement appréhender par des concepts géométriques comme ceux d'*imbrication*, d'*additivité*, d'*intersectionnalité* et de *multipositionnalité* tant ces dernières sont intrinsèquement mouvantes, ambiguës et ambivalentes. Partant notamment du titre de l'article de K. Crenshaw intitulé *Mapping the Margins*²²², elle reproche à l'*intersectionnalité* la sectorisation et la stabilisation des relations et des positions. La première critique réside dans le terme même d'*intersection*. Celui-ci est critiqué dans la mesure où il donnerait à entendre que des groupes sociaux sont à l'intersection du sexisme et des rapports de classe. Une telle conceptualisation ne peut rendre compte du caractère dynamique des rapports sociaux dans la mesure où elle procède elle-même d'une logique géométrique et cartographique. Or, pour D. Kergoat, dans une perspective matérialiste, les rapports sociaux sont « consubstantiels » puisqu'ils ne peuvent être séquencés. En somme, comme elle le précise, ces rapports sociaux : « *forment un nœud qui ne peut être séquencé au niveau des pratiques sociales, sinon dans une perspective de sociologie analytique* »²²³. Et simultanément, ils sont « coextensifs » car ils se produisent et se reproduisent mutuellement, ou comme le souligne l'auteure « *en se déployant, les rapports sociaux de classe, de genre, de « race », se reproduisent se co-produisent mutuellement* »²²⁴. Comme le rappelle N. Fraser, il est impossible d'être femme ou homme sans être « déjà » inscrit-e dans une « race », un sexe et une classe dans la mesure où « *le genre ne possède (...) aucune essence ou noyau invariants* »²²⁵. La seconde critique adressée à l'*intersectionnalité* provient de ce qui apparaît comme un non parti pris entre analytique et phénoménologie de la domination. Au demeurant, soit c'est la domination qui est elle-même *intersectionnelle*, soit ce sont les expériences vécues de la domination qui sont *intersectionnelles*. Enfin, les catégories

²²¹ KERGOAT D., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 111.

²²² CRENSHAW K-W., « Cartographie des marges : Intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n°39, 2005. Publication originale : « Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color », *Stanford Law Review*, 1991, vol. 43, n°6, pp. 1241-1299.

²²³ KERGOAT D., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 112.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ FRASER N., « Multiculturalisme, anti-essentialisme et démocratie radicale. Genèse de l'impasse actuelle de la théorie féministe », *Cahier du genre*, n°39, 2005, (1997), p. 41. Citée par BERENI L, CHAUVIN S, JAUNAIT A, REVILLARD A., *op.cit.*, 2008, p. 210.

genre/sexe, race et classe renvoient à des constructions historiques, or la perspective *intersectionnelle* de la domination suppose que tout rapport de domination est par définition un rapport de domination de classe, de sexe et de « race ». Le risque d'une telle appréhension des rapports de pouvoir est rappelé par D. Kergoat lorsque ces catégories historiques sont hiérarchisées et présentées comme des unités fixes et/ou homogènes, ce qui implique d'adhérer au postulat de l'existence d'un rapport social ontologique²²⁶. Or, récusant l'idée d'une contradiction principale et d'une contradiction secondaire²²⁷, il apparaît primordial, dans le cadre de notre recherche, de veiller à ne pas réifier ces catégories en isolant les rapports sociaux mis en visibilité par le VL du CAI. Cela suppose de prendre en considération les enjeux tant symboliques que matériels et croisés de ces rapports sociaux à travers un impératif d'historicité qui assure cette prise en compte à la fois dynamique et mouvante. Le but d'une telle perspective est de permettre de faire entrevoir tel que le souligne D. Kergoat des « phénomènes de « compensation » en mesure de remettre en question la vision unidimensionnelle et victimisante des interactions, parfois considérées comme des « zones « concentrées » de domination dans lesquelles certains agents n'auraient aucune ressource à mobiliser tandis que d'autres les capitalisent à l'infini »²²⁸. De même, ceci permet de relever, en même temps, ce qui assure la permanence mais également le changement, voire la subversion de ces rapports sociaux, même si cette dernière n'a effectivement un impact social que dans la mesure où elle relève d'un exercice collectif. En revanche, tel que le suggère D. Kergoat, il ne s'agit pas d'identifier, « un à un », l'ensemble des rapports sociaux, « mais de voir les intercroisements et les interpénétrations qui forment « nœud » au sein d'une individualité ou d'un groupe »²²⁹. En tant qu'elles sont effets et instruments des rapports de pouvoir, ces catégories sont constamment réactualisées, ce qui permet d'entrevoir simultanément – et sans cesse – des formes inédites d'intervention sociale et politique. À cet égard, de nombreux discours politiques tenus à l'occasion des *débat-llages* concernant les dites affaires du *foulard*, du *voile*, du *Niqab* ou de la *Burqa* peuvent illustrer la consubstantialité et la coextensivité des rapports

²²⁶ *Ibid.*, pp. 197-198. Si I. WALLERSTEIN et C. GUILLAUMIN se rejoignent pour considérer que genre et race fonctionnent de manière analogue, Immanuel WALLERSTEIN introduit la classe comme catégorie qui génère et structure les deux premières unifiées en tant que « sexisme-racisme ». La classe (donc le capitalisme) est considérée comme opérateur premier des formes de domination qui en résultent. Ainsi, la domination de la classe des femmes est considérée comme secondaire et conséquence de la lutte des classes (DELPHY C., 1998). Or, une telle opération revient à séparer l'ordre des luttes et à reconduire les structures de la domination de genre, puisque le genre (les femmes) est (sont) subordonné à la classe (aux prolétaires) faisant penser que l'élimination du capitalisme peut constituer une solution à l'oppression des femmes.

²²⁷ KERGOAT D., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 118.

²²⁸ *Ibid.*, p. 201.

²²⁹ *Ibid.*, p. 120.

sociaux. C'est le cas par exemple de cet extrait d'intervention de É. Besson, Ministre de l'IIIDS, le 16 décembre 2009, plus de deux ans après que la généralisation du CAI sur le territoire :

« Concernant l'accueil des ressortissants étrangers sur notre territoire, j'ai demandé que les formations aux valeurs de la République insistent sur le principe d'égalité homme femme, sur le principe de laïcité, ainsi que sur l'interdiction du port du voile à l'école. J'ai pu moi-même observer, en accueillant des réfugiés en provenance de la corne de l'Afrique, que certaines femmes retirent leur voile à leur arrivée en France, en signe d'intégration à la société qui les accueille. Notre loi pourrait par ailleurs être aménagée pour que le port du voile intégral puisse être assimilé à un manquement aux obligations contenues dans le contrat d'accueil et d'intégration, susceptible de s'opposer à la délivrance ou au renouvellement du titre de séjour »²³⁰.

En tant que lieu d'évocation et de prescription du CAI, ces propos posent un contexte à la fois politique et sociologique du contrôle de l'immigration et de la prise en compte de l'égalité entre les sexes. Comme l'illustre cet extrait, la segmentation publique et judiciaire des lieux de discrimination et de domination ne permet pas de saisir les expériences intercroisées de la domination. D'une part, ces propos font apparaître le recours à une mesure différentialiste – voire raciste – pour se saisir d'un problème que l'on considère comme relevant du sexisme ou de l'inégalité entre les sexes. D'autre part, cet extrait souligne la manière dont le renouvellement d'un certain discours nationaliste et/ou identitaire articule et instrumentalise la thématique de l'égalité entre les sexes en se servant d'acceptions distinctives qui différencient les sphères du privé et du public²³¹. Les effets des rapports sociaux de sexe et de race sont masqués par le biais d'une rhétorique située de l'égalité entre les sexes, de la laïcité et de l'intégration, comme traits de la supériorité émancipatrice de la société française, par rapport aux femmes étrangères concernées par la condition d'intégration, notamment linguistique. Et c'est dans ce contexte que nous considérons, avec C. Canut et A. Duchêne, que les langues, en l'occurrence le français ici, « s'inscrivent dans un ensemble de processus sociaux, politiques et économiques qui font de cet objet un instrument stratégique destiné à légitimer ou dé-légitimer des locuteurs et des pratiques sociales »²³², à inclure ou à exclure et qui participent, de fait, à la réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation. Aussi, avant de rendre compte de certains aspects du positionnement scientifique, de la démarche méthodologique et du protocole d'enquête privilégié dans le cadre de cette recherche, nous proposons de convoquer

²³⁰ Extrait de l'intervention de Éric Besson, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire devant la mission parlementaire sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national le 16 décembre 2009.

²³¹ Cf. BRACKE S., « Antigone, le foulard et la République » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 201.

²³² CANUT C., DUCHENE A., *op.cit.*, 2011/2 n° 136, p. 5.

une sélection – non exhaustive – d’extraits de discours politiques, de rapports d’expertise, d’instruments, etc. parus à l’époque de la mise en place – expérimentale et/ou obligatoire – du CAI. Le but de ce panorama situé est de mettre en exergue certaines logiques relatives à l’appréhension des langues, lesquelles logiques (Cf. monolinguisme vs plurilinguisme) peuvent être présentées comme contradictoires et sources de tensions, autant qu’elles sont des lieux d’arrangement dans les processus jamais inachevés d’objectivation de la (des) langue(s).

2.2 Le CAI et son VL : pour « exploiter et partager les pépites de la langue française » ?

« Les discours politiques reprennent, chacun, des thèmes de l’idéologie dominante, communément partagés, les radicalisent en les coupant de leurs antagonistes pratiques, les rendent à la fois cohérents – ce qu’ils ne sont pas dans la pratique quotidienne – et moteurs d’action. Mais en faisant cela, en accomplissant cette réduction idéologique, ils leur font franchir un stade tel que ces propositions, devenant cohérentes, radicalisées, sont coupées désormais de leur contrepoids, soit factuels, soit idéologiques. »

GUILLAUMIN C., « Immigrationsavage », *Mots*, Volume 8, n°1, 1985, p. 50.

Le 5 juillet 2007, soit quelques mois après que le CAI soit rendu obligatoire, se tenait la 33^{ème} session de l’Assemblée parlementaire de la Francophonie, à Libreville²³³. À cette occasion, B. Hortefeux, Ministre de l’Immigration et de l’Intégration de l’époque intervient devant une assemblée représentant 40 pays « francophones ». Deux messages sont au centre de cette allocution. Le premier concerne la francophonie comme « vecteur » à « promouvoir et faire évoluer ». Le second message porte sur la « la francophonie comme espace à travers la question des flux migratoires ». Le Ministre de l’immigration introduit son propos ainsi :

« La francophonie est, avant tout, un formidable vecteur que nous devons promouvoir au service des valeurs démocratiques que nous défendons. »

Après avoir rappelé que l’« identité francophone » était « diverse mais unie (...) autour de ce dénominateur commun qu’est la langue française », il invoque « la force de la francophonie » qui résiderait, selon lui, dans le fait d’« exister de facto, comme une communion d’individus et de traditions malgré l’appartenance à des territoires différents et épars. » La suite de ce discours nous apprend que la francophonie ne s’est pas contentée d’une « communion d’individus et de traditions » et d’un « état de fait culturel », puisque cette

²³³ Déclaration de B. Hortefeux, Ministre de l’Immigration, de l’intégration, de l’identité nationale et du codéveloppement, sur l’histoire de la francophonie et sur la politique de l’immigration, 33^{ème} session de l’Assemblée parlementaire de la Francophonie, à Libreville le 5 juillet 2007. [EN LIGNE] : <http://lesdiscours.vie-publique.fr/pdf/073002302.pdf>

dernière en tant qu' « entité politique » aurait « vite compris quel était son potentiel et a alors fait le choix de s'organiser puis de s'institutionnaliser pour à la fois préserver sa culture et promouvoir ses valeurs. » Le dit potentiel de la francophonie est précisé par ces propos :

« Nous savons à quel point la culture, véhiculée avant tout par la langue, peut servir de modèle. La francophonie est donc un outil précieux que chacun de nous doit défendre. »

Si le Ministre de l'Immigration et de l'intégration insiste ensuite sur l'importance de ne pas réduire « notre langue à une vision muséale et figée », il n'en demeure pas moins que c'est pour elle et par elle, après avoir invoqué les écrivains, les « immortels » de l'Académie française et les « pères » fondateurs de la francophonie, que les changements ou adaptations pour l'accompagner, elle, semblent pouvoir advenir. Et c'est principalement à travers cette logique qu'elle est conçue comme une « réalité évolutive » et non comme un « concept figé ». La suite de cette allocution évoque la création du MIIINDS dans le cadre de la nouvelle politique européenne de l'immigration, comme réponse simultanée à la globalisation des flux migratoires et aux contraintes économiques. À cette occasion, est rappelée l'indispensable nécessité d'une « gestion concertée des flux migratoires », de même que l'importance d'un partenariat avec les pays d'origine « dont beaucoup seraient francophones ». À partir de là, le Ministre de l'Immigration et de l'intégration souligne que « quand 3 étrangers viennent s'installer en France, 2 viennent d'Afrique du Nord ou d'Afrique subsaharienne. », et il insiste alors sur les conditions d'une dite « immigration temporaire » et « concertée », conçue dans l'« intérêt mutuel ». Cette politique présentée comme choisie, concertée, maîtrisée et temporaire est justifiée par ces propos : « Nous refusons totalement l'idée d'un « pillage des cerveaux » africains. Nous refusons que les élites du Sud partent vivre définitivement en Europe ».

La présentation des grandes lignes de cette politique de l'immigration et de l'intégration s'appuie sur une succincte présentation du CAI via son VL. Il s'agit plus précisément d'une présentation du pré-CAI, mis en application quelques mois plus tard, en décembre 2008. Néanmoins, ces dispositifs ne seront jamais nommés en tant que tel dans cette allocution. Le Ministre de l'Immigration et de l'intégration évoque cependant ce qui correspond à l'extension du CAI à travers l'obligation d'évaluation et de prescription de FL dans les pays de résidence des personnes souhaitant rejoindre la France dans le cadre du regroupement familial. Outre l'argument affiché d'une dite tradition française d'accueil des élites, en vertu de laquelle est justifiée la nécessité d'une contribution à la formation « dans la perspective d'un retour dans

leur pays d'origine, au service du développement du Sud », le Ministre de l'Immigration et de l'intégration justifie ces nouvelles orientations politiques ainsi :

« Ce sera, pour nous, aussi l'occasion de développer le réseau de nos instituts culturels et de l'Alliance française à l'étranger. La circulation des cerveaux bénéficiera, elle aussi, à la francophonie. Grâce à l'immigration choisie et concertée, la France deviendra plus attractive et accueillera davantage d'étudiants, d'ingénieurs et chercheurs issus de pays anglophones, hispanophones ou sinophones. En se rendant en France, ils seront appelés à apprendre le français. Ainsi, l'immigration choisie dynamisera considérablement la place de la langue française dans le monde. »

Enfin, il conclut par ces quelques lignes :

« Mes chers amis, pour reprendre une expression de Léopold Sédar Senghor, la langue française est un trésor qui n'a pas encore donné toutes « ses pépites ». A nous, alors, tous ensemble, de les trouver, de les exploiter et de les faire partager. »

Dans cette intervention, le CAI et son VL ne sont pas explicitement nommés ou désignés. Ceci étant dit, nous considérons qu'elle en parle et qu'elle situe la prégnance du fait linguistique et certains de ses enjeux en articulation, notamment en terme de « rayonnement » de la France à l'étranger. Dans ce travail de recherche, ce discours est un lieu – parmi d'autres – de mise en visibilité de la simultanéité de l'arrangement des instruments, des politiques de l'immigration et des politiques linguistiques, notamment dans l'élaboration de la langue, conçue ainsi que le rappelle P. Bourdieu, comme « *unité politique (...) qui, dans les limites territoriales de cette unité, s'impose à tous les ressortissants comme la seule légitime, et cela d'autant plus impérativement que la circonstance est plus officielle* »²³⁴. Les contours discursifs et matériels d'objectivation et d'élaboration de la langue se dessinent à travers l'imbrication de politiques dont la planification et les actions ne dépendent jamais uniquement des politiques linguistiques, celles-ci résultent aussi de politiques économiques, éducatives, juridiques, migratoires, etc. De même, comme le rappellent Ph. Blanchet et Th. Bulot qu' « *il existe une glottonomie non experte mais active dans les discours portant sur la langue et ses usages, (...) permettant ainsi à chaque locuteur de s'instaurer légitimement comme une instance discursive de gestion des ressources linguistiques* »²³⁵ et ce, même si la légitimité de chaque locuteur-trice

²³⁴ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 27.

²³⁵ BLANCHET PH., « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? [EN LIGNE] : <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>

Ph. Blanchet s'inspire du concept de « glottopolitique » proposé par GUESPIN (1985), lequel propose de « substituer au terme de politique de la langue celui de glottopolitique (1985 : 21) pour rendre compte de tout ce qui concerne la « gestion des pratiques langagières » (1985 : 23) » Cf. PH. BLANCHET PH. « Politique linguistique

est toujours à mettre en corrélation avec sa position objective dans le cadre des rapports sociaux. Ainsi, sans être nommé dans cette allocution, le CAI et plus particulièrement le pré-CAI, en tant qu'instrument d'externalisation des politiques de l'immigration et des procédures d'accès au territoire français, apparaît comme un mode de régulation et de contrôle simultané des pratiques langagières et des migrations. En délocalisant les tests et les formations civiques et linguistiques dans les pays d'origine des personnes émigré-e-s, le dispositif CAI déplace simultanément les frontières nationales aux portes de ces autres États²³⁶. Ce déplacement s'adosse sur un arrangement situé de l'idéologie monolingue dans un contexte européen de convergence des politiques publiques, notamment caractérisé par la contractualisation et l'individualisation des rapports sociaux, lui-même non dissocié d'un contexte de valorisation « diversitaire » du plurilinguisme.

2.2.1 Objectivation et élaboration de la langue au service des valeurs démocratiques : une langue au service de la « nation idéale »

« En France, terre de migrations incessantes, l'État a précédé et construit la Nation, par le dépassement des différences d'origine et l'adhésion à des valeurs et principes communs. C'est lui qui oblige à utiliser la langue française, dès l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 »²³⁷.

La rhétorique monolingue associe souvent la thématique des frontières nationales à celles des frontières linguistiques dans le but constamment réitéré de re-constitution d'une appartenance commune devant se dire à travers une langue commune. Dans le cadre du CAI, la langue française – l'intégration linguistique – a le statut de condition *sine qua non* pour une dite intégration républicaine. Même si l'imposition du français comme langue de l'État et des institutions ne date en fait que de 1790 en France, l'extrait d'intervention d'É. Besson, ancien Ministre de l'immigration, rappelle que la langue est un instrument qui permet, par l'action de l'État, de ne pas faire apparaître la nation comme une abstraction arbitraire. En constituant la langue, aux côtés de l'acquisition de la nationalité, comme exigences du sentiment

et diffusion du français dans le monde » (dans.) BULOT TH., BLANCHET PH., op.cit., 2013, p. 78. Par ailleurs, ce concept est antérieurement proposé et travaillé par Th. Bulot (2004) dans un article consacré à rendre compte d'une « d'une modélisation de la minoration linguistique », à partir d'enquêtes de terrain en Haute-Normandie (France). Cf. BULOT TH., « Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête : modéliser les pratiques de langues en zone d'oïl », *Moderne Sprachen* 2, n°48, 2004, pp. 59-74. [EN LIGNE] : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/84/56/18/PDF/Dominance_glottopolitique_et_pratiquesHAL.pdf

²³⁶ COUNIL CH., RECIO M., op.cit., 2010, p. 198.

²³⁷ Extrait de l'intervention de É. Besson, Ministre de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, conclusion de la première étape du grand débat sur l'identité nationale 2 novembre 2009 – 2 février 2010 – Vendredi 5 février 2010.

d'appartenance, l'État assure sa « nation idéale »²³⁸. Dans notre recherche, nous considérons la nation comme un processus d'objectivation et un arsenal de stratégies géopolitiques actionnées dès lors que l'artefact se trouve menacé. Cette nation se manifeste dans la simultanéité de deux logiques. La première est « culturaliste », elle est constituée en terme d'ascendance commune et se fonde souvent sur une langue considérée comme partagée et facteur objectif de l'appartenance. La seconde logique à travers laquelle se manifeste ce processus d'objectivation qu'est la nation est universaliste (et/ou contractualiste), basée sur une communauté de vivre ensemble et sur un territoire. Partant de là, tel que le rappelle É. Balibar, la langue et la « race » servent souvent à re-produire l'« ethnicité », non comme fiction mais comme fait ontologique. En association, ces deux instruments permettent de créer l'homogénéité d'un peuple en enracinant des populations de « destins ». La langue ou la « communauté de langue » permet de lier des populations à une origine et ainsi de réaffirmer l'assignation d'appartenance nationale, ethnique, linguistique, de classe, etc., à travers la fiction d'« actes communs neutres ». Impulsés par une rhétorique de l'« amour de la langue », les discours qui consacrent cette langue permettent, comme le soulignent É. Balibar et I. Wallerstein, de s'adresser à une origine fantasmée, pensée hors des apprentissages et des pratiques. En somme, ils permettent de s'adresser à la « langue maternelle »²³⁹ qui renvoie alors à une sorte de « *métaphore de l'amour mutuel des nationaux* »²⁴⁰.

La mise en place du CAI et de son VL réaffirme que la langue française, ses modalités de diffusion et d'appropriations, sont à la fois une affaire d'État et un enjeu dans la réactualisation de l'État-Nation. Cet enjeu renvoie, comme le rappelle A. Hajjat – en se référant à P. Bourdieu – à la « *formation et la ré-formation des structures mentales* »²⁴¹ dont les normes ayant attiré au genre. D'ailleurs, la langue française est un critère qui participe à l'acquisition de la nationalité *via* la catégorie juridique d'assimilation linguistique, d'abord en contexte colonial²⁴², de manière non systématique, à la fin des années 1890, dans la procédure de

²³⁸ BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *op.cit.*, 1997, p. 131. É. Balibar s'appuie sur la langue et la « race » pour définir le rapport entre ce qu'il nomme l'ethnicité fictive et la nation idéale.

²³⁹ Cette expression est fortement critiquée aujourd'hui. Néanmoins, elle demeure largement utilisée, notamment par le cadre du CECRL qui représente une référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Cf. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe*, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000. [EN LIGNE] : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

²⁴⁰ BALIBAR E., « La forme nation : histoire et idéologie » (dans.) BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *op.cit.*, 1997, p. 134.

²⁴¹ HAJJAT A., *op.cit.* (dans.) FASSIN D. (dir.), *op.cit.*, 2010, p. 53.

²⁴² Cf. CALVET J.-L., *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 2002.

naturalisation des indigènes algériens, puis dans les années 1920 en métropole²⁴³. Ce processus d'assimilation s'est simultanément imposé en métropole et dans les colonies, dans le cadre de ce qui sera nommé la théorie de la « *guerre des races* »²⁴⁴, et fini par être saisi par l'administration métropolitaine et coloniale comme catégorie dans l'application du droit à la nationalité. Dès lors, l'exigence d'assimilation fluctue selon les contextes socio-historiques et selon les rapports de force inhérents aux polarités « nationaux » vs « non-nationaux ». Néanmoins, depuis 1930, date à laquelle apparaît l'indicateur d'assimilation linguistique dans la pratique administrative française, celui-ci est re-présenté comme un outil juridique neutre. Selon les besoins, ce critère linguistique est actionné comme filtre, à la fois dans le cadre de la gestion des « flux » migratoires – comme critère d'opportunité de la demande de naturalisation –, puis comme un indicateur de « recevabilité » – avec l'ordonnance de 1945 rédigée par Raymond Boubès²⁴⁵ – dans le domaine de l'enseignement, de la promotion sociale, etc.

Comme en atteste la mise en place du CAI et de son VL aujourd'hui, l'aspect de neutralité qui entoure la condition linguistique, de même que l'évidence du raisonnement qui porte à considérer qu'il est nécessaire de « parler français » pour être intégré-e en France occultent de nombreux paradoxes, notamment liés au caractère inégalitaire du système d'enseignement. Mais, tel que le rappelle C. Courvoisier, dans un contexte national de résistance à l'intégration européenne, « *une identité française forte et affirmée* » est souvent présentée « *comme un élément d'une identité européenne faite de diversité* »²⁴⁶. Aussi, ces « évidences » masquent

²⁴³ En effet, comme le souligne A. Hajjat : « Dans le sillage de l'innovation de 1927, la catégorie juridique d'assimilation linguistique est consacrée par l'ordonnance du 19 octobre 1945 (Boubès, 1956). [Dont l'article 69, qui deviendra l'article 21-24 du code civil en 1993, dispose : « Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française ». » HAJJAT A., op.cit. (dans.) FASSIN D. (dir.), op.cit., 2010, p. 54.

Sans négliger, par ailleurs, qu'il s'agit d'une forme de continuité « glottopolitique » entamée depuis la Révolution (1789) Cf. BLANCHET PH. « Politique linguistique et diffusion du français dans le monde » (dans.) BULOT TH., BLANCHET PH., *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2013, pp. 88-94.

²⁴⁴ Théorie du discours « hisorico-politique » qui considère la politique comme une guerre poursuivie par « d'autres moyens ». Dans ce contexte, l'assimilation des « vaincu-e-s » est l'une des conditions pour le maintien de la « victoire ». Sans elle, la guerre est considérée comme illégitime. « Le plus dur des résultats de la guerre, la conquête, ne se légitime et ne s'établit irrévocablement que par l'assimilation des peuples [...] Tant que les vaincus ne se sont pas confondus avec les vainqueurs pour oublier leur défaite et accepter leur nouvelle condition, la conquête demeure un acte de violence que les traités peuvent reconnaître, que des forces supérieures et la longue durée peuvent maintenir, mais qui ne cesse pas d'être contesté, oppressif et précaire » [GUIZOT, 1861, p. 113-114] ». HAJJAT A., op.cit. (dans.) FASSIN D. (dir.), op.cit., 2010, pp. 55-56.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 74.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 199

aussi le fait qu'une appréhension homogénéisante de la langue peut simultanément être réaffirmée par une idéologie monolingue et par une logique « diversitaire » des langues²⁴⁷.

2.2.2 Manifeste Druon et promotion du statut référentiel du français

À l'époque où le CAI est en phase d'expérimentation, nous retrouvons cette logique « diversitaire » au service d'une certaine homogénéité linguistique – et identitaire – dans le manifeste Druon publié en octobre 2004 et demandant « *au Conseil européen de convenir que, pour tous les textes ayant valeur juridique ou normative engageant les membres de l'Union, la rédaction déposée en français soit celle qui fait référence.* »²⁴⁸. Il apparaît dans un contexte où le français est jugé en perte d'influence par rapport à l'anglais. Le manifeste Druon est en faveur du français comme langue juridique de l'Europe et articule un certain nombre d'idées formulées en « constatations » et censées justifier son utilité au service de l'influence de la langue et de la culture française. Aussi, c'est paradoxalement en partant du constat de l'élargissement de l'Union européenne, de la nécessité de respecter « la dignité » de chaque État membre et de préserver « la diversité culturelle de l'Union » qu'est soutenue la primordialité du choix d'une langue de référence. Cette dernière, le français en l'occurrence, est présentée comme une garantie pour « l'homogénéité du droit européen ». Dans le même sens, l'argument qui soutient que la langue de référence des textes à valeur juridique ou normative à choisir doit être le français repose sur l'idée que le fonctionnement des institutions peut être menacé par une multitude de langues de travail en usage. Outre sa capacité *a priori* « intrinsèque », en tant qu'elle est langue, à garantir l'homogénéité du droit, deux justifications supplémentaires sont avancées à l'occasion de ce manifeste pour en promouvoir le statut référentiel. En effet, le bénéfice accordé ou à accorder au français en tant que langue juridique de l'Union serait à attribuer d'une part à *la coutume* et d'autre part à *la clarté de la langue* elle-même. Ainsi, la langue française est présentée par les signataires de ce manifeste comme une langue privilégiée pour véhiculer le droit européen, d'une part, pour une raison « coutumière » dite « constante depuis l'origine » qui aurait fait du français la langue d'instruction et d'arrêt de la Cour de Justice de Luxembourg. D'autre part, partant de ses dites qualités intrinsèques, par sa proximité avec le latin, cette langue serait un gage de « clarté et de précision », donc une

²⁴⁷ Une logique prioritairement orientée vers la reconnaissance des différences et la promotion des identités. Cf. La sous-partie plus bas : Le projet « Dylan » : vers une uniformisation « diversitaire » des langues, et dans le Chapitre 5 « *In varietate concordia* » : cohabitations harmonisées et dépolitisation de l'égalité.

²⁴⁸ [EN LIGNE] : http://www.francophonie-avenir.com/Index_MD_Manifeste-Druon_pour_que_le_francais_soit_la_langue_juridique_de_l_Europe.htm. (Consulté le 15 octobre 2012)

assurance contre toute « divergence d'interprétation » du droit. Outre, l'investissement « diversitaire » – au service de l'homogénéisation linguistique – dont procède ce manifeste, nous y percevons aussi les traces actualisées d'un déterminisme linguistique réaffirmé.

2.2.3 Rapport Bénisti : du redressement disciplinaire par la langue

À la même époque, soit en octobre 2004, apparaît un rapport préliminaire de la commission de prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure présidé par Jacques-Alain Bénisti, député du Val-de-Marne, remis à Dominique de Villepin, alors Ministre de l'Intérieur. Le rapport Bénisti²⁴⁹ a notamment été rendu célèbre par son diagramme intitulé *Courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du « droit chemin » pour s'enfoncer dans la délinquance* et renvoie à une myriade de préconisations consacrées à la prévention de la délinquance. Le lien de dépendance établi dans ce rapport entre langue, immigration et délinquance a été autant médiatisé que critiqué et a suscité de nombreuses réactions de contestations politiques et scientifiques. Ici, notre propos n'a pas pour objectif d'analyser ce rapport de manière approfondie. Nous en retenons néanmoins quelques extraits que nous mettons en exergue dans la mesure où ils renseignent un contexte, parmi d'autres, de la mise en place du dispositif CAI et de son VL.

Ainsi, la désormais connue « courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du « droit chemin » pour s'enfoncer dans la délinquance » issue de ce rapport est tout d'abord consacrée par un lien initial entre « difficultés de la langue » et « comportements indisciplinés » (p. 7) pouvant déboucher sur un parcours dit déviant, et ce, dès l'âge de 3 ans. Afin de prévenir toute carrière délinquante et parcours jugé anémique, en particulier dans le cas des étranger-ère-s, ce rapport délivre quelques « préconisations », dont certaines extraites ci-dessous. Pour commencer :

« J'Entre 1 et 3 ans : Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. » (p. 9).

Les étranger-ère-s seraient tout aussi « naturellement » sur-concerné-e-s par la délinquance, que les « mères » par le contact et l'éducation de leurs enfants. Et c'est tout aussi

²⁴⁹ BENISTI J-A., « Rapport préliminaire de la Commission Prévention du Groupe d'études sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance, Assemblée nationale », XIIème Législature, 2004. [En ligne] http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf. (Consulté le 20 octobre 2012)

« naturellement » qu'elles vont être tenues pour responsables de la précocité délinquante de leur progéniture à la lueur de leurs dites « premières difficultés » :

« K Entre 4 et 6 ans : Ces années se passent traditionnellement à la maternelle et c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître. Difficultés dues à la langue, si la mère de famille n'a pas suivie les recommandations de la phase J. » (p. 10).

La conception organique et essentialiste qui préside et établit un lien de corrélation entre la déviance, la délinquance, la filiation, la parenté, l'immigration et la division sexuelle et raciale du travail est concomitante avec une conception tout aussi organique et essentialiste de la langue :

« Le bilinguisme est un avantage pour un enfant sauf lorsqu'il à [sic] des difficultés car alors ça devient une complication supplémentaire. Il faut alors faire en sorte que l'enfant assimile le français avant de lui inculquer une langue étrangère. » (p. 17)

Cette logique organique de la langue est par ailleurs confirmée par la phrase qui suit et qui énonce le « traitement » prévu dans le cadre d'un bilinguisme jugé anémique :

« Il faut traiter les difficultés de l'enfant dans sa globalité et de façon transversale en bâtissant un projet éducatif avec un tuteur référent pour l'enfant un peu comme cela est pratiqué pour les enfants handicapés. » (p. 17)

Le caractère organique²⁵⁰, voire anatomique conféré à la langue s'appuie sur un registre biologique et naturaliste de la langue, celui de l'assimilation, de l'incorporation, du « corps » social, etc., qui préexisterait aux rapports sociaux. Il n'est pas étonnant que ce registre emprunte alors celui du *pathos* pour évoquer tout anti-conformisme par rapport à la norme linguistique. L'analogie établie avec le handicap renvoie au « fantasme » de la dégénérescence, de la dégradation ou de la déformation du corps social. Cette analogie en appelle alors, tout aussi « naturellement », à sa logique corolaire « tutrice » pour dire la nécessité du redressement et de la correction. Comme le souligne G. Vigarello en proposant une histoire des tactiques de redressement du corps, en tant que modèles de gouvernement du fonctionnement des corps, et des contextes pédagogiques dans lesquels elles sont apparues : « *La logique de la dégradation développe, en même temps qu'elle suppose, une logique de la correction.* »²⁵¹. Ceci rappelle le rapport entretenu à l'appareil de justice sous l'effet du dispositif disciplinaire tel qu'il est défini par M. Foucault²⁵². En effet, ce dernier est délimité par la sanction disciplinaire et le

²⁵⁰ Et qui rappelle la conception de la nation organique de l'Allemagne romantique, fondée sur la communauté d'un peuple originel qui s'opposait à la nation contrat à la française présumant l'antériorité d'un État qui a pour but l'homogénéisation culturelle et linguistique des populations, plus d'actualité aujourd'hui.

²⁵¹ VIGARELLO G., *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin/VUEF, 2001, p. 28.

²⁵² MAZABRAUD B., « Foucault, le droit et les dispositifs de pouvoir », *Cités*, n° 42, 2010/2, p. 154.

« redressement d'un délinquant ». La sanction a pour but « la normalisation » plutôt que « la répression » ou « la sanction juridique » du coupable comme cela pouvait être le cas dans le cadre du dispositif de souveraineté. Cette logique semble agencée au profit d'une certaine finalité disciplinaire, tout en ayant intégré à son avantage les appareils du droit de l'ancien système. Ainsi, la « *courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du « droit chemin » pour s'enfoncer dans la délinquance* » semble procéder d'une logique disciplinaire dans la mesure où elle renvoie à une « *gradation imperceptible allant du désordre jusqu'à l'infraction, donc autour de seuils de normalité bien davantage qu'au regard de la transgression* »²⁵³. Comme le rappelle S. Legrand, à travers le système disciplinaire foucauldien « le châtiment » est « correctif ». En somme, il a pour objectif « de réduire les écarts » en privilégiant des « *punitions qui sont de l'ordre de l'exercice de l'apprentissage intensifié, multiplié...* »²⁵⁴. À cet effet, la synergie des domaines que sont le droit, la médecine et les sciences sociales dans le cadre des dispositifs disciplinaires de redressement au 19^{ème} siècle (asiles, prisons, etc.) – qui a notamment permis de consolider la figure délinquante – demeure un lieu où peut encore s'affronter ce que M. Foucault nomme « *la mécanique de la discipline et le principe du droit* »²⁵⁵, ce qu'illustre cet exemple contemporain de préconisation. Dans ce contexte discursif de prévention de la délinquance, la langue, qui est considérée comme *un corps*, au sens juridique, et *qui fait corps*, est désignée comme indice du « maintien du corps social ». Dès lors, puisque la langue est une garantie au service du conformisme par rapport à la norme, la pédagogie redresseuse et tutrice est un instrument qui permet de renforcer l'idéal du corps social, de la langue et plus globalement de la norme. Mais, cette pédagogie renforce alors aussi, en même temps, le spectre de sa potentielle « contamination » par tout autre « corps étranger ». Le champ discursif du « pathologique » suggère que la langue, dressée comme objet de « prescription » est précisément ce qui circonscrit et définit de manière curative les frontières du conformisme et de l'anti-conformisme, de l'intégration et de la désintégration, etc. Par conséquent, nous pouvons percevoir dans ce rapport préliminaire – exemple contemporain de proposition de « prescription » politique – à quel point une idéologie positiviste du redressement²⁵⁶ par la langue, à travers ce qu'elle est censée véhiculer, produire des catégories,

²⁵³ Ibid.

²⁵⁴ LEGRAND S., *Les Normes chez Foucault*, Paris, PUF, 2007, p. 63.

²⁵⁵ FOUCAULT M., « Il faut défendre la société », *Cours au collège de France 1976*, Paris, Seuil/Gallimard, 1997, p. 35.

²⁵⁶ Telle que pourrait la concevoir une approche foucauldienne des dispositifs disciplinaires. Cf. FOUCAULT M., *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

contrôler, instrumentaliser et ordonner le monde, peut être réaffirmée au fondement de la fabrique simultanée des discours, des pratiques et des rapports sociaux.

2.2.4 Volets linguistique et civique (du CAI) et déterminisme linguistique

« *L'acquisition rapide de la langue du pays qui garantit l'autonomie du parcours individuel et social est une des principales préoccupations des gouvernements. Ne pas pouvoir communiquer, c'est symboliquement ne pas exister. L'apprentissage de la langue constitue donc une étape essentielle qui permet d'accéder à la citoyenneté.* »²⁵⁷.

Le lien d'évidence ou du moins de corrélation établi entre le VL et le VC²⁵⁸ dans le cadre du CAI postule que l'adhésion à la langue, donc à la terminologie, est une adhésion de fait au système de valeurs et/ou au mode de pensée qui lui serait concomitant. Ce système de valeurs et/ou de culture est constitué et considéré de manière tout aussi organique et stable que la langue. Ce qui est censé composer l'identité nationale en tant que « kit » de valeurs civiques et démocratiques est prioritairement pensé possible par sa mise en forme linguistique. Ce lien entre le VL et le VC est établi selon une logique instrumentale qui prétend un ajustement du signe sur le sens. La réaffirmation de l'idée de dépendance entre *pensée* et *langue* que suppose cette mise en corrélation est notamment visible dans le poids accordé au VL, en lien avec le VC, tant au niveau discursif qu'en terme de moyens (Cf. [Tab. 1] : Coût des prestations et moyens consacrés au dispositif CAI de 2009 à 2011). Selon cette logique, *la pensée* est censée être véhiculée par *la langue* qui y serait contenue. La relativité linguistique qui lie *pensée* et *langue*, dont procède la mise en place du CAI y est réaffirmé selon une logique positiviste et déterministe qui présuppose que la structure d'une langue traduit celle d'une pensée. Notamment développée par J. Damourette et E. Pichon en France, les théories qui établissent un rapport de détermination entre *langue* et *pensée* considèrent qu' « *un parler est (...) essentiellement un système de pensée* »²⁵⁹. Comme en témoignent de nombreux rapports, discours et énoncés qui accompagnent la mise en place du dispositif, cette logique semble toujours d'actualité. En effet, le rapport premier qui est apposé au fondement de la mise en place du CAI renvoie à ce lien de dépendance entre *langue* et *pensée* au service de l'intégration

²⁵⁷ HCI, Le Contrat et l'Intégration, op.cit., p. 83.

²⁵⁸ L'ajout de ce volet civique apparaît suite à une proposition faite par le Ministre des Affaires sociales F. Fillon au HCI, Cf. *Ibid.*, p. 83.

²⁵⁹ Cf. DEBONO M., Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique, thèse de doctorat, Université de Tours, 2010, p. 90. Citant DAMOURETTE J., PICHON E., Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française, Paris, Éditions d'Arthey, Tome 1, 1951.

et de l'identité nationale. Dès l'apparition du CAI, ce lien de dépendance se traduit par la mise en place concomitante des VL et VC (voir Chapitre 1). Dans ce cadre, le VL est pensé « au service » du VC, ce dernier étant considéré comme un « projet civique partagé », ce qu'illustre l'introduction du chapitre consacré à la mise en œuvre expérimentale du CAI, issue du rapport *Le contrat et l'intégration*²⁶⁰ :

« Si la politique de l'intégration doit se concevoir comme la définition et la réalisation d'un projet civique partagé, commun à l'ensemble des habitants d'un pays, il apparaît primordial de porter un effort particulier sur l'accueil et la formation des populations immigrées primo-arrivantes afin de les doter rapidement des moyens de s'insérer dans la société dans laquelle ils veulent vivre. »

Les phrases qui suivent cette introduction s'appuient sur une comparaison avec les programmes d'intégration dans quelques pays de l'Union Européenne et décrivent l'importance des formations obligatoires portant conjointement sur « la langue du pays et sur la civilisation ». Dans ce rapport, la langue est considérée comme le « véhicule » de la citoyenneté, cette dernière étant perçue comme « un mode de pensée » et/ou « un ensemble de valeurs-lois » ne pouvant être, à leur tour, « véhiculés » que par la langue. Et c'est précisément dans ce cadre qu'une logique instrumentale de la langue apparaît réactualisée par le VL du CAI, que nous percevons alors comme un lieu de réaffirmation de l'ajustement du signe sur le sens et « un moyen de légitimation de l'autorité de la règle, dont le sens n'est pas altéré par son lecteur, parce qu'entièrement présent dans le signe »²⁶¹. Cependant, puisque les artefacts *langue* et *pensée* ne peuvent être isolés des rapports sociaux dans le cadre desquelles ils se réaffirment, la distinction, toujours différenciation, entre les langues est une distinction-différenciation entre les pensées, et inversement. Celle-ci sert et/ou correspond socialement et politiquement à une distinction-différenciation de celles et ceux qui parlent et pensent. À cet effet, M. Debono soulève le rapprochement qu'établissent les auteurs précédemment cités entre *langue* et « race » : « les hommes parlant la même langue [...] sont sensiblement de la même race »²⁶². Prenant acte du caractère dynamique, consubstantiel et coextensif des rapports sociaux²⁶³, si ces propos disent et lient la langue à la « race » ou au processus racialisation, ils en font de même par rapport au genre. Cette logique déterministe apparaît comme un prolongement de la co-formation de la langue nationale et du droit initiée depuis le 16^{ème} siècle constituant la langue française comme un « « pilier » de l'unification juridique alors

²⁶⁰ HCI, *Le Contrat et l'Intégration*, op.cit., 2003, p. 82.

²⁶¹ DEBONO M., op.cit., 2010, p. 364.

²⁶² *Ibid.*, pp. 91-92. Citant DAMOURETTE J., PICHON E., op.cit., 1951, p. 22.

²⁶³ KERGOAT D. (dans.) DORLIN E. (dir.), op.cit., 2009.

souhaitée : stabilisée »²⁶⁴. Et même s'il n'est pas question aujourd'hui de débattre de la langue dans ce contexte de construction de la nation, nous percevons néanmoins dans le lien *pré-établi* entre le VL et le VC du CAI les tentatives de son maintien et de sa réaffirmation. Cet arrimage permet aux deux polarités *langue* et *pensée* de s'objectiver simultanément, de se confondre presque, tout en s'affirmant paradoxalement comme des entités différenciées, stables, homogènes et pleinement structurantes. Ce mouvement de convergence est particulièrement observable à travers ce processus simultané de différenciation-indifférenciation des VL et VC. Ceci nous amène à interroger sur ce qui est en jeu dans ce paradoxal processus d'homogénéisation, à savoir les « autres langues », lesquelles ne peuvent être isolées de celles et ceux qui semblent être assigné-e-s – dans le cadre de la « *realpolitik* »²⁶⁵ sécuritaire de l'immigration et de l'intégration – au rang de variables d'ajustement aux nécessités d'une rationalité économique sans cesse renouvelée.

2.2.5 La langue comme instrument d' « efficacité-valeur » et de « lois-valeurs »

La logique instrumentale dont semble procéder le CAI et son VL – celle qui *re-lie langue* et *pensée* – s'appuie sur un appareil de judiciarisation et d'individuation des domaines antérieurement évoqués : *langue* et *pensée* et des rapports sociaux qui leur sont concomitants. En effet, partant du lien de dépendance et de détermination établi entre ces deux entités, l'opération de judiciarisation et d'obligation dont procède *la langue* dans le cadre du CAI, renvoie simultanément à une forme de judiciarisation et d'obligation de *la pensée*, puisque cette dernière est considérée comme devant (ou ne pouvant) être véhiculée que par la première. Ce double mouvement de judiciarisation et d'individuation des rapports sociaux est notamment soutenu par la contractualisation, en tant que technique de « gouvernementalité », à laquelle participe le dispositif CAI. Une illustration de ce processus concomitant de judiciarisation de la langue et de la pensée dans le cadre de l'obligation de prescription des formations CAI est perceptible dans le rapport *Le contrat et l'intégration*. En effet, posant « *la question de ce qui pouvait et devait être présenté aux immigrants* », le HCI encourage dans ce rapport la formation civique en ces termes :

²⁶⁴ DEBONO M., *op.cit.*, 2010, p. 268.

²⁶⁵ Nous employons cette expression de « *realpolitik* » dans la mesure où ces politiques sont motivées par une recherche constante de résultats immédiats.

« On confond également les registres du droit et de la morale en utilisant indifféremment et réversiblement leurs deux vocabulaires comme s'ils étaient superposables. On emploie continuellement valeur à la place de loi, on brandit le mot devoir au lieu de celui d'obligation »²⁶⁶.

Une distinction est établie dans cet extrait entre deux domaines. Le premier concerne le domaine du droit, de la loi commune. Celui-ci est considéré comme légitime et référent en démocratie dans la mesure où il émanerait d'un consentement collectif initial. Il est alors décrit comme relevant de la sphère publique. Le second domaine, différencié par rapport au premier, est décrit et considéré comme relevant de la morale. Ce domaine est mis en lien avec la « conscience » ou encore « les valeurs transcendantes », et il est par conséquent renvoyé à la sphère privée. Partant de cette distinction, il est rappelé que l'État en démocratie n'a pas vocation à imposer des valeurs ou des mœurs, puisqu'ils relèvent de la sphère privée. Et faisant référence à Jean-Jacques Rousseau, considéré comme « l'un des pères fondateurs de la république », une distinction est alors établie entre les trois registres que représentent la morale, les mœurs et la loi : « la morale qui incombe aux individus et aux groupes qu'ils forment comme la famille, les mœurs qui ressortissent à la société civile et la loi commune qui seule dépend de l'État. »²⁶⁷. Enfin, estimant d'avoir ôté toute confusion possible entre ce qui relève des « lois votées et consenties par le peuple » et ce qui appartient aux « valeurs d'une « catéchèse » réclamant uniquement la crainte et l'obéissance », le HCI conclut que :

« Ce que l'État français pouvait et devait enseigner aux nouveaux arrivants, loin de toute volonté d'assimilation des comportements, de toute parole moralisante, était et devait être seulement la loi commune, autrement dit la Constitution. »²⁶⁸.

Ces propos sont suivis par une proposition de cahier des charges de la formation civique mais ne disent rien sur la manière dont ces lois pourraient être médiatisées par d'autres dispositifs. Or, plusieurs enseignantes rencontrées dans le cadre de nos enquêtes de terrain ont évoqué qu'il leur incombait, à partir du cahier des charges de la formation linguistique²⁶⁹, d'aborder certains sujets tels que l'égalité entre les sexes, la laïcité, etc. « Assimiler des lois » et non des « comportements » ou des « valeurs », cette distinction peut avoir quelques effets au niveau rhétorique, mais elle est pour le moins floue d'un point de vue empirique. En effet, l'effort de distinction entrepris suggère, en ce lieu, la confusion dénoncée. Cet effort de

²⁶⁶ HCI, *Le Contrat et l'Intégration*, op.cit., 2003, p. 84.

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ Ibid., p. 85.

²⁶⁹ Nous nous appuyons sur les propos des enseignantes rencontrées, dans la mesure où il nous a été impossible d'avoir accès à ce cahier des charges.

différenciation nous amène à renverser la logique argumentaire avancée et à postuler que ce qui pouvait être considéré comme des « valeurs », des « façons de voir », des « mœurs », etc., relevant de la sphère privée, sont *re-négociés* (d'un point de vue argumentaire du moins) en lois, relevant de la sphère publique. Cette logique ne remet pas pour autant en question les frontières de la division entre ces sphères ainsi que les rapports sociaux qui leur sont afférents. Ceci est, entre autres, exemplifié par la définition qui est consacrée à l'égalité dans les contrats présentés à la signature, laquelle égalité est exclusivement définie comme une « égalité entre les sexes » Cf. [Fig. 1].

Les innombrables discours politiques, rapports d'expertise, manifestes, etc., qui jalonnent le contexte de mise en place du CAI et de son VL – dans le cadre de la politique préférentielle de l'immigration choisie – illustrent de diverses manières la façon dont peut être réaffirmé l'artefact langue, simultanément centré sur les domaines « efficacité-valeur » et « lois-valeurs » qu'il est censé induire et véhiculer. « Sommées » de devenir des lois, les valeurs répondent plus « efficacement » à la rationalité de la valeur. Et inversement, en attribuant de la valeur à l'efficacité, les valeurs, muées en lois, peuvent plus efficacement servir et rendre compte de la valeur. Ainsi, nous pouvons considérer que *langue* et *loi* s'induisent et se co-forment. Dans les contextes de mise en place du VL du CAI, de mise en opposition de l'immigration, non dissociée d'un contexte de valorisation « diversitaire » des langues, cet arrangement constitue un lieu de questionnement privilégié de la réactualisation du genre et des rapports sociaux.

2.2.6 Le projet « Dylan » : vers une uniformisation « diversitaire » des langues

Nous retrouvons une illustration de l'investissement « diversitaire » du relativisme linguistique (au service de la « valeur » et de la rentabilité) également dans l'exemple que représente le projet Dylan : Dynamique des langues et gestion de la diversité. L'objectif de ce projet intégré regroupant 19 instituts de recherche dans 12 pays européens, d'une durée de 5 ans (de 2006 à 2011) portait sur la mise en perspective de la diversité linguistique comme atout concomitant au développement de la connaissance et de l'économie. Selon les termes consacrés à ce projet par la page d'accueil du site de présentation, l'objectif du projet Dylan est de « *fonder scientifiquement la construction de répertoires plurilingues comme ressources* »

pouvant être mises en œuvre dans la diversité des contextes professionnels, politiques et éducatifs »²⁷⁰

Le projet Dylan vise la promotion du plurilinguisme et de la « diversité linguistique », néanmoins, il semble répondre à un scénario paradigmatique similaire à celui du CAI dans la mesure où il cherche à produire des effets simultanés en termes d'« efficacité et de justice sociale »²⁷¹. À cet effet, dans un contexte de régulation économique qui mène à attribuer une valeur marchande à certaines pratiques langagières, il semble participer de la dialectique « valeur-valeurs » précédemment évoquée et renvoie plus globalement à ce qu'A. Duchêne perçoit comme lieu de manifestation du « néolibéralisme du plurilinguisme »²⁷². Nous rejoignons cette idée dans la mesure où – dans le cadre de ce projet Dylan – la « diversité » linguistique constitue à la fois un facteur de rentabilité économique et un enjeu marketing pouvant donner une impression d'équité au travail. Ce projet est défini comme une recherche dont les résultats sont censés fournir des recommandations, au niveau européen, pour une dite « *politique linguistique largement fondée* ». À ce titre, il illustre à quel point des projets politiques qui, à première vue, peuvent paraître répondre à des modèles glottopolitiques contradictoires (monolinguisme vs plurilinguisme) peuvent, malgré tout réactualiser des logiques convergentes, voire complémentaires, lorsqu'elles répondent à des objectifs politiques et/ou économiques concomitants.

À l'aune de la présentation de ces quelques lieux d'intercroisement, autant sources de tension que de cohérence, nous proposons de poursuivre notre propos relatif au questionnement de la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre du fonctionnement du VL du CAI en présentant, les aspects de positionnement scientifique, la démarche méthodologique et le protocole d'enquête privilégiés dans le cadre de cette recherche.

2.3 Le genre et les rapports sociaux (sexe, race, classe) : un préalable méthodologique pour interroger le VL du CAI

« Pas encore blanc, plus tout à fait noir, j'étais un damné... ».

Frantz FANON, *Peau noire, masques blancs*, 1952.

²⁷⁰ Propos extraits de la page d'accueil du site dédié à la présentation du projet Dylan [EN LIGNE] : http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/presentation/presentation

²⁷¹ Ibid.

²⁷² DUCHÈNE A., « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage et société*, 2011/2, n° 136, p. 82.

Partant de mon parcours scolaire, universitaire et professionnel évoqué en avant-propos de cette thèse²⁷³, la question des disciplines ne s'est pas posée à moi comme un frein en débutant ce travail de recherche en sciences du langage. Au-delà des clivages disciplinaires éventuels, l'important me semblait être le projet de recherche en lui-même, les questionnements et les méthodes afférentes à la recherche. *A posteriori*, je considère mon expérience de recherche en doctorat, au même titre que mon parcours évoqué en avant-propos, comme un élément déterminant qui a influé mes positionnements scientifiques et mes choix tant méthodologiques qu'épistémologiques, dans un jeu de rencontre et de ressemblance-dissemblance, notamment imposé par l'injonction aux/des disciplines. Cette expérience de recherche participe de ce que E. Morin décrit comme un « *dialogue trinitaire entre la connaissance réflexive, la connaissance empirique et la connaissance sur la valeur de la connaissance* » qui implique que « *toute connaissance acquise sur la connaissance devient un moyen de connaissance éclairant la connaissance qui a permis de l'acquérir* »²⁷⁴. Le passage d'une discipline (la sociologie) à une autre (les sciences du langage), et « faire de la recherche » parmi des collègues qui se définissent pour la plupart comme sociolinguistes ou sociodidacticien-ne-s, ne me semble pas avoir représenté un obstacle dans le démarrage de cette recherche pour trois raisons. En effet, les objets de recherche, les orientations méthodologiques et théoriques ne m'étaient pas étrangers du fait d'avoir travaillé plusieurs années auparavant dans ce laboratoire. D'autre part, si je venais effectivement d'un laboratoire de sociologie, je me percevais, principalement parce que j'étais désignée ainsi, comme socio-anthropologue. Enfin, et de manière analogue peut-être, le terme « sociolinguistique », m'évoquait alors une sorte d'« *appel à la collaboration entre sociologues et linguistes* »²⁷⁵. Le fait de traduire à l'époque le préfixe « socio » comme une référence à la sociologie est certainement dû à mon parcours étudiant, mais aussi aux nombreuses références « sociologiques » que je rencontre à travers mes lectures et à une similitude d'orientations méthodologiques et théoriques. Cependant, cette perspective (en terme d'interface) qui postule, comme l'indiquent J. Boutet et M. Heller, la construction d'un domaine interdisciplinaire de la sociolinguistique se heurte à une observation que les chercheurs soulèvent :

²⁷³ Cf. « Avant-propos ».

²⁷⁴ Cf. LE MOIGNE J-L., « l'Arbre ou l'archipel ? Sur la connaissance disciplinée », *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité, La revue du M.A.U.S.S*, n°10, 2^{ème} semestre 1997, p. 23. Citant E. MORIN., *La méthode. TIII. La connaissance de la connaissance*, Le Seuil, 1986, p. 232.

²⁷⁵ Cf. BOUTET J., HELLER M., « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, 2007/3 n° 121-122, pp. 305-318., p. 307.

« Les sociolinguistes sont tous issus de la linguistique et non de la sociologie, et la sociolinguistique y est considérée comme un domaine des sciences du langage. Il ne semble pas que des sociologues français puissent se revendiquer comme sociolinguistes. ».²⁷⁶

Je rejoins ce constat au sujet de la configuration disciplinaire du champ de recherche de la sociolinguistique en France, de ce que mon expérience de recherche m'en a donné à voir du moins. Si l'ensemble des collègues sociolinguistes n'avaient pas un parcours de linguistes, elles et ils avaient néanmoins en commun d'avoir partagé le même Master, et *a fortiori* aucun-e n'avait à l'époque un parcours disciplinaire similaire au mien. Je renoncerais dans la suite de ce chapitre à l'emploi exclusif du « je » pour rendre compte des démarches scientifique et méthodologique privilégiées et/ou du déroulement des enquêtes de terrain. L'emploi du « je » sera strictement utilisé pour rendre compte du terrain d'enquête et/ou d'expériences personnelles me permettant d'illustrer mes propos. En effet, je convoque ces moments d'un cheminement expérientiel situé dans une perspective scientifique, non identificatoire et encore moins identitaire. L'objectif d'une telle approche est d'identifier et de mettre en exergue des paradoxes, des tensions plutôt que de les résoudre, en veillant autant que faire ce peu à ne pas recréer des catégories pouvant faire obstacle à l'émergence de ces lieux d'articulation et/ou de tension.

2.3.1 Sociolinguistique, langues, langage, genre et rapports sociaux : parcours et démarches en discussion

Le projet scientifique qu'est la sociolinguistique, reconnu dans les années 1990 / 2000, se développe à partir des années 1970. Comme le rappelle Ph. Blanchet²⁷⁷, ce projet est d'abord proposé par W. Labov aux États-Unis comme complément, puis comme alternative à la linguistique générative. En France, ce champ de recherche est au départ présenté comme *linguistique sociale* par J.B Marcellesi et B. Gardin en 1974²⁷⁸, une variante de *la linguistique*, discipline qui est nommée par la suite *sciences du langage*. Historiquement et institutionnellement, malgré des débats renouvelés depuis l'émergence de ce projet par rapport à son statut disciplinaire, qui ont attiré à sa classification du côté de la sociologie (ou de l'anthropologie)²⁷⁹, les configurations disciplinaires instituées placent la sociolinguistique

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ BLANCHET PH., « La sociolinguistique est-elle une « interdiscipline » ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°53, 2010, pp. 1-14, p. 2.

²⁷⁸ MARCELLESI J.B., GARDIN B., Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale, Paris, Larousse, 1974.

²⁷⁹ BLANCHET PH., *op.cit.*, p. 3.

comme domaine des sciences du langage et non de la sociologie, discipline et section du Conseil National des Universités (CNU) distincte. Ainsi, il est moins étonnant que des linguistes puissent se revendiquer – car simultanément désigné-e-s comme tel-le-s – comme sociolinguistes que des sociologues. À ce titre, prenant acte de l'historicité de la constitution de ce champ de recherche dans l'ordre des disciplines, le projet interdisciplinaire suggéré (ou attendu) par la dénomination « sociolinguistique », à l'interface de la sociologie et de la linguistique, peut être considéré comme « désincarné ». En effet, en France, comme ailleurs en Europe ou en Amérique du Nord, la sociolinguistique s'est constituée comme champ de recherche, par distinction et contestation vis-à-vis du projet de la structuro-linguistique²⁸⁰ et non par distinction par rapport à la sociologie ou par rapport à une autre discipline instituée. En somme, celle-ci a émergé, comme le soulignent J. Boutet et M. Heller comme « *spécificité du domaine au regard des linguistiques de la langue* »²⁸¹. Ce domaine est donc incarné par des chercheur-e-s qui se sont défini-e-s ou qui ont été défini-e-s comme linguistes, puisque « qualifié-e-s » en 7^{ème} section : *Sciences du langage : linguistique et phonétique générale*. Si ce cadre institué n'empêche pas la construction collective et scientifique du projet, il contraint néanmoins dans une certaine mesure les sociolinguistes à prioritairement communiquer et penser leurs objets de recherche – en tension – par rapport (et avec) les structuro-linguistes²⁸². Ainsi, si j'ai pu observer pendant mon doctorat que des collègues provenant de divers champs de recherche en linguistique pouvait se définir – en même temps parce qu'ils étaient défini-e-s – comme sociolinguistes, il m'est apparu que ma discipline de provenance se prêtait moins à cette définition et/ou auto-définition. Dans ce cadre, cette recherche en doctorat n'échappe pas à l'expérience des disciplines, catégories différenciées et hiérarchisées, hiérarchisant à leur tour les statuts de leurs membres²⁸³. Cette expérience n'échappe pas à une organisation scientifique, disciplinaire et nationale du savoir, caractérisée par une division du travail scientifique. Prenant acte de l'ampleur des constructions collectives que constituent les disciplines²⁸⁴, nous souscrivons à l'interprétation que A. Caillé propose des disciplines en complétant le parallèle

²⁸⁰ Ibid.

²⁸¹ BOUTET J., HELLER M., *op.cit.*, 2007, p. 306.

²⁸² Cf. BLANCHET PH., *op.cit.*, 2010, p. 9.

²⁸³ Cf. Le tableau synoptique des disciplines scientifiques proposé par A. Comte en 1828 pour hiérarchiser « les sciences positives ».

²⁸⁴ Construction que J.-C. Passeron compare à celle des États-nations, dans « La constitution des sciences sociales. Unité, fédération, confédération », *Le débat*, n°90, mai-août 1996, pp.93-112. Cité par CAILLE A., « Présentation », Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité, *La revue du M.A.U.S.S.*, n°10, 2^{ème} semestre 1997, p. 7.

sociohistorique proposé par J-C Passeron entre la construction des disciplines et celle des États-nations :

« Les disciplines scientifiques ressemblent à des États-nations mobilisés dans la production de certains produits particuliers destinés au marché mondial et obtenus à partir de ressources naturelles, de techniques, de tours de main, de savoir-faire et traditions culturelles également spécifiques »²⁸⁵

À partir de là, s'est posée la question de savoir comment penser l'articulation des disciplines et/ou des paradigmes, dont l'existence dépend de leurs frontières, ces dernières étant simultanément, et nécessairement, fluctuantes et incertaines, notamment pour garantir la fécondité de la recherche.

La rationalité scientifique est souvent jugée se situer du côté de l'homogénéité. Ce qui s'écarte de cette homogénéité est de manière concomitante suspecté et questionné du point de vue de sa crédibilité. Face à la polysémie des termes [pluri], [inter], [trans] disciplinaire qui ne peuvent être tenus pour synonymes quelques précisions s'imposent.

La pluridisciplinarité renvoie à la présence simultanée dans un contexte scientifique ou institutionnel de plusieurs points de vues issues de plusieurs discipline²⁸⁶. Celle-ci peut être considérée comme une juxtaposition d'avis, de façon de voir et de faire propres à chaque discipline reconnue. La pluridisciplinarité est censée, par multiplication cumulative et additionnelle, produire une vision « enrichie » pour les destinataires de ces points de vue.

L'interdisciplinarité est quant à elle une posture qui suppose une opération d'articulation des savoirs et de tissages des apports issus de diverses disciplines²⁸⁷. Dans ce cadre, la construction d'un questionnement scientifique s'élabore à partir d'une discipline ou d'un champ théorique en discussion avec un-e autre. Le dialogue disciplinaire et/ou théorique inhérent à l'articulation, au tissage et à la succession des approches suppose dans ce cas de l'interdisciplinarité une remise en question des frontières des disciplines et/ou champs théoriques mis en discussion et en confrontation. À ce titre, une telle posture semble imposer d'accepter l'interpellation, la modulation et la transformation de ces définitions théoriques. Néanmoins, dans le contexte de l'organisation disciplinaire du savoir scientifique précédemment évoqué, si le projet de l'interdisciplinarité établit dans l'idée une certaine invitation au dialogue, il ne semble pas entamer l'uniformité des disciplines et les processus de

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 11.

²⁸⁶ BLANCHET PH., *op.cit.*, 2010, p. 5.

²⁸⁷ Cf. *Ibid.*

hiérarchisation inhérents à leur différenciation et à leur catégorisation. Si l'interdisciplinarité est de plus en plus plébiscitée pour se saisir d'un domaine, d'un objet ou d'un champ de recherche (Cf. l'importance qui lui est accordée dans la plupart des appels à colloques et communication), celle-ci correspond le plus souvent à un exercice qui consiste à aborder un domaine quelconque par le biais de diverses disciplines, souvent incarnées par diverses personnes. Comme le rappelle Ph. Blanchet discutant et distinguant l'interdisciplinarité en tant que processus des interdisciplines, un travail interdisciplinaire nécessite que des chercheur-e-s de disciplines distinctes coopèrent sur une recherche commune : « *chacun apportant de sa discipline une culture (et donc un langage), des discours, des objets, des terrains, des méthodes, des outils conceptuels, des cadres théoriques, des historicités.* »²⁸⁸ Dans ce cadre, l'interdisciplinarité est censée se réaliser comme « *synthèse des apports de démarches complémentaires* » dans la rencontre et « *la confrontation d'observables construits selon des méthodes différentes* »²⁸⁹, plus particulièrement dans la discussion et/ou la négociation entre des disciplines incarnées par des chercheur-e-s. Cependant, si les disciplines sont incarnées par des chercheur-e-s – dans le sens également où elles sont instituées et institutantes –, l'interdisciplinarité demeure elle désincarnée puisqu'elle est censée se fabriquer hors de la corporalité des chercheur-e-s, dans l'espace de rencontre qui sépare paradoxalement les chercheur-e-s de leurs interlocuteur-e-s. La conception croisée et articulée de la connaissance et de la recherche renvoie alors, le plus souvent, à une juxtaposition et une accumulation de points de vue, de concept et de démarches disciplinaires.

Enfin, la transdisciplinarité, parfois qualifiée d'utopie scientifique²⁹⁰, correspond à une posture qui cherche, tout en intégrant les points de vue propres aux disciplines, à s'éloigner et à s'autonomiser de ces dernières, pour créer des savoirs autonomes par rapport à des objets de recherche inédits. Tant que ce projet ne se traduit pas dans les faits par une sorte de métadiscipline universaliste, elle paraît offrir un réel potentiel heuristique dans la mesure où elle permet de saisir, dans la confrontation et la transformation, divers modèles théoriques, concepts, épistémologies, méthodes, etc.²⁹¹. Tel que le souligne D. Béchillon en partant de l'exemple de la psychologie de Palo Alto « *il n'est pas illégitime de postuler que toute situation*

²⁸⁸ Ibid.

²⁸⁹ Ibid.

²⁹⁰ Cf. BECHILLON D., « La notion de transdisciplinarité », *op.cit.*, *La revue du M.A.U.S.S.*, n°10, 2^{ème} semestre 1997, p. 187. Citant OST F., VAN KERCHOVE M., « De la scène au balcon. D'où vient la science du Droit ? », (dans), CHAZEL F., COMMAILLE J., *Normes juridiques et régulation sociale*, coll. « Droit et société », Paris, LGDJ, 1991, p. 77.

²⁹¹ BLANCHET PH., *op.cit.*, 2010, p. 6.

d'intériorité par rapport à un système intellectuel impose un certain degré d'aveuglement quant à la connaissance du système lui-même »²⁹². Autrement dit, toute science, toute discipline ou champ de recherche ne peut détenir les clés de sa propre compréhension mais aussi les clés de compréhension et d'élucidation de ses objets et sujets « *dans le registre même où elle prétend les détenir* »²⁹³. Ainsi, l'idée de dépassement ou de « *sortie du système* »²⁹⁴, en soubassement du projet transdisciplinaire, a l'avantage de permettre à la fois de réfléchir sa recherche en terme d'articulation des idées et des paradigmes et de « *se réfléchir réfléchissant* »²⁹⁵ cette dernière. De même, dans ce cadre, ce projet a également l'avantage de poser le questionnement du degré d'autonomie par rapports aux schèmes de pensée disciplinaires qui préfigurent aux modalités d'observation et d'interprétation qui fondent la réactualisation des savoirs. Il ne s'agit pas de faire l'apologie d'un universalisme abstrait des sciences ou d'un « pragmatisme technoscientifique »²⁹⁶, mais plutôt de rappeler – ce que le champ des études sur le genre permet – que les « concubinages « illégitimes » »²⁹⁷ et les « migrations », souvent clandestines, d'idées et de concepts sont nécessaires à l'émergence d'outils permettant la compréhension des inédites modalités d'organisation sociale. Les moments les plus forts de l'histoire scientifique sont aussi des moments caractérisés par des formes de remaniement, d'hybridation, voire de subversion. À ce titre, ce sont des temps privilégiés de création de liens et de solidarités face à une certaine forme de morcellement de l'objet et sujet principal des sciences humaines et sociales, à savoir l'humain, en tant qu'idée, mais aussi en tant que corporalité, dans et par les disciplines. Néanmoins, malgré le potentiel heuristique de la transdisciplinarité – et dans une certaine mesure de l'interdisciplinarité –, ces projets peuvent se révéler difficiles à penser ou à mener, du moins d'un point de vue individuel, hors des disciplines instituées et des marchés des disciplines qui ordonnent les savoirs, les allégeances, les affiliations et désaffiliations scientifiques, qui sont aussi relationnelles.

Aussi, que le « socio » de sociolinguistique réfère (a.) au « social » en tant que « milieu écologique », en somme, aux situations sociales de production du langage, (b.) à la construction d'un domaine interdisciplinaire à l'interface de la sociologie et de la linguistique, (considérant

²⁹² *Ibid.*, p. 189.

²⁹³ *Ibid.*, p. 199.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 189.

²⁹⁵ BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C., *Le métier de Sociologue*, Paris, Mouton, 1983, p. 102.

²⁹⁶ CAILLE A., *op.cit.*, 2^{ème} semestre 1997, p. 7.

²⁹⁷ Évoquant l'exemple de la naissance de la biologie cellulaire qui, jusque dans les années cinquante, n'avait aucun statut disciplinaire, Cf. MORIN E., « Sur la transdisciplinarité », *op.cit.*, *La revue du M.A.U.S.S.*, n°10, 2^{ème} semestre 1997, p. 23.

alors le « socio » comme une abréviation de « sociologique » et non de « social »), ou (c.) à une invitation à prendre en compte le lien théorique entre langage et société²⁹⁸, il importe que notre perspective de recherche puisse s'extraire d'une logique du fondement ou de la primauté entre rapport sémiologique et rapport sociologique. Dans ce cadre, le genre permet de se détacher de cette dialectique du « fondement de l'ordre social » pour penser et interpréter les rapports sociaux en terme de co-formation. Partant de là, et prenant acte des débats renouvelés sur les multiples manières possibles d'aborder le projet sociolinguistique²⁹⁹, ce n'est ni la langue, ni la société qui sont/ont système ou structure et que nous interrogeons dans ce travail de recherche mais « *la langue comme partie inhérente des pratiques sociales* »³⁰⁰. Et pour souligner et interroger la dimension antagonique des relations et pratiques sociales, leur caractère hiérarchisé et hiérarchisant, nous rapprochons le concept de genre de celui de rapport social. Comme le suggère l'historienne J-W Scott, nous considérons le genre comme « *un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes et (...) une façon première de signifier des rapports de pouvoir* »³⁰¹. À la fois effet et instrument des rapports sociaux et processus de fabrication et d'institution des sexes et des moyens discursifs qui produisent le sexe anatomique comme fondement pré-discursif et pré-politique, une approche en terme de genre (et de rapports sociaux) permet de dépasser la dialectique du fondement de l'ordre social en repensant les rapports sociaux selon leur consubstantialité et leur coextensivité³⁰². Néanmoins, si dans le sillage du « tournant linguistique » opéré dans le courant des années 1980, selon une approche discursive postmoderne, l'auteure considère les expériences et positions des sujets principalement du point de vue de leur caractère discursif en tant qu'« effet des discours » et des structures linguistiques, nous rejoignons R. Pfefferkorn³⁰³ pour dire qu'une telle perspective néglige l'objet principal des sciences humaines et sociales : la société (parfois les êtres humain-e-s dans leur corporalité) et donc la mise en articulation des éléments et conditions socio-historiques d'interprétation des pratiques sociales. Ainsi, si la langue est bien partie inhérente des pratiques sociales, les catégories de sens et expériences vécues sont construites simultanément par des pratiques linguistiques et extralinguistiques. En

²⁹⁸ Partant des diverses acceptions théoriques et méthodologiques du projet sociolinguistique, notamment celles suggérées par son préfixe « socio » et notamment discutées par BOUTET J., HELLER M., *op.cit.*, 2007, pp. 305-318. et également par BLANCHET PH., *op.cit.*, 2010.

²⁹⁹ Cf. Boutet J., Heller M., *Ibid.* et Blanchet Ph., *Ibid.*

³⁰⁰ BOUTET J., HELLER M., *Ibid.*, p. 312.

³⁰¹ SCOTT J-W., « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF, Le genre de l'histoire*, n°37-38, 1988, pp. 125-153, p. 141.

³⁰² KERGOAT D., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 112.

³⁰³ PFEFFERKORN R., *op.cit.*, 2012, p. 74.

somme, si la langue a bien capacité à faire advenir le réel, elle est elle-même expression des expériences et des pratiques humaines. En outre, nous souscrivons à l'importance de distinguer, tels que le propose D. Kergoat, les deux niveaux de réalité auxquels renvoient les relations sociales « *immanentes aux individus concrets entre lesquels ils apparaissent* » et les rapports sociaux « *abstraites* » qui « *opposent des groupes sociaux autour d'un enjeu* »³⁰⁴, dont l'amalgame peut se traduire par le paradoxe que rappelle l'auteure à travers la formulation « *tout change et rien ne change* ». Elle illustre cet apparent paradoxe par une situation où l'on s'interroge par exemple sur l'augmentation du taux d'activité des femmes et simultanément sur les inégalités de salaire, sur le maintien des segmentations, horizontales et verticales, entre emplois masculins et féminins, ou sur le travail domestique qui demeure pour l'essentiel à la charge des femmes. Cette contradiction s'explique par l'historicité de la division sexuelle du travail productif et reproductif et par l'interprétation segmentée des rapports sociaux qui ne sont pas périodisables de manière similaire. Comme le souligne toujours D. Kergoat :

*« S'il y a bien déplacement des lignes de tension, le rapport social hommes/femmes reste inentamé. À l'inverse, ce sont les pratiques sociales – et non les relations sociales – qui peuvent dessiner des formes de résistance et être donc porteuses de changement potentiel au niveau des rapports sociaux »*³⁰⁵.

Et c'est la distinction entre ces deux niveaux de réalité qui permet de saisir que des changements au niveau des relations sociales peuvent être observés sans pour autant remettre en question le rapport social qui est, en même temps, inhérent à ces relations.

2.3.2 Une approche pragmatique du langage pour penser le genre et les rapports sociaux de sexe (N. Fraser)

*« Je défends donc l'idée que, à l'aide d'une conception pragmatique du discours, on peut embrasser la critique de l'essentialisme sans devenir postféministe. Cela me paraît d'une inestimable utilité. Car il ne saurait être question de parler de postféminisme aussi longtemps qu'on ne pourra pas parler légitimement de postpatriarcat. »*³⁰⁶

³⁰⁴ KERGOAT D., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 113.

³⁰⁵ Ibid.

³⁰⁶ FRASER N., « Chapitre 5. Structuralisme ou pragmatique ? Sur la théorie du discours et la politique féministe ». *Le féminisme en mouvement. Des années 1960 à l'ère néolibérale*, (Traduit de l'anglais (États-Unis) par FERRARESE E., et chapitres 6, 9, 10 traduits respectivement par MARREC B., BONIS O., MILEWSKI F.), Paris, La Découverte, 2012, pp. 191-216, p. 215.

C'est par ces phrases que conclut la théoricienne féministe étasunienne N. Fraser le cinquième chapitre (article) de son ouvrage *Le féminisme en mouvement. Des années 1960 à l'ère néolibérale* qui retrace son parcours tant théorique que politique. Dans ce chapitre, la théoricienne s'interroge sur le nombre croissant d'universitaires féministes qui développent une perspective de la théorie du discours inspirée de la perspective lacanienne. Elle critique l'adaptation des idées lacaniennes à la théorisation féministe d'une construction discursive de la subjectivité inspirée des travaux de J. Lacan, J. Kristeva, F. de Saussure ou J. Derrida et défend une perspective du langage que nous considérons avec elle davantage appropriée pour interroger le genre et les rapports sociaux à partir d'une perspective pragmatique du langage, laquelle perspective est inspirée des travaux de M. Foucault, P. Bourdieu, M. Bakhtine, J. Habermas ou A. Gramsci. L'auteure souscrit au fait qu'une théorie du discours est utile pour penser une perspective féministe dans la mesure où elle permet de comprendre la manière dont sont façonnées et transformées des « identités », la constitution des groupes sociaux dans des conditions d'inégalité, la réactualisation des groupes hégémoniques et qu'elle illustre les pratiques d'émancipation et les perspectives de changement social. Cependant, elle remet en question le succès de ce qu'elle nomme le « lacanisme »³⁰⁷ chez un grand nombre de chercheur-e-s post-féministes. Ce phénomène de « lacanisme » ne renvoie pas selon N. Fraser à la pensée stricte de J. Lacan mais à une sorte de relecture « néo-structuraliste idéaltypique » de ce dernier, qui renvoie elle-même – et simultanément – à une « interprétation saussurienne idéaltypique de Lacan ». Dans ce cadre, le reproche qu'elle formule à l'égard du postféminisme, tel qu'il se développe depuis plusieurs années, est d'être inspiré par ce « lacanisme » lui-même sous-tendu par le modèle structuraliste saussurien qui appréhende le langage comme code et/ou système symbolique, que ce courant a certes critiqué mais pas remplacé. Partant de là, nous rejoignons les critiques formulées par N. Fraser pour dire que le modèle structuraliste du langage est d'un intérêt limité dans le cadre de notre recherche, car ce dernier construit son (ses) objet-s – la langue et le langage – en s'isolant de ce qui est nécessaire pour comprendre les rapports sociaux de sexe (le genre), les pratiques sociales, les contextes socio-historiques de communication, etc. Cette perspective élabore son objet comme unique, synchrone, statique et intemporel, non soumis aux transformations socio-historiques. En ce sens, elle entre en contradiction avec un projet soucieux du changement et ne peut éclairer des pratiques sociales plurielles, mouvantes, situées et soumises à des contextes socio-historiques qui sont tout autant complexes. Si ce modèle évacue la possibilité de (se) saisir des

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 198.

pratiques sociales, il ne permet pas, de manière concomitante, de les appréhender dans ce qu'elles ont de conflictuel. Donc, il ne permet pas de saisir les rapports sociaux, les rapports sociaux de sexe et le genre.

Comme le rappelle la théoricienne, à première vue le modèle freudien de la construction de la subjectivité genrée et le modèle de la linguistique saussurienne semblent complémentaires dans la mesure où la perspective freudienne apporte un sujet parlant qui manquait à la linguistique structurelle et qu'à son tour, le structuralisme permet de dénaturiser et de débiologiser la perspective freudienne du genre en la construisant discursivement. Mais, les promesses d'une telle perspective renferment une sorte de circularité déterministe et imparable, en effet :

« D'un côté, il prétend décrire le processus par lequel les individus acquièrent une subjectivité genrée, c'est-à-dire la manière dont les jeunes enfants incorporent douloureusement un ordre symbolique phallogénique préexistant. Ici, la structure de l'ordre symbolique est censée déterminer la subjectivité individuelle. Mais en même temps, cette théorie prétend montrer que l'ordre symbolique est nécessairement phallogénique, dans la mesure où la réalisation de la subjectivité requiert la soumission à la Loi du père. Ici à l'inverse, la nature de la subjectivité individuelle, comme le veut une psychologie autonome, est censée déterminer l'ordre symbolique. »³⁰⁸

Mais, tel que l'illustre cet extrait, le phallogénisme, qui décrit la position inégale des femmes dans l'ordre symbolique, de même que tout rapport de domination concomitant sont voués à tomber dans le domaine de l'immuable et de l'inéluctable destinée. Et c'est précisément ce qui amène N. Fraser à considérer le « lacanisme » comme une faiblesse des perspectives postféministes et ce, à partir de deux caractéristiques et lacunes. La première lacune renvoie à une certaine forme de « psychologisme » qui aurait remplacé le biologisme – en admettant qu'il ait disparu – postulant que « le phallogénisme de l'ordre symbolique est rendu nécessaire par les exigences d'un processus de socialisation qui est lui-même indépendant de la culture »³⁰⁹. Simultanément, une seconde lacune est imputée au « lacanisme » et réside dans ce que l'auteure décrit comme une forme de « symbolicisme ». Ce dernier renvoie à l'opération par laquelle la langue, abstraction structuraliste, muée en ordre symbolique³¹⁰ normatif qui a « le pouvoir de donner une forme aux identités efface complètement celui des pratiques et des

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 199.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 200.

³¹⁰ L'expression « ordre symbolique » est elle-même décrite comme ambiguë chez J. Lacan dans la mesure où elle réfère tantôt à la langue saussurienne, en tant que système de signes, et tantôt à un amalgame de structures symboliques en lien avec une structure sociale globale.

institutions historiques »³¹¹. Ainsi, cet ordre symbolique devient aussi total, homogène, invariant et exempt de conflictualités que l'abstraction par laquelle il procède et ne peut constituer un lieu pour interroger les pratiques sociales, les rapports sociaux et le genre. Et c'est dans ce cadre que nous rejoignons cette vision pour dire que si cette perspective post-féministes qui s'inspirent du « lacanisme » et d'une conception structuraliste du langage peut avoir de l'intérêt dans le cadre d'une théorie de la construction discursive de l'« identité », elle apparaît d'une faible utilité dans une perspective critique. En effet, le « lacanisme » fait espérer un dépassement du structuralisme par l'invocation d'un sujet parlant qui autorise à son tour à penser une théorisation de la pratique discursive, néanmoins :

*« Le sujet parlant introduit par le « lacanisme » n'est pas l'acteur d'une pratique discursive, il n'est qu'un effet de l'ordre symbolique uni à des pulsions libidinales réprimées. L'introduction du sujet parlant n'a donc pas dé-réifié la structure linguistique. Au contraire, une conception réifiée du langage comme système a colonisé le sujet parlant. »*³¹²

Pour l'auteure ce « sujet sémiotique » ne peut pas être « acteur d'une pratique féministe » car d'une part « *il est situé sous, et non dans, la culture et la société* », d'autre part, « *il est exclusivement défini dans les termes d'une transgression des normes sociales ; il ne peut donc s'engager dans le volet constructif de la politique* » et enfin, « *il est appréhendé à partir de phénomènes d'anéantissement de l'identité sociale* »³¹³. Ici l'« identité » de genre – notion elle-même totalisante – est considérée comme fixée une fois pour toute à l'occasion de l'entrée dans un ordre symbolique fixe qui coïncide avec la résolution du complexe d'Œdipe, dont la seule alternative est la psychose. Outre la vision « *intrinsèquement tragique* »³¹⁴ qu'elle suppose puisque le locuteur est « totalement » assujéti à un ordre symbolique « total », cette perspective ne permet pas d'échapper au système binaire qu'elle enferme – avoir un phallus/manquer de phallus – et ne permet pas de saisir les mobilisations collectives, par définition considérées comme un « leurre »³¹⁵.

Face à ce modèle structuraliste, l'approche pragmatique du langage offre un modèle plus adéquat dans notre perspective de recherche dans la mesure où il se donne pour objet les discours, non comme structures, mais comme pratiques sociales historiquement signifiantes et situées. Ces discours sont dans ce cas des « *cadres communicationnels au sein desquels les*

³¹¹ Ibid.

³¹² Ibid., p. 205.

³¹³ Ibid., p. 212.

³¹⁴ Ibid., p. 202.

³¹⁵ Ibid., p. 203.

locuteurs interagissent en échangeant des actes de langage »³¹⁶, ce qui permet d'établir un lien entre l'étude du langage et l'étude de la société. Rejetant l'idée qu'une totalité de signification puissent constituer un système homogène, cette approche permet davantage d'interroger la complexité des identifications, la formation des groupes sociaux, les rapports de pouvoir et la possibilité de la remise en cause des systèmes hégémoniques. Telle que le souligne N. Fraser une telle perspective pragmatique du langage a davantage d'intérêts pour une perspective féministe critique dans la mesure où d'une part, elle postule la contingence située des discours et puisque, d'autre part, elle permet de saisir la signification comme une action et non comme une représentation, ce qui permet de considérer « *les sujets parlants comme des acteurs situés socialement et non comme des effets des structures et des systèmes* »³¹⁷ et enfin, ce modèle pragmatique postule une pluralité de discours dans une société de même qu'une pluralité d'espaces communicationnels.

2.4 Protocole d'enquête : à la rencontre d'un terrain de recherche

2.4.1 Genre et rapports sociaux de sexe : quelques principes méthodologiques

Nous abordons notre protocole d'enquête à partir d'un positionnement de prise en compte du genre et des rapports sociaux en co-formation tout en prenant la mesure que ce positionnement pourtant revendiqué dès 1982 lors du colloque de Toulouse : « *Femmes, féminisme et recherche* » et considéré comme fondateur se heurte encore aujourd'hui à une problématique d'institutionnalisation des études sur le genre qui freine la structuration [inter]disciplinaire de ce champ³¹⁸. À cette question du statut institutionnel des études sur le genre, il faut ajouter le paradoxe inhérent à l'organisation sociale des sciences, à la division scientifique du travail et plus précisément à l'organisation disciplinaire des savoirs discutée plus haut. Les études sur le genre ne renvoient pas à une discipline mais à un champ de recherche et les nombreuses discussions actuelles qui portent sur son institutionnalisation éventuelle ne manquent pas de susciter des débats sur le caractère paradoxal de ce dernier (autonomie du champs de recherche vs visibilité et reconnaissance institutionnelle). En tant que paradigme et focale, le genre permet de s'arrimer à des méthodes et à des démarches, et

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ Ibid., p. 206.

³¹⁸ LÖWY I., ROUCH H., « Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre », *Cahiers du Genre*, 1/2003 n° 34, pp. 5-16.

d'articuler notre positionnement épistémologique à certaines visées éthico-politiques transversales à cette recherche³¹⁹. Plutôt que d'avoir recours à un modèle d'explication unique des pratiques observées, cette perspective se donne pour objectif de saisir la manière dont les rapports de pouvoir, lieux de différenciation et de hiérarchisation sociale, se co-forment de manière articulée et interdépendante. Comme développé précédemment, en s'appuyant sur les réévaluations des apports de l'intersectionnalité³²⁰ – notamment en termes de consubstantialité et de coextensivité des rapports de domination³²¹ –, ce préalable permet également de penser les rapports de pouvoir de manière non-additionnelle, en insistant sur les aspects expérientiels et identificatoires des personnes rencontrées.

Ce faisant, le terme « femme-s » et la catégorie qu'il sous-tend ne peuvent être un préalable dans notre démarche et/ou un indicateur pertinent dans le cadre du recueil des données nécessaires à la recherche. En effet, nous considérons les catégories « femme-s » et « homme-s » comme des construits historiques réactualisés dans un rapport qui pose comme principe la division sexuelle du travail, la socialisation différentielle et qui implique un accès asymétrique aux ressources et aux potentialités sociales, dont les ressources et potentialités langagières. Par ailleurs, étant des construits socio-historiques, ces catégories sont susceptibles de changer. Aussi, nous ne pouvons faire l'économie d'interroger une catégorie au détriment d'une autre. Toutefois, renonçant au « *postulat épistémologique d'un sujet collectif préalable à l'action collective* »³²², nous préférons poser une certaine distance par rapport à ces construits politique et idéologique en se centrant davantage sur les pratiques sociales observées. En effet, parce que nos discours et nos actes construisent autant qu'ils interrogent, étudient et interprètent la polarité des sexes³²³, il est important d'être vigilant par rapport aux dimorphismes, aux causalismes et aux hétérosexismes, notamment ceux qu'induisent les écueils basés sur les mythes de la femme (ou des femmes), de l'homme (ou des hommes), de même que ceux qu'induisent la catégorie de l'immigré-e (ou des immigré-e-s). Il ne s'agit pas d'abandonner ou de détruire ces termes, en particulier « femme-s » et « homme-s » qui peuvent faire sens, mais plutôt de questionner et de contester le-s rapport-s sociaux qui les engendrent en se servant du sexe biologique comme justification ontologique et invariant sociologique

³¹⁹ DEBONO M., *op.cit.*, 2010, p. 360.

³²⁰ Cf. CORBEIL C., MARCHAND I., *op.cit.*, 2006.

³²¹ KERGOAT D., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 113.

³²² DORLIN E., *op.cit.*, 2008, p. 128.

³²³ VARIKAS E., *op.cit.*, 2006, p. 58.

indépassable. Dans ce cadre, nous souscrivons à la proposition de perspective faite par M. Wittig, autrement dit :

« La nécessité d'interroger la dialectique consiste pour nous à opérer une dialectisation de la dialectique, à la questionner par rapport à ses termes ou à ses oppositions comme principes ainsi que dans son fonctionnement »³²⁴.

Cette proposition invite à considérer que questionner le genre dépend de ce qui l'institue. Elle incite également à interroger, autant que faire ce peu – et tout au long de son déroulement – les structures latentes de la recherche, en ne présupposant pas de l'inévitabilité des catégories et des pratiques sociales, car nous participons aussi à créer les conditions de faisabilité et de maintien des structures observées³²⁵. Au risque de réaffirmer des catégories aporétiques de la différence, cette proposition exige une démarche simultanément « unifiée » et « fluctuante »³²⁶. Il s'agit d'un positionnement qui se veut à la fois objectivant par rapport aux façons de faire la recherche, notamment en lien avec les outils conceptuels et méthodologiques adoptés, mais aussi subjectivant, prenant en compte et valorisant le domaine expérientiel et les parcours de vie, les façons d'« être » et de penser la recherche tout au long de son déroulement. Un tel positionnement permet de rompre le lien souvent hiérarchique entre « objet » et « sujet » dans la recherche. Il garantit également de veiller à ne pas « privilégier les aspects instrumentaux de l'action sociale »³²⁷ par rapport aux aspects discursifs, communicationnels et expressifs, jugés parfois secondaires, associés à la sphère privée, donc aux femmes. L'objectif d'un tel positionnement est d'amorcer une interprétation des données recueillies soucieuse de la prise en compte des identifications et de l'émergence du point de vue des personnes³²⁸ rencontrées. Il s'agit enfin de prendre simultanément en compte « les conditions de la formation du sujet »³²⁹ et les virages éventuels effectués pour remettre en question ces mêmes

³²⁴ WITTIG M., *op.cit.*, 2007., p. 75.

³²⁵ Cf. WITTIG M., *Ibid.*, p. 55 : « Pour moi il n'y a aucun doute que Lacan ait trouvé dans « l'inconscient » les structures qu'il dit y avoir trouvées puisqu'il les y avait mises auparavant ».

³²⁶ OLLIVIER M., TREMBLAY M., *op.cit.*, 2000, p. 46.

³²⁷ *Ibid.*, p. 66.

³²⁸ Le concept de personne nous permettra dans certaines situations de ne pas tomber dans le piège consistant à séparer l'individu et la société et d'échapper à la dichotomie récurrente entre des approches préférant « l'intérieur-subjectif » ou « l'extérieur-objectif ». En observant et/ou en décrivant une relation sociale nous ne cherchons pas précisément à décrire ce que ressentent – ou pensent – des individus, des sujets ou des acteurs mais à comprendre les rôles joués, à certains moments, par des personnes. Ce concept relationnel qui admet l'importance de l'impersonnel permet d'occuper et d'observer les trois positions personnelles de la personne verbale, soit, celle/celui qui parle, celle/celui auquel on parle et celle/celui dont on parle. Cf. EHRENBERG A., « La crise du symbolique et le déclin de l'institution : quels sont les arguments ? Quelle est l'alternative épistémologique ? » *Cliniques méditerranéennes*, 2011/1 n° 83, p.64.

³²⁹ BUTLER J., *op.cit.*, 2002, p. 60.

conditions, en considérant les antagonismes et paradoxes qui se présentent à nous comme inhérents à tout processus de mise en cohérence, et plus généralement au changement social.

2.4.2 ASL, Plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage linguistique, CAI, hors-CAI : le « choix » de Rennes

Au commencement du doctorat, comme le suggère la part de tâtonnement inhérente à toute recherche menée selon une approche inductive, je ne disposais pas d'hypothèse-s de recherche fixes. Je n'avais pas non plus une idée précise des méthodes de recueil des données à privilégier. Cependant, le financement de cette recherche de doctorat impliquait un ancrage territorial et la prise en compte de ce contexte régional dans la recherche. Ainsi, partant de ce périmètre territorial circonscrit, deux indicateurs statistiques ont été au point de départ du choix de Rennes, comme espace de cette recherche. Le premier indicateur se rapporte aux statistiques de l'immigration en Bretagne. En effet, l'agglomération rennaise rassemble 30% de la population immigrée de la région³³⁰, cette dernière résidant majoritairement dans les grandes villes bretonnes³³¹. Comme nous l'avons évoqué (Chapitre 1), 36% de la population immigrée en Bretagne réside en Ille-et-Vilaine. À cet égard, ce département compte le plus grand nombre d'immigré-e-s dans la région³³² et, dans ce cadre, la ville de Rennes réunit 59% de la population immigrée du département (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 9). Le second indicateur concerne, quant à lui, le fonctionnement du dispositif CAI sur le territoire régional. Telles que l'illustrent les statistiques relatives à la répartition départementale des signataires du CAI en Bretagne [Fig. 8], l'Ille-et-Vilaine regroupe 44,78% des contrats signés en région Bretagne, soit 850 CAI signés en 2009.

2.4.3 Formation linguistique à destination des migrant-e-s « primo-arrivant-e-s » : un intérêt prioritaire en Ille-et-Vilaine

Comme ailleurs sur le territoire national, les dispositifs CAI et Hors-CAI proposés par l'ACSE et l'OFII sont mis en place par le biais de la voie des marchés publics (Cf. Chapitre 1). À cet égard, les organismes prestataires retenus pour la région Bretagne sont :

³³⁰ MORILLON A., ÉTIEMBLE A., « Histoire des immigrations : panorama régional », *HOMMES & MIGRATIONS*, n°1273, Mai-Juin 2008, p. 133.

³³¹ Par ailleurs, les immigré-e-s représentent 2,7% de la population totale sur l'agglomération rennaise, 1,9% à Brest et Saint-Brieuc, 1,7% à Lorient et Quimper, 2,1% à Loudéac et 1,8% à Morlaix (PRIPI Bretagne 2005, p. 6.).

³³² *Atlas national des populations immigrées*, PRIPI 2010-2012, *op.cit.*, p. 63 (Données établies à partir du recensement de la population de 2006).

- Le CIFOR Ouest, organisme habilité pour les régions Bretagne et Pays de la Loire, en charge du Bilan de Prescription et d'Évaluation Linguistique (BPEL).
- le CLPS pour les départements des Côtes-d'Armor, du Finistère et d'Ille-et-Vilaine et l'IBEP dans le département du Morbihan, en charge de la formation linguistique.

Par ailleurs, la mise en place du CAI et de son volet linguistique s'accompagne, dans le cadre des politiques territoriales déconcentrées de l'intégration des populations immigrées en région Bretagne, par un intérêt prioritaire exprimé en faveur de la formation linguistique. Au niveau de l'Ille-et-Vilaine, cet intérêt est visible à travers les actions prioritairement fléchées par le Plan Départemental d'Intégration (PDI 35), précédemment évoqué (Chapitre 1), et par le Programme Régional d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI Bretagne 2010-2012, p. 5) qui consacre des parties distinctes aux actions menées et à mener par les départements dans le cadre de ses orientations. Ces orientations prioritaires sont chronologiquement :

- l'apprentissage de la langue française,
- l'accès à l'emploi, le soutien à la création d'activité et la promotion de la diversité dans les recrutements et les carrières,
- l'intégration des femmes immigrées et des migrants âgés, et la réussite scolaire et la parentalité.

Concernant la première priorité « l'apprentissage de la langue », les actions à mener dans le département d'Ille-et-Vilaine sont présentées à travers trois fiches (PRIPI Bretagne 2010-2012, pp.18-24) :

- Favoriser le premier accueil et l'intégration des étrangers et de leurs familles en France, à travers la mise en œuvre du CAI et de son volet linguistique notamment,
- Promouvoir l'apprentissage de la langue française, à travers des formations destinées à des publics hors-CAI durant leur cinq premières années de résidence en France et enfin,
- Promouvoir le projet d'intégration des étrangers dans les ateliers sociolinguistiques (ASL), dont le but était de favoriser la connaissance des services publics et le fonctionnement de la société française via un accompagnement à l'acquisition de compétences linguistiques. Ces ASL sont soumis à un « recentrage strict sur l'apprentissage de la langue » suite aux nouvelles orientations gouvernementales.

Ainsi, dans le but notamment de créer et/ou de transformer les ASL existants, une plateforme d'orientation de la demande de l'apprentissage linguistique a été mise en place début 2009 dans le cadre de la politique de la ville de Rennes Métropole. Un premier financement allant jusqu'au 31 décembre 2009 a par la suite été renouvelé pour l'année 2010 afin de poursuivre l'expérimentation destinée à obtenir une vue détaillée, tant au niveau quantitatif que qualitatif, des demandes et besoins en terme d'apprentissage du français sur le territoire. Le but étant, à l'issue d'un passage sur ces plateformes, que les personnes en demande d'une Formation Linguistique soient dirigées vers les offres existantes sur le territoire, en même temps que ces offres soient adaptées par rapport aux demandes.

Ces domaines prioritairement fléchés par le PRIPI Bretagne représentent *a posteriori* les dispositifs observés et enquêtés à partir d'octobre 2009. En effet, lorsque j'entame ce travail de recherche, je considère que ma « méconnaissance » des dispositifs de formation linguistique à destination des migrant-e-s représente un frein qui ne me permet pas un accès direct et/ou exclusif au dispositif CAI et surtout à son VL. Autrement dit, ce dispositif ne pouvait constituer mon unique terrain d'investigation, du moins d'un point de vue exploratoire. Ainsi, afin de me constituer une connaissance générale des dispositifs proposés sur le territoire, il m'apparaît que la rencontre avec le terrain d'enquête doit nécessairement s'effectuer dans le cadre d'une enquête exploratoire plus globale de l'offre de la FL à destination des personnes immigré-e-s et/ou migrant-e-s sur le territoire rennais et par le moyen d'un contact direct avec les acteur-trice-s impliqué-e-s dans ces dispositifs. Dans ce contexte, outre un travail de documentation ethnographique et administrative, de même que la rencontre d'acteur-trice-s impliqué-e-s dans le domaine de la formation « FLE », je privilégie l'observation directe « non-participante » comme une première technique exploratoire (à *Langues & Communication*) et d'enquête (au CLPS).

Outre un travail d'interprétation documentaire (discours politiques, documents statistiques, bilans, etc.), notre protocole des enquêtes empiriques combine deux méthodes et phases d'enquête. Une première phase d'observation directe « non participante » a été réalisée d'octobre 2009 à avril 2010. Cette phase s'est déroulée dans deux organismes et a concerné au total quatre dispositifs de FL à destination des populations immigré-e-s sur le territoire :

- à Langues & Communication, association agréée au titre de la formation continue. Les observations ont concerné les Ateliers de Savoirs Sociolinguistiques (ASL) et les plateformes d'évaluation et d'orientation de la demande de FL.

- au CLPS, organisme de formation notamment chargé des formations linguistiques à destination des personnes soumises à une formation dans le cadre du CAI. Ces observations ont concerné les plateformes d'accueil des stagiaires CAI, les formations linguistiques CAI (tous niveaux et sur divers sites à Rennes) et Hors-CAI (en cours du soir).

Une seconde phase d'enquête renvoie, quant à elle, à la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de personnes chargées de la FL au CLPS dans le cadre du dispositif CAI et auprès de signataires-stagiaires en formation CAI et hors-CAI au CLPS. Ce volet a été réalisé de mars 2010 à janvier 2011.

Évoquer une certaine « méconnaissance » des dispositifs de FL à destination des immigré-e-s sur le territoire ne signifie pas une méconnaissance des outils et méthodes d'enquête empirico-inductives issues des sciences humaines et sociales. Mon parcours universitaire et une certaine expérience du terrain ont ainsi orienté la manière dont j'ai abordé le présent protocole d'enquête, mais aussi la manière dont je me suis positionnée sur ce terrain de recherche, vis-à-vis du personnel de formation et des stagiaires CAI et Hors-CAI rencontré-e-s. À cet égard, mon souhait d'être, dès la phase d'observation, engagée sur le terrain d'enquête en tant que chercheure au titre d'une convention d'accueil et non par le biais d'une convention de stage – usuellement utilisée dans le contexte de la formation en langues³³³ – a surpris certain-e-s collègues, mais aussi les responsables de la formation. Ces derniers avaient l'habitude de recevoir des étudiant-e-s et/ou doctorant-e-s pour réaliser des stages de préparation au métier d'enseignant-e au cours desquels les stagiaires apprenti-e-s enseignant-e-s pouvaient être amené-e-s à réaliser des enquêtes de terrain, pour lesquelles la méthode de l'observation participante était particulièrement appropriée. Néanmoins, n'étant pas impliqué-e professionnellement dans le volet de la formation en langues, il ne me semblait ni possible ni souhaitable de tenir une telle position. Par ailleurs, le statut de stagiaire me posait un problème du point de vue éthique dans la mesure où j'étais engagée contractuellement vis-à-vis de l'université Rennes 2 et de mon laboratoire dans un travail de recherche et que c'est en tant que tel que me semblait devoir s'expliquer le motif de ma présence sur le terrain d'enquête. À partir

³³³ Statut de stagiaire qui est décrit comme courant lorsque la-le chercheur-e est déjà impliqué-e sur le terrain de l'enseignement ou qu'elle/il souhaite s'y impliquer, dans le cadre duquel l'observation participante est souvent privilégiée. Cf. BLANCHET PH., « L'observation participante » (dans.) BLANCHET PH., CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AEC, 2011, p. 73.

de là, l'observation directe « non-participante »³³⁴ m'apparaît comme la méthode la plus adéquate pour m'insérer sur le terrain d'enquête et ce, selon un positionnement qui me semble le plus tenable et le plus satisfaisant aux vues des délimitations des espaces institutionnels *définis* que constituent ces terrains d'enquête.

2.5 Les outils de recueil des données : Observation directe « non-participante » et entretiens semi-directifs

2.5.1 L'observation directe « non-participante » pour enquêter sur le terrain de l'enseignement-apprentissage des langues

L'arrivée sur le terrain d'enquête s'effectue par le biais de l'observation directe « non-participante » comme première méthode de collecte de données, au sein de *Langue & Communication* et du CLPS. Si l'observation est une pratique sociale, elle aussi est une méthode scientifique qui ne renvoie pas à un simple « transfert » de la pratique sociale (que peut constituer l'observation) à la démarche scientifique de collecte de données. L'apparition de cette méthode d'investigation est souvent associée à l'École de Chicago dans les années 1930, puis après guerre, en France, à certains travaux portant sur la classe ouvrière³³⁵. C'est une méthode qui est usuellement privilégiée pour l'accès et l'étude d'institutions délimitées³³⁶, bornant elles-mêmes dans une certaine mesure les interactions des acteur-trice-s engagé-e-s dans ces composantes, sans pour autant tomber dans le biais de « l'institution totale » et totalement contraignante. Cherchant à interroger la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre du fonctionnement du VL du CAI, cette technique d'enquête a l'avantage de permettre l'observation d'un contexte d'enseignement-apprentissage du français, qui est aussi et simultanément un contexte de travail, lui-même objet et terrain d'étude privilégié de l'observation directe³³⁷. Dans ce cadre, une telle méthode offre plus précisément la possibilité d'interprétation de la division du travail, telle qu'elle peut apparaître dans les pratiques et

³³⁴ Pour autant, cette observation directe « non-participante » n'exclut pas ma participation à certaines situations. Je distingue néanmoins cette méthode de l'observation participante telle qu'elle est usuellement pratiquée en contexte d'enseignement-apprentissage des langues.

³³⁵ ARBORIO A-M., FOURNIER P., *L'enquête et ses méthodes. L'observation Directe*, Coll. « 128 », Paris, Armand Colin, 2010, p. 10.

³³⁶ Comme l'illustre l'étude de l'institution psychiatrique de E. Goffman., GOFFMAN E., *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Coll. « Le sens commun », Paris, Minuit, 1968.

³³⁷ ARBORIO A-M., FOURNIER P., *op.cit.*, 2010, pp. 13-16.

interactions entre les acteur-trice-s rencontré-e-s, plus ou moins contraint-e-s par le dispositif, et néanmoins inséparables dans l'interprétation des observations.

Nous n'avons pas employé l'observation directe pour vérifier l'intelligibilité de données préalablement quantifiées mais pour amorcer une démarche empirico-inductive, capable de rendre compte, au-delà de faits constitués, de faits situés, faits de pratiques contextualisées, parfois contraignantes, voire paradoxales. Ainsi, cette phase d'observation reposait sur un positionnement scientifique acquis, sur une vague idée située et des idées profanes par rapport à nos questionnements de recherche. En somme, une certaine expérience du terrain, articulée et orientée par l'appropriation des préalables méthodologiques et théoriques nécessaires à ce travail de recherche m'ont permis d'orienter et de mener ces observations directes. Tout en veillant à minimiser notre intervention dans le déroulement ordinaire des activités observées, l'objectif attendu par cette méthode était d'être sur place, de côtoyer le personnel de formation et les stagiaires-apprenant-e-s, d'observer/écouter les interactions, de répertorier certaines activités et/ou changements éventuels et visibles dans le déroulement des activités, d'inventorier les objets liés aux lieux et aux échanges (supports de cours, documents administratifs, etc.) et de prendre note des observations en vue d'en rendre compte à l'occasion d'un premier compte-rendu de terrain. À cet effet, la tenue d'un journal de bord des observations a été d'une grande utilité. Il nous a tout particulièrement permis d'établir des proximités et des compatibilités productrices de sens, interrogées à leur tour à l'occasion des entretiens semi-directifs. Ce dernier a également permis de consigner des contradictions effectives et non simplement formelles liées au travail (et à la division du travail) entre les différentes catégories de personnes impliquées dans les actions observées³³⁸, des savoirs et des références identificatoires mobilisées par les enseignantes et les stagiaires ainsi que des significations données aux actions effectuées. La tenue de ce journal de bord nous a enfin permis de relever et de retenir des conjonctures variables, et parfois paradoxales d'une personne à l'autre, selon diverses modalités (sexe, âge, statut, etc.).

Cette méthode d'enquête ne m'a certes pas permis d'échapper au « paradoxe de l'observation »³³⁹. En effet, j'étais extérieure au milieu de l'enseignement des langues, donc extérieure, dans une certaine mesure, aux situations et aux pratiques observées. Si ma présence n'a pas toujours été considérée comme *allant de soi* pour les enseignantes, du moins au début

³³⁸ Cf. PERETZ H., *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte, 2004, p. 22.

³³⁹ Paradoxe que Ph. Blanchet nomme plus exactement le « paradoxe de l'observateur ». Cf. BLANCHET PH., « L'observation participante », *op.cit.*, 2011, p. 74.

de la phase d'observation, elle l'est encore moins pour les stagiaires. À cet égard, je veille régulièrement, aux débuts des cours, lorsque j'arrive dans un nouveau groupe ou lorsque des stagiaires intègrent la formation, à me présenter et à expliciter les objectifs de ma présence. Malgré cela, cette présence n'est pas toujours comprise par des stagiaires. Ces dernier-ère-s m'interpellent régulièrement pendant les cours pour me demander si leurs phrases sont *bien* construites, si « *c'est comme ça qu'on dit* ». On me questionne également par rapport à mon statut. Des stagiaires me demandent régulièrement si je suis une nouvelle « formatrice », ou encore si je suis une inspectrice de l'OFII, chargée de contrôler l'assiduité des stagiaires lors des FL CAI, d'autant plus à partir de 2010 lorsque le critère d'assiduité est renforcé. Simultanément, mon extériorité par rapport à l'enjeu que constitue l'enseignement des langues – et non dans la situation d'observation – a eu des avantages certains durant les enquêtes de terrain. En effet, l'aveu d'une certaine méconnaissance du milieu de l'enseignement du FLE et ma présentation en tant que chercheuse de formation sociologique m'a semblé faciliter mon contact avec les enseignantes qui se considéraient peut-être moins épiées et/ou jugées par rapport à leurs activités d'enseignement. Cela m'a visiblement permis d'occuper un rôle social « rassurant » durant les situations d'observation, c'est du moins ce que me confieront deux enseignantes à l'occasion de la phase d'observation, puis durant les entretiens, soulignant que les questions posées n'étaient pas spécifiquement en lien avec des interrogations d'ordre didactique ou directement liées aux activités d'enseignement. De même, à cette époque, lorsque j'explique ma recherche et que j'en évoque le genre comme thématique, je m'aperçois souvent qu'une majorité de mes interlocuteur-trice-s associent le vocable genre au rôle des femmes dans la transmission des langues et/ou à l'appropriation différenciée du français dans le cadre du dispositif CAI. N'ayant pas une problématique de recherche arrêtée et craignant de me voir fermer les portes de l'investigation, je choisisais souvent de maintenir ce flou, néanmoins porteur de sens. En effet, je le considérais révélateur d'un implicite sur le genre, notamment en rapport avec la manière dont ce champ de recherche pouvait être abordé au niveau politique, médiatique et parfois scientifique. Ainsi, ce que je considérais comme une sorte d'extériorité et/ou de non spécialisation par rapport aux situations et pratiques observées s'est traduit par une forme de « méta-position » sur le terrain d'enquête. Celle-ci m'imposait une prise en compte croisée des paramètres et des situations qui se présentaient à moi et ce, dès la phase exploratoire des enquêtes de terrain, en particulier lors des observations qui ont concerné les ASL et les plateformes d'orientation de la demande de l'apprentissage linguistique.

2.5.2 Enquête exploratoire : observation directe dans le cadre des ASL et des plateformes d'orientation de la demande de l'apprentissage linguistique

Langue & Communication est une association loi 1901, créée en 1984 et agréée au titre de la formation continue. Membre du Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP), *Langue & Communication* a pour mission l'enseignement du français auprès de personnes étrangères à Rennes. Dans ce cadre, en tant que structure porteuse, cette association est notamment chargée de la mise en place des Ateliers de savoirs Sociolinguistiques (ASL). Au moment de nos enquêtes de terrain, elle conduit également les plateformes d'orientation de la demande de FL, un dispositif issu d'une démarche entamée en 2007-2008 et dont le but était de recenser, sur le territoire de Rennes-Métropole, les offres d'apprentissage du français destinés au public étranger.

L'objectif général des actions ASL est de partir de la demande et des besoins exprimés par des participant-e-s-/apprenant-e-s dans le but leur faire acquérir des compétences sociales en communication liées à leurs besoins de mobilité, à leurs questionnements dans les domaines de la vie personnelle et de la vie publique. Ce dispositif est destiné aux immigré-e-s adultes, principalement aux femmes³⁴⁰. Partant d'une démarche contextualisée et interactive, ces ateliers proposent un accompagnement ciblé pour l'acquisition de compétences linguistiques liées à des savoir-faire sociaux, par le biais d'activités dites polyvalentes. L'objectif opérationnel exprimé est de favoriser l'autonomie et l'exercice des responsabilités sociales. Cet objectif s'inscrit dans le cadre d'une dynamique territoriale de proximité. Le principe de mise en place des ASL nécessite une structure porteuse, un espace social ou culturel d'accueil des ateliers et des participant-e-s-/apprenant-e-s. Une convention-cadre existant entre le PREFics et *Langue & Communication* m'a permis d'entamer une première phase d'observation directe « non-participante » que je considère aujourd'hui comme une phase d'enquête exploratoire. Celle-ci m'a permis d'observer le fonctionnement des ASL et des plateformes d'orientation de la demande de FL. Les observations directes « non-participantes » se sont déroulées à Rennes, sur les sites et quartiers de Maurepas et de Cleunay.

Les observations dans le cadre des ASL se sont déroulées dans le courant du mois de novembre 2009. À cette occasion, j'ai assisté à quatre ASL les 05, 09, 19 et 26 novembre 2009.

³⁴⁰ Je fais ce constat dès mon arrivée sur le terrain d'observation. Je n'ai rencontré qu'un homme participant à ces ateliers durant mes observations dans le cadre des ASL. Je l'ai revu quelques mois plus tard lors d'un cours CAI préparant au DILF, au cours duquel il m'explique qu'il participait aux ASL en attendant d'être convoqué par l'OFII pour intégrer une FL CAI au CLPS. Interrogeant une enseignante sur le lien éventuel qu'il pouvait y avoir entre les horaires des ASL (de 16h à 18h) et ce constat – dans la mesure où de tels horaires pouvaient être un frein à la participation des apprenant-e-s salarié-e-s, l'enseignante me répond que, selon elle, les horaires ne peuvent pas expliquer à eux seuls un tel fait. Elle ajoute avoir constaté, à plusieurs reprises, que des hommes qui avaient participé aux ASL une ou deux fois, à ces heures là, ne revenaient pas : « *peut-être parce qu'il y a une majorité de femmes* ».

Les ASL se déroulent tous les jeudi après-midi de 14h à 16h, dans la maison de quartier de Maurepas à Rennes. La salle où se déroulent les séances est divisée en deux espaces de travail, non séparés matériellement. Chaque espace rassemble un groupe de niveau de compétences en français pris en charge par une enseignante. Une quinzaine d'apprenant-e-s, essentiellement des femmes, sont ainsi réparti-e-s entre ces deux groupes.

Les sessions expérimentales de la plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage linguistique, mises en place début 2009 dans le cadre des Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS) – avec le soutien de la ville de Rennes et de l'Agence régionale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) – sont destinées à créer et/ou à transformer les ASL existants. Ces plateformes d'orientation s'adressent à « *toute personne étrangère ou d'origine étrangère en situation régulière en demande d'apprentissage de la langue française orale et/ou écrite* »³⁴¹. De manière opérationnelle, l'orientation des personnes en demande d'une FL s'effectue en trois étapes. La personne demandeuse est tout d'abord orientée vers l'une des permanences de la plateforme par une structure prescriptrice (associations, antennes CCAS, centres sociaux, etc.), ses besoins linguistiques sont alors évalués lors d'un entretien à l'issue duquel, et selon le profil linguistique établi par la personne accueillante, elle est orientée vers une association, un organisme ou un dispositif en vue d'une prescription de FL. Dans ce cadre, j'ai assisté à trois permanences de la plateforme d'orientation de la demande de FL. Deux d'entre elles se sont déroulées au pôle municipal de Maurepas et une dernière s'est tenue à l'Espace Social Commun de Cleunay³⁴². Au total, onze personnes ont été reçues lors de ces entretiens, quatre hommes et sept femmes. Un document guide est utilisé à l'occasion de cette rencontre comme guide d'entretien. Ce dernier est constitué de quatre sections thématiques censées permettre d'établir le profil linguistique de la personne reçue et de l'orienter ainsi plus efficacement. Les sections en question concernent l'identification de l'accompagnement, la fiche d'identité de la personne reçue, son expérience linguistique et ses besoins langagiers. Par ailleurs, ce dispositif prévoyait un volet de suivi des prescriptions censé se dérouler à partir de prises de contact avec les structures d'accueil afin de collecter, cas par cas, des informations sur le suivi des formations. Les observations directes se sont déroulées lors des trois premiers mois d'expérimentation du dispositif, plus exactement de novembre 2009 à janvier 2010. Les actions de ce dernier ont été reconduites ultérieurement, pour une période de neuf mois, d'avril à décembre 2010.

³⁴¹ Cf. Langue & Communication, *Plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français, Projet expérimental*, Bassin rennais, CUCS, Octobre-décembre 2009, 6 février 2010, p. 4.

³⁴² Au total, six lieux ont été dédiés aux permanences des plateformes d'orientation de la demande de FL à Rennes. Dans la mesure du possible, les personnes demandeuses sont reçues lors d'une permanence de la plateforme dans leur quartier d'habitation.

Comme évoqué précédemment, je donne *a posteriori* à ces observations réalisées dans le cadre des ASL et des plateformes d'orientation de la demande de FL, le statut d'enquête exploratoire. Les données recueillies *via* ces observations ne constituent pas le matériau principal d'interprétation de la réactualisation du genre dans le cadre du VL du CAI. Toutefois, elles participent du cadre dans lequel se sont déroulées les observations directes au sein de l'établissement prescripteur des formations linguistiques CAI et aussi du contexte dans lequel ont été pensées, articulées et interprétées les données recueillies sur ce terrain d'enquête. Ainsi, si nous n'accordons pas un statut équivalent à ces deux terrains d'enquête et à leurs corpus afférents, nous considérons comme important d'insister sur cette étape des enquêtes, d'autant plus qu'elle se déroule au même moment que les observations directes qui concernent le dispositif de FL CAI.

2.5.3 Observation directe « non-participante » dans le cadre des dispositifs CAI et Hors-CAI

Le *CLPS – Contribuer à La Promotion sociale* – est une association loi 1901, créée en 1980. Cet organisme de formation qui est agréé au titre de la formation continue est, entre autres, chargé de la prescription linguistique destinée bénéficiaires du CAI en Ille-et-Vilaine, dans le Finistère et les Côtes-d'Armor.

Les premiers pas sur ce terrain principal de nos enquête se révèle plus complexe par rapport au terrain exploratoire précédemment évoqué et ce, dès les premières étapes de prise de contact avec cet organisme de formation. Une première rencontre a lieu avec un responsable de formation après plusieurs tentatives de prise de contact infructueuses. Ce premier échange a précisément lieu au moment où je cesse de me présenter, par courrier électronique, en tant que doctorante souhaitant effectuer des enquêtes de terrain dans le cadre de mon doctorat mais plutôt comme « chargée d'une recherche financée par la région Bretagne ». Il m'est difficile de mesurer l'impact réel qu'a eu une telle stratégie de présentation de soi, je constate néanmoins que je suis contactée pour un rendez-vous dès le lendemain de l'envoi de ce courrier. Aux difficultés d'accès à ce terrain d'enquête, s'ajoutent les nombreuses interrogations que suscite ma présence pour les enseignantes, du moins au début de la phase d'observation, d'autant plus que je ne suis pas présente sur ce terrain au titre d'une convention de stage – ce qui est habituellement le cas pour les étudiant-e-s et/ou doctorant-e-s qui effectuent des enquêtes dans cet organisme de formation – mais au titre d'une convention d'accueil signée entre le PREFics et le CLPS. Dans ce contexte, des craintes sont également exprimées par rapport à la divulgation éventuelle, à l'extérieur de l'institution

de formation, d'informations concernant les techniques et méthodes pédagogiques utilisées durant les séances de FL CAI, préparant au DILF/DELF, auxquelles j'assiste. Comme évoqué antérieurement, ma présentation en tant que chercheuse de formation sociologique et l'aveu d'une certaine « méconnaissance » des dispositifs de FL et de l'enseignement du FLE permettra néanmoins d'atténuer cette forme de suspicion. Il me sera cependant impossible d'obtenir des documents statistiques par rapport au fonctionnement des formations CAI. De même, un refus momentané exprimé par les responsables de la formation quant à l'enregistrement des entretiens semi-directifs plus tard, nécessitera une suspension des enquêtes de terrain pendant plusieurs mois. Ceci étant dit, ces freins d'accès et de positionnement rencontrés dans le cadre de la mise en application de ce dispositif de formation, terrain de mes enquêtes, a été révélateur des enjeux tant politiques que scientifiques qu'il constituait et de mes marges de manœuvre sur ce terrain, dont dépendent directement les données recueillies.

Les observations directes « non-participantes » ont simultanément concerné les plateformes d'accueil des signataires du CAI soumis-e-s par l'OFII à une prescription linguistique et, dans ce cadre, les formations de français préparant au DILF/DELF à Rennes, à travers six sites de formation, répartis par niveau de compétences en français [Fig. 18].

Figure 18 : Répartition des sites de formation dans le cadre de l'application du CAI à Rennes selon les niveaux de compétences en français

<p>Carrefour 18 Journée, <i>Centre social Carrefour 18</i> 7, rue d'Espagne. Rennes FLE A1.1</p>	<p>Landrel, <i>Salle Bel Air</i> 1, square Dr Fernand Jacq. Rennes FLE A1.2</p>
<p>Carrefour 18 Soir, <i>Centre social Carrefour 18</i> 7, rue d'Espagne. 35200 Rennes Tous niveaux</p>	<p>Villejean, <i>Espace Social</i> 42, bd J.F. Kennedy. Rennes FLE A2</p>
<p>Champ de Mars, <i>La Maison des Associations</i> 6, cours des Alliés. Rennes Alpha et Post-alpha</p>	<p>Colombier, <i>Centre culturel du Colombier</i> 5, place des Colombes. Rennes FLE A2-B1</p>

Après réception d'une convocation envoyée par l'OFII, les signataires du CAI soumis-e-s à une prescription de FL sont reçu-e-s au CLPS à l'occasion d'une plateforme d'accueil qui se déroule à raison de deux lundi par mois. Cette plateforme d'accueil est l'occasion d'une première prise de contact entre les signataires du CAI, futur-e-s stagiaires, et l'équipe de FL représentée par la responsable pédagogique CAI. Ce premier échange a lieu au CLPS et s'établit en trois temps. Les personnes reçues présentent, pour commencer, les divers justificatifs administratifs exigés par l'OFII, rappelés dans leur convocation (carte de séjour, carte vitale, etc.). Elles sont ensuite soumises à un entretien informel dont la durée

varie entre dix et quinze minutes. Cet entretien a notamment pour objectif de déterminer leur niveau de compétences en français et, ce faisant, de finalement les orienter vers un des six sites de formation. Néanmoins, tout au long des plus ou moins 400 heures de formation³⁴³, les stagiaires CAI vont être amené-e-s à changer de sites, donc de niveau de français, jusqu'à la passation du DILF ou du DELF. L'entretien d'accueil se déroule en français. Il consiste le plus souvent en une discussion lors de laquelle il est demandé aux futur-e-s stagiaires de se présenter ; de décliner leur nom, prénom, âge, parcours scolaire, adresse, numéro de téléphone, etc. À l'issue de cet entretien, la responsable de formation pédagogique CAI convient avec la/le future stagiaire ou avec la personne qui l'accompagne d'un lieu (site) et d'une date de début de formation. À cet égard, selon le niveau de compétences linguistiques des signataires, il est courant que la responsable de formation s'adresse principalement (ou exclusivement) à la personne accompagnante, lors de ces entretiens d'accueil.

Nous n'avons pas été autorisés à disposer de documents statistiques internes au CLPS, néanmoins, nous avons pu constater que les signataires du CAI, futur-e-s stagiaires, reçu-e-s sont majoritairement des femmes (Cf. [Fig. 14] Répartition sexuée des signataires selon la compréhension orale de la langue). Elles sont le plus souvent accompagnées par leur conjoint, un membre de leur famille ou par une personne appartenant à leur réseau de sociabilité, ayant une assez bonne connaissance des démarches administratives et des institutions françaises. Ainsi, entre les mois de novembre et de décembre 2009, j'ai assisté à deux plateformes d'accueil CAI au CLPS, les 16 novembre et 14 décembre 2009. Lors de ces deux sessions, onze personnes (dix femmes et un homme) ont été reçu-e-s et auditionné-e-s en vue d'organiser leur FL CAI.

Les observations directes menées dans le cadre de la prescription de FL du CAI se sont quant à elles déroulées à l'occasion de dix-sept séances de préparation à la passation du DILF/DELF, entre novembre 2009 et février 2010, selon un calendrier de présence mis en place en accord avec la responsable pédagogique CAI. Ces dernières ont eu lieu dans les sites de formation présentés ci-dessus [Fig. 18]. Chaque groupe de niveau est encadré par une enseignante responsable de ce dernier. Les équipes de formation rencontrées dans le cadre du dispositif CAI – et il en est par ailleurs de même concernant notre terrain d'enquête exploratoire – sont composées d'enseignantes. De même, une majorité des stagiaires CAI sont des apprenantes. Ce constat, que corroborent les statistiques régionales [Fig. 14], est illustré par le tableau récapitulatif des observations reporté ci-après :

³⁴³ À cette époque les dispositifs d'évaluation et de formation dans les pays d'origine – dans le cadre du pré-CAI – ne sont pas encore généralisés. Néanmoins, dans les pays où l'OFII est représenté comme la Turquie, le Maroc, le Mali, la Tunisie, le Sénégal et le Canada, leur mise en place s'effectue progressivement par l'organisation d'une formation de 40h minimum, sur deux mois. La délivrance du visa est subordonnée à la production d'une attestation de suivi de formation.

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des observations CAI

Date et heures des observations	Sites et niveaux	Sujets abordés (carnet de bord)	Stagiaires (nombre, sexe)
17 novembre 2009 – 13h30-16h30	Champ de Mars – Alpha et Post-alpha	Les chiffres Chez le docteur : ordonnance et médicaments	(10) 10 femmes
17 novembre 2009 – 18h30-20h30	Carrefour 18 soir – Tous niveaux	Le téléphone arabe Phonétique	(11) 10 hommes et 1 femme
19 novembre 2009 – 13h45-16h45	Carrefour 18, journée – FLE A1.1	Le féminin, le masculin, le pluriel et le possessif	(17) 15 femmes et 2 hommes
20 novembre 2009 – 13h45-16h45	Landre1 – FLE A1.2	Les professions Chercher du travail	(10) 9 femmes et 1 homme
23 novembre 2009 – 13h30-16h30	Colombier – FLE A2-B1	La négation L'impératif	(10) 9 femmes et 1 homme
24 novembre 2009 – 9h-12h	Villejean – FLE A2	Les qualités et les défauts Les adjectifs	(12) 9 femmes et 3 hommes
15 décembre 2009 – 18h30-20h30	Carrefour 18 soir – Tous niveaux	Les dates	(5) 4 hommes et 1 femme
21 décembre 2009 – 13h45-16h45	Champs de Mars – Alpha et Post-alpha	Les accents Les registres de langues	(8) 5 hommes et 3 femmes
18 janvier 2010 – 13h30-16h30	Colombier – FLE A2-B1	Féminisation des métiers	(15) 11 femmes et 4 hommes
18 janvier 2010 18h30-20h30	Carrefour 18 soir Tous niveaux	Provenance et destination Remplir un bon de commande	(8) 7 hommes et 1 femme
19 janvier 2010 – 18h30-20h30	Carrefour 18 soir – Tous niveaux	Provenance et destination Codes postaux	(9) 8 hommes et 1 femme

23 février 2010 – 13h30-16h30	Colombier – FLE A2-B1	Dictée : in, ein, im Les types d'appartenance et les petites annonces La cliente et l'agent Poser des questions	(9) 8 femmes et 1 homme
23 février 2010 – 18h30-20h30	Carrefour 18 soir – Tous niveaux	Le conditionnel Comprendre une annonce Comprendre la signalétique	(8) 7 hommes et 1 femme
24 février 2010 – 18h30-20h30	Carrefour 18 soir – Tous niveaux	Décrire une passion, un rêve (présent, imparfait) Être ou avoir	(4) 3 hommes et 1 femme
25 février 2010 – 13h30-16h30	Colombier – FLE A2-B1	Les comparatifs Comparaison de deux dessins Exercices d'application bien/bon/mieux/meilleur	(9) 6 femmes et 3 hommes
26 février 2010 – 9h-12h	Villejean – FLE A2	Exercices d'entraînement aux épreuves du DILF	(11) 9 femmes et 2 hommes
26 février 2010 – 13h30-16h30	Colombier (Groupe villejean) – FLE A2	Dictée : in, ein, ain / eu, oeu Écrire une petite annonce Créer un dialogue	(10) 8 femmes et 2 hommes

Les cours de français ont majoritairement lieu en journée. Néanmoins, un site – le Centre social de Carrefour 18 – est consacré à une session de formation en soirée. Les cours du soir ont lieu de 18h30 à 20h30, ils rassemblent des stagiaires CAI et des apprenant-e-s Hors-CAI, généralement répartis en deux groupes. Ces sessions sont plus particulièrement destinées aux apprenant-e-s qui disposent d'un emploi salarié, donc d'un justificatif qui les dispense des cours de la journée. À cet égard, les enseignantes en charge des cours du soir m'ont fait part, à plusieurs reprises, de leurs difficultés à organiser de manière efficiente ces séances puisque de nombreux des stagiaires exercent une activité professionnelle dans le secteur du BTP (c'est le cas pour les stagiaires hommes) ou dans le secteur du maraîchage (c'est le cas de l'unique stagiaire femme rencontrée lors de ces cours du soir) et que, dans ce cadre, la pénibilité du travail et l'éloignement par rapport au site de formation engendrent des retards répétés et de l'absentéisme.

Par ailleurs, l'un des premiers constats que soulèvent nos observations est un découpage et une parcellisation des espaces, des temps et des activités. Cette division temporelle et spatiale des formations se révèle être simultanément un lieu de division sexuelle des temps de formation. En effet, les cours qui se déroulent en journée sont majoritairement fréquentés par des femmes qui ne peuvent justifier d'un contrat de travail. Les cours du soir sont, quant à eux, essentiellement fréquentés par des hommes [Tab. 2]. À ce titre, tout au long de mes observations qui ont concerné les cours du soir à Carrefour 18, je n'ai rencontré qu'une seule apprenante CAI pouvant justifier d'un contrat de travail, parmi un groupe de stagiaires qui compte généralement une dizaine de personnes. Ainsi, nous avons constaté que la division sexuelle du travail induit, dans le cadre du volet linguistique du CAI, une division sexuelle des temps et espaces de la formation, qui ne peut, à son tour, qu'influer sur la division sexuelle du travail.

Les cours de français débutent généralement par la correction d'exercices entamés lors de la séance précédente ou par une dictée, dans certains groupes. Une thématique peut couvrir plusieurs séances, elle peut être d'ordre général ou correspondre à l'actualité du moment. À l'issue de chaque cours, les stagiaires reportent les activités et exercices réalisés dans un journal de bord individuel qui est conservé à l'issue du cours par l'enseignante responsable du groupe. Tout au long de la prescription linguistique, le passage d'un niveau à l'autre, donc d'un site à l'autre, ne se réalise pas par le biais d'un test formel. Ce sont les enseignantes qui jugent individuellement l'aptitude ou non d'un-e stagiaire à quitter un site, donc un niveau, pour un autre. Pour exemple, lors d'un temps d'observation, une enseignante informe

quelques stagiaires de leur changement de site. M'interrogeant sur leurs degrés de manœuvre interprétative par rapport au niveau de compétence des stagiaires, je la questionne sur ce qui détermine cette décision. Je lui demande plus précisément si un test de niveau est effectué préalablement au transfert des stagiaires, elle me répond :

« Il y a des raisons moins nobles [...] c'est le nombre de stagiaires sur un site [...] quand un site risque de fermer, on pousse pour ré-équilibrer les groupes [...] Donc ce groupe va baisser de niveaux puisqu'il y a des départs vers d'autres groupes ».

Cet échange illustre l'une des contraintes que peut faire peser le dispositif sur l'organisation spatio-temporelle de la formation. Mais les pratiques des enseignantes ne se réduisent pas à une stricte application des instructions émanant de l'OFII par rapport au fonctionnement du dispositif CAI. Ces pratiques relèvent plutôt de la mise en œuvre d'un ensemble de principes à la fois pédagogiques, juridiques, institutionnels, mais aussi moraux auxquels les enseignantes se réfèrent consciemment ou inconsciemment dans leurs pratiques d'enseignement et leurs échanges avec les stagiaires. Ainsi, elles combinent dans leurs pratiques des références explicites aux règlements propres au fonctionnement du dispositif et des références implicites à ces règlements incorporés.

D'octobre 2009 à avril 2010, 77 heures d'observation directe ont été réalisées et réparties entre le CLPS (52 heures) et L&C (25 heures). À cette occasion, nous avons centré nos observations sur des espaces simultanément à considérer comme lieux d'enseignement-apprentissage de la langue et lieux de travail, donc soumis à une division du travail. Ne comptant pas dresser une typologie des acteur-trice-s rencontré-e-s, une attention particulière a été portée aux activités, aux pratiques et aux interactions entre ces dernier-ère-s. Notre objectif était plutôt de faire émerger des éléments des lignes de forces permettant d'interroger des systèmes de cohérence mis en présence dans ces espaces, lieux de division du travail. L'attention portée aux pratiques et interactions (verbales et gestuelles) a été pensée avec/dans un cadre plus global de l'action sociale, notamment à travers ces dimensions normatives. Le sens attribué à ces pratiques et interactions, saisi à travers la tenue d'un journal de bord des observations, a fait l'objet d'un compte-rendu d'étape d'enquête. Cette opération de mise en forme des observations a permis de regrouper diverses formes d'informations : des descriptions par rapport au déroulement des cours (lieux des cours, nombre de stagiaires présent-e-s, interactions pendant les cours, récits de certains échanges, etc.), des notes prospectives mettant en relief des ressentis, des difficultés rencontrées, etc. et enfin des notes d'interprétation temporaires de certaines interactions observées et/ou supports de cours, eux-mêmes occasions d'interactions. Cette phase de recueil des données a par ailleurs permis

d'archiver certaines ressources mobilisées lors des situations observées, autour desquelles s'arrimaient, entre autres, les interactions observées (supports de cours, documents administratifs divers distribués, etc.).

L'observation de ces activités a donné à voir des routines et façons de faire, des relations entre enseignant-e-s et stagiaires, des pratiques d'enseignement, des conditions de travail, des formes de concordances et de décalages entre des règles propres au fonctionnement du VL du CAI et des pratiques effectives des acteur-trice-s dans le cadre de ce même dispositif. À ce titre, les informations recueillies lors de cette phase d'observation directe constituent le socle premier de nos enquêtes de terrain. Cependant, ces connaissances acquises sur le fonctionnement du dispositif CAI et de son VL devaient être précisées par une démarche qui permet un dépassement de la description des situations et interactions observées pour interroger plus en profondeur l'articulation des logiques, des compréhensions et des significations. En effet, l'observation directe ne permettait pas de saisir les liens et les articulations entre des formes de régulation observées et les parcours de vie et projections des acteur-trice-s rencontré-e-s et concerné-e-s par ce dispositif. À partir de là, l'entretien semi-directif apparaît comme une méthode d'enquête supplémentaire à privilégier afin d'introduire la signification des acteur-trice-s concerné-e-s, par rapport aux faits observés et plus généralement par rapport au fonctionnement du dispositif.

2.5.4 Entretiens semi-directifs dans le cadre du dispositifs CAI

Le second volet des enquêtes empiriques renvoie à la passation d'entretiens semi-directifs, d'une part auprès de personnes chargées de la formation CAI au CLPS (organisme prestataire des FL CAI à Rennes), d'autre part auprès de stagiaires en formation CAI et Hors-CAI dans ce même organisme.

Cette seconde phase d'enquête m'a, entre autres, permis de ne pas risquer d'interrompre la phase d'enquête à un moment où je considérais ne pas avoir épuisé les potentialités du terrain en terme de recueil de données. En effet, l'observation de l'organisation spatio-temporelle, administrative, pédagogique, etc., du VL du CAI à Rennes, des pratiques et des interactions en situation de FL, de même que la collecte d'objets produits en dehors de ma sollicitation (supports de cours, documents administratifs, etc.) ont mis en exergue des critères empiriques que nous voulions confronter à la manière dont ce dispositif était vécu et/ou perçu par les enseignantes et les stagiaires concerné-e-s. Notre but était d'accompagner les

observations par un recueil du sens donné par les personnes impliquées dans ce dispositif aux situations vécues et/ou aux pratiques observées.

L'entretien semi-directif représente l'une des formes de collecte de données les plus répandues en sciences humaines et sociales. Cette méthode d'enquête est caractérisée par l'annonce préalable de thématiques à aborder rassemblées en un guide d'entretien et donne l'avantage de pouvoir poser des questions qui ne sont pas totalement fermées, tout en maîtrisant l'échange par le biais de lignes directrices et thématiques. Dans le cadre de notre recherche, le recours aux entretiens semi-directifs permet d'interroger « indirectement » des pratiques observées en ajustement, dans le but (notamment) de rendre compte de la cohérence des politiques publiques pour personnes impliqué-e-s dans le VL du CAI. À ce titre, nous considérons le sens attribué aux pratiques comme le résultat des trajectoires, des expériences et des positions des acteur-trice-s interrogées. Comme le souligne A. Spire, à l'occasion d'une recherche ethnographique portant sur le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration, ces pratiques sont « *à la fois le produit de routines et de normes sédimentées au sein d'une même institution et le résultat de situations d'interactions largement déterminées par la position sociale des agents qui les mettent en œuvre.* »³⁴⁴ En effet, pour le sociologue, toute activité et/ou pratique sociale fait simultanément cohabiter l'histoire telle qu'elle s'est construite dans les institutions, soit « *l'histoire à l'état objectif* » et l'histoire telle que l'accompli le sens pratique, soit « *l'histoire à l'état incorporé* »³⁴⁵. Partant de là, une place non négligeable est consacrée aux parcours de vie des personnes interrogées. Ces parcours sont considérés comme révélateurs des logiques explicites et implicites qui orientent les pratiques, au même titre que les contraintes juridiques, institutionnelles et le cadre spatio-temporel des activités d'enseignement-apprentissage dans le cadre du VL du CAI.

L'intérêt d'une telle approche est d'amorcer une trame interprétative des données recueillies qui permet de confronter simultanément les historicités, les points de vue proposés par les acteur-trice-s impliqué-e-s dans le dispositif, au même titre que les pratiques observées et une certaine rhétorique de la « demande sociale »³⁴⁶, notamment visible dans les discours politiques et/ou médiatiques sur l'immigration qui postulent entre autre un lien de corrélation entre connaissance de la langue et intégration et/ou émancipation. Dans ce cadre, l'entretien

³⁴⁴ Cf. SPIRE A., *op.cit.*, 2008, p. 75.

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ Cf. FOURNIER P., HATZFELD N., LOMBA C., MULLER S., « Introduction. Étudier le travail en situation » (dans.) ARBORIO A-M., COHEN Y., FOURNIER P., HATZFELD N., LOMBA C. MULLER S. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008, p. 11.

semi-directif a pour avantage de ne pas faire de l'expérience des personnes rencontrées le lieu homogène d'une culture, d'une langue et plus généralement de façons de faire supposées mais plutôt de chercher dans les sens donnés aux parcours, des lieux d'articulation permettant de saisir les configurations socio-historiques dans les quelles les expériences des acteur-trice-s peuvent acquièrent du sens³⁴⁷. À ce titre, nous rejoignons E. Varikas pour dire que dans le cadre de notre recherche, la contribution de ces récits de vie à une certaine historicité du genre réside aussi dans le fait de pouvoir montrer ce que les acteur-trice-s « *font de ce qu'ils leur arrive* » en réussissant parfois à créer de l'inédit, et ce « *à l'encontre des « chances écrasantes des lois statistiques et de leur probabilité* » »³⁴⁸. Cette démarche qui interroge dans un même temps le présent du passé et le passé du présent permet de recueillir du sens et des références identificatoires en construction, résultats de processus de socialisation hétérogènes. La succession des événements et des expériences narrées, de même que la manière dont chaque personne agence ses récits permet de révéler diverses sphères identificatoires en articulation faisant sens pour chacun-e dans une incontournable mise en exergue du rapport entretenu aux autres dont les personnes interrogées ne peuvent s'extraire pour se dire. Ce faisant, nous avons choisi de débiter cette phase d'enquête par la passation d'entretiens semi-directifs auprès des enseignantes chargées de l'enseignement du français dans le cadre du VL du CAI, supposant que cela faciliterait dans un second temps l'organisation des entretiens auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI.

2.5.5 Entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignantes CAI et Hors-CAI

Durant cette phase d'entretien qui s'est déroulée d'avril à septembre 2010, j'ai rencontré et interviewé cinq enseignantes, comme le montre le tableau 3 page suivante.

Tableau 3 : Tableau des entretiens réalisés auprès des enseignantes

Prénom Anonymé	Sandrine	Camille	Laurène	Nathalie	Diane
Date de l'entretien	12 avril 2010	14 avril 2010	14 avril 2010	21 septembre 2010	22 septembre 2010 et 29 septembre

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 111.

³⁴⁸ VARIKAS E., *op.cit.*, 2006, p. 124. Citant ARENDT H., *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 200.

La grille d'entretien a été pensée de manière à minimiser autant que faire ce peu l'imposition de catégories préconçues, plus spécifiquement par rapport aux thématiques que nous cherchions à interroger (parcours de vie, migration-s, genre, rapports sociaux, politiques linguistiques, contractualisation, etc.) afin d'avoir la possibilité de mettre en exergue les catégories de désignation et d'identification des personnes interrogées³⁴⁹, dans ce qu'elle se recoupe et/ou se confrontent. À ce titre, les entretiens réalisés avec les enseignantes s'articulent autour de quatre regroupements thématiques qui interrogent successivement leur insertion dans l'organisme de formation et leurs activités d'enseignement, le CAI et son VL, leurs parcours langagiers, leurs parcours personnels, professionnels et enfin, leurs projections et projets, telle que l'illustre plus en détail la grille d'entretien [Fig. 19, page suivante].

Certains obstacles à la conduite de cette phase d'enquête apparaissent dès la préparation de l'échéancier de déroulement des entretiens avec les responsables pédagogiques. Les freins exprimés sont notamment liés à la temporalité des entretiens, à leur lieu de déroulement et surtout au fait qu'ils puissent être enregistrés. Je dois donc m'accommoder de l'injonction institutionnelle à mener les entretiens dans l'enceinte du CLPS, dans un bureau affecté à cet effet. La durée des entretiens ne doit pas excéder une heure. Ces derniers doivent se dérouler durant le temps de travail des enseignantes, plus exactement le mercredi. Cette dernière injonction engendrera par ailleurs un certain mécontentement exprimé par quelques enseignantes lors des entretiens puisque le mercredi est un jour qui est consacré à la préparation des cours, temps qu'elles estiment par ailleurs insuffisant. Malgré tout, comme le montre le tableau du déroulement des entretiens [Tab. 3], cette phase d'entretien a été interrompue durant six mois (d'avril à septembre 2010) au motif que les responsables de la formation et la direction ne souhaitaient plus que les entretiens soient enregistrés. Cette phase d'enquête a néanmoins pu se poursuivre à l'issue d'une réunion regroupant la direction du CLPS, l'encadrant de cette recherche et moi-même. Cette rencontre a eu pour but de rappeler les objectifs de la recherche et de ma présence au sein de cet organisme de formation, mais surtout le statut de l'entretien dans le cadre de ce travail de recherche, et par conséquent l'importance de pouvoir disposer d'un corpus d'entretiens enregistrés. Nous obtenons l'accord de la direction pour poursuivre les entretiens dès le mois de septembre, sous couvert d'un accord individuel des enseignantes par rapport à l'enregistrement de ces rencontres. Aucune enseignante interrogée n'a refusé que la rencontre soit enregistrée. La durée des entretiens varie entre une heure et une heure trente. Si l'enregistrement des entretiens à

³⁴⁹ Cf. BLANCHET PH., « L'observation participante », *op.cit.*, 2011, p. 76.

destination des enseignantes a pu représenter un frein dans le déroulement de nos enquêtes, ce ne sera pas le cas dans le cadre des entretiens réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI.

Figure 19 : Grille d'entretien « Enseignantes CAI et Hors-CAI »

Structures et activités

- [1] Date d'entrée dans la structure
- [2] Type de contrat
- [3] Expériences professionnelles dans d'autres structures que le CLPS
- [4] Connaissance du public migrant avant le dispositif CAI
- [5] Relations entre formatrices et stagiaires
- [6] Une équipe de formation CAI totalement constituée de femmes
- [7] Est-ce que vous pensez que le fait d'être une femme a orienté ou oriente le déroulement des cours ?

CAI et volet linguistique du dispositif

- [8] Avis sur le CAI
- [9] Avis sur le volet linguistique du CAI
- [10] Avis sur le DILF et le niveau de français exigé par le dispositif et le diplôme
- [11] Avis sur l'intérêt du DILF et les ressources aux quelles il permet éventuellement d'accéder
- [12] Possibilités d'amélioration du dispositif
- [13] Avis sur le principe contractuel du CAI
- [14] En quoi l'enseignement du français dans le cadre du dispositif CAI semble être « différent », « spécifique » par rapport à d'autres dispositifs ? (cf., l'origine des stagiaires, les lieux des cours, le temps de formation, etc.)
- [15] Vision-s que les stagiaires ont du français
- [16] Avis sur le français enseigné dans le cadre du CAI ?

Parcours langagiers

- [17] Langues parlées par les formatrices
- [18] Façon-s dont ces langues ont été apprises

Parcours personnel-s, professionnel-s, projections et projets

- [19] Parcours scolaire
- [20] Parcours professionnel
- [21] Ce qui semble « intéressant/ facile/ plaisant etc. » cette expérience professionnelle
- [22] Projets et projections dans la même structure
- [23] Autres projets
- [24] Préparation des entretiens collectifs et individuels avec les stagiaires. Sujets les plus pertinents à aborder avec les stagiaires selon les formatrices
- [25] Retour sur les observations pour conclure

2.5.6 Entretiens semi-directifs réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI

En amont de cette phase d'entretien semi-directif, nous souhaitions mener des entretiens collectifs avec des stagiaires, autour de la thématique du travail, souvent traitée lors de nos observations. L'idée de départ était d'aborder collectivement, en séance, cette thématique à partir des sous-thématiques suivante : 1. le travail avant l'arrivée en France, 2. le travail aujourd'hui 3. les projections futures dans ce domaine et enfin, 4. les liens entre les cours de français et les projections professionnelles. Cependant, la tenue d'une séance exploratoire, à l'occasion d'un cours du soir sur le site de C 18 a montré que cette méthode ne permettrait pas un recueil de données en adéquation avec notre démarche de recherche. En effet, cet entretien collectif s'est déroulé lors d'un cours du soir, en la présence de l'enseignante responsable du groupe et devait s'inscrire dans la continuité des objectifs pédagogiques du cours³⁵⁰. Les stagiaires répondent à tour de rôle aux questions, avec une attention accrue portée à la construction des phrases, aux temps et aux structures des phrases imposées. Je décide de ne pas réitérer l'expérience et de passer à une phase d'entretiens individuels et semi-directifs auprès des stagiaires-signataires. Ces entretiens se sont déroulés dans le courant du mois de janvier 2011, sur les sites de C 18 soir et du Colombier, pendant les temps de formation, dans une salle attenante à celle où se déroulait le cours de français. Le choix de ces deux sites a été motivé par deux raisons. En premier lieu, nous voulions – partant du constat d'une division sexuelle des temps et espaces de formation – que les entretiens concernent à la fois des stagiaires en cours du soir et de la journée. Ceci a motivé notre choix pour C 18 soir, unique site consacré aux cours du soir. En deuxième lieu, il était impossible, pour des raisons budgétaires, de disposer d'un dispositif de traductions des entretiens. Aussi, nous avons fait le choix de centrer nos entretiens sur le site du Colombier qui regroupait des stagiaires dont le

³⁵⁰ Cf. Ci-dessous le déroulement de la séance telle que l'avait imaginée l'enseignante (protocole reçu par courrier électronique le 10/11/2011) :

« 1) Compréhension orale. Ecoute d'un dialogue entre un conseiller Pôle Emploi et un demandeur d'emploi. Le demandeur se présente (nom, âge, nationalité), parle de son parcours professionnel dans son pays et en France (de manière très succincte). Je vais donner un questionnaire aux stagiaires à remplir lors de l'écoute. Après l'écoute, correction du questionnaire. Je leur donne le dialogue, lecture par deux (2 ou 3 fois). Ensuite, relever les verbes utilisés et insister sur le temps (présent pour les présentation, imparfait pour parler de son parcours pro dans le pays d'origine, passé composé/présent pour parler de son expérience en France). + structure du type "être + profession" et "travailler comme + profession".

2) c'est à toi! je te laisse démarrer tes questions avec comme objectif d'utiliser les structures et les temps vus auparavant. Ce serait bien de commencer par le travail dans leur pays pour ensuite parler du travail en France. Pendant ce temps je note le nom des métiers cités pour revenir éventuellement sur du masculin féminin en fin de cours.

3) petite pause pour introduire le conditionnel et la structure "j'aimerais être". Puis tu reprends sur le métier "idéal". »

niveau de compétences en français est considéré comme le plus élevé [Fig.18] dans le cadre de la formation CAI. À l'occasion de six séances de cours sur ces deux sites, j'ai rencontré et interviewé quatorze stagiaires ayant préalablement donné leur d'accord pour participer à ces enquêtes. Il s'agit de six apprenant-e-s du cours du soir à C 18, parmi lequel-le-s quatre stagiaires CAI et deux stagiaires Hors-CAI³⁵¹ et de huit stagiaires CAI rencontré-e-s lors des séances du Colombier, tel que l'illustre le tableau des entretiens qui suit :

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI

Stagiaires / Date de l'entretien / Lien de l'entretien	Sexe	Age	Pays d'origine	Diplôme en préparation	Date d'entrée en France	Statut	Entrée / Sortie de formation	Heures de formation linguistique prescrites	Emploi salarié (Cf. fiches administrative)	Statut des stagiaires au CLPS
Melen E1 : 04/01/ 2011 C18	H	47	Turquie	DILF A1.1	10/08/2010	Travailleur immigré	15/11/2010- 15/11/2011	350	Maçon	CAI Soir
Seila E2 : 04/01/ 2011 C18	F	30	Cambodge	DILF A1.1	07/02/2003	Regroupement familial	06/09/2010- 23/12/2010	80	Serveuse	H-CAI* Soir
Loutfi E3 : 04/01/ 2011 C18	H	33	Maroc	DILF A1.1	18/09/2008	Regroupement familial	23/03/2009- 10/02/2011	200	Bâtiment	CAI Soir
Tièn E4 : 04/01/ 2011 C18	F	53	Vietnam	DELFA2	20/02/2005	Vie privée et familiale	03/01/2011- 31/07/2011	170	Ouvrière marachère	H-CAI* Soir
Nares E5 : 04/01/ 2011 C18	H	47	Albanie	DILF A1.1	17/10/2005	Réfugié	06/04/2009- 24/03/2012	200	Finition BTP	CAI Jour

³⁵¹ J'ai été amenée à interroger des stagiaires Hors-CAI car l'organisation des cours du soir n'établit pas de distinction entre les deux publics. J'ai donc interrogé ces personnes en pensant qu'elles étaient en formation CAI et ce n'est qu'en visualisant, pendant l'entretien, leur dossier que je me suis rendue compte qu'elles n'étaient en formation CAI. J'ai néanmoins décidé de conserver ces deux corpus dans la mesure où ils me semblent éclairant sur un pan de l'organisation du dispositif.

Mete E6 : 10/ 01/ 2011 C 18	H	31	Turquie	DILF A1.1	19/04/10	Regroupement familial	20/09/2010-01/07/2011	360	Aucune indication	CAI Jour
Selvan E7 : 13/ 01/ 2011 Colombier	H	25	Sri-Lanka	DELFA1	28/04/10	Aucune indication	15/11/2010-01/10/2011	300	Demandeur d'emploi	CAI Jour
Carla E8 : 13/ 01/ 2011 Colombier	F	42	Mexique	DELFA1	21/06/2010	Regroupement familial	18/10/2010-07/10/2011	300	Autre	CAI Jour
Lena E9 : 17/ 01/ 2011 Colombier	F	27	Mexique	DILF A1.1	04/04/2010	Regroupement familial	04/10/2010-22/06/2011	300	Demandeur d'emploi	CAI Jour
Mida E10 : 17/ 01/ 2011 Colombier	F	21	Népal	DILF A1.1	06/06/2009	Regroupement familial	06/09/2010-08/01/2011	350	Autre : Maternité	CAI Jour
Flàvia E11 : 18/ 01/ 2011 Colombier	F	25	Angola	DELFA1	08/01/2010	Vie familiale	15/11/2010-15/11/2011	300	Autre	CAI Jour

Zineb E12 : 18/ 01/ 2011 Colombier	F	27	Maroc	DILF A1.1	16/05/2009	Regroupement familial	01/12/2009- 09/11/2010	400	Autre	CAI Jour
Lella E13 : 18/ 01/ 2011 Colombier	F	29	Maroc	DELF A1	25/02/2010	Regroupement familial	07/06/2010- 18/05/2010	300	Autre	CAI Jour
Vairam E14 : 24/ 01/ 2011 Colombier	H	29	Sri-Lanka	DILF A1.1	10/03/2007	Travailleur immigré	06/09/2010- 30/04/2011	400	Restaurateur	CAI Jour

Les informations reportées dans le tableau ci-dessus ont été extraites des dossiers administratifs des stagiaires rencontré-e-s et interrogé-e-s.

À l'occasion de ces entretiens, nous voulions porter une attention particulière d'une part, à la position qu'occupaient les stagiaires avant leur arrivée en France, tout en veillant à ne pas négliger ce que A. Sayad nomme les variables *d'aboutissement*³⁵², c'est-à-dire les écarts qui séparent les immigré-e-s – signataires-stagiaires du CAI et de son VL – leurs conditions de travail, d'habitat et plus globalement leurs conditions de vie, en prenant acte que :

« Toute étude des phénomènes migratoires qui néglige les conditions d'origine des émigrés se condamne à ne donner du phénomène migratoire qu'une vue à la fois partielle et ethnocentrique : d'une part, comme si son existence commençait au moment où il arrive en France, l'immigrant – et lui seul – et non l'émigré qui est pris en considération ; d'autre part, la problématique, explicite et implicite, est toujours celle de l'adaptation à la société d'« accueil » »³⁵³.

Partant de cet impératif, les entretiens semi-directifs ont été menés à partir de thématiques aussi larges que la vie dans le pays d'origine, la vie de famille, l'émigration, l'arrivée en France, les conditions de vie en France, l'accès aux ressources proposées par le CAI, le rapport au français enseigné et aux langues parlées, leurs contextes d'utilisation, les projets, les projections, etc. comme l'illustre la « grille d'entretien Stagiaire » ci-dessous [Fig. 20]. En revanche, les thématiques affectivement abordées dépendent du contexte de l'entretien, des compétences langagières des stagiaires rencontré-e-s et du contexte plus général de déroulement des échanges.

Ces entretiens ont été menés en français, néanmoins, j'ai pu proposer aux stagiaires originaires du Maroc que les échanges puissent se dérouler en arabe (marocain), langue que je parle moi-même. Les thématiques abordées avec les stagiaires variaient selon leur statut (CAI, Hors-CAI, leur origine, leurs parcours, etc.) mais surtout selon leur niveau de compétences en français et/ou selon les langues de l'entretien. Ce paramètre a également influé sur les temporalités des entretiens dont la durée varie de dix huit minutes à une heure. Chaque entretien semi-directif, y compris ceux menés avec les enseignantes CAI, a été précédé par une présentation du projet de recherche, des modalités de confidentialité et d'anonymation des entretiens.

³⁵² SAYAD A., *La double absence*, Paris, Seuil, 1999, pp. 57-58.

³⁵³ *Ibid.*, p. 56.

Figure 20 : Grille d'entretien « Stagiaires »

Parcour(s) personnel, professionnel, projections, projets

- Parcours scolaire
- Parcours professionnel

Émigration-s

Migration-s

Immigration-s

CAI et volet linguistique du dispositif

- Avis par rapport au CAI à son volet linguistique
- Ce que les stagiaires pensent du DILF
- Intérêt du DILF. À quelles ressources sociales et/ou professionnelles permet-il d'accéder ?
- Est-ce que le dispositif pourrait, selon vous, être amélioré ? Si oui, comment ?
- Avis par rapport au principe contractuel du CAI

Parcours langagiers

- Ce que les stagiaires pensent du français enseigné dans le cadre du CAI
- Langues parlées
- Contextes et façons dont elles ont été apprises

Le fait que les entretiens se soient déroulés dans les sites dédiés à la prescription linguistique du dispositif CAI a sans aucun doute impacté le contenu des récits et des données recueillies. Ce contexte, de même que l'utilisation du français comme langue d'échange s'est souvent révélé insécurisant pour les stagiaires interrogé-e-s qui, malgré mes explications en introduction des entretiens, interrogent souvent mon statut, répondent par oui/non à un grand nombre de questions, corrigent ou me demandent de corriger leurs phrases, etc. À titre d'exemples, lorsque je demande aux stagiaires depuis combien de temps ils sont en France, ils s'attachent souvent à me donner la date exacte de leur entrée sur le territoire, comme apprise en formation. De la même manière, les réponses apportées aux questions relatives au dispositif CAI ne peuvent faire l'impasse de son caractère éventuellement insécurisant pour les stagiaires, tant au niveau spatio-temporel, puisque les entretiens se déroulent sur les sites et aux heures de cours, qu'au niveau projectif, dans la mesure où l'obtention d'un titre de séjour dépend du bon déroulement des formations et de l'obtention du DILF/DELF. D'ailleurs, j'ai pu remarquer lors des entretiens menés en arabe et en français que les questions relatives aux langues ou au VL du CAI ont souvent été l'occasion d'un passage de l'arabe au français comme langue d'échange. Ces entretiens, comme ceux que nous avons mené avec des stagiaires dont les compétences en français étaient plus élevées ont davantage permis de palier au contexte potentiellement insécurisant des entretiens et d'accéder aux registres de l'expérientiel de nos informateur-trice-s. Ainsi, les entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignantes CAI et des stagiaires CAI et Hors-CAI, enregistrés³⁵⁴ et retranscrits³⁵⁵, en aval de la phase d'observation directe « non-participante » constituent le corpus central à partir duquel nous interrogeons la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le contexte de la mise en fonctionnement du VL du CAI.

2.5.7 Interprétation de la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre du fonctionnement du VL du CAI

L'interprétation du corpus issu des enquêtes de terrain s'appuie sur une analyse de contenu des productions et propos recueillis. Dans ce cadre, le genre, en tant que paradigme, perspective, instrument et effet des rapports de pouvoir en co-formation, est au principe de l'interprétation du corpus. La méthode d'analyse qualitative permet, par le traitement des données et des actions d'inférence, l'émergence de régularités et de tendances à partir de

³⁵⁴ Ces enregistrements sont consultables dans le CD qui accompagne les Annexes.

³⁵⁵ Cf. en Annexes : Convention de transcription des entretiens menés avec les enseignantes et les stagiaires CAI et Hors-CAI, p. 32. Et Retranscription des entretiens menés avec les enseignantes CAI à Rennes, p. 34.

dimensions qui peuvent *a priori* être perçues comme distinctes et/ou à distinguer (Cf. le privé et le public, l'objectivité et la subjectivité, etc.), minimisant ainsi les clivages. Sans déprécier les expériences et les propos d'un groupe par rapport à l'autre, l'analyse de contenu permet de garantir la prise en compte d'un maximum de paramètres et de systèmes articulés, parfois simultanément lieux de tension, pour faire entrevoir des instants de co-formation des rapports sociaux et de réactualisation du genre.

Le traitement des données recueillies se base sur interprétation « thématique » des observations et des entretiens. Ce matériau récolté a été interprété au prisme de deux principes généraux. Le premier s'attache à l'accès aux significations tirées des contenus des observations et des entretiens et ce, grâce à les lectures successives et à l'énumération de ce qui paraît faire sens. Néanmoins, nous prenons acte comme le rappelle M. Lieber qu'il est primordial de confronter les discours qui produisent de la différence à la position sociale assignée aux groupes sociaux, « *eux-mêmes le fruit jamais totalement achevé de négociations et de redéfinitions sociales* »³⁵⁶. À partir de là, le second principe se donne pour objectif de croiser les propos et discours avec une analyse-interprétation des conditions matérielles (socio-historiques, politiques, économiques, juridiques, etc.) qui participent à la production des discours et plus globalement à la réactualisation des rapports sociaux de sexe et du genre. La combinaison de ces deux principes fait entrevoir des pistes de réponse quant au fonctionnement processuel du genre dans les contextes solidaires de mise en centralité de la langue dans le cadre du dispositif de contrôle CAI en fonctionnement. Plus globalement, pour ne pas de se borner à décrire des altérités dominées et prendre le risque de confirmer une norme que l'on considère comme productrice d'exclusions, ce principe de combinaison permet de porter attention aux processus de production et de légitimation des normes, des « normalités » et des altérités. Ces dernières permettent de saisir le potentiel de re-configuration des catégories inhérent aux nombreuses – et parfois – paradoxales assignations sociales. Partant de là, pour ne pas confondre mais saisir dans leur imbrication les discours et matérialité-corporalité des rapports sociaux, nous établissons une distinction entre le potentiel descriptif des catégories et concepts utilisés et leur potentiel explicatif et interprétatif.

³⁵⁶ LIEBER M., « Clivages ethniques, domination économique et rapports sociaux de sexe. Le cas des Chinois de Paris » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p.101.

Chapitre 3.

Différence-s, culture-s...Interroger la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre du VL du CAI

« À mon avis, personne encore n'a réussi à trouver une meilleure définition de la Théorie critique que celle qu'en a donné Marx en 1843, comme « clarification opérée par le temps présent sur ses propres luttes et ses propres aspirations ». »

Nancy FRASER, *Le féminisme en mouvement. Des années 1960 à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, 2012, p.31.

Différence-s, culture-s et politiques de la reconnaissance : quelles critique-s ?

Aujourd'hui, sans que l'on puisse postuler une nette démarcation, tant au niveau des pratiques qu'au niveau théorique, nous ne pouvons négliger le clivage qui a traversé le mouvement féministe, dit de la deuxième vague à partir des années 1960 et qui a opposé les féministes différentialistes et les féministes dites égalitaires. Pour les tenant-e-s du courant différentialiste l'accent est mis sur une perspective théorique de la « différence ». Partant des registres « identité-différence », les particularités et spécificités des sexes – en l'occurrence les différences des femmes – sont valorisées. Dans le même sens, la dimension conflictuelle et/ou d'opposition entre les sexes est atténuée, voire gommée par la rhétorique de la complémentarité des sexes. Supposant une idée d'alignement indifférencié sur la référence masculine et un effacement de ce qui est considéré comme l'essence du féminin, les féministes différentialistes rejettent l'idée d'une l'égalité entre les sexes comme visée militante et/ou théorique, contrairement aux féministes matérialistes qui la privilégient à partir du registre « égalité-inégalité » comme lieu de leurs revendications³⁵⁷. C'est notamment dans ce contexte que nous assistons, au niveau international, dans les années 1970, à l'émergence de la notion de *gender* (genre). Cette notion suscite, par sa polysémie et son ancrage culturaliste, la méfiance de celles et ceux qui y perçoivent une tentative de substitution du concept de rapport social de sexe. Laquelle tentative de substitution apparaît lorsque la dimension relationnelle est négligée, donc la dimension conflictuelle des rapports sociaux entre les « classes » des femmes et des hommes, induisant – souvent – l'occultation d'autres catégories en articulation, lieux de hiérarchisation sociale.

Si pour A. Oakley, première sociologue britannique à proposer une définition du concept de genre³⁵⁸ dans les années 1970 – dans une perspective de distinction nature-culture – le sexe renvoie aux différences biologiques et visibles entre mâles et femelles, selon leurs fonctions

³⁵⁷ Cf. PFEFFERKORN R., *op.cit.*, 2012, p. 17.

³⁵⁸ Cette définition se base sur les travaux antérieurs du psychanalyste Robert Stoler, lui-même s'appuyant sur les élaborations de John Money qui a créé le terme *gender*, en s'intéressant à des situations d'enfants intersexes, pour désigner « l'écart entre les assignations biologiques et le rôle sexuel vécu » Cf. *Ibid.*, p. 51.

procréatives, donc à la nature, le genre renvoie, quant à lui, à la classification sociale de ses sexes biologiques, qui varie selon les cultures et les sociétés. Dans ce cadre, comme le rappelle R. Pfefferkorn, l'articulation entre les deux niveaux – nature et culture – est elle-même pensée comme sociale, culturelle et historique, en somme : « *le masculin et féminin sont imposées culturellement au mâle et à la femelle pour en faire un homme et une femme* »³⁵⁹. En proposant une perspective de dénaturalisation des rapports entre les sexes qui met l'accent sur les productions culturelles comme lieux de fabrication du sens des sexes biologiques, on peut admettre que cette définition crée une rupture par rapport aux approches antérieures, particulièrement celles en termes de spécificité des rôles entre les sexes. Cependant, celle-ci ne prend pas en compte la dimension inégalitaire des rapports de pouvoir et ne remet pas en question une approche fonctionnaliste d'équilibre et de complémentarité des sexes (Cf. Talcott Parson) et/ou une approche culturaliste (Cf. Margaret Mead) qui conduit à justifier l'assignation aux rôles sexués à partir de leur contexte culturel de reproduction. En négligeant la division du travail et les rapports de pouvoir, le genre a pu induire un déplacement du rôle spécifique du sexe – entendu comme biologique – au rôle spécifique de la culture, selon une certaine appréhension organique de cette dernière. Aussi, l'une des critiques parfois adressées à l'usage de la notion de « genre » réside, pour partie, dans le réductionnisme culturaliste (entre autres), qu'il peut induire et dont il procède lorsqu'il nie le caractère conflictuel des rapports sociaux.

Dans ce sens, contre un culturalisme réducteur, et en prônant un regain d'intérêt pour l'économie politique, N. Fraser propose dans son ouvrage *Le féminisme en mouvement. Des années 1960 à l'ère néolibérale* un compte rendu des pertes et des gains entraînés par le glissement du féminisme des débuts de la deuxième vague – qui a cherché à « mettre du genre » dans l'imaginaire socialiste – à la politique de l'identité qui a rejeté ce dernier au profit d'un imaginaire centré sur la « reconnaissance ». La théoricienne distingue trois temps non linéaires de l'histoire du féminisme de la deuxième vague apparus dans les États capitalistes d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord, dans le cadre du « bouillonnement de la *New Left* » après la Seconde guerre mondiale³⁶⁰. Dans un contexte de prospérité économique qu'induit notamment l'emploi d'instruments de pilotage économique de type keynésiens et de *quasi* plein-emploi (pour les hommes), les féministes de la deuxième vague rejoignent dans un premier temps d'autres courants radicaux pour contester l'imaginaire social-démocrate et une politique technicisée qui occulte le genre, en déclarant que le privé est

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 52.

³⁶⁰ FRASER N., *op.cit.*, 2012, pp. 5-7.

politique et en luttant contre l'androcentrisme du capitalisme. Cependant, happés par la politique de l'identité, les élans utopiques et transformateurs sont contenus, dans un second temps par une rhétorique de la « différence » et une politique culturelle, notamment caractérisée dans le contexte du néolibéralisme naissant par un passage de la « redistribution » à la « reconnaissance » et par un rejet de l'égalité sociale et de toute idée de redistribution égalitaire. Dans un troisième acte caractérisé par une entrée en crise du néolibéralisme que N. Fraser voit toujours en cours, elle fait l'hypothèse que le mouvement féministe puisse récupérer « son esprit insurrectionnel » de critique structurelle et systémique de l'androcentrisme du capitalisme et de la domination masculine, en rejoignant d'autres mouvements d'émancipation. Ainsi, exprime-t-elle sa méfiance, que nous rejoignons, vis-à-vis de la politique de l'identité dans une période d'hégémonie néolibérale et formule le souhait de faire revivre le projet d'une redistribution égalitaire entre les hommes et les femmes, contre les politiques de la reconnaissance basées sur une rhétorique socialiste, dans un mouvement contradictoire de rejet de l'étatisme et de marginalisation des divisions sociales.

À la tendance qu'a eu le féminisme de redéfinir la justice de genre comme un projet visant la « reconnaissance de la différence », projet dominant à la fin du siècle dernier, après avoir eu, après-guerre, pour objectif initial de « mettre du genre » dans l'imaginaire socialiste, N. Fraser critique la notion de différence, catégorie de la philosophie hégélienne remise au goût du jour par la théorie politique. Telle que le souligne la théoricienne, la rhétorique de la différence, qui prend souvent la forme d'une politique de l'identité a davantage eu pour objectif et/ou conséquence de valoriser la différence culturelle que de promouvoir l'égalité économique³⁶¹. Aussi, le recours exclusif à la rhétorique de la reconnaissance comme moyen de revendication, conjugué à une impossibilité de pouvoir agir sur les structures de genre de l'économie capitaliste conduisent à une transformation importante que rappelle la théoricienne : « *alors que la génération précédente avait cherché à refaire l'économie politique, celle-ci se consacra plutôt à transformer la culture.* »³⁶² Et c'est dans ce contexte que N. Fraser suggère que le féminisme de la deuxième vague a « *malgré lui fourni un ingrédient essentiel de ce que Luc Boltanski et Ève Chiapello appellent le « nouvel esprit du capitalisme.* »³⁶³

Pour la théoricienne, si les partisan-e-s du tournant culturel ont pu imaginer que les rhétoriques et politiques de l'« identité » et de la « différence » se conjugueraient aux luttes

³⁶¹ *Ibid.*, p. 10.

³⁶² *Ibid.*

³⁶³ *Ibid.*, p. 25.

pour l'égalité – notamment entre les femmes et les hommes –, dans le cadre d'un paradigme de justice sociale global alliant reconnaissance et distribution, il n'en est rien. L'essor du néolibéralisme – à partir duquel apparaît ce tournant de la reconnaissance – sape l'idée d'égalitarisme social et les formes tant théoriques que pratiques de la critique de l'économie politique pour un culturalisme sans voix ou peu critique. Outre un « rétrécissement de la perspective émancipatrice », ce culturalisme participerait (à) d'une continuation paradigmatique du mouvement de « naturalisation » des catégories du privé et du public, non pensées (et non traitées) – dans leurs liens problématiques – comme discursivement et politiquement inextricables.

3.1 Culture et différence : la racisation au service des politiques de l'identité et de la reconnaissance

L'interprétation des données recueillies dans le cadre de nos enquêtes de terrain, à travers lesquelles nous interrogeons la réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe dans le cadre de la mise en fonctionnement du VL du CAI s'inscrit dans une perspective qui remet en question les approches identitaires et culturelles du genre. Ces dernières ne permettent pas de (se) saisir la multiplicité des rouages des rapports de pouvoir. Et c'est dans ce cadre que nous souscrivons à la critique que formule N. Fraser par rapport aux courants qui ont participé – et participent toujours – à l'enrichissement d'une perspective culturaliste et/ou de l'identité en posant le langage et la subjectivité au centre des interprétations, au détriment des mouvements et des théories anti-essentialistes, de l'analyse des institutions et des formes situées d'interprétations des rapports de pouvoir (Cf. Chapitre 2).

3.1.1 Culture, culturalisme et communauté : des instrument-s de différenciation et de spécification

Appartenant en apparence à des registres de catégorisation distincts, la rhétorique culturelle – parce qu'elle peut être un instrument d'essentialisation, de naturalisation et de spécification – s'articule avec le genre, chaque lieu de catégorisation procurant à l'autre les motifs de sa plus ou moins pérennisation. Cette dernière n'est jamais tout à fait identique à elle-même puisqu'elle est tributaire d'une assignation par rapport à un modèle (et contexte) économique en constante mutation. Ce contexte est un lieu privilégié de *d-énonciation* des spécificités et des identités nécessaires aux politiques culturelles et identitaires, ce qu'illustre

cet extrait du rapport *Le contrat et l'intégration* (p. 113), en citant l'académicien François Cheng :

« La culture française se définit justement par cette ouverture, par sa capacité à recevoir. Loin de nuire à la formation d'une culture commune, l'intérêt de la culture française pour une diversité des traditions, qui viennent se couler dans le creuset de la langue française, forme le véritable levain de notre culture organique. ».

Notant au passage que ce n'est pas une « diversité » de langues, mais de « traditions », qui viendraient *se couler dans le creuset de la langue française*, au service de cette *culture dite organique et commune*. La dénomination « culture » renvoie ici à une forme d'appartenance assignée dans le cadre de laquelle la langue française sert de critère d'inclusion et/ou d'exclusion parmi d'autres à cette catégorie « d'ehnoclasse » comme la nomme M. Heller³⁶⁴, ou à celle de « race » en tant qu'elle met en exergue un processus de racisation. Cette rhétorique culturelle est évoquée à de multiples occasions par les enseignantes CAI interrogées. Comme en témoigne l'extrait d'entretien ci-dessous, la culture ou le domaine du culturel est fréquemment associé à la thématique des langues et apparaît souvent comme un sujet « problématique » pour les enseignantes. Ainsi, demandant à Sandrine ce qu'elle pense du dispositif CAI, elle me répond :

*« / parce qu'ils ne parlent pas la langue / (...) / on leur demande d'aller à : / comment dire : / à ces formations / alors / dès le début quand ils parlent pas un mot de français / donc forcément : / à Mon : avis C'est un petit peu dérangeant (RIRES) / enfin maintenant on leur propose de prendre un interprète avec eux / mais pour moi ça me : / c'est : / je : / enfin bon moi j'ai ce * * ce problème un petit peu de la culture : / elles reviennent de ces formations civiques : euh : où on parle notamment de la laïcité et : euh : / elles ne comprennent pas du tout : euh / voilà / elles reviennent dans les lieux publics avec leur voile / pour moi le : / soit y a un refus de : de s'intégrer à ce niveau là / soit euh : en général elles me disent qu'ils n'ont rien compris quoi / donc je sais pas / bon voilà / »
Sandrine.8.3 (14'52)*

La fixation (et réduction) de l'individu à une forme d'appartenance culturelle, linguistique, religieuse, etc. – dont les frontières sont souvent floues d'ailleurs – représente une caractéristique du culturalisme dans ce qu'il a de substantialiste. Dans ce cadre, chaque forme d'appartenance peut être décrite comme un élément organique, voire génétique. « Invariante », tout en sachant s'adapter à une certaine forme de volontarisme, de performance et de mobilité exigée, la culture est souvent perçue et/ou décrite comme un héritage soumis à la transmission, à l'accumulation, etc. Lieu de définition politique de celles et de ceux que l'on assigne à la différence car tout le monde n'est pas soumis au complexe

³⁶⁴ Cf. HELLER M., « Du français comme "droit" au français comme "valeur ajoutée" : de la politique à l'économique au Canada. », *Langage et société*, 2011-2, n° 136, p. 16.

culturel de la même manière. À cet égard, l'argument culturel est, comme l'évoque N. Guénif-Souilamas une sorte de « cache-misère »³⁶⁵ des politiques de l'identité après avoir amplement servi les théorisations homogénéisantes autour d'une thématiques comme celle du « choc des civilisations » ou du « choc des cultures » qui permettent de masquer, du moins discursivement, la matérialité des rapports sociaux en co-formation, tel que l'illustrent les propos de Sandrine dans la suite de notre entretiens :

*« / ces personnes là elles / elles / elles se réfugient totalement dans leur culture d'origine / elles : / enfin / pas toutes mais euh : / y a / elles sont un peu sur la défensive au départ / c'est-à-dire qu'elle dit / moi je vis comme ça et / et c'est normal de vivre comme ça / et donc après : / euh : / après bon ben / c'est vrai que c'est délicat hein puisque on ne * / faut pas rentrer en con / en confrontation avec une autre culture / mais y faut leur expliquer que simplement y a des choses euh : qui font que * / euh : / la vie étant différente * en France on est obligé d'adapter les horaires etc / euh * / à l'école ou au / ou au / ou au travail * * donc voilà / » Sandrine.14.6 (37'26)*

Les cultures (et les langues) sont souvent appréhendées comme totales et atemporelles. Dans ce cas, quoique susceptibles d'adaptation-s, elles permettent souvent d'expliquer – et simultanément de masquer – l'« intolérable » des inégalités sociales. Cette appréhension statique de la culture, comme de la langue, qui procède à la fois par homogénéisation et par assignation est un lieu pratique d'interprétation des phénomènes sociaux qui se suffit très souvent à lui-même. L'utilisation de ce facteur explicatif conduit en outre à gommer les conditions matérielles de production et de réitération des inégalités par une appréhension organique des phénomènes sociaux.

Historiquement, le culturalisme est apparu comme courant de pensée dans la deuxième moitié du vingtième siècle aux États-Unis, en réaction à une pensée jugée évolutionniste et raciste, servant notamment de lieu de justification aux processus de colonisation. Dans ce cadre, *via* une démarche de « relativisme culturel », le projet sociologique et ethnologique culturaliste affirme, contre les contextes d'esclavages et de colonisation de l'époque, l'égalité des cultures et des individus porteurs de ces dernières. Cependant, ce projet de « restauration » altéritaire fonctionne sur un mode paradigmatique unitaire et homogène d'interprétation des phénomènes sociaux. Or, comme toute perspective qui se borne à la définition des structures internes de fonctionnement d'une catégorie ou d'un phénomène social en négligeant ses multiples articulations sociales et historique – qui sont autant de facteurs d'interprétation des phénomènes sociaux – le culturalisme sera critiqué comme un courant qui fige les cultures et les individus dans une sorte d'atemporalité, lieu de

³⁶⁵ GUENIF-SOUILAMAS N., *Des beurettes aux descendants d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset & Fasquelle, 2000, p. 180.

récupération et de réinvestissement de la rhétorique raciste, contre laquelle ce projet avait pourtant été pensé. En effet, à partir de la seconde partie du 20^{ème} siècle, ne pouvant plus s'appuyer sur la nature biologique et ses irrémédiables différences, la logique raciste trouvera dans les irrémédiables différences de la « nature culturelle » une voie de réaffirmation inédite et tout aussi prolifique. Ce faisant, la rhétorique raciste substitue la logique biologique par la logique culturelle tout en maintenant le soubassement paradigmatique qui soutient et réaffirme sa part processuelle : la différence. Comme évoqué plus haut, les entretiens menés avec les enseignantes CAI ont fait apparaître que « la culture » est souvent utilisée comme un lieu privilégié de justification et d'explication d'un grand nombre de phénomènes issus de leurs interactions et relations avec les stagiaires. Dans le cadre de notre interprétation de la réactualisation du genre et des rapports sociaux, l'apparition située de ce domaine d'explication (la culture) est un lieu de mise en exergue des processus de différenciation et de hiérarchisation sociale inhérents à la logique dont il procède³⁶⁶. Et c'est en tant qu'elle est potentiellement un lieu de différenciation et de hiérarchisation, que cette notion a retenu notre attention lorsqu'elle apparaît dans les discours des enseignantes sans pour autant avoir été questionnée (ou mentionnée) au préalable. Ceci peut être illustré par les propos ci-dessous, j'interroge Camille par rapport à « l'enseignement du français dans le cadre du dispositif CAI » et qu'elle me répond en établissant une sorte de lien situé entre « langue », « nationalité » et « culture » :

« / c'est compliqué / parce que : on a des stagiaires de / de tous horizons / donc : c'est vrai que : par exemple si on avait des stagiaires qui n'étaient que : d'une seule nationalité / ou alors qui / (...) / qui n'avaient comme / comme langue commune qu'une seule langue / ce serait : ce serait plus simple / puisque : / par exemple / ne serait ce que pour la phonétique : / bon ben y'en a certains qu'ont des problèmes plutôt pour certains sons : / d'autres pour d'autres etc. / euh : après y a des gens : qui ont une : euh : une culture qui est quand même très proche de la culture française / y'en a d'autres qui ont une culture beaucoup plus différente donc : / » Camille.14.4 (38'16)

Ce faisant, je demande à l'enseignante quel-le-s stagiaires auraient, selon elle, une culture « plus proche » de la sienne, elle répond :

*« / les personnes avec qui je discute pas mal qui sont d'Amérique du sud / généralement ont une culture assez : assez proche de : de la notre * après : euh : * * / les personnes : turques avec qui je discute : euh : / c'est des personnes qui ont généralement une culture : différente et : euh : * oué / » Camille.14.5 (39'04)*

³⁶⁶ Ces processus de catégorisation et de hiérarchisation peuvent aussi être mis en évidence à l'occasion de l'évocation d'autres notions telles que l'hétérogénéité, l'altérité, la diversité, etc.

Pour Camille, cette différence est à imputer au fait que les stagiaires « turques »³⁶⁷ ne lui posent pas directement les questions pendant les cours mais qu'elles discutent entre elles en turc et qu'elles l'interpellent uniquement lorsqu'elles n'ont pas trouvé la réponse ou l'information recherchée (*Camille.14.6 (39'48)*). Lorsque je lui demande comment elle explique cette situation, elle répond :

*« / je pense qu'ils vivent en communauté / ils vivent vachement en communauté et du coup : ils : * * / je pense que c'est des gens qui n'ont pas : beaucoup d'amis français : et donc qui ne font pas : / qui ne parlent pas forcément français : en dehors / »
Camille.14.7 (40'30)*

Le lien qu'établit cette enseignante entre « culture », « différence » et « communauté » renseigne sur la signification que peut prendre le terme de communauté dans ce contexte d'entretien. Celui-ci ne peut être saisi en dehors d'un contexte politique, scientifique et médiatique qui permet d'en appréhender les sens, au delà des multiples définitions qui lui ont été consacrées. En effet, si malgré la multiplicité de ses définitions et des approches qui la consacrent aux États-Unis, en Angleterre ou encore en Belgique (en terme de spatialité, d'affinité, etc.)³⁶⁸ la notion de « communauté » ne fait pas polémique, il n'en est pas de même en France. Conceptualisée pour la première fois par le sociologue allemand F. Tönnies en 1887³⁶⁹, le terme communauté est défini comme un type de regroupement humain caractéristique de l'ère préindustrielle. Il est distingué chronologiquement par l'auteur de la « société », caractéristique de l'ère industrielle. Partant de son ouvrage et poursuivant son analyse du lien social à partir de cette notion de communauté, É. Durkheim résume la définition qu'en donne F. Tönnies en ces termes :

« La Gemeinschaft, c'est la communauté. Ce qui la constitue, c'est une unité absolue qui exclut la distinction des parties. Un groupe qui mérite ce nom n'est pas une collection même organisée d'individus différents en relation les uns avec les autres ; c'est une masse indistincte et compacte qui n'est capable que de mouvements d'ensemble (...). C'est un agrégat de consciences si fortement agglutinées qu'aucune ne peut se mouvoir indépendamment des autres »³⁷⁰

³⁶⁷ Nous mettons ce mot entre guillemets car une majorité des personnes qu'il désigne se présentaient comme étant « kurdes, de nationalité turque ».

³⁶⁸ Cf. BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*, Paris, Éditions Syllepse, 2012, p.100.

³⁶⁹ TÖNNIES F., *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*, Paris, PUF, 1977.

³⁷⁰ DURKHEIM É., *Communauté et société selon Tönnies, I, Éléments d'une théorie sociale*, Paris, Minuit, 1975, p. 384. Cité dans BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, p. 99.

Même si les deux sociologues ne jugent pas le passage idéaltypique de la « communauté » à la « société » de la même manière³⁷¹, cette définition illustre d'une certaine façon l'appréhension hiérarchique qui préfigure à sa conceptualisation et à ses usages tant politiques que scientifiques. Pour É. Durkheim, si la communauté fonctionne sur la base du statut et d'une solidarité spontanée dite *mécanique* – Cf. la famille –, la société, elle, fonctionne sur la base d'une solidarité réfléchie dite *organique*, à partir d'un contrat entre individus. Aujourd'hui, c'est encore à la lisière de la binarité qui caractérise cette définition que semble souvent appréhendée la notion de communauté, tout en prenant appui sur l'indéfinition d'une autre, le « communautarisme », terme fréquemment employé dans les « récents » débats portant sur la laïcité, sans pour autant être défini. En France, la suspicion ou l'illégitimité qui entoure la notion de communauté semble pour beaucoup provenir d'un lien établi entre communauté et communautarisme. Omniprésent dans les discours tant politiques que médiatiques, le communautarisme est présenté comme incarné par des communautés culturelles, sexuelles, religieuses, etc., lesquelles communautés sont souvent considérées comme illégitimes. Mais, ce n'est pas l'attitude d'*entre-soi* – argument souvent avancé pourtant – qui semble discréditer ces communautés mais plutôt une sorte de « déjà » illégitimité instituée de leur *entre-soi* « caractérisé » et définie à partir de qui sont celles et ceux qui forment ces communautés. Et dans ce cadre, c'est cette « déjà » illégitimité de leur *entre-soi* qui permet de les désigner et/ou de les considérer comme illégitimes. Toutes les communautés ne se valent pas. Tels le montrent de nombreux travaux, les pratiques d'*entre-soi* (ou de communautarisme) de groupes considérés comme légitimes ou majoritaires, prônant à la fois un individualisme universaliste et un collectivisme de classe séparatiste, ne sont généralement pas abordées d'un point de vue polémique, voire dangereux³⁷². Comme l'illustre l'extrait d'entretien ci-dessus, le terme communauté évoque une altérité différenciée et maximisée : les stagiaires « turques » sont comparées aux stagiaires d'« Amérique du Sud ». D'ailleurs, dans le contexte de nos entretiens, les stagiaires turques incarnent souvent cette figure altéritaite, maximisée et « menaçante » par son *entre-soi* – sans pour autant qu'il soit fait directement appel à la notion de « communauté » –, ce qu'illustrent les propos de Diane, lorsque celle-ci évoque l'intérêt que peut représenter le CAI pour les stagiaires, par rapport à une dite « autarcie » dans laquelle vivraient « certaines nationalités » :

³⁷¹ Ce passage est considéré comme négatif pour F. Tönnies, tandis qu'É. Durkheim y voit un « progrès ». Cf. *Ibid.*

³⁷² Cf. CHEVALIER L., *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2002.

*« / et puis ce contrat leur permet aussi de rencontrer * du monde parce que souvent / quand je vois / euh / certaines nationalités qui vivent en autarcie / relati(X) / par exemple les turcs / qui adorent / parce qu'il y a des turcs en cours moi je viens en cours / non c'est pas ça / nous on vous mélange hein / moi je vous permet pas de vous asseoir et de / de parler turc pendant le cours / y a un mélange / donc y a / y a une richesse / donc ce contrat il permet un tas de choses / » Diane. 8 (18'14)*

Ici, la notion « communauté » désigne un groupe différencié, défini par rapport à son incompatibilité « culturelle ». Dans cadre (et plus globalement), elle renvoie à une figure menaçante pour la nation, la République, la démocratie, la laïcité, l'égalité, la cohésion sociale, etc. S'inscrivant dans une dynamique oppositionnelle typique entre particularisme (privé, tradition, etc.) et universalisme (public, modernité, etc.), la « communauté » et/ou les attitudes qui la désignent sont re-présentées comme un danger pour la « société ». Par ailleurs, souvent, l'évocation de cette notion rappelle l'injonction à l'intégration linguistico-culturelle inhérente au CAI et à son VL, lequel dispositif représente le contexte formel de ces entretiens. Face à cette injonction à l'intégration linguistico-culturelle, les spécificités et les différences sont à la fois une menace pour les politiques de l'identité et une base rhétorique et logique incontournables pour ces dernières. À cet égard, cette notion de communauté est un lieu privilégié d'inscription et de signification du différentialisme, en tant que processus de production de la différence et de la spécificité.

3.1.2 Quand la dif-férence s'impose...

« La notion de différence, dont le succès parmi nous est prodigieux (...) est à la fois hétérogène et ambiguë. L'un à cause de l'autre. Hétérogène car elle recouvre d'un côté des données anatomo-physiologiques et de l'autre des phénomènes socio-mentaux. Ce qui permet le double jeu, conscient ou non, et l'usage de la notion dans un registre ou l'autre suivant le moment ou les besoins. Ambiguë en ce qu'elle est à la fois typiquement une manifestation de fausse conscience (et désastreuse politiquement) et en même temps le masque d'une conscience réelle réprimée. »³⁷³ GUILLAUMIN C., 1992, p. 84.

Préoccupation fondamentale de la philosophie, la « différence » est une catégorie et un concept des sciences sociales régulièrement invoqué pour interroger les liens et les rapports entre sujet et société. Toute action et/ou pensée humaine peut être perçue comme étant reliée à un processus de différenciation, à la perception de particularités, de constances, de variations, de contrastes, etc. Cette opération permet, par différenciation et catégorisation, de comprendre le monde et, par conséquent, de se l'approprier. À ce titre, c'est également un processus et un

³⁷³ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 84.

instrument (support) pédagogique privilégié dans le cadre des FL CAI auxquelles nous avons assisté lors de nos enquêtes de terrain, comme l'illustrent de nombreux supports pédagogiques distribués et/ou de situations vécues à l'occasion de nos observations directes, présentées en seconde partie de ce chapitre. Dans le cadre de cette recherche, nous interrogeons la catégorie/notion de « différence » car celle-ci apparaît souvent au centre des discours et des arguments d'explication et/ou de légitimation des inégalités sociales. L'extrait d'entretien ci-dessous, mené avec Sandrine, est un exemple parmi d'autres de mise en exergue d'un arrangement possible entre la rhétorique culturelle (ou culturaliste) et celle de la différence, telle qu'elle peut apparaître au cœur du projet pédagogique et politique du VL du CAI, révélant par ailleurs les liens de concomitance à partir desquels ont été pensés le VL et le VC :

*« / bon : on : va travailler beaucoup sur le : / on va essayer de travailler sur le niveau culturel / l'intégration En France / donc travailler sur : euh * / euh * / sur / sur la vie en France / le quotidien en France / certains / voilà les : euh : / la façon de vivre des français etc. * * / pour qu'elles puissent comp(X) / par exemple : euh : * / y a une / une collègue qui a fait un cours sur la géographie / sur la France / la géographie de la France / y avait très peu de personnes qui connaissaient la géographie de la France / les noms des villes etc / euh : voilà / tout simplement / ou le savoir vivre / le savoir être en France / la différence avec les différents pays / donc on va travailler pas mal sur euh : * / euh : voilà / sur le côté / voilà la France / les français / euh : * / les différences culturelles avec la France ou entre les différents pays d'origines * / interculturalité / on peut faire ça un petit peu / voilà ça / ça fera partie : / euh : / du cursus euh : / voilà / y a linguis(X) / la linguistique d'un côté mais y faut apporter le côté culturel de l'autre / euh / pour éviter / voilà pour / euh : / pour que les personnes s'ouvrent à la culture française et qu'il y ait pas for(X) / qu'il y ait pas trop de préjugés vis-à-vis de la culture française comme y peut y avoir quand les personnes arrivent au départ / » Sandrine.14.1 (30'10)*

Mais, dire que les pratiques sociales conduisent à procéder par différenciation et par catégorisation, et que ce processus est observable dans toute société, n'explique pas le traitement hiérarchique et/ou inégalitaire qui est fait de ces différences et de ces catégories. Autrement dit, comme le rappelle Ch. Delphy : « si la pratique invite à faire des différences, elle ne force à les faire ni d'une façon hiérarchique ni d'une façon binaire. »³⁷⁴ Et c'est précisément ce différentialisme, mécanisme social d'altérisation et de hiérarchisation, procédant autant par hétérophobie qu'hétérophilie, qui représente un levier central pour la compréhension des processus de racisation aujourd'hui. Dans ce sens, remettant en cause la compréhension du racisme comme reflet des rapports de classe, comme un acte individuel malveillant, ou encore comme phénomène à saisir par ses prétendus liens avec la question de

³⁷⁴ DELPHY CH. (et al.), « 8. Fonder en théorie qu'il n'y a pas de hiérarchie des dominations et des luttes » (dans.) *Revue Mouvements, Pensées critiques*, Paris, La Découverte « Poche/Sciences humaines et sociales », 2009, pp. 31-152, p. 137.

la différence – ce que proposera C. Lévi-Strauss (1971) par exemple³⁷⁵ –, dès la fin des années soixante dix C. Guillaumin suggère de définir le racisme comme une relation sociale. Selon une appréhension kantienne du phénomène, elle considère que la « race » fait partie intégrante du monde perçu. Dans son article *Question de différence*³⁷⁶, elle engage à ce titre une discussion autour de cette notion de différence. Dans le cadre du développement du racisme, elle considère que l'argument de la différence et de la « diversité » des groupes et des cultures n'est qu'un alibi et une justification *a posteriori* du processus et non un point de départ pouvant expliquer le phénomène³⁷⁷. Ainsi, elle propose d'explorer la notion de différence, non pas du point de vue du racisme mais à travers l'angle de la racisation (Cf. Chapitre 2). En somme, elle interroge cette notion de différence comme processus et injonction à la différence³⁷⁸. C'est là que réside l'originalité de ses travaux, plus précisément dans l'articulation entre productions discursives ou symboliques et observation empirique des processus de différenciation et de hiérarchisation opérants.

En guise de première définition du vocable « différence », le dictionnaire en ligne TLFi propose : « *Au sing. ou au plur., adj. qualificatif. Qui diffère de, qui présente des caractères distinctifs par rapport à un autre être, à une autre chose.* »³⁷⁹ Comme le souligne C. Guillaumin, il est souvent postulé que deux éléments « *sont différents l'un de l'autre* »³⁸⁰. Néanmoins, le plus souvent nous disons qu'un élément « *est différent de* » l'autre, mettant ainsi l'un en position de référence par rapport à l'autre. La possibilité d'une énonciation égalitaire (ou symétrique) laisse la place à une certaine règle de la hiérarchie. C'est ce qui fait dire à l'auteure que la différence se pense dans un rapport où il y a « *un centre qui ordonne autour de lui et auquel les choses se mesurent, en un mot un RÉFÉRENT, qui représente bien la réalité cachée de la différence.* »³⁸¹ Aussi, dire et penser la différence est une manière de faire appel à une norme, lieu stable, homogène et atemporel de mesure d'un rapport social. Ce rapport social est inégalitaire et ne peut supposer d'action réciproque puisqu'il induit à

³⁷⁵ NAUDIER D., SORIANO É., « Colette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie », *Cahiers du Genre*, 2010/1 n° 48, pp. 193-214, p. 197. [EN LIGNE] : http://upvericsoriano.files.wordpress.com/2009/06/cdge_048_01931.pdf (Consulté le 25 avril 2013).

³⁷⁶ GUILLAUMIN C., « Question de différence », *Questions féministes*, n° 6, *Les dits-faits-rances*, septembre 1979, pp. 3-21. [EN LIGNE] : <http://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Colette-Guillaumin-Question-de-diff%C3%A9rence-1979.pdf> (Consulté le 2 juillet 2013). Cet article figure dans l'ouvrage « *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature* » paru en 1992 que nous citons.

³⁷⁷ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 2002 (1972), p. 72. et NAUDIER D., SORIANO É., *op.cit.*, 2010/1, p. 198.

³⁷⁸ Cf. NAUDIER D., SORIANO É., *op.cit.*, 2010/1, p. 199.

³⁷⁹ Le Trésor de la Langue Française informatisé. [EN LIGNE] : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=417838155> (Consulté le 26 juillet 2013).

³⁸⁰ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 97.

³⁸¹ Ibid.

l'évidence un fait de dépendance et de domination. Comme le souligne Ch. Delphy en traitant du concept d'« Autre » comme invention de la tradition occidentale :

« Ce qui caractérise les rapports et même la définition de l'Un et de l'Autre, c'est l'absence totale de réciprocité. Les Autres, justement parce qu'ils sont les Autres, ne peuvent appeler les Uns des Autres. Et pourtant, s'il est question de « différence », ne pourrait-on dire que l'Un est aussi différent de l'Autre que l'Autre l'est de l'Un. (...) Cette absence de réciprocité confirme que le statut d'Autre n'est pas dû à ce qu'est l'Autre (de quelque façon qu'on définisse ce que « être » veut dire), mais à son absence de pouvoir qui contraste avec le pouvoir de l'Un. »³⁸²

L'évocation de la différence s'établit sur la base d'une référence. On est pas différent, on est différent (de), ce qu'illustrent les propos de Sandrine ci-dessous, lorsque je lui demande de qualifier sa relation avec le « public migrant » :

*« / euh / disons que c'est un public différent / euh / dans le sens où il est très hétérogène d'abord / là où j'ai travaillé avant / c'était un public déjà éduqué qui venait d'eux mêmes pour apprendre quelque chose en plus / donc ça venait d'eux-mêmes / et c'était des gens qui avaient une / euh / une scolarité assez avancée on va dire / euh / tandis que là / euh oui / qui apprenaient le français plus par plaisir on va dire hein / tandis que là c'est un public qui : qui vient euh : par O-obligation personnelle ou autre mais qui a besoin du français pour vivre en France / donc c'est différent * / euh : / le public est très différent au niveau de la scolarité hein / on a des gens qui viennent de Russie par exemple et qui ont : été jusqu'à l'université / qui sont / qui ont des hauts diplômes / et puis à côté de ça on a des gens qui n'ont jamais été à l'école / comme les pays maghrébins / certains / ou la Turquie / et donc on a aussi euh / la chose nouvelle aussi c'est que dans ce* / enfin / au CLPS / on a des publics très hétérogènes au niveau des pays d'origine / »
Sandrine.4.1 (3'30)*

Comme le rappelle C. Guillaumin, la différence est à la fois « *une réalité empirique* », dans la mesure où elle se manifeste quotidiennement, concrètement et matériellement, mais elle est aussi « *une forme logique* », puisqu'elle est une manière d'appréhender le monde, une forme de raisonnement. Enfin, la différence est « *une attitude politique* », c'est-à-dire, un projet et un lieu possible de revendication, « *bref, quelque chose qui a des conséquences sur notre vie.* »³⁸³. Les discours de promotion de la différence culturelle – et linguistique – comme ceux consacrés au « *droit à la différence* », ou plus récemment à la promotion de la diversité (Cf. Chapitre 5) – sont des leviers « efficaces » des politiques de la reconnaissance et de l'identité. Dès 1979, C. Guillaumin constate que ces discours de (sur) la différence sont

³⁸² DELPHY CH., *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?* Paris, La fabrique, 2008, pp. 19-20.

³⁸³ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 84.

simultanément des discours de la reconnaissance que les personnes racisées peuvent lui opposer³⁸⁴ :

« On fait ainsi l'économie de l'analyse, et à moyen terme on fait aussi l'économie de la lutte. On s'en tirera, croyons-nous, avec un certificat de reconnaissance de notre originalité, en bonne et due forme (...) »³⁸⁵

Pour la sociologue, la notion de « droit à la différence » – qui apparaît dans les années soixante d'abord dans les organisations internationales et dans les mouvements antiracistes, puis dans les médias³⁸⁶ – illustre à l'époque la distance entre l'égalité de droit et l'égalité réelle. Par rapport à cette expression, le « droit », de fait ou juridique, se définit toujours « par rapport à » quelque chose, une règle, une norme. Il se définit par rapport à « une instance de pouvoir »³⁸⁷. Et puisque le « droit à la différence » n'est pas réclamé par des personnes appartenant à un groupe « dominant », dont les pratiques – jugées conformes à la norme – s'exercent de « plein droit », C. Guillaumin considère que le « droit à la différence » n'est pas une affaire de négociation ou d'échange, mais d'octroi. Ce droit « s'obtient » dans le cadre d'un rapport social qui n'est pas neutre et/ou indifférencié. Il est un « *recours à l'autorisation* »³⁸⁸, ce qui revient d'une certaine manière à :

« Admettre le statu quo dans les rapports de force que nous subissons (...) Ce qui est bien autre chose que de les connaître. Et faute de les connaître, en effet, nous les admettons. Ce qui nous met en mauvaise position pour les combattre et les détruire. »³⁸⁹

La différence s'impose à celles et ceux qui sont différencié-e-s et ce, quand bien même elle est revendiquée par ces dernier-ère-s. Dans ce sens, la sociologue décrit comme « frappant » d'observer que les situations de « revendication culturelle » puissent autant associer la tolérance des « dominants » à l'impuissance des « dominés »³⁹⁰. Qu'importe le versant idéologique par lequel elle apparaît (sexisme, racisme, etc.), la différence induit et/ou s'accompagne d'une assignation au particularisme de celles et ceux qui sont différencié-e-s. En tant qu'elles et ils sont différencié-e-s, les dominé-e-s « *ont quelque chose de particulier* »³⁹¹, ou parfois, dit-on, de « spécifique », ce qui fait dire à C. Guillaumin, en définissant le concept de race, que :

³⁸⁴ NAUDIER D., SORIANO É., *op.cit.*, 2010/1, p. 199.

³⁸⁵ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 94.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 89.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 98.

³⁸⁸ *Ibid.*

³⁸⁹ *Ibid.*, p.99.

³⁹⁰ *Ibid.*, p.90.

³⁹¹ *Ibid.*, p.91.

« La différence est en position d'hériter de tout ce qui autrefois était porté par la notion de race elle-même : la spécificité de chaque groupe humain. Elle est certainement, un essai de briser la rigidité du système de pensée raciste. Mais elle est aussi accueillante à tous ceux qui persistent à penser en termes raciaux sans plus oser prononcer le terme de race. Par censure, par prudence politique ou tout simplement par cynisme, ils savent bien que, « différence » ou « race », il reste entendu quelque chose la spécificité « naturelle » des groupes humains. On détruit pas les couches antérieures d'un système de pensée en retranchant quelque élément, mais plutôt en modifiant la configuration et introduisant quelque nouveau trait. »

Aussi, dans le cadre de sa déconstruction des présupposés naturalistes de la pensée – parfois qualifiée d'utopiste³⁹² –, elle critique la tendance de certains groupes féministes à jouer le jeu de la promotion de la différence, ce qui revient selon elle, du point de vue des rapports sociaux, à revendiquer une forme de « faiblesse » :

« La revendication de la « différence » est l'expression du fait qu'on est sans défense, et plus qu'on ne souhaite pas se défendre ni en acquérir les moyens mais qu'on demande l'estime et l'amour. En fait, cela revient à la revendication de la faiblesse. Mais la revendication de la dépendance et de la faiblesse peut-elle éliminer la dépendance et la faiblesse ? »³⁹³

Même si la revendication de la « différence » ou du « droit à la différence » se forme (ou s'exprime) dans le cadre de l'émergence d'une conscience de soi dite autonome, elle n'intervient pas moins dans le cadre d'un « recours à l'autorisation », inhérent à la revendication. Enfin, parce que, comme le souligne C. Guillaumin, « crier à la différence admirable, c'est accepter la pérennité du rapport d'exploitation »³⁹⁴, ce rapport social maintient et pérennise la « spécificité » des groupes « dominés » et le rapport d'exploitation qui lui est indissociable.

3.1.2.1 Différenciation, processus de racisation et langue-s

La présence manifeste, parfois latente et néanmoins différentialiste, de la race – en tant que processus de racisation – est perceptible à travers de multiples registres qui servent à l'atténuer ou à la masquer, en même temps qu'ils la réactualisent, c'est le cas de la langue (exigée). En effet, en tant qu'elle est un « savoir-faire technique, synonyme d'authenticité d'un produit culturel, et critère d'inclusion et d'exclusion à une catégorie sociale. »³⁹⁵, mais aussi une « différence » linguistico-culturelle – puisqu'elle procède et participe aux processus de différenciation et de hiérarchisation, la langue exigée peut être amenée à servir et à

³⁹² NAUDIER D., SORIANO É., *op.cit.*, 2010/1, p. 208.

³⁹³ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 95.

³⁹⁴ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 104.

³⁹⁵ HELLER M., *op.cit.*, 2011-2 n° 136, p. 23.

légitimer la marginalisation de certains groupes. De ce fait, cette langue légitime participe à pérenniser certains rapports de domination, voire d'exploitation³⁹⁶. Pour illustrer ces propos, nous proposons ci-dessus un extrait de l'ouvrage *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, dirigé par J. Archibald et J-L Chiss et paru en 2007 :

« C'est ainsi que l'on parle du lien vivant entre la « langue citoyenne » et son impact sur l'identité de la personne d'une part et sur l'identité collective de la nation d'autre part. Lorsque l'on sort d'Égypte tout en ayant une attitude « citoyenne » vis-à-vis de la langue, on ne purge pas les traces de sa culture d'origine ; on ajoute une nouvelle couche d'identité culturelle à son être, et l'on contribue aussi à l'enrichissement culturel du pays d'accueil. Mais une attitude contraire peut produire des résultats sur les plans individuel et collectif d'une tout autre nature. Nous avons cité ailleurs l'exemple de populations immigrantes qui font exprès de se tenir à l'écart dans le but d'éviter les « effets néfastes » d'une culture d'accueil qui véhicule des valeurs fondamentales qui vont à l'encontre de celles de la culture d'origine. Ce phénomène continue d'exister malgré les efforts de sociétés laïques modernes de promouvoir un espace neutre et rassembleur où prévaut la « langue commune » de la nation adoptive »³⁹⁷

Nous pouvons également lire quelques pages plus loin :

« La langue citoyenne, celle qui sera la clef de voûte de la participation des citoyens aux activités d'un cybermonde globalisé [...] Sans l'école républicaine les enfants issus de l'immigration qui vivent en marge de la société seraient encore plus nombreux qu'ils ne le sont aujourd'hui. A l'échelle internationale, les écoles de l'Alliance israélite universelle ont réussi dans plusieurs pays le miracle de l'intégration linguistique et de la fidélisation à la langue française »³⁹⁸.

Ces deux extraits illustrent l'action subtile, et néanmoins efficace, consistant à faire de la langue un instrument de ce que, É. Balibar³⁹⁹ nomme l'« *idéologie française* », en tant que « *mission universelle d'éducation du genre humain par la culture du pays des droits de l'Homme* »⁴⁰⁰. Cette « mission » – qui est un processus – renvoie à la différenciation et à la hiérarchisation des individus et des groupes sociaux selon leur « degrés » d'adhésion et/ou leur résistance *vis-à-vis* de l'injonction à la langue exigée. À cette occasion, comme le soulignent J. Butler et G-C. Spivak⁴⁰¹, la nation est renvoyée à une « majorité » linguistique et

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 16.

³⁹⁷ ARCHIBALD J., « La langue citoyenne. Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada », ARCHIBALD J., CHISS J.-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 17.

³⁹⁸ *Ibid.*, p. 28.

³⁹⁹ BALIBAR É., « Y a-t-il un « néo-racisme » ? » (dans.) BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *op.cit.*, 1997, pp. 37-38.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁰¹ BUTLER J., SPIVAK G.-C., *L'État global*, Paris, Payot & Rivages, 2007, p. 58.

« la langue devient une façon d'affirmer un contrôle basé sur des critères définissant qui est inclus dans l'appartenance et qui ne l'est pas. » Dans ce cadre, la racisation est un processus et un instrument efficace de rationalisation des rapports sociaux. En actionnant tour à tour – et/ou simultanément – des logiques relativistes et différentialistes autour de multiples notions telles que la langue, la culture, le sexe, l'identité, etc., ce processus (et instrument) permet – sans cesse – d'inventer le passé, comme le présent. Sans pour autant postuler une continuité ou une linéarité temporelle d'un « mode de pensée » racial ou raciste⁴⁰², il se réaffirme selon une logique simultanée d'inclusion/exclusion, qui opère souvent sous la forme d'une injonction paradoxale. L'opération consiste à inclure « l'autre » dans le fantasme d'une communauté nationale et linguistique unifiée, dans laquelle tout le monde serait *chez soi* car *entre-soi*, tout en l'excluant en brandissant la figure emblématique et fantasmagorique de l'immigré-e. Cette personnification permet de fendre l'ensemble apparemment homogène que représente la dite communauté nationale et linguistique. Et dans ce cadre, la revendication ou la valorisation linguistico-culturelle – dont participe la folklorisation par exemple – est un mode contradictoire des rapports sociaux. Ce dernier permet simultanément d'exclure des individus ou des groupes et de les inclure, en les encourageant à conserver leurs dites valeurs culturelles et/ou « ethniques »⁴⁰³. Cette injonction paradoxale est par exemple observable à l'occasion d'un certain nombre de cours de français (ASL et FL CAI/Hors-CAI), plus particulièrement lorsqu'il est demandé aux apprenant-e-s de réaliser des exposés (à l'oral ou à l'écrit) consistant à comparer la France et leur pays d'origine par rapport à certaines normes, traditions, habitudes, etc.⁴⁰⁴ Dans ce cadre, une certaine idéologie paternaliste – ou humaniste – est un outil de violence symbolique⁴⁰⁵ qui permet d'atténuer, voire de taire les rapports de pouvoir à l'œuvre, en attribuant, par la reconnaissance, « du sens » à l'existence des individus. Comme développé précédemment, d'une part, il s'agit d'inclure les immigré-e-s en leur inculquant les normes légitimes de société française, tout en les excluant d'autre part, en leur signifiant leur inexorable « différence » et/ou « spécificité ». Comme le montrent les extraits de l'ouvrage *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* plus haut, cette rhétorique paternaliste – ou humaniste – consiste

⁴⁰² Cf. FASSIN D. (dir.), *op.cit.*, 2010, p. 46.

⁴⁰³ MASSON S., « Sexe, race et colonialité. Point de vue d'une épistémologie postcoloniale latino-américaine féministe » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 187.

⁴⁰⁴ Cf. Annexes : « Présenter son pays : cultures et processus de différenciation », p. 30.

Par ailleurs, cette injonction paradoxale est également constatée lorsqu'il leur est demandé aux apprenant-e-s, en marge des FL, de participer à des activités de « convivialité », vêtue-e-s de tenues dites traditionnelles ou « typiques ».

⁴⁰⁵ NOIRIEL G., *Longwy, Immigrés et prolétaires 1880-1980*, Paris, PUF, 1984, pp. 200-370.

aussi à présenter « l’opresseur » comme un bienfaiteur, écrasé par son lourd « fardeau humanitaire »⁴⁰⁶.

Dévoilant les changements que connaissent les classes sociales et le salariat à travers les politiques migratoires et la gestion de la mobilité de la main-d’œuvre, É. Balibar et I. Wallerstein présentent les rapports sociaux de race comme un continuum des rapports de classe. Cependant, ils peinent à prendre en considération le fait que les immigrés sont aussi des immigrées. À cet effet, I. Kerner⁴⁰⁷ propose de distinguer heuristiquement trois dimensions du racisme qui se co-forment et à prendre en compte simultanément. D’une part, une dimension épistémologique qui se rapporte aux discours de la connaissance, aux symboles et aux images. D’autre part, une dimension institutionnelle qui implique des formes structurelles de stratification et d’exclusion. Et enfin, une dimension personnelle qui renvoie aux interactions et actions individuelles. L’intérêt d’une telle segmentation réside dans la prise en compte multidimensionnelle du sexe, de la race et de la classe qu’elle autorise. Elle permet aussi de mettre en exergue la façon dont des actes et des discours de la « différence », – donc des processus de différenciation – à l’œuvre dans le contexte prescriptif de FL CAI, sont au centre de la réaffirmation du genre et des rapports sociaux. Dans ce cadre, nous considérons ce contexte prescriptif – lui-même pensé à partir d’une différenciation de l’immigration (choisie *vs* subie) – comme un espace d’institution de la norme linguistico-culturelle légitime, de délimitation des différences (et des frontières) et de réaffirmation de ces dernières. Dans le cadre de la mise en fonctionnement du VL du CAI, dispositif contractuel des politiques de l’immigration et de l’intégration, les rapports de pouvoir ne se bornent pas à une opération de différenciation et de hiérarchisation des cultures et/ou des langues. Ces rapports de pouvoir sont simultanément re-produits par les catégories que sont le sexe, la race et la classe, elles-mêmes lieux de différenciation et de hiérarchisation sociale.

Ainsi, nos enquêtes de terrain, réalisées dans le contexte prescriptif du CAI destiné à la certification DIFL/DELF, montrent que les FL réactualisent une certaine division sexuelle et raciale du travail par leurs contenus, à travers des cours ayant souvent pour thématique le travail et/ou la famille, lesquelles thématiques sont des lieux de contractualisation des rapports sociaux. En même temps, une division sexuelle et raciale du travail – et une dite nécessité des marchés⁴⁰⁸ orientée vers cette division –, réactualise les formations, tant au niveau de

⁴⁰⁶ BALIBAR E., « Y a-t-il un « néo-racisme » ? » (dans.) BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *op.cit.*, 1997, p. 38.

⁴⁰⁷ KERNER I., « Les défis des *Critical Whiteness Studies* » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 263.

⁴⁰⁸ « L’efficacité des marchés tient précisément au fait qu’il rendent possibles des calculs compliqués qui produisent des solutions pratiques à des problèmes qu’aucune modélisation théorique ne permettrait de résoudre. » Cf. CALLON M., MUNIESA F., *op.cit.*, 2003/6, p. 192.

l'organisation de ces dernières qu'au niveau pédagogique. Comme nous l'avons précédemment évoqué (Chapitre 2), cette réactualisation est simultanément visible au niveau de l'organisation spatio-temporelle des FL CAI (comme des FL Hors-CAI) – puisque ces FL sont réparties en séances du soir destinées à des stagiaires qui peuvent justifier d'un emploi salarié (majoritairement des hommes) et en séances de journée, destinées à des stagiaires qui ne peuvent justifier d'un emploi salarié (majoritairement des femmes) – et au niveau des contenus pédagogiques des formations. Ainsi, la division sexuelle des temps de formation, la division sexuelle du travail domestique et la division sexuelle du travail sur le marché du travail salarié interagissent, se co-forment et se renforcent. À ce titre, de nombreux supports « pédagogiques » et données recueillies à l'occasion de nos enquêtes de terrain – principalement lors de la phase d'observation directe – permettent de renseigner la manière dont VL du CAI est un espace de réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation.

3.2 Des supports « pédagogiques » à la réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation

Dans cette sous-partie, nous avons choisi de présenter une sélection de supports « pédagogiques » à la réactualisation du genre et des rapports sociaux. Ces supports renvoient autant à des documents pédagogiques distribués lors de séances de cours, qu'à des exercices proposés aux apprenant-e-s. Mais, ils renvoient également à des moments d'interaction, d'échange, à des pratiques observées, etc. Par ailleurs, des extraits d'entretiens pourront aussi permettre d'étayer nos propos. Ce faisant, il est nécessaire de préciser quelques aspects relatifs à l'interprétation de ces supports pédagogiques, documents, activités, discours, etc. recueillis dans le cadre de nos enquêtes de terrain.

Considérant le « terrain » d'enquête par ses « spatialités multiples »⁴⁰⁹, nous abordons l'interprétation de ces « supports » en prenant en compte la manière dont les enseignantes et les stagiaires – selon leurs places différenciées dans le dispositif – se positionnent et interagissent autour de ces supports et entre elles/eux. Nos interprétations prennent également en compte les contextes institutionnels, politiques et pédagogiques à partir desquels ces

Nous évitons autant que faire ce peu d'employer la notion abstraite de « marché » et lui préférons celle de « marchés » (au pluriel) pour désigner des dispositifs collectifs de calculs qui impliquent des formes d'organisation, des instruments et des pratiques de calcul lieux de rationalisation de logiques qui ne sont pas spécifiquement quantitatives. Ainsi, contrairement à une vision formelle du marché économique, nous considérons que les marchés sont régis par des lois personnelles (et non simplement abstraites, telle que celle de la *demande*) et conduits (vécus) par des humain-e-s incarné-e-s.

⁴⁰⁹ Cf. GRECO L., « Dispositifs de catégorisation et construction du lien social : l'entrée dans une association homoparentale », *Genre, sexualité & société*, 4/ Automne 2010.

supports, activités, échanges, etc. sont produits comme lieux de négociation « limitée » pour les stagiaires, dans la mesure où ils sont « imposés » dans le cadre contraignant du VL du CAI. L'analyse de contenu des supports et documents pédagogiques proposés aux stagiaires lors des FL CAI met en exergue une asymétrie quantitative et qualitative des rôles assignés aux sexes et nous postulons que celle-ci contribue à la réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation. Ceci étant dit, nous n'ignorons pas que la réception des contenus sexués et l'appropriation-incorporation des normes qu'elle induit, est un processus actif. Les apprenant-e-s ne sont pas passif-ve-s face à la socialisation différentielle.

Les sources bibliographiques des supports pédagogiques distribués en cours ne sont pas référencées pour deux raisons principales. D'une part, ces documents ont été recueillis dans le cadre de la phase d'observation directe. Aux vues d'une certaine forme de méfiance que pouvait susciter ma présence (Cf. Chapitre 2), j'ai choisi de poser le moins de questions possibles d'ordre pédagogiques et/ou didactiques aux enseignantes. D'autre part, notre objectif consiste à interroger des processus mettant en relief l'inscription idéologique du genre et des rapports sociaux dans le cadre des FL CAI préparant au DILF/DELF, et non d'incriminer et/ou de dénoncer telle ou telle « méthode » d'enseignement du français. Dans ce cadre, privilégier une approche en terme de rapports sociaux permet de ne pas « confondre » les discours et les pratiques des stagiaires et des enseignantes rencontré-e-s et le traitement interprétatif que nous faisons de ces derniers. Plus précisément, une telle perspective amène à ne pas supposer l'adhésion – ou la non adhésion d'ailleurs – des personnes rencontrées aux idéologies et logiques mises en exergue par ce processus interprétatif. À ce titre, le sens interprété est envisagé comme une construction idéologique réactualisé (par) – et qui réactualise simultanément – un certain ordre des assignations sociales. Ce faisant, ces supports pédagogiques, ces exercices, ces activités et ces échanges rapportés sont à considérer comme des effets et des instruments de la réactualisation du genre et des rapports sociaux. Enfin, la récurrence de certains phénomènes et/ou mécanismes observés, interprétés comme lieux de réactualisation du genre et des rapports sociaux ne permet pas toujours une présentation et une interprétation exhaustive des supports pédagogiques sélectionnés, ces derniers pourront alors être sollicités ultérieurement pour illustrer nos propos.

3.2.1 Le « caractère » et « Le masculin / le féminin des adjectifs » : processus de différenciation et de hiérarchisation

Une séance de cours⁴¹⁰ est intitulée « le caractère » et le « féminin des adjectifs ». Pour définir le mot « caractère », l'enseignante dessine deux colonnes au tableau. Une première colonne est intitulée « les qualités », elle est représentée par un signe (+). Une seconde colonne est intitulée « les défauts », elle est, quant à elle, représentée par un signe (-). Le tableau ci-dessous [Tab.5] présente quelques adjectifs – qualités et/ou défauts – définis et explicités par l'enseignante :

Tableau 5 : Le « caractère »

Adjectifs	Définitions et explicitations de l'enseignante
Honnête	<p>« <i>quelqu'un qui ne ment pas.</i> »</p> <p>L'enseignante donne l'exemple suivant : « <i>Je suis au super marché et j'achète un paquet de gâteaux et un coca. Je donne un billet de 10 euros à la caissière et elle me rend 17 euros en pensant que j'ai donné 20 euros [...] Qu'est ce que je fais ? Je lui dis ? ou je pars en courant, comme le font beaucoup ?</i> »</p>
Responsable	<p>« <i>quelqu'un qui s'occupe bien de ses enfants, qui paye un loyer [...].</i> »</p> <p>« <i>Tu veux faire un bébé [...] si tu es responsable tu vas te demander : est-ce que j'ai assez d'argent, un logement ? [...] et quelqu'un de pas responsable va avoir envie de faire un bébé et va faire un bébé.</i> »</p>
Jaloux	« <i>premier sens, quand votre mari ou votre femme fait quelque chose avec quelqu'un d'autre et que vous n'êtes pas content. Autre sens pour les enfants, quand un veut ce qui appartient à l'autre.</i> »
Chaleureux	« <i>ça vient de chaud [...] Quelqu'un de touchant qui dit : viens à la maison [...] C'est le contraire de froid. On dit que les gens du sud sont chaleureux.</i> »
Paresseux	« <i>quelqu'un qui n'est pas travailleur [...] qui regarde la télé au lieu de travailler son français.</i> »

⁴¹⁰ Observation du 24.11.2009, de 9h à 12h, sur le site du CCAS de Villejean.

Adorable	« <i>gentille [...] <u>Moi, je n'utilise pas ça pour les hommes.</u></i> »
Doux	« <i>moi, je dis <u>la peau des bébés est douce [...] la peau des femmes [...] un chat.</u></i> »
Sensible	« <i>quand on pleure [...] quand on regarde un film [...] <u>On l'utilise pour la peau [...] nous les filles, quand on achète des crèmes parce qu'on a pris un coup de soleil.</u></i> »

L'action pédagogique qui consiste à définir des adjectifs renvoie à la « définition » d'autre chose que ces derniers. Comme l'illustrent les propositions et définitions reportés dans le tableau ci-dessus, cette action (et pratique) s'appuie sur un schéma binaire d'identification et de définition des adjectifs⁴¹¹. Elle repose souvent sur la mise en opposition de termes, de connaissances, etc., (mise en opposition des mauvaises pratiques et des bonnes pratiques), sans pour autant que soient abordés – ou très rarement – les processus inhérents à leur construction sociale binaire.

Ici, nous considérons que les assignations de genre (se) réactualisent en même temps que sont définis et explicités les adjectifs, selon la trame binaire par laquelle ils sont définis. Dans ce cas, le genre et les rapports sociaux sont médiatisés (et réactualisés) par de multiples polarités. Cette médiatisation s'établit par l'analogie notamment. Selon les contextes, la femme est à l'homme ce que le privé est au public, l'intérieur à l'extérieur, la lune au soleil, le froid au chaud, l'humide au sec, la douceur à la dureté, etc. Chaque dialectique, qu'elle renvoie à des propriétés physiques, psychique, matérielles, etc. est soutenue par une autre et donne une impression d'homogénéité et de continuité entre le monde naturel et social⁴¹², justifiant par là un certain ordre et une certaine évidence des choses.

Le cours se poursuit avec un autre exercice : « Le masculin / le féminin des adjectifs », le support pédagogique ci-dessous est distribué aux stagiaires [Fig.21].

⁴¹¹ Par ailleurs, pour illustrer l'emploi des contraires, l'enseignante propose deux exemples : « grand/petit » et « noir/blanc ».

⁴¹² Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *op.cit.*, 2008, p.82.

Figure 21 : Le masculin / le féminin des adjectifs

LE MASCULIN / LE FEMININ DES ADJECTIFS

	MASCULIN	FÉMININ
+ E	grand <u>D</u> fatigu <u>É</u>	..........
E = E	calm <u>E</u>	.....
N = NNE	bo <u>N</u>	.....
L = LLE	gentil <u>L</u>	.....
S = SSE	gro <u>S</u>	.....
F = VE	sporti <u>F</u>	.....
ER = ÈRE	derni <u>ER</u>	.....
X = SE	ambitieu <u>X</u>	.....
EUR = EUSE	travail <u>EUR</u>	.....
C = CHE	blan <u>C</u>	.....

Attention !

MASCULIN	FÉMININ
beau
nouveau
vieux
long

Lorsque les stagiaires en expriment le besoin, l'enseignante définit et explicitent les adjectifs, lesquels adjectifs sont déclinés au féminin dans un deuxième temps. La transformation opérée (et adjointe) au niveau de l'adjectif lors de sa féminisation est présentée entre parenthèse (Cf. Grand(e), Fatigué(e)). La déclinaison des adjectifs débute par le masculin (référent), le féminin étant, décliné dans un deuxième temps, à partir du premier.

Ce support intitulé « Le masculin / le féminin des adjectifs » présente les adjectifs féminins comme une différenciation des adjectifs masculins. Inversement, les adjectifs masculins ne sont pas représentés comme une différenciation des adjectifs féminins. Il s'agit d'un exemple parmi d'autres de ce que C. Michard nomme une « dissymétrie référentielle » du genre⁴¹³. En effet, ce titre dit l'appartenance des adjectifs féminins aux adjectifs masculins et non leur appartenance à la catégorie « adjectifs », ce qui est le cas pour les adjectifs masculins. La référenciation au groupe masculin est directe, ce qui en fait un représentant de la catégorie désignée « adjectifs ». Ceci fabrique plus globalement ce groupe comme « représentant absolu de l'ensemble désigné »⁴¹⁴. La plupart des stagiaires utilisent d'ailleurs les adjectifs au masculin. Cette ordination pose de manière systématique la notion la plus déterminante (l'adjectif « masculin ») qu'elle réactualise et détermine à nouveau, réaffirmant en même temps son caractère identificatoire de référence par rapport au féminin dont la référenciation demeure indirecte et relative. Comme le souligne C. Michard, cette représentation donne à voir une fausse symétrie du genre :

*« L'appréhension positiviste ne rend compte ni de l'usage effectif de la langue en discours, ni de la structure formelle de genre en langue. Elle cache la dissymétrie fondamentale de la structure cognitive et sémantique du genre dans une vue naturaliste symétrisée. Elle reconduit ainsi l'idéologie sexiste (la catégorisation des humains femelle en tant que sexe) en la voilant d'une fausse symétrie. C'est d'ailleurs sur cette fausse symétrie que se sont fondés les souhaits de « féminisation » de la langue. »*⁴¹⁵

Cette « fausse symétrie » qui masque une asymétrie quantitative et/ou qualitative des rôles et statuts assignés aux sexes est observable dans de multiples supports pédagogiques⁴¹⁶. Cette séance de cours s'achève par deux exercices présentés ci-dessous [Fig. 22].

⁴¹³ Cf. MICHARD C., *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ?* Paris, l'Harmattan, 2002, p. 16

⁴¹⁴ MICHARD C., « Sexe et humanité en français contemporain. La production sémantique dominante », *L'HOMME*, n°153, 2000, p. 133. Se référant notamment aux travaux de GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992.

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 146.

⁴¹⁶ (Cf. [Fig.26] « Le féminin des métiers », Chapitre 5). Support recueilli lors de l'observation du 18.01.2010, de 13h30 à 16h30, sur le site du Colombier.

Figure 22 : « Faire connaissance »

LEÇON 2 FAIRE CONNAISSANCE 3. Réagir

DOCUMENT 5 1^{re} ÉCOUTE

11 Associez une image au dialogue.
Image n° ...

DOCUMENT 5 2^e ÉCOUTE

12 Écrivez les qualités et les défauts des trois personnes.

Personnes	Qualités	Défauts
Sophie		
Olivier		
Léa		

DOCUMENT 5 3^e ÉCOUTE

13 Complétez les phrases.

- Bon, maintenant, Sophie, Olivier ou Léa.
- Oui, mais moi, Olivier.
- Léa stupide!
- qu'elle est stupide.
- Moi, très intéressante.
- Mais non, et puis
- Si, raison.

Concernant l'exercice 11 [Fig.22], la consigne donnée aux stagiaires est de commenter les images. Ce faisant, l'enseignante demande aux stagiaires : « *c'est un garçon ou une fille ?* » Une stagiaire répond : « *je ne sais pas* », cette réponse est relayée par d'autres stagiaires. L'enseignante dit : « *vous êtes méchants [...] c'est un garçon (Rires)* ». Certain-e-s stagiaires répondent qu'il est difficile de discerner si le personnage est une fille ou un garçon car il a les cheveux longs. Pour les accompagner à identifier « le sexe » du personnage, l'enseignante demande : « *Il fait quoi ?* » Une stagiaire répond : « *il [...] je fais ça tout le temps (Rires)* ». L'enseignante dit alors : « *oui [...] tu fais, mais tu ne sais pas dire [...] il faut savoir dire* ».

Comme le montre ce moment de FL, le processus de différenciation suggéré par l'enseignante est un lieu « inévitable » de hiérarchisation. Cet échange met simultanément en

exergue l'injonction sociale à la différence et l'importance signifiée à chacun-e de tenir un statut et/ou un rôle assigné. La « règle » de la hiérarchie qui accompagne ce processus de différenciation est révélée par la quasi impossible interchangeabilité des positions, sans que cela n'induisse un jugement social négatif exprimé par « *vous êtes méchants [...] c'est un garçon* ». Aussi, cet exemple illustre la manière dont la différence se pense et se déploie en tant que rapport social inégalitaire.

Le dernier exercice (exercices 12 et 13, [Fig.22]) repose sur l'écoute d'un dialogue. La consigne donnée aux apprenant-e-s est de relever les qualités et les défauts des personnages (Sophie, Olivier et Léa) qu'un couple compare pour choisir la/le candidat-e-s la/le plus approprié-e pour garder leur enfant (Max). L'enseignante me demande de participer à ses côtés au dialogue ci-dessous en interprétant l'un des personnages :

*« Il : Bon maintenant on choisit : Sophie, Olivier ou Léa ?
 Elle : Léa. Elle est sympathique, gentille, amusante...
 Il : Oui mais moi je préfère olivier, il est sérieux, intelligent...
 Elle : Ah, mais Léa n'est pas stupide !
 Il : Je ne dis pas qu'elle est stupide, je dis qu'olivier a beaucoup de qualités
 Elle : Et Sophie ? Moi je la trouve très intéressante
 Il : Oh, non, elle est ennuyeuse, et antipathique
 Elle : Mais non, et puis elle conduit. Si Max est malade, c'est utile !
 Il : C'est vrai. Mais pour promener Max dans la rue le soir, tu ne préfères pas un jeune homme ?
 Elle : Si tu as raison ! Alors on prend Olivier. »*

Ci-dessous un aperçu du relevé des qualités et des défauts des personnages après de multiples écoutes du dialogue :

Tableau 6 : Les qualités et les défauts de Sophie, Olivier et Léa

Personnages	Qualités	Défauts
Sophie	Intéressante	antipathique, ennuyeuse
Olivier	Sérieux, intelligent	
Léa	sympathique, gentille,	

	amusante, pas stupide	
--	-----------------------	--

Outre l'aspect oppositionnel qui caractérise cet exercice – qui consiste à comparer des qualités et des défauts –, ce dialogue met en scène, décrit en même temps qu'il détermine « des valeurs » sociales attendues par chacun-e-s des personnages, ces dernières étant décisives dans le choix du personnage chargé de garder l'enfant (Max). Comme l'illustrent ce dialogue et le relevé des qualités et des défauts des personnages [Tab. 6], le fait que Sophie puisse conduire n'est pas considéré comme une qualité. En revanche, parce que Olivier est un « jeune homme », il semble aller de soit qu'il est plus à même de « *promener Max dans la rue le soir* », ce qui suffit à en faire un personnage apte pour la garde de l'enfant.

Si la structure discursive du dialogue n'élimine pas les personnages Sophie et Léa, puisqu'elles ont des qualités, elle en amoindrit tout de même l'impact et/ou l'importance par rapport au personnage Olivier. La dissymétrie quantitative des notions qualifiant l'ensemble des personnages – qualités et défauts confondus – est simultanément accompagnée par une dissymétrie qualitative des désignations et/ou adjectifs associés à chacun des personnages. En effet, les adjectifs proposés pour décrire les qualités d'Olivier – *intelligent* et *sérieux* – le qualifient directement par des termes « absolus » et pleinement déterminants. Par contre, les adjectifs employés pour décrire les qualités de Sophie – *intéressante* – [et en même temps dépréciée puisqu'elle est l'unique personnage à avoir des défauts (*antipathique, ennuyeuse*)] – et celles de Léa (*sympathique, gentille, amusante, pas stupide*), les qualifient par des notions relatives. Aussi la comparaison des personnages – à la base de l'exercice, et permettant de choisir le personnage le plus « qualifié » pour garder Max – aboutit à la défaillance des catégories différenciées et hiérarchisées par lesquelles sont désignés les personnages Sophie et Léa, qualifiées comme *intéressante, sympathique, gentille, amusante* et *pas stupide*, par rapport aux catégories qui qualifient Olivier comme *intelligent* et *sérieux*. Dans ce contexte comparatif (de différenciation), alors que les adjectifs qui qualifient Olivier évoquent une certaine forme de loyauté et d'intangible, ceux qui qualifient Sophie et Léa évoquent quant à eux une forme de versatilité (et/ou un manque de sérieux).

La prééminence accordée au souci terminologique est observée dans la majorité des cours de français. Celle-ci s'accompagne fréquemment par le recours (non questionné) à la comparaison, laquelle comparaison – dans ce contexte situé – laisse entrevoir certains processus de différenciation (et de hiérarchisation) à l'œuvre, et au centre de la réactualisation des rapports sociaux, ce qu'illustre également l'exercice qui suit.

Romain a moins d'oreillers que Mathilde

Dans la chambre de Romain il y a autant de livres que dans la chambre de Mathilde

La chambre de Mathilde est plus désordonnée que celle de Romain

La chambre de Romain est moins meublée que la chambre de Mathilde

La chambre de Mathilde est plus belle que la chambre de Romain

La chambre de Romain est plus propre que celle de Mathilde

Le lit de Romain est aussi petit mais plus rangé que celui de Mathilde

Dans la chambre de Romain il y a plus de guitares que dans la chambre de Mathilde

Romain est plus content que Mathilde »

Parmi ces phrases proposées par les stagiaires, 3 phrases commencent par Mathilde, 10 phrases commencent par Romain, 3 phrases sont construites avec : Mathilde + (plus), 6 phrases sont construites avec : Romain + (plus), 1 phrase est construite avec : Romain + (autant) mais (plus), 1 phrase est construite avec : Romain + (aussi petit) mais (plus), enfin 2 phrases sont construites avec : Romain + (moins).

La forme de raisonnement qu'induit la perspective comparative – en tant qu'elle est un processus de différenciation et de production de la « différence » et/ou de la « spécificité » – amène à penser l'élément différencié, et plus globalement le monde, à partir d'une norme, d'une référence stable, lieu de mesure des phénomènes et des relations sociales. Et c'est en cela que cette forme de raisonnement peut mettre en relief un rapport social inégalitaire, qui participe lui-même à la réactualisation du genre et des rapports sociaux co-formation⁴¹⁸.

3.2.2 De la Filiation au « genre grammatical » : privilège-s de neutralité et rapports d'appropriation

Une séance de cours⁴¹⁹ se décline en deux parties (non-linéaires). La première partie consiste à aborder les thématiques de « la famille » et de « la filiation ». À cet effet, un support pédagogique, représentant un arbre généalogique, est proposé aux apprenant-e-s⁴²⁰. Partant de ce support distribué, le but de la seconde partie du cours est de faire travailler les stagiaires sur « le féminin, le masculin, le pluriel et le possessif ». Après avoir répondu à

⁴¹⁸ Ce mécanisme est également exemplifié à travers un travail d'exposé au cours duquel il sera demandé aux stagiaires CAI de présenter leur pays d'origine, en le comparant à la France. Ces travaux ont été exposés sur les murs d'une salle de cours. Nous les avons photographiés à l'occasion d'une séance d'observation et les avons reporté en Annexes. Cf. Annexes : « Présenter son pays : cultures et processus de différenciation », p. 30. Observation du 26.02. 2010, de 13h30 à 16h30, sur le site du Colombier.

⁴¹⁹ Observation du 19.11.2009, de 13h45 à 16h45, sur le site de Carrefour 18.

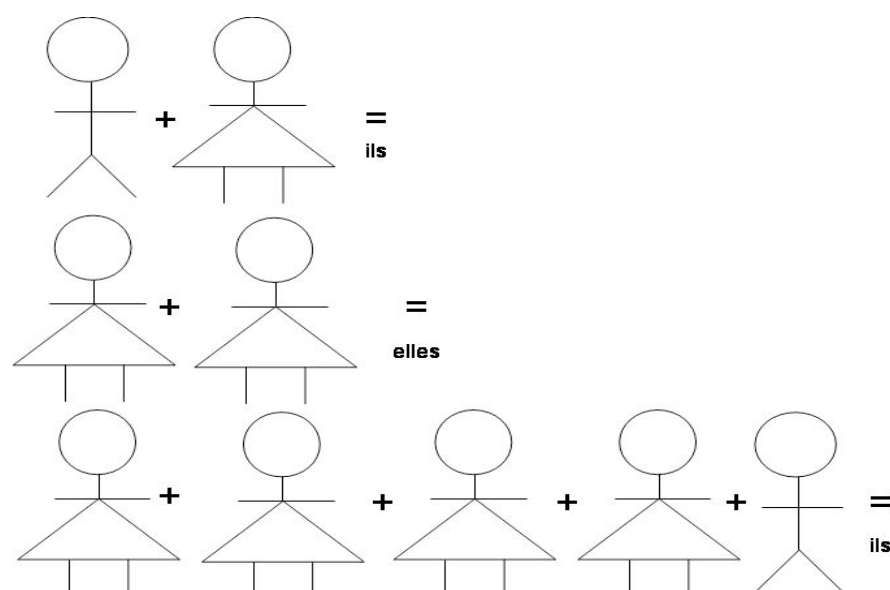
⁴²⁰ Cf. Annexes : Arbre généalogique, p. 28.

l'étonnement de certain-e-s stagiaires par rapport à la présence d'un chien dans l'arbre généalogique proposé, l'enseignante donne l'exemple suivant :

« Au début, la fille a le nom de son père, puis le nom de son mari. Mais aujourd'hui Isabelle peut s'appeler : 1. I. Lubac (nom du père), 2. I. Lambert (nom de son mari), 3. I. Lubac-Lambert, 4. I. Lambert-Lubac. Les enfants peuvent avoir le nom du père, le nom de la mère, ou les deux ».

Puis, pour illustrer l'emploi différencié des pronoms « il-s » et « elle-s », l'enseignante reporte au tableau la figure suivante :

Figure 24 : Il-s/Elle-s : genre grammatical et privilège de neutralité



Au tableau, les personnages sont re-présentés de façon différenciée par deux codes couleurs. Le bleu désigne les personnages qui représentent le masculin alors que le rouge désigne ceux qui représentent le féminin. Cet exercice est un exemple manifeste de la manière dont le « genre grammatical » participe aux processus de différenciation et de hiérarchisation et aux rapports sociaux qui leur sont inhérents. Outre la différenciation chromatique des personnages – que nous n’avons pas reporté [Fig. 24] – l’identification du féminin passe par un mécanisme de marquage représenté par la jupe (ou la robe). Le masculin n’est, quant à lui, désigné et matérialisé par aucun marquage. Alors que le masculin est représenté comme neutre (et général), le féminin est différencié par un processus de marquage visible à travers la jupe (ou la robe) qui le caractérise de manière stéréotypique.

Cette séquence de cours illustre la manière dont le VL du CAI est un espace qui permet de générer des normes de la langue légitime, en même temps qu’il génère – et qu’il est simultanément généré par – le genre. Plus précisément, cet exemple donne à voir la façon dont le genre et les rapports sociaux peuvent être réactualisés à travers une forme

d'historicisation de ce que l'on pourrait nommer « le privilège de la neutralité ou de la transparence ». Comme le souligne E. Dorlin, ce « privilège » est caractérisé par le fait de ne pas avoir à « endosser » une marque ou un marquage d'altérisation. Il n'est pas à entendre comme un objet auquel on accède et/ou que l'on abandonne par simple décision individuelle⁴²¹, ce qui masquerait la force politique et institutionnalisée des rapports de pouvoir. Par ailleurs, il n'y a pas d'un côté des personnes qui possèdent ce « privilège » et de l'autre des personnes qui ne le possèdent pas. Ce « privilège » est avant tout relationnel et paradoxal. En effet, comme le rappelle I. Kerner « *tout système de différenciation façonne aussi bien ceux à qui il accorde des privilèges que ceux qu'il opprime* »⁴²², de même que nous ne sommes pas en dehors de la politique (et du politique) lorsque l'on est dépossédé de ce privilège⁴²³.

Tel que l'illustre ce moment de FL, ce « privilège » de neutralité – qui correspond à un « privilège » de transparence sociale – s'accomplit de manière paradoxale puisqu'il oscille entre « visibilité » et « invisibilisation » des groupes « femmes » et « hommes » représentés par les personnages « féminin » et « masculin ». D'une part, le groupe femmes (féminin) est interpellé. Il est mis en visibilité en tant que groupe métonymique puisqu'il est altérisé par l'empreinte stéréotypique qu'est la jupe (ou robe)⁴²⁴, alors que le groupe hommes (masculin) ne subit aucun marquage l'assignant à une apparence et/ou appartenance à un groupe quelconque. D'autre part, puisque « la règle » est que « le masculin l'emporte sur le féminin » le groupe femmes (féminin) – groupe différencié et altérisé – subit ce que G-C Spivak, auteure incontournable des *Subaltern Studies* et des *Postcolonial Studies*, perçoit comme une certaine forme d'« *occultation asymétrique de la trace de cet Autre dans sa précaire subjectivité* »⁴²⁵. Autrement dit, ce groupe est simultanément invisibilisé au niveau de sa potentielle agentivité, c'est-à-dire par rapport à sa capacité et à sa puissance d'agir et de produire des effets, de manière individuelle et/ou collective. Comme le rappelle G-C Spivak, cette agentivité est à comprendre « *non pas comme la propriété personnelle d'un sujet, mais comme l'effet de notre insertion dans des réseaux, dans des agencements, dans des rapports*

⁴²¹ Cf. DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 13. En présentant l'intérêt de l'article de KERNER I., « Les défis des Critical Whiteness Studies », plus précisément en évoquant l'exemple du « privilège blanc ».

⁴²² KERNER I., *Ibid.*, p. 257, citant FRANKENBERG R., *White women race matters: The social construction of whiteness*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993, p. 1.

⁴²³ BUTLER J., SPIVAK G.-C., *op.cit.*, 2007, p. 12.

⁴²⁴ Dans un autre contexte, d'autres marques auraient pu être mises en visibilité telles que la couleur de peau, la religion, la langue, l'accent, le voile, le patronyme, etc. Cf. DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 13.

⁴²⁵ SPIVAK G.-C., *op.cit.*, 2009, p.37.

de pouvoir. »⁴²⁶ Ainsi, subir une forme d'invisibilisation ne signifie pas ne pas être vu, mais n'être vu qu'à travers certains prismes fantasmatiques et/ou stéréotypiques⁴²⁷. Ce processus renvoie à une négation du droit à être vu. À ce titre, il est un registre de lutte central pour de nombreux mouvements sociaux. Par ailleurs, la négation de la visibilité s'accompagne souvent d'une négation à la parole sur soi-même, ce qui définit selon G-C Spivak le statut et le concept de « subalterne » tel qu'elle le développe dans son célèbre article *Les subalternes peuvent-elles parler ?*.

Si les significations émergent effectivement lors d'interactions et de pratiques sociales situées, nous ne pouvons ignorer que le sens est simultanément dans le langage et la langue instituée et exigée, lieu d'exercice direct des rapports de pouvoir. Comme le rappelle M. Wittig, « *le sens est bien dans le langage mais il ne s'y voit pas car il est son abstraction. Et c'est donc un comble que pourtant dans la pratique courante du langage on ne voit et n'entende que lui* »⁴²⁸.

Le genre grammatical est un lieu parmi d'autres de mise en visibilité des rapports sociaux de sexe. Pour C. Michard, qui a centré ses recherches sur l'expression linguistique du rapport de « sexage », en partant des travaux de C. Guillaumin, le genre grammatical est un indice de la « dissymétrie référentielle » du genre lorsqu'il désigne des humains⁴²⁹ : « *les représentations idéologiques caractérisant les sexes sont le fondement du sens des termes désignant les humains de chaque sexe et par conséquent du genre grammatical lorsqu'il s'applique à ces derniers* »⁴³⁰. Tels que l'illustrent de nombreux supports et/ou exercices proposés aux stagiaires CAI, la référenciation au masculin (donc aux hommes) est exclusive et directe, alors que la référenciation au féminin (donc aux femmes) est relative et indirecte. Comme le rappellent A. Duchêne et C. Moïse :

⁴²⁶ SPIVAK G-C., *op.cit.*, 2009, p. 25. Proposant de penser « l'émergence ou la production de « sujets » » au sein des structures et hors des rhétoriques philosophiques, juridiques et économiques du sujet qui le perçoivent et l'abordent du point de vue de la volonté libre ou du libre arbitre.

⁴²⁷ BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, p. 211.

⁴²⁸ WITTIG M., *op.cit.*, 2007, p. 94.

⁴²⁹ MICHARD C., *op.cit.*, 2002, p. 16. Les travaux de la linguiste féministe se basent sur la confrontation de trois analyses : « 1. La défaillance de l'agentivité des objets de discours femmes, comparativement à la pleine agentivité pour les objets de discours hommes, dans les discours d'ethnologues 2. La catégorisation idéologique des membres de la classe de sexe appropriée par un trait physique, le sexe 3. La dissymétrie référentielle du genre ».

⁴³⁰ MICHARD C., *Le sexe en linguistique. Sémantique ou zoologie ?* Paris, l'Harmattan, 2002, p. 17.

« Le genre masculin est le trait non marqué et le féminin se place toujours comme le terme dérivé par l'intermédiaire de transformations morphologiques. L'accord est au masculin, « le masculin l'emporte sur le féminin », le masculin est la norme »⁴³¹.

Dans ce sens, et puisque le masculin ne s'applique pas qu'aux êtres de sexe « mâle » alors que le féminin s'applique qu'aux être de sexe « femelle », nous pourrions considérer à l'instar de M. Wittig qu'il n'y a pas deux genres, mais un seul : le « féminin ». Dans ce cadre, le « masculin » n'est pas un genre car il « n'est pas le masculin mais le général »⁴³². En somme, il est le référent à partir duquel s'opère le processus de différenciation. Comme le rappelle la théoricienne féministe, des années vingt aux années soixante-dix, il y a un accord plus ou moins général des linguistes sur les points suivants :

« Morphologiquement, le genre féminin est un genre dérivé ; syntaxiquement, le genre masculin domine le genre féminin ; sémantiquement, le genre féminin a une moindre valeur que le genre masculin ; le sens est défini par l'application des noms aux référents extralinguistiques non-définis sociologiquement ; le trait sémantique de sexe est inhérent au genre féminin et il ne semble pas, ou moins, l'être au genre masculin »⁴³³.

Nous privilégions de postuler la simultanéité du rapport sémiologique et du rapport sociologique plutôt que d'adhérer à une quelconque dialectique du « fondement de l'ordre social »⁴³⁴. Dans cette perspective, alors que « l'universel » semble construit comme masculin, le féminin – et de manière concomitante les femmes – apparaît comme un « objet » privilégié de variation, de déclinaison, d'altérisation, de différenciation et de hiérarchisation. Comme nous l'avons précédemment évoqué, la référenciation prioritaire ou unique au « masculin » fabrique et réactualise ce groupe comme référent et représentant de l'ensemble désigné. Ici, le rapport social sous-jacent peut être traduit par le concept de « sexage »⁴³⁵ qu'invoque C. Guillaumin pour désigner un rapport social déterminé d'appropriation matérielle de l'individualité physique et de la force de travail d'une classe de sexe (les femmes) par une autre (les hommes) (Cf. Chapitre 2). Ce rapport social situé est fixé par un arsenal idéologique, juridique et linguistique dans lequel les dissymétries discursives présentent souvent un groupe *hommes* comme agent, référent au sens où le définit N-C Mathieu, c'est-à-dire comme « la catégorie qui, dans un rapport sociologique concret, détient

⁴³¹ DUCHENE A., MOÏSE C. (dir.), « Chapitre 1. Genre et sexualité : quels enjeux pour les sciences du langage ? », *Langage, genre et sexualité*, Québec, Nota Bene, 2011, p. 9.

⁴³² WITTIG M., *op.cit.*, 2007, p. 90.

⁴³³ MICHARD C., *op.cit.*, 2002., p. 133.

⁴³⁴ Cf. « Le masculin/le féminin des adjectifs » [Fig. 21] et « Le féminin des métiers » [Fig. 26].

⁴³⁵ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 36.

le pouvoir, donc la parole »⁴³⁶ et un « Autre »⁴³⁷ groupe femmes, comme non-agent, non-référent, avec une absence de réciprocité entre les deux groupes. C'est en se référant à la fois aux travaux de C. Guillaumin et à ceux de N-C. Mathieu, que C. Michard affirme :

« La langue ne parle pas sexe biologique mais idéologie du sexe biologique, qui ne s'applique qu'à la classe de sexe appropriée. Le processus idéologique, intrinsèque au rapport d'appropriation, transforme un trait physique, de partie du corps (avoir un sexe) en tout de l'être (être sexe) »⁴³⁸.

Si la langue ne parle pas en tant que telle, elle est parlée, elle est instituée, elle est normée, par et pour les humain-e-s. Des humain-e-s parlent d'elle et la parle. À cet effet, M. Wittig montre comment en actionnant les pronoms personnels, il y a manifestation du genre dans la mesure où une personne est directement interpellée et immergée – en personne – dans une forme de réalité des assignations sexuées. En effet, en employant *elle, il, je* et *tu* il y a mise en visibilité du sexe. Il y a obligation de rendre son sexe public et d'apparaître à travers l'abstraction politique qu'il représente. De la même manière, lorsqu'il désigne des humains, le genre grammatical re-présente le sexe biologique selon une classification biologique et naturaliste qui ne tient pas compte des relations et des rapports sociaux produisant ces catégories et déterminant leur sens. Comme le précise C. Michard, en étudiant les effets de la notion de sexe sur la notion d'humanité, selon que les objets de discours sont féminins ou masculins :

« C'est bien parce que le signifié premier du masculin ne pose rien quant au sexe qu'il est capable de référer à des humains hors mention de sexe. Et c'est bien parce le signifié de sexe est premier pour le féminin qu'il est incapable de référer à des humains hors mention de sexe »⁴³⁹.

L'illusion d'une symétrie « fondamentale » entre les valeurs sémantiques du « masculin » et celles du « féminin », de même que l'évidence des catégories en présence, participe à la réactualisation du genre en tant que rapport social inégalitaire. Mais, il est important de ne pas perdre de vue que la co-formation de ces catégories est avant tout un processus politique, historique, économique et idéologique. Le « *vacuum a-historique* »⁴⁴⁰ qu'induit notamment la rhétorique de l'Inconscient structural qui se constitue à partir d'une logique d'opposition – telle qu'elle peut apparaître dans le rapport entre *signifié* et *signifiant* –, participe au relai

⁴³⁶ MATHIEU N.-C., *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991, p. 58.

⁴³⁷ Concernant le processus d'« altérisation » précédemment évoqué, Cf. DELPHY C., *op.cit.*, 2008.

⁴³⁸ MICHARD C., *op.cit.*, 2002, p. 148.

⁴³⁹ MICHARD C., *op.cit.*, 2000, p. 143.

⁴⁴⁰ WITTIG M., *op.cit.*, 2007, pp. 54-55.

d'une certaine idéologie du *référént* qui fait perdre de vue les formes matérielles et concrètes des rapport sociaux. À cet effet, nous rejoignons C. Guillaumin pour dire que :

« *Le fait et l'effet idéologique sont les deux faces d'un même phénomène. L'une est un rapport social où des acteurs sont réduits à l'état d'unité matérielle appropriée (et non de simples porteurs de force de travail). L'autre, la face idéologico-discursive, est la construction mentale qui fait de ces mêmes acteurs des éléments de la nature : des « choses » dans la pensée elle-même.* »⁴⁴¹

Le rapport d'« appropriation », définit et décrit par C. Guillaumin à travers son concept de « sexage », se fonde à partir de relations sociales concrètes, ce qu'illustre l'interaction pédagogique qui suit. La consigne d'un exercice est de compléter un formulaire d'inscription pour l'entrée dans un centre de formation. Deux stagiaires interrogent l'enseignante à propos du « nom » qu'elles sont censées reporter sur ce formulaire. L'enseignante répond : « [...] vous pouvez écrire le nom de votre papa, mais c'est mieux le nom de votre mari [...] en France, ce qui prévaut, c'est le nom du mari »⁴⁴². Cette interaction pédagogique dit le rapport social qui constitue les stagiaires femmes pour ce qu'elles sont, ou pour ce qu'elles sont socialement censées être, à savoir, un rapport d'appropriation matérielle et corporelle d'une classe de sexe entière. La forme d'injonction coutumière à se présenter en « *nue-propriété* »⁴⁴³ de leurs époux, sous-jacente à ce moment pédagogique, rappelle que ce rapport d'appropriation, donc le statut de propriété des femmes, est toujours d'actualité. À titre d'exemple, les débats renouvelés, notamment en 2012⁴⁴⁴, autour de la suppression des titres différenciées de « mademoiselle » et « madame » et/ou de « nom de jeune fille », de « nom patronymique », de « nom d'épouse » et de « nom d'époux », dans les formulaires administratifs, témoignent encore de la vivacité de ce rapport social. Cette « différence » de titres et de statuts toujours d'usage reflète des « états » d'appropriation (et d'échange) des femmes dont le changement de statut (donc de propriétaire) est censé s'accompagner par un changement de nom, ce qui n'est pas le cas des « propriétaires-échangeurs » et référénts. Ce rapport d'appropriation généralisé et inégalitaire que décrit C. Guillaumin est notamment médiatisé par la « *surface institutionnelle* »⁴⁴⁵ que représente le mariage dans sa forme contractuelle. Celui-ci permet d'entériner et de légaliser ce rapport d'appropriation – le sexage

⁴⁴¹ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 17.

⁴⁴² Observation du 26.02.2010, de 9h à 12h, sur le site de Villejean.

⁴⁴³ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 20.

⁴⁴⁴ Cf. Circulaire n° 5575/SG, du 21 février 2012. [EN LIGNE] : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/02/cir_34682.pdf (Consulté le 20 juillet 2013).

⁴⁴⁵ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 36.

– « *qui existe avant lui et en dehors de lui* »⁴⁴⁶, notamment à travers la rhétorique du contrat (Cf. Chapitre 5).

3.2.3 Les conjoints, « votre mari » et « votre femme » : hétérosexualité normative et famille nucléaire

« Car il y a un présupposé, un déjà-là, du social d'avant le social : l'existence de deux (pourquoi deux ?) groupes artificiellement distincts, les hommes et les femmes. »

M. Wittig, *op.cit.* 2007, p.67.

Notre compréhension du VL du CAI passe également par la prise en compte du construit politique et historique que représente l'hétérosexualité, non pas en tant que pulsions et pratiques sexuelles éventuelles, mais en tant qu'institution, présentée comme « donné en soi » et qui autorise et légitime des rapports sociaux inégalitaires. Lesquels rapports sociaux inégalitaires sont fondés sur ce que M. Wittig considère comme « *la fonction de la reproduction obligatoire pour les femmes et sur l'appropriation de cette production.* »⁴⁴⁷. À ce titre, l'hétérosexualité n'est pas à considérer comme un système autonome, mais comme une catégorie, un édifice idéologique parmi d'autres, sur lequel se fondent les élaborations et ré-élaborations des frontières des États-nations⁴⁴⁸.

La consigne d'un exercice d'entraînement au DILF proposé aux stagiaires⁴⁴⁹ est de « laisser un message simple et écrit à son conjoint ». Face aux signes d'incompréhension de certain-e-s stagiaires par rapport au mot « conjoint », l'enseignante le définit et dit : « *le mari ou la femme [...] mais ça peut être sans être mariés [...] la personne avec laquelle vous vivez [...] vous dormez sous le même toit.* » Une stagiaire dit alors : « *oh, Maman.* » L'enseignante répond : « *non, pour vous (en la désignant) votre mari et pour vous (en désignant un stagiaire) votre femme.* » Puis, afin d'explicitier ces propos, l'enseignante dessine la figure qui suit au tableau.

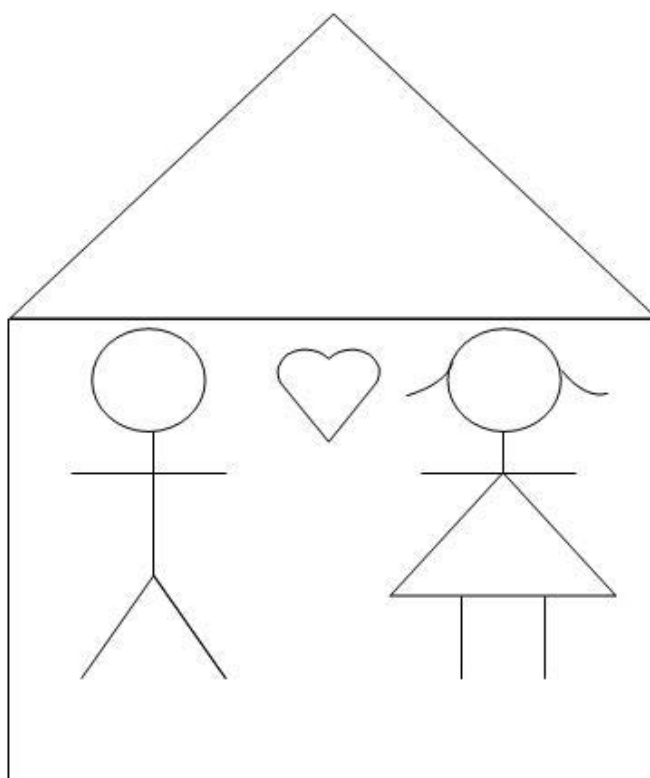
⁴⁴⁶ Ibid.

⁴⁴⁷ WITTIG M., *op.cit.*, 2007, p. 82. Dans son ouvrage « La pensée straight », M. Wittig ébauche les contours d'une pensée quia construit l'hétérosexualité comme un donné en soi au cours des siècles.

⁴⁴⁸ McLAUGHLIN M., HELLER M., « Chapitre 11. « Dieu et patrie » : Idéologies du genre, de la langue et de la nation au Canada Francophone » pp., 253-274 (dans.) DUCHENE A., MOÏSE C. (dir.), *Langage, genre et sexualité*, Québec, Nota Bene, 2011, p. 271.

⁴⁴⁹ Observation du 26.02.2010, de 9h à 12h, sur le site de Villejean.

Figure 25 : Les conjoints : « le mari ou la femme »



Ce moment pédagogique illustre « *la permanence du clivage entre sexualité et sentiments, clivage qui fonde les identités normatives de genre* »⁴⁵⁰. Il renvoie à la présentation d'un modèle de foyer domestique et de famille nucléaire – loin d'être universel – qu'il est important de reconsidérer dans le contexte de la mise en fonctionnement du CAI et de son VL, ce dont témoigne l'interaction rapportée plus haut. Ce modèle de foyer domestique et familial s'appuie sur l'édifice idéologique que représente l'hétérosexualité que M. Wittig perçoit comme une forme de « fétiche », d'« objet non existant », plus précisément comme :

*« Une forme idéologique massive qu'on ne peut pas saisir dans sa réalité, sauf dans ses effets, et dont l'existence réside dans l'esprit des gens d'une façon qui affecte leur vie toute entière, la façon dont ils agissent, leur manière de bouger, leur mode de penser. »*⁴⁵¹

Comme le rappelle la théoricienne féministe, le vocable « hétérosexualité » apparaît à partir du début du 20^{ème} siècle⁴⁵² en contrepartie des débats qui ont porté sur l'homosexualité. Aujourd'hui considérée comme une institution au sens anthropologique et/ou sociologique,

⁴⁵⁰ MOLINIER P., « Autre chose qu'un désir de peau... Le nègre, la blanche et le blanc dans deux romans de Dany Lafférière » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 241.

⁴⁵¹ WITTIG M., *op.cit.*, 2007, p. 67.

⁴⁵² Ibid.

l'hétérosexualité « *allait tellement de soi qu'elle n'avait pas de nom. C'était la norme sociale. C'est le contrat social. C'est un régime politique.* »⁴⁵³ Cette puissante institution sociale est fortement soutenue – en même temps qu'elle soutient – l'État et la nation, les politiques publiques, sociales, éducatives, linguistiques, migratoires, etc., Comme le souligne J. Falquet, en plus de jouer un rôle important dans la circulation des personnes, l'hétérosexualité « *contribue centralement, non seulement à l'organisation de l'alliance, de la filiation et de l'héritage, mais plus profondément encore à la construction et à la naturalisation des sexes, mais aussi des races et des classes.* »⁴⁵⁴

Ainsi, le moment pédagogique relaté plus haut [Fig. 25] est une occasion de mesurer la force de réactualisation d'un modèle hétéronormatif assigné, dans le cadre duquel l'hétérosexualité est re-présentée comme l'unique possibilité et auquel participe le CAI par de multiples façons. À titre d'exemple, les lois relatives à l'immigration de 2003 et 2006 ont participé à l'allongement des délais de maintien et de délivrance des titres de séjour par regroupement familial. Et comme le rappelle Ch. Catarino, de même qu'aucune loi n'autorise le regroupement familial en dehors du mariage, il est exigé des couples étrangers et mixtes « *une « exemplarité », une pérennité des relations affectives et de partage de l'espace de vie qui n'est plus de mise pour beaucoup d'autres couples* »⁴⁵⁵. Laquelle exemplarité des relations affectives influe sur le « droit » de demeurer sur le territoire.

Aussi, nous considérons ce moment pédagogique comme un lieu d'infusion d'hétéronormes en matière de sexe, de genre et de filiation. Dans ce cadre, la catégorie sexe (et genre) est un effet et un instrument qui fonde les discours du contrat social et de la société comme hétérosexuels⁴⁵⁶, en constituant la relation hétérosexuelle comme « fondamentale » et « naturelle », donc à la base des rapports sociaux. Mais, si ce modèle hétéronormatif participe certes à la reproduction du genre, il intervient simultanément dans la réactualisation de la race et de la classe. Une interaction vécue lors d'un moment d'observation directe, qui a fortement influé mon positionnement tant méthodologique que théorique, peut exemplifier cette co-formation des lieux de catégorisation que son le sexe et la race, sans négliger la catégorie générationnelle, l'âge.

⁴⁵³ Ibid.

⁴⁵⁴ FALQUET J., « La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe et « race » dans la mondialisation néolibérale. » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 80.

⁴⁵⁵ CATARINO CH., *op.cit.*, p.103.

⁴⁵⁶ WITTIG M., *op.cit.*, 2007, p. 38.

3.2.4 « Il faut que tu trouves un berbère » : hétéronormativité et hétérosexualité situées

Cette interaction se déroule à l'occasion d'un temps de pause lors d'une séance de cours CAI sur le site du Landrel, à Rennes⁴⁵⁷. J'avais pris l'habitude de me présenter aux stagiaires lors de nos premières rencontres, mais aussi lorsque de nouveaux stagiaires intégraient les groupes de formation. Hors de la salle de cours, un stagiaire engage la conversation et me demande : « *Nadia, c'est Arabe ça ?* ». Je lui réponds que je suis « *franco-marocaine* ». Le stagiaire : « *vous ne parlez pas arabe ?* ». Je lui réponds : « *si* ». Il me dit alors « qu'il n'arrive pas à trouver ses mots ». Je lui réponds en arabe (marocain) : « *parle en arabe si tu veux* ». Sa première question (en arabe) concerne alors mon statut matrimonial. Il me demande si je suis mariée. Je lui réponds que non. Il me dit alors : « *c'est pas grave, tu as le temps, tu es jeune* » et me demande si je connais bien le Maroc. Je lui réponds que j'ai habité à Fès. Il me dit : « *A Fès, en France [...] il faut que tu trouves un berbère, du côté d'Agadir [...]* », ville dont il est apparemment originaire. À l'issue de ce temps de pause, il me dit en allant s'asseoir : « *Il faut qu'on t'invite à manger un jour à la maison* ».

Interpelée par la question : « *Nadia, c'est Arabe ça !?* », j'ai l'impression – c'est du moins ainsi que j'interprète mon positionnement à l'époque – de répondre à cette question en tentant de me distancier de son signifié, en faisant appel au registre de la « nationalité » via la formule « *franco-marocaine* »⁴⁵⁸. Mais, le jeu de « dissemblance » (inconsciemment) mis en place ici se transforme en « ressemblance » lorsque je propose au stagiaire de parler arabe. À partir de là, il semble que c'est le passage d'une langue à l'autre (du français à l'arabe en l'occurrence) qui produit une sorte de « rupture » au niveau de l'échange, me plaçant dans un rapport de « ressemblance-reconnaissance » où la thématique matrimoniale sert à définir mon statut par rapport à mon interlocuteur, mais aussi une place assignée socialement, au sens plus large. La question qui m'est posée interroge mon statut de « propriété » et le rapport d'appropriation qui lui est inhérent. Il en est de même de la formulation rassurante « *c'est pas grave* » qui intervient en réponse au fait que je ne sois pas mariée. Cette formulation témoigne de l'importance de cette question dans la constitution et la définition des rôles, des statuts et des rapports sociaux. Dans ce cadre, tout en veillant à ne pas confondre toute forme

⁴⁵⁷ Observation du 20.11.2009, de 13h30 à 16h30, sur le site du Landrel.

⁴⁵⁸ L'ordonnement de cette formulation de présentation « franco-marocaine » interroge mon positionnement de chercheuse lors de cette situation vécue. Cette réflexion n'a pas pour prétention d'apporter une quelconque « justification » quant à l'emploi de cette formulation, mais à montrer en quoi elle participe à placer la rencontre et la relation avec ce stagiaire dans un processus de dissemblance/ressemblance.

d'hétérosexualité avec l'hétéronormativité⁴⁵⁹, le passage du français à l'arabe semble situer les enjeux de cette hétérosexualité dans le présent échange. Plus précisément, il « situe » de manière racisée cette hétérosexualité. Mais, cela ne signifie pas qu'elle ne l'est pas été auparavant, lorsque l'échange s'effectuait en français. En effet, il peut s'avérer assez aisé de tomber dans le piège qui consiste à considérer la position discursive tenue en français comme référente sans percevoir les effets sexués et/ou racisés qu'elle implique elle-même. En revanche, dans cette situation précise, c'est en échangeant en arabe qu'apparaît cette co-formation, peut-être grâce à un registre langagier qui permet un accès plus direct – ou plus facilité – à ce type d'informations. Comme l'illustre la phrase « *A Fès, en France, il faut que tu trouves un berbère, du côté d'Agadir* », l'hétérosexualité est située, elle est racisée, ce que rappelle J. Falquet :

« La racialisation de l'hétérosexualité n'est pas la même selon le sexe : pour beaucoup d'hommes, l'exogamie « raciale » est un droit, alors que pour la majorité des femmes, l'endogamie « raciale » est un devoir sacré » »⁴⁶⁰

Cet échange m'a interpellée à une époque où se posait la question de la transition de la phase d'observation à celle des entretiens. J'ai d'ailleurs ressenti une certaine « gêne » à échanger en arabe lors de la conduite du premier entretien mené avec un stagiaire marocain⁴⁶¹. En effet, partant de cette expérience vécue et relatée ci-dessus, j'établissais un lien *quasi* immédiat entre le passage du français à l'arabe comme langue d'entretien et ses effets en terme d'assignation dans l'interaction. Par ailleurs, comme nous l'aborderons dans la suite de notre développement, l'assignation à une certaine fidélité hétérosexuelle racisée s'articule souvent à celle d'une fidélité de classe.

3.2.5 « Féminisation des métiers » : quand tout change et rien ne change

« Il faut savoir qu'avant, tous les métiers étaient au masculin et depuis peu, on assiste à une féminisation des métiers » »⁴⁶²

C'est par cette phrase qu'une enseignante inaugure une séance de cours consacrée à la thématique de « la féminisation des métiers » en distribuant le support pédagogique ci-après :

⁴⁵⁹ PURTSCHERT P., MEYER K., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 133.

⁴⁶⁰ FALQUET J., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 82.

⁴⁶¹ À l'issue de ce premier entretien Loutfi me demande si je comprends l'arabe. Après lui avoir répondu par l'affirmatif, il dit : « / ah / non / c'est impossible / tu dis / bien bien bien < ? > < ! > / » Loutfi, E.3 (25'03).

⁴⁶² Observation du 18.01.2010, de 13h30 à 16h30, sur le site du Colombier.

















Figure 26 : Le féminin des métiers

Le féminin des métiers

I/ Remplacez les pointillés par le nom du métier au féminin :

1. Un avocat ==> une
2. Un boulanger ==> une
3. Un écrivain ==> une
4. Un présentateur ==> une
5. Un entraîneur ==> une
6. Un libraire ==> une
7. Un conducteur ==> une
8. Un ambassadeur ==> une
9. Un directeur ==> une
10. Un vendeur ==> une

II/ Trouvez le métier représenté et mettez-le au féminin :

Chimiste	Coiffeur	Cuisinier	Danseur	Maçon	Magicien	Menuisier	Serveur
							
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
							

La phrase inaugurale formulée par l’enseignante laisse à penser qu’ « auparavant » tous les métiers étaient « au masculin », donc potentiellement masculins (Cf. « Le masculin / le féminin des adjectifs » [Fig. 21]). Ce document support re-présente le groupe masculin comme représentant de la catégorie désignée « métiers », la référencement au féminin est quant à elle indirecte, le féminin étant re-présenté comme un lieu de variation. La dissymétrie référentielle du genre – qui consiste en une référencement directe au masculin caractéristique de ce support – est également accompagnée par une asymétrie quantitative et qualitative des rôles et statuts assignés aux sexes, ce qu’illustre le deuxième exercice « II. Trouver le métier représenté et mettez-le au féminin » proposé aux stagiaires [Fig. 26]. Cette asymétrie

réaffirmée à travers les FL CAI contribue à la réactualisation d'un ordre de la division sexuelle du travail et du genre. En effet, pour illustrer la dite « féminisation des métiers », l'enseignante propose quelques exemples :

« Avant, on ne pouvait pas dire une écrivaine, on devait dire un écrivain ou une femme écrivain et aujourd'hui on doit dire une écrivaine, enfin, on peut [...] »

« [...] un maçon / une maçonne mais c'est très très rare. Il y en a peu » [...] »

« [...] un marin n'a pas de féminin, pourquoi ? [...] une femme ça porte malheur sur un bateau et c'est ce qui explique qu'il n'y a pas de féminin »

Un stagiaire : « c'est parce qu'il n'y a pas de femme capitaine ? (IRES) »

L'absence ou la rareté du féminin des mots « maçon » et « marin » est expliquée et justifiée par l'absence ou la rareté de femmes exerçant ces métiers. Dans une certaine mesure, l'absence ou la rareté du féminin de ces mots est présentée comme *allant de soi*, et non comme une construction sociale, ce qui revient en même temps à justifier et légitimer le fait qu'une femme n'ait pas sa place sur un bateau par exemple. Ces extraits d'observation rappellent que l'enjeu de la « féminisation de la langue » est celui de la féminisation du « pouvoir ». Ils soulignent également l'actualité du questionnement relatif aux règles proposées par la circulaire de mars 1986, portant sur les noms de métiers, et ce malgré leur usage plus ou moins répandu aujourd'hui⁴⁶³.

La séance de cours se poursuit par un exercice portant sur l'emploi des verbes « aider » et « téléphoner ». Afin d'illustrer l'utilisation de ces verbes, l'enseignante écrit au tableau les deux phrases ci-dessous :

« J'aide ~~à~~ ma mère à faire le ménage

Je téléphone à mon frère à Cuba »

Ces deux phrases présentent une dissymétrie du genre par rapport aux désignations, aux déterminations et aux activités produites à travers l'association des termes « aider », « mère », « ménage » et ceux de « téléphoner », « frère », « Cuba ». L'association de ces termes dans cette situation pédagogique aboutit à une dissymétrie du genre. Un groupe (masculin) est construit discursivement comme agent intentionnel (téléphoner = faire quelque chose) et distancié, alors qu'un second groupe (féminin) est construit comme agent assisté (aider = assister dans un faire, prendre en charge le terme de mère qui n'est pas agent) et non

⁴⁶³ Cf. DUCHENE A., MOÏSE C. (DIR.), *op.cit.*, 2011, p.10. Et HOUBEINE A-M., « Trente ans de recherche sur la différence sexuelle ou Le langage des femmes et la sexuation dans la langue, les discours, les images », *Langage et société*, « Hommes/femmes : langues, pratiques, idéologies », n°106, 2003, pp. 33-61.

intentionnel. Comme l'illustre la suite de l'exercice, le verbe « aider » sera systématiquement associé au féminin. En effet, l'enseignante demande à une stagiaire de compléter une phrase qui commence par « j'aide ». La stagiaire propose : « *j'aide une femme à se relever* ». L'enseignante demande ensuite à un autre stagiaire de construire une seconde phrase en employant le même verbe. Après un instant de silence, elle lui demande s'il est marié et lui suggère deux mots pour construire sa phrase : « *femme et courses* », puis elle propose l'exemple suivant qu'elle reporte au tableau : « *j'aide ma femme à faire les courses* ».

Un ordre social des différences est d'autant plus efficacement incorporé – marquant pour les esprits et les corps (tant au niveau des manières de se tenir, de (se) dire, etc.) et difficilement révoqué – lorsqu'il est insinué et suggéré de manière « silencieuse » dans les pratiques sociales courantes – dont les pratiques d'enseignement –, ce qu'illustre l'exemple qui suit. L'objectif d'un cours du soir est de travailler les temps « présent » et « imparfait »⁴⁶⁴. Ce faisant, la consigne suivante est donnée aux stagiaires :

- « 1. *décrire l'une de vos passions (au présent) et de décrire 3 rêves.*
2. *de décrire à l'imparfait l'une de vos passions et 3 rêves d'enfance.* »

Lorsque l'enseignante passe parmi les apprenant-e-s pour répondre à leurs questions éventuelles, elle demande à un stagiaire : « *Qu'elle était votre passion ?* ». Le stagiaire répond : « *Ma passion était [...]* » (Silence). Face à son silence, l'enseignante entreprend de définir le mot « passion » et lui suggère les mots suivants pour construire sa phrase : « *le foot, les voitures* ».

La puissance d'injonction (et d'institution) « silencieuse » qui caractérise ces moments de suggestion est une condition parmi d'autres à l'efficacité et à la durabilité des rapports de pouvoir. Comme le rappelle P. Bourdieu⁴⁶⁵, cette injonction s'exerce non pas en annonçant et en disant aux stagiaires ce qu'elles et ils ont à faire, mais ce qu'elles et ils sont, ce qui participera à les faire *de-venir* durablement ce qu'elles et ils ont à être (Cf. Chapitre 4). Néanmoins, au delà de la question de la suggestion, ces moments de FL mettent en avant un paradoxe des rapports sociaux de sexe que rappelle D. Kergoat par la formulation « *tout change et rien ne change* » (Cf. Chapitre 2). Ce paradoxe intervient par exemple à travers le constat simultané d'une augmentation de la représentativité des femmes dans certains secteurs d'activité et d'une certaine forme de perpétuation des segmentations, des inégalités de salaire et/ou d'une assignation prioritaire des femmes au travail domestique. Comme nous l'avons

⁴⁶⁴ Observation du 23.02.2010, de 18h30 à 20h30, sur le site de C 18.

⁴⁶⁵ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 37.

précédemment évoqué, pour D. Kergoat⁴⁶⁶, cette contradiction apparente s'explique par l'historicité de la division sexuelle du travail productif et reproductif et par une sorte d'amalgame entre les deux niveaux de réalité que sont les relations sociales et les rapports sociaux, dont la distinction permet de saisir que des changements observés au niveau des relations sociales ne sont pas pour autant transférables au niveau des rapports sociaux. Des exemples de supports pédagogiques et d'exercices présentés ci-dessus illustrent par de multiples façons la centralité de la division du travail et la manière dont celle-ci est réactualisée par les FL CAI⁴⁶⁷.

De surcroît, la dissymétrie du genre – illustrée par l'emploi différencié des verbes « aider » et « téléphoner » – évoque un autre paradoxe des rapports sociaux de sexe, inhérent à l'historicité de la division sexuelle du travail, et qui apparaît à travers une réflexion renouvelée depuis plusieurs décennies autour du concept et/ou éthique du *care*⁴⁶⁸. Le terme anglo-saxon *care* désigne toute activité (bénévole ou salariée) de prise en charge des enfants, des personnes âgées et des adultes dépendant-e-s, réalisée par un membre de la famille ou par une personne extérieure⁴⁶⁹, ainsi que les dispositifs normatifs au sein desquels ces activités sont pensées, définies et réalisées⁴⁷⁰. Il renvoie généralement aux métiers relatifs aux soins (infirmièr-e, aides soignant-e-s, etc) et à la prise en charge des enfants et des adultes dépendant-e-s (assistant-e-s maternel-le-s, service à la personne, etc.). Ces métiers peu rémunérés et dont la qualification est peu reconnue sont souvent pensés comme une sorte continuité des prérogatives assignées aux femmes telles que le soin, le maternage et la prise en charge d'autrui. En même temps, ces prérogatives sont associées à des valeurs et/ou qualités attendues de ces dernières, parmi lesquelles figurent la minutie, le dévouement, la patience, la répétitivité, la compassion, etc. Dans ce cadre, de nombreux travaux, dont les analyses ont pour point de départ le constat de l'accroissement de ce type d'activités (et métiers), montrent que l'accès des femmes au marché du travail relève non pas d'une remise en question de la division sexuelle du travail mais plutôt d'un déplacement de cette dernière. Ce dit travail de *care* s'est d'abord développé dans les pays du nord, dans un contexte d'augmentation du taux d'activité des femmes, d'accroissement des flux migratoires et par

⁴⁶⁶ KERGOAT D. (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 113.

⁴⁶⁷ Par ailleurs, cette question sera développée à l'occasion du Chapitre 5 Cf. [Fig. 26, 29, 30 31].

⁴⁶⁸ MOUNIER P., LAUGIER S., PAPERMAN P., *Qu'est-ce que le care ?*, Paris, Payot, 2009.

Voir aussi, PAPERMAN P., LAUGIER S. (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, EHESS, 2011.

⁴⁶⁹ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *op.cit.*, 2008, p.128.

⁴⁷⁰ DANG A-T., LETABLIER M-T., « Citoyenneté sociale et reconnaissance du « care ». Nouveaux défis pour les politiques sociales », *Revue de l'OFCE*, 2009/2, n° 109, pp. 5-31, p. 4.

une mise en visibilité plus accrue des travailleuses migrantes⁴⁷¹. À cet égard, comme le souligne D. Kergoat, ce travail de *care* met en exergue – de manière efficiente – la consubstantialité des rapports sociaux de sexe, de race et de classe :

« Le rapport de classe renforce, par les procès de naturalisation, la racisation et « genderisation » du travail de care ; la racisation dont nous avons vu plus haut à quel point elle inséparable des emplois domestiques renforcés et légitime précarisation (donc rapports de classe) et genderisation ; le rapport de genre exacerbe les rapports de classe en ce que la féminisation de ces derniers est un phénomène nouveau pour le corps social et donc sans aucun embryon de réponse, et renforce les rapports de « race » par l’ancrage des raisonnements dans la naturalisation »⁴⁷²

Cette consubstantialité des rapports sociaux (Cf. D. Kergoat) est par ailleurs identifiable dans de multiples situations vécues lors de nos observations directes des FL CAI, comme l’illustre l’exemple d’exercice qui suit.

3.2.6 Le jeu du « Téléphone arabe » : quelle consubstantialité des rapports sociaux ?

Le jeu téléphone arabe est un support pédagogique fréquemment utilisé lors des cours de français. La séquence observée⁴⁷³ consiste en une transmission, de bouche à oreille, d’une série des mots : *menton, mouton, manteau*. L’objectif de l’exercice est de contrôler les informations et de les corriger lorsqu’elles sont jugées non conformes et/ou erronées au bout de la chaîne. « Téléphone arabe » est une expression péjorative qui serait apparue lors du conflit franco-algérien. Les premières occurrences repérées de ce terme datent du début des années 1960. Cette expression renvoie à un jeu stéréotypique qui procède d’un préjugé racisé contenu dans le mot « arabe » (Cf. d’autres expressions telles que « travail d’arabe », « tête de turc », « parler comme une vache espagnole »). Le « téléphone arabe » évoque une communication peu fiable, la précipitation voire l’inexactitude. Cette expression procède de plusieurs stéréotypes raciaux qui situent le sens du mot « arabe » en usage ainsi qu’une certaine reconnaissance normative commune de ce sens (puisque banal). Aussi, à l’occasion de ce type d’exercice, la reconnaissance commune du sens attribué au mot « arabe » réitère l’altérité visée. Néanmoins, le déroulement de l’exercice montre que cette altérité n’est pas « que » racisée. En effet, l’unique stagiaire femme présente dans ce groupe du soir va être

⁴⁷¹ Cf. BLOCH F., MIRANDA A., « Introduction. Migrations féminines, ordre genré et travail de care » (dans.) FALQUET J., HIRATA H., KERGOAT D., *et al. (dir.), Le sexe de la mondialisation : Genre, classe, race et nouvelle division du travail*, Paris, Presses de sciences Po, 2010, pp. 101-103.

⁴⁷² KERGOAT D. (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, pp.122-123.

⁴⁷³ Observation du 17.11.2009, de 18h30 à 20h30, sur le site de Carrefour 18.

constamment interpellée par ces collègues stagiaires – avec humour – comme étant responsable d’avoir « *mal dit le mot* », donc responsable de sa déformation au bout de la chaîne. Outre le fait que ce jeu stéréotypique, dans son usage commun, se fige davantage sur les femmes, « réputée » bavardes, pipelettes, etc., cet exercice participe à la réactualisation des rapports sociaux, la racisation des personnes engageant leur sexuation et inversement. Le déroulement de cet exercice illustre la manière dont le sexe et la race – en tant que catégories et opérateurs « historicisables » de différenciation et de hiérarchisation sociale – fonctionnent de façon concomitante. Ce moment d’observation montre, tel que le souligne E. Dorlin :

*« Comment, par exemple et de façon pragmatique, la sexuation des corps figure leur racisation et, inversement... Ainsi, ces catégories idéologiques se génèrent mutuellement : elles apparaissent toujours comme les signifiants mouvants des unes et des autres, et définissent les matrices sémiologiques des dispositifs historiques de domination. »*⁴⁷⁴

Plus largement, cette opération simultanée de sexuation / racisation – et de différenciation des corps – est visible la place centrale qu’occupe la socialisation différentielle dans les FL CAI. Dans le cadre de cette socialisation différentielle, nous considérons les corps comme des supports-producteurs d’une force de travail, lieux possibles d’accaparement⁴⁷⁵. Ils sont des effets des rapports de pouvoir à partir desquels ils sont façonnés et non la cause de ces rapports de pouvoir⁴⁷⁶. Ces corps sont « disciplinés » et re-élaborés dans le cadre de politiques de normalisation, auxquelles participe le CAI et son VL (Cf. Chapitre 4). Dans le cadre de ces politiques, le corps des femmes est un lieu prioritaire d’ « investissement » et de réification de l’« économie » hétéronormative et hétérosexuelle. À cet effet, nous considérons que la rhétorique de la laïcité, comme celle de la « *différence islamique (couvrir son corps)* »⁴⁷⁷, sert à « re-marquer » les corps, en les privant du privilège de neutralité et de la transparence sociale dont jouissent celles et ceux qui n’ont pas à endosser l’altérisation et la différenciation, et à les exclure de la sphère publique.

⁴⁷⁴ DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 16.

⁴⁷⁵ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 19.

⁴⁷⁶ DORLIN E., *op.cit.*, 2008, p. 116.

⁴⁷⁷ BRACKE S., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 209.

3.3 « *En France, on est dans un pays laïc* » : « *Voile* » sur la *démocratie sexuelle*

À l'issue d'une séance de cours⁴⁷⁸, des stagiaires interrogent l'enseignante quant au maintien d'un cours censé se dérouler le vendredi suivant, jour de l'Aïd. L'enseignante confirme que le cours sera maintenu et ajoute « *En France, on est dans un pays laïc [...] pas de fêtes religieuses* »⁴⁷⁹

Apparu au 19^{ème} siècle, le terme « laïcité » provient des adjectifs « laïque » ou « laïc ». Il est habituellement employé dans le cadre des études francophones qui traitent des rapports entre le politique et le religieux. Appartenant au registre théologique catholique, ce vocable a émergé pour désigner l'ambition du clergé à participer aux affaires publiques. Contrairement à une idée répandue, notamment dans le débat public, il n'existe pas « un modèle de laïcité à la française ». En France, selon J. Baubérot, la laïcité – qu'il distingue du terme de sécularisation/*secularization*⁴⁸⁰ – s'est construite historiquement à partir de trois moments qu'il qualifie de « seuils de laïcisation »⁴⁸¹. Le premier seuil est identifié en 1789 dans la rupture que provoque la Révolution française avec la monarchie de droit divin, menant à la constitution de 1791, à la laïcisation de l'état-civil et à l'instauration du mariage civil. Le second seuil est identifié quant à lui au moment de la 3^{ème} République, dans l'opposition entre les « cléricaux » qui souhaitent un retour à l'Ancien régime et les radicaux républicains. Ce « conflit des deux Frances » conduira à la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1905 et à la laïcisation de l'école républicaine. Ainsi, le terme laïcité sera d'abord et/ou surtout employé au sujet de la laïcisation de l'école publique qui coïncide avec l'instauration de l'obligation de l'instruction en 1882⁴⁸². Dans le cadre de ce moment historique, deux perspectives s'opposent par rapport à l'importance à accorder à la liberté de pensée et à la liberté de conscience. Alors que l'une considère que la liberté de conscience ne peut émerger que par l'émancipation du sujet et par la liberté de pensée, l'autre – décrite par J. Baubérot

⁴⁷⁸ Observation du 24.11.2009, de 9h à 12h, sur le site du CCAS de Villejean.

⁴⁷⁹ Ce n'est pas la première fois que cette question est posée. La semaine précédente (Observation du 20.11.2009, de 13h45 à 16h45, sur le site du Landrel), une enseignante sonde la présence des stagiaires dans la perspective de préparer la séance de cours à venir. Parmi dix personnes présentes, seules deux répondent penser être présentes ce jour là.

⁴⁸⁰ Le terme de sécularisation est davantage employé dans les études académiques anglophones consacrées au même rapports entre le politique et le religieux. Cf. BAUBÉROT J., « Sécularisation, laïcité, laïcisation », *Empan*, 2013/2, n° 90, pp. 31-38. [EN LIGNE] : <http://www.cairn.info/revue-empan-2013-2-page-31.htm> (Consulté le 18 août 2013)

⁴⁸¹ Par rapport à ces moments historiques de la construction de la « laïcité » Cf. BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, pp. 218-221.

⁴⁸² Baubérot J., « Transferts culturels et identité nationale dans la laïcité française », *Diogenes*, 2007/2, n° 218, pp. 18-27, p. 20. [EN LIGNE] : <http://www.cairn.info/revue-diogene-2007-2-page-18.htm> (Consulté le 18 août 2013).

comme « libérale »⁴⁸³ – remet en question la logique contraignante de l’émancipation dans sa capacité à empêcher la liberté de conscience. Cette opposition inhérente à la construction historique de la laïcité est présente dans les débats qui accompagnent la loi de 2004 qui interdit – en application du principe de laïcité – le port de « *signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics* »⁴⁸⁴ dans les établissements scolaires publics. Mais, cette opposition est aussi identifiable dans les discours qui consacrent le fétiche que représente le foulard et/ou « le voile », ce qui amène J. Baubérot à considérer que l’islam – en tant qu’« analyseur » d’une « crise de l’école républicaine » – met en exergue un troisième seuil de laïcisation.

La loi « contre le foulard » est une sorte de parole créatrice qui « *fait surgir à l’existence ce qu’elle énonce* »⁴⁸⁵. Elle est un indice de ce que S. Bouamama perçoit comme une nouvelle forme d’« islamophobie ». Mais, nous préférons à ce terme « respectable »⁴⁸⁶ d’islamophobie celui de racisme dans la mesure où, dans sa forme culturaliste, l’islam est considéré comme un élément étranger à la culture et/ou aux valeurs françaises. Par ailleurs, si cette loi, comme les débats qui l’accompagnent, permet de mettre en évidence certains processus de racisation des phénomènes sociaux, elle n’en est pas moins un indice simultané du sexisme à partir duquel ils procèdent.

En effet, nous rejoignons Ch. Delphy⁴⁸⁷ pour dire que si cette loi relative à la « laïcité » (principalement celle de 2004) – loi qui a fortement divisé les féministes – a prioritairement été débattue en termes de droits des femmes, « *c’est que l’argument laïc était faible* ». Mais, en 2003 « *une poignée d’adolescentes est devenu le seul obstacle, en France, à la dite égalité* » redonnant vigueur à l’argument « laïc ». De là, comme le souligne la théoricienne, « *l’égalité des sexes a fait l’affaire* ». Ce faisant, la « laïcité » est devenu un prétexte politique, médiatique, voire scientifique du choix nodal entre la lutte contre le racisme et la lutte contre le sexisme. Dans cet épisode de « crise » de la laïcité, les femmes « voilées » deviennent des lieux de tension, des figures allégoriques de l’« ennemi de l’intérieur »⁴⁸⁸,

⁴⁸³ BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, p. 220.

⁴⁸⁴ Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

⁴⁸⁵ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 21. Évoquant le discours juridique.

⁴⁸⁶ BOUAMAMA S., *L’affaire du foulard islamique, la production d’un racisme respectable*, Paris, Le Geai bleu, 2004.

⁴⁸⁷ DELPHY C., *op.cit.*, 2008, pp. 175-176.

⁴⁸⁸ Cette construction discursive appartient au vocabulaire de guerre et désigne des groupes « infiltrés », agissant plus ou moins secrètement au service de « causes étrangères ». Cf. BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, pp. 155-158.

comme elles peuvent l'être, par ailleurs, à d'autres moments historiques de tension et/ou de conflit, comme le rappelle É. Fassin :

« On entend ici l'écho de l'argument de Claude Lévi-Strauss dans les structures élémentaire de la parenté, dont on comprend mieux ainsi pourquoi, dans une lecture féministe, il résonne presque comme une violence : les femmes sont des signes dans la communication symbolique des hommes. »⁴⁸⁹

Ces dix dernières années, la construction politique et médiatique de la figure de l'« ennemi de l'intérieur » – qu'incarnent les femmes portant le foulard – s'appuie sur une succession de débats autour de l'intégration, de l'identité nationale, des dites affaires du foulard, des tournantes, etc. Dans ce cadre, désignées comme « ennemies de l'intérieur », les femmes portant le foulard sont suspectées d'agir au service d'un « ennemi de l'extérieur », ce qui permet de légitimer la mise en place de dispositifs de « discrimination légale », de contrôle, voire de répression. La mise en place de ces dispositifs, souvent présentés comme des mesures d'exception, permet d'actualiser cette figure menaçante, en même temps qu'elle est censée la réfréner. Cette construction politique et discursive permet également de déplacer la figure menaçante de l'« extérieur » vers l'« intérieur », ce qui autorise alors – selon une rhétorique de sécurité – à agir et à étendre le contrôle sur l'extérieur, au nom des potentielles menaces multiformes qu'il fait encourir à l'intérieur. La fabrication de cette figure fantasmatique permet de réactualiser le clivage eux/nous en des termes identitaires, de masquer les rapports sociaux qui participent effectivement et matériellement à ce clivage et elle permet, enfin, de légitimer la mise en place de dispositifs de contrôle et de sécurité transposables à d'autres situations et/ou populations ciblées.

3.3.1 « Laïcité » et « impératif » d'une construction différenciée des corps

À l'occasion d'une séance de cours consacrée à des exercices d'entraînement au DILF⁴⁹⁰, il est proposé aux stagiaires de travailler autour de la thématique des « chiffres » en utilisant la carte vitale comme support d'exercice. L'enseignante demande alors à chaque stagiaire d'utiliser sa carte vitale pour décortiquer et expliquer le sens du numéro de sécurité sociale. Une stagiaire tend sa carte vitale à l'enseignante. En regardant sa photo, l'enseignante dit : « Oh. *Qu'est-ce que tu es belle là-dessus* ».

⁴⁸⁹ FASSIN É., « Les frontières de la violence sexuelle » (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 291.

⁴⁹⁰ Observation du 26.02.2010, de 9h à 12h, sur le site de Villejean.

Sur cette photo, la stagiaire en question ne porte pas de foulard, qu'elle porte par ailleurs en cours. Cette phrase ne porte pas en elle une injonction formelle et/ou explicite mais flatte néanmoins un comportement, un « état » des choses et plus particulièrement un « état » du corps. Cette injonction indirecte rappelle les femmes à leur corps, lieu et indicateur premier des différenciations et des hiérarchisations sociales. Elle les encourage, en ce qui concerne les stagiaires présentes dans ce cours du moins, à un comportement et à une posture qui ne soit pas « connotée » et/ou marquée par l'islam et ce, en posant un *a priori* esthétique sur le foulard. À cet égard, cette interaction est un lieu de manifestation et de fonctionnement de la socialisation différentielle, comme peuvent l'être d'autres moments pédagogiques que nous avons sollicité. Ici, en s'appuyant sur une rhétorique située de la « laïcité », cette socialisation différentielle s'adresse directement aux corps et pose, comme le souligne N. Guénif-Souilamas, une sorte de non-choix caricatural et « déchirant entre tradition et modernité, autrement dit entre le voile et la minijupe »⁴⁹¹, deux versants d'un même processus de normalisation et d'appropriation matérielle des corps. Certes, comme le rappelle C. Guillaumin : « ce ne sont pas partout les mêmes hommes et les mêmes femmes, cependant toujours il y a des « femmes » et des « hommes » et non pas simplement des femelles et des mâles. »⁴⁹²

Le VL du CAI est un dispositif parmi d'autres qui participe à la construction différenciée des corps, ces derniers ne pouvant être que sexués. Leur construction sexuée repose sur de multiples interventions et techniques que rappelle C. Guillaumin, tels que les jeux de l'enfance, l'usage de l'espace, l'usage du temps⁴⁹³. Ces interventions et techniques influent sur la motricité physique et sont autant de lieux d'apprentissage et d'incorporation des injonctions portant sur la manière de tenir son corps, de marcher, de se tenir, de se saisir des objets et d'agir au delà des frontières de ce corps, ce qu'illustre le moment pédagogique qui suit.

L'objectif d'un exercice est de travailler « l'impératif » en s'appuyant sur un dialogue qui figure sur un support intitulé « Conseils d'une voisine » [Fig. 27]⁴⁹⁴. La première consigne donnée aux stagiaires est de décrire les deux personnages (deux femmes) du dialogue.

⁴⁹¹ GUENIF-SOUILAMAS N., *op.cit.*, 2000, p. 64.

⁴⁹² GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, p. 118.

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 125.

⁴⁹⁴ Observation réalisée le 13.11.2009, de 13h30 à 16h30, sur le site du Colombier.

Figure 27 : Conseils d'une voisine

32 L'IMPÉRATIF

CONSEILS D'UNE VOISINE

Suzanne : Je suis fatiguée, en ce moment...
 Madame Colin : Prenez des vacances !
 Reposez-vous !
 Suzanne : Oui, bien sûr, mais je ne peux pas prendre de vacances en ce moment ! J'ai trop de travail !
 Madame Colin : Arrêtez de travailler comme une folle ! C'est mauvais pour la santé !
 Suzanne : Facile à dire !
 Madame Colin : Faites comme moi ! Faites du sport ! Prenez des vitamines, cela fait du bien !
 Suzanne : Je n'ai pas le temps de faire du sport !
 Madame Colin : Ce n'est pas possible ! Regardez ! Il y a le parc, juste à côté. Allez-y le matin et faites un petit jogging...
 Suzanne : Du jogging le matin ? C'est fatigant !
 Madame Colin : Eh bien, ne faites pas de jogging, mais promenez-vous ! Occupez-vous de votre santé !
 Suzanne : Vous, vous aimez bien donner des conseils, non ?



Faites comme moi, faites du sport !

UNE SURPRISE POUR PAPA

(Le téléphone sonne.)
 Elodie : Maman, viens !
 Madame Rougier : Pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe ? Sois gentille, ma chérie, réponds au téléphone !
 Elodie : Allô ? Oui ? C'est papa !
 Madame Rougier : Dis à papa que je ne suis pas là !
 Elodie : Maman n'est pas là !
 Madame Rougier : Demande-lui à quelle heure il va rentrer ! Ne lui dis pas que Xavier est arrivé, c'est une surprise !
 Elodie : Papa, reviens vite ! Il y a une surprise pour toi !
 Madame Rougier : Chut ! Ne lui dis rien ! C'est pour son anniversaire !



Chut ! Ne lui dis rien !

Papa, reviens vite !

Suite à l'énonciation de la consigne, les premières descriptions et remarques des stagiaires concernant le premier personnage (de gauche) sont les suivantes : « *Elle est fatiguée, elle a les cheveux en l'air, elle est courbée, [...]* ». Concernant le second personnage (de droite), une stagiaire dit : « *Elle est en forme, en jupe, en talon, [...]* ». Une autre stagiaire dit : « *Elle a des talons, elle est bien habillée* ». Puis, un stagiaire déclare : « *Elle est vulgaire* ». L'enseignante lui demande : « *pourquoi ?* ». Il répond : « *Je ne sais pas. [...] Je connais le mot et je voulais l'utiliser* ».

L'« impératif » que paraît illustrer ce support pédagogique et le déroulement de l'exercice est que la sexualisation des corps est une « formation continue », faite de socialisation différentielle, d'incorporation et de contrôle des habitudes et des goûts. Elle s'effectue par le biais d'interventions directes sur le corps anatomique, mais elle concerne aussi son apparence et sa motricité, par le biais des multiples pressions et marquages qu'il subit. Ces derniers

influent et déterminent les consciences, les perceptions et les possibilités. Comme le rappelle C. Guillaumin, « *si les femmes sont des objets dans la pensée et l'idéologie, c'est que d'abord elle le sont dans les rapports sociaux, dans une réalité quotidienne dont l'intervention sur le corps est l'un des éléments clefs.* »⁴⁹⁵

La sociologue identifie deux types d'interventions directes sur le corps destinés à actualiser le sexe et à le mettre en scène⁴⁹⁶. D'une part, elle parle d'« *interventions mécaniques (matérielles physiques)* », souvent irréversibles et/ou mutilantes et révélatrices spectaculaires du contrôle social du corps. La modification du corps s'effectue dans ce cadre par chirurgie et/ou par usage d'outils et d'objet, dont l'objectif est d'« induire » et de « maintenir » ces modifications physiques. Le second type d'intervention directe sur le corps – que nous percevons plus particulièrement dans l'exemple d'exercice ci-dessus – concerne « *la mode, la présentation de soi-même et la morphologie, (superficielle)* ». Ces interventions renvoient aux manières de présenter sa personne, elles concernent toutes les modifications et rajouts destinés à mettre en valeur une partie du corps. Quelles soient brutales (dans le cas des interventions mécaniques) ou banales (dans le cas de la mode), ces interventions sont une sorte d'« *emblème de la sexuation sociale du corps* »⁴⁹⁷.

Forme de marquage du corps parmi d'autres, le foulard est pourtant considéré comme un « incontestable » symbole de la soumission des femmes. Comme le rappelle Ch. Delphy, si durant les débats qui l'ont consacré un rapprochement a été établi entre les deux processus que sont l'injonction à découvrir son corps et l'injonction à le dissimuler, ces derniers ne sont pas traités du point de vue de leur équivalence oppressive :

*« Si le string est souvent mentionné comme une exagération de la préoccupation de séduire en se dénudant, semblable à la préoccupation de séduire en se cachant avec un foulard, aucune symétrie n'est posée entre les deux : personne ne suggère jamais que le string devrait être interdit. Le foulard est perçu comme un symbole incomparablement pire que tout autre. »*⁴⁹⁸

Dans ce contexte, aucun parallèle n'est établi – non plus – avec d'autres formes de marquages du corps par ailleurs décriées par divers mouvements féministes à d'autres occasions (Cf. maquillage, talons hauts, etc.)⁴⁹⁹. De la même manière, il est généralement pris

⁴⁹⁵ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1992, pp. 119-120.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, pp. 120-124.

⁴⁹⁷ Aux côtés de la nourriture, dont la quantité et la qualité distribuée varie, dans une société selon, les ressources, selon les classes sociales, mais aussi selon les sexes, la taille et la corpulence, puisque les caractéristiques physiques attendues d'un homme et d'une femme sont différenciées.

⁴⁹⁸ DELPHY C., *op.cit.*, 2008, pp. 181.

⁴⁹⁹ Cf. *Ibid.*

pour acquis que les motivations des femmes portant le foulard sont par définition « étrangères »⁵⁰⁰, voire dangereuses, (à) pour la « laïcité ». La signification de cette laïcité est considérée comme « universelle ». Ce faisant, elle ne pourrait être comprises que par des « féministes » occidentales qui incarnent cet « universel » et la « démocratie sexuelle » qui lui serait inhérente.

3.3.2 CAI, foulard et « laïcité » : un dispositif de discrimination légale

La prégnance du lien établi entre laïcité, foulard et « démocratie sexuelle » (ou égalité) est aussi identifiable dans le cadre des entretiens réalisés auprès des enseignantes. En effet, en prévision de la phase d'entretiens avec les stagiaires, je demande en conclusion des entretiens menés avec les enseignantes si, selon elles, il y a « des questions que je dois éviter de poser aux stagiaires ». À l'issue de notre échange, Sandrine répond à cette question :

*« / Ah / ben oui / oui / y a des sujets délicats / c'est le rôle de la femme / euh : / dans la famille et dans la société / ça c'est toujours délicat / euh : / plus la laï(X) / la laïcité qui est totalement incomprise hein / donc ça ce sont des sujets délicats / par exemple on a eu un soucis avec une : jeune fille turque de vingt et un an qui est mariée / et euh : / et une : / comment elle s'appe(X) < ? > / et elle vient d'où < ? > / une : * / l'ex-Yougoslavie / une serbe / une serbe qui n'a pas la langue dans sa poche / et qui est peut-être / qui est peut-être / un peu de préjugés aussi / enfin elle a vécu en Turquie / et donc : voilà y a eu plusieurs fois des clash entre elles deux parce que pour la serbe / euh / euh : / elle critiquait : de façon péjorative la / la : / la bonne femme turque qui faisait tout pour son mari / parce qu'elle disait / voilà / à midi un telle elle est en retard au cours / pour / de l'après midi parce qu'il a fallu qu'elle retourne préparer à manger à son mari : / na na na : / et celle là elle roupille le matin en cours pourquoi < ? > / parce qu'elle a du se réveiller à cinq heure du matin pour préparer le café à son mari : / comme s'il pouvait pas se le faire tout seul etc / donc : voilà / parfois : c'est vrai que : / cette peti(X) / cette petite jeune fille turque / enfin jeune femme / euh : elle est toute fière : de son état de femme mariée / qu'elle fait (X) * / on voit bien qu'elle est / elle est fière de faire comme il faut etc / d'être une Bonne épouse / et euh quand on la critique / qu'on lui dit mais t'es qu'une / que les : / enfin ce que lui a dit : / hein la serbe / t'es que l'esclave de ton mari / c'est vrai que y a eu un clash / hein / donc voilà / (...) / et puis le problème : / bon ben du voile / problème je sais pas parce que ça change tellement / même ici en France / maintenant que : / euh : * / moi j'avais commencé à leur expliquer : / euh / que dans les lieux public il fallait pas porter le voile A priori : et que : * / et donc je leur avais dit / j'avais fait laisser (X) / tout en sachant que ça marcherait pas mais / ben voilà / ici on est à Carrefour 18 / c'est un lieu public / donc quand vous rentrerez vous mettez le voile dans votre sac / bon ça jamais été fait quoi / mais bon : / je voulais voir aussi : / (...) / mais sinon les autres sujets / bon le sujet du travail aussi / est ce qu'une femme : / euh / c'est pareil / cette serbe là elle veut absolument travailler / elle travaillait avant / euh : /*

⁵⁰⁰ Cf. *Ibid.*, p. 182.

le fait de : / voilà certaines femmes qui disent (X) / mais pourquoi vous voulez pas travailler < ? > / pourquoi vous restez < ? > / t'es : / t'as même pas d'enfant tu restes chez toi à rien faire / pourquoi < ? > voilà / y a donc / y a des : des clash à ce niveau là quoi / mais bon ça va jamais très loin / hein / » Sandrine.24.3 (1'07'28)

Dans cet extrait d'entretien, Sandrine établit un lien direct entre « *le rôle de la femme dans la famille et dans la société* » et « *la laïcité* » qu'elle dit incomprise par les stagiaires. Cependant, la suite de son énoncé montre que celle-ci n'est pas incomprise par tou-te-s les stagiaires. Effectivement, la responsabilité du conflit qu'elle relate entre les deux stagiaires est d'abord attribué à la stagiaire turque « *on a eu un soucis avec une : jeune fille turque* ». Les termes et attributs qui servent à décrire les deux stagiaires les qualifient de manière asymétrique. La première est décrite comme « *une jeune fille turque de vingt et un an qui est mariée (...) petite jeune fille turque / enfin jeune femme (...)* ». Les termes employés la désignent par une forme d'immaturation et de soumission. Son « état » de femme « mariée » ou d' « épouse » qui évoque une situation figée voire immuable est évoqué à plusieurs reprises, autant que l'est son « mari », *a priori* responsable de son prétendu « état » de soumission. Si cet « état » de femme mariée, donc le mariage plus globalement, apparaît à première vue comme une cause identifiée de la soumission des femmes, il ne l'est que dans le cas « spécifique » de cette stagiaire turque. En effet, cet « état » de femme mariée ne sert pas à dis-qualifier la stagiaire Serbe, qui est désignée comme « *une serbe qui n'a pas la langue dans sa poche* », donc qualifiée par une certaine forme de franchise, voire de hardiesse.

« qui est peut-être / un peu de préjugés aussi / enfin elle a vécu en Turquie »

Le fait qu'elle ait vécue en Turquie, ce qui laisse supposer qu'elle a des connaissances et/ou une expérience la rendant légitime à « parler », atténue le « peu » de « préjugés » que peut lui attribuer l'enseignante dans la situation narrée. Par ailleurs, ce qui est présenté au départ comme un conflit entre deux personnes se transforme dans le courant de l'énoncé en situation de tension entre « une serbe » et « des turques » : « *à midi un telle elle est en retard au cours / (...) / et celle là elle roupille le matin en cours pourquoi < ? > /* ». Sandrine utilise le pronom « on » à trois reprises, si lors de son premier et dernier emploi ce pronom indéfini désigne un ensemble indéterminé qui peut englober aussi bien, et de manière indifférenciée, les stagiaires que les enseignantes, il n'en est pas de même lors de son second usage : « *on voit bien qu'elle est / elle est fière de faire comme il faut etc* ». La stagiaire turque est alors exclue de ce « on » indéfini. L'enseignante réattribue la responsabilité des propos tenus à la stagiaire serbe en ces termes : « *enfin ce que lui a dit : / hein la serbe* », ce qui la distancie des qualificatifs péjoratifs par lesquels va être désignée la stagiaire turque : « *t'es que l'esclave de*

ton mari ». Puis, après avoir évoqué les sujets potentiellement délicats que sont « *le rôle de la femme dans la famille et dans la société* » et « *la laïcité* » exemplifiés par le « clash » entre ces deux stagiaires, Sandrine parle non pas d'un « sujet délicat » mais d'un « problème », celui du « voile », dont elle tempère le caractère problématique en questionnant le terme de « problème » lui-même et en suggérant le flou potentiel qui l'entoure, « *même ici en France* », précisera-t-elle. L'enseignante rappelle la « règle » de séparation des sphères publiques et privées inhérente à ce « problème » : « *ici on est à Carrefour 18 / c'est un lieu public* ». Et enfin, elle aborde un dernier « sujet » qu'elle ne qualifie pourtant pas de « délicat », le travail. À cette occasion, l'enseignante ré-invoque l'exemple de la stagiaire serbe : « *c'est pareil / cette serbe là elle veut absolument travailler* » pour illustrer l'incompréhension plus générale de « *certaines femmes* » face à l'inactivité professionnelle d'autres, voire à leur inertie : « *t'as même pas d'enfant / tu restes chez toi à rien faire* ».

Dans cet extrait d'entretien, la stagiaire serbe est présentée comme un exemple à suivre en terme de laïcité et d'émancipation car elle ne porte pas de foulard et qu'elle « veut travailler ». Elle représente la référence agissante à partir de laquelle sont « mesurées » les relations sociales. Elle est aussi la référence à partir de laquelle est différenciée (et définie) la stagiaire turque, en tant que personne non-agissante. Par ailleurs, dans ses propos « la laïcité » apparaît au centre de la définition du « *rôle de la femme dans la famille et dans la société* », mais aussi au centre des motifs explicatifs du dit « clash » entre les deux stagiaires. Or, cette question ne permet pas de s'interroger ou plutôt de saisir l'historicité des rapports sociaux, des tensions politiques, des conflits d'appartenance nationale et/ou confessionnelle qui influent potentiellement ces situations de « clash » entre les stagiaires CAI. Cet extrait d'entretien soulève plus globalement le « problème » de la religion, soit de l'« islam » (Cf. Laurène.24.3 (1'12'25)), lequel problème est indirectement abordé à travers la rhétorique de la « laïcité ».

Comme en témoigne l'extrait d'intervention de É. Besson, ministre de l'IIIDS, devant la mission parlementaire sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national le 16 décembre 2009 (Cf. Chapitre 2), un lien explicite est établi entre le CAI et ce foulard, lorsqu'il est proposé que la loi puisse être aménagée pour que son port soit « *assimilé à un manquement aux obligations contenues dans le contrat d'accueil et d'intégration, susceptible de s'opposer à la délivrance ou au renouvellement du titre de séjour* ». Ce lien peut être élargi au VL du dispositif et induire alors une certaine confusion entre le fait de porter le foulard et la « capacité » à s'appropriier la langue. Il est établi dans la continuité de la loi de 2004 qui interdit le port du foulard dans les écoles, les collèges et les lycées publics, à l'époque où le CAI est expérimenté dans plusieurs départements français.

Outre ses implications et ses effets politiques, cette loi pose de nombreuses questions dans la mesure où les discours qui l'accompagnent fixent la « différence » sur une religion, l'islam et sur une classe, les femmes⁵⁰¹. Dans son article *Antigone, le foulard et la République*⁵⁰², S. Bracke y perçoit trois problèmes fondamentaux. D'une part, la loi de 2004 définit le foulard comme un symbole et un signe. De ce fait, une ou des pratiques sont reliées à un signe ou à un symbole, ce qui donne un prétendu sens aux textes religieux. Par ailleurs, cette fixation ne prend pas en considération le sens attribué par les musulman-e-s elles/eux-mêmes à leurs pratiques. D'autre part, cette loi positionne l'État comme autorité pouvant intervenir dans le domaine théologique, ce qui représente une contradiction dans la conception d'une séparation « laïcisée » des sphères. Cette intervention de l'État *dé-place* peu à peu la signification du religieux sur un objet, le foulard (un tissu⁵⁰³). Enfin, pour S. Bracke, le problème principal que soulève cette loi renvoie à sa dimension sexuée. Comme en témoigne l'extrait de discours de É. Besson, rappelé plus haut, l'évocation du statut des femmes musulmanes – ou identifiées comme telles – sert à justifier l'importance de les « discipliner » en attribuant au foulard la responsabilité de leur oppression. Dans le cadre de cette rhétorique, les discours portant sur l'émancipation des femmes concentrent leur attention sur le foulard, ce qui a pour effet de fixer cet objet comme symbole de l'inégalité entre les sexes et de vider de sens les luttes de celles qui ne le portent pas. Comme le rappelle S. Bracke – en partant des travaux de J. Scott –, à partir d'un paradoxe constitutif de la vision républicaine (inclusion vs exclusion / différences refusées vs différences affirmées), le discours français construit la notion d'égalité comme une absence de distinctions sociales, d'où un engouement pour la rhétorique de l'identité. Mais, une fois revendiquées par les femmes, les frontières de l'abstraction se heurtent au « sexe » en tant que distinction. Or, comme le souligne S. Bracke :

« Enlever le voile, dans une perspective d'égalité des sexes, conclut Scott, ne rend pas les femmes musulmanes plus égales aux hommes. En revanche, sans foulard les femmes musulmanes semblent plus égales aux femmes françaises, et ainsi plus intégrées dans une économie sexuelle liée à la contradiction constitutive du républicanisme français »⁵⁰⁴.

⁵⁰¹ C'est ainsi que É. Fassin et d'autres entendent résonner la violence de C. Lévi-Strauss dans *Les structures élémentaires de la parenté* lorsqu'il écrit : « les femmes sont des signes dans la communication symbolique des hommes », FASSIN É., DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 29.

⁵⁰² BRACKE S., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 208.

⁵⁰³ Ce qui a pour conséquence de nombreuses stratégies d'évitement du « non-coformisme » comme le port du bandana, de la casquette, etc.

⁵⁰⁴ BRACKE S., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 209.

Pour É. Fassin, depuis 1989, date à la quelle est médiatisée en France la première « affaire du voile »⁵⁰⁵, le rejet de ce que ce que certain-e-s nomment « la pensée 68 » et son héritage critique ne cesse de se poursuivre. Mais, les discours de l'époque cantonnent ce que le sociologue nomme « les questions sexuelles », parmi lesquelles figure l'« affaire du voile », au domaine privé, son enjeu sexuel n'étant pointé que bien plus tard. En effet, ce n'est qu'à partir des années 2000, à la suite des débats polémiques autour du PACS, de la parité, de la pornographie, de la prostitution, et plus particulièrement en 2003, lorsque l'« affaire du voile islamique » refait surface en France, que le port de ce dernier est assimilé à une forme de violence sexuelle, voire à une sorte de « viol du consentement »⁵⁰⁶ subi par les femmes. Cette re-définition sexuée et/ou sexualisée du port du foulard en une forme de viol apparaît dans le contexte de médiatisation de l'« affaire des tournantes » et de l'apparition de l'association « *Ni putes, ni soumises* » qui s'engagera à lutter de manière simultanée contre le viol et contre le voile. Par ailleurs, cette re-définition est justifiée par un « devoir » affiché de la République à assurer une « modernité sexuelle » qui doit passer par la liberté et par l'égalité pour les femmes dans la sexualité. Cette sexualisation du foulard – qui asservi ou libère, rend belle ou rend moche – est autant identifiable dans les discours politiques, que dans les propos recueillis à l'occasion de nos enquêtes de terrain.

Aussi, dans le discours politique, la sexualité devient un sujet et une affaire publique, mais pas n'importe laquelle. C'est la sexualité des « autres » qui est affaire publique, cette sexualité qui ne correspond pas à ce qui a été défini comme « modernité » et « démocratie sexuelle ». À cet égard, développant la notion de « violence sexuelle », É. Fassin rappelle que le désordre de la sexualité informe sur l'ordre des sexes et que la violence sexuelle est un langage qui parle d'autre chose que de sexualité. Ce langage parle de l'ordre social, des rapports sociaux de sexe, de race et de classe en co-formation. De même que, « *s'il ne faut jamais oublier que les violences sexuelles affectent surtout les femmes, il importe également de garder présent à l'esprit que leur discours s'adresse à la fois aux hommes et aux femmes* »⁵⁰⁷.

Le contexte de mise en application du CAI et de son VL, dispositif de « discrimination légale » qui favorise l'immigration de travail (choisie) au détriment de l'immigration familiale (subie), au nom de l'égalité entre les sexes, coïncide également avec ce contexte de

⁵⁰⁵ Parallèlement au bicentenaire de la Révolution française et à la chute du mur de Berlin. Cf. FASSIN É., « Les frontières de la violence sexuelle » (dans.) *Ibid.*, p. 289.

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 299.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 302.

« discrimination légale » consistant à légaliser l'exclusion de jeunes femmes portant le foulard des établissements scolaires publics, au nom de cette même nécessaire égalité entre les sexes. Dans ce cadre, le foulard – à la fois signe et symbole – est un outil « efficace » de communication et de mobilisation qui a l'avantage de masquer l'historicité des rapports de pouvoir, comme la division sexuelle et raciale du travail concomitante à ces rapports de pouvoir.

Comme l'avons montré, en même temps que le VL du CAI est un espace d'institution de la norme linguistico-culturelle légitime, ce contexte prescriptif de FL est, en même temps, au centre de la réaffirmation du genre et des rapports sociaux. Lesquels rapports sociaux sont réactualisés par un ensemble d'édifices idéologiques et institutionnels abordés de manière thématiques lors des FL CAI et participent à l'historicité de la division sexuelle et raciale du travail. Et dans ce cadre, nous considérons que la langue légitime est à la fois un « *code* » et un « *système de normes* » réglant (et réglé par) les pratiques linguistiques, lesquelles pratiques linguistiques sont avant tout des pratiques sociales. Cette langue légitime et exigée « *a partie liée avec l'État (...) tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux* »⁵⁰⁸. En définissant l'État – lieu de délimitation territoriale imposée par des structures légales et institutionnelles – à l'instar de J. Butler et G-C Spivak, comme « *la matrice de toutes les obligations et de toutes les prérogatives de la citoyenneté* »⁵⁰⁹, nous envisageons avec P. Bourdieu que :

*« C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la langue officielle : obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (École, administrations publiques, institutions politiques, etc.), cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. »*⁵¹⁰

Dans ce cadre, des agent-e-s de contrôle et d'imposition de cette « *loi linguistique* » (juristes, linguistes, enseignant-e-s, etc.) sont investi-e-s « *du pouvoir de soumettre universellement à l'examen et à la sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique des sujets parlants.* »⁵¹¹. Il n'est pas étonnant alors de constater, comme le rappelle M. Debono, une mise en place concomitante de dispositifs d'intervention, de différenciation, de codification et de contrôle qui instrumentent simultanément les domaines juridique (du droit) et linguistique :

⁵⁰⁸ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 27.

⁵⁰⁹ BUTLER J., SPIVAK G-C., *op.cit.*, 2007, p. 12.

⁵¹⁰ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 27.

⁵¹¹ Ibid.

« Langue et droit se construisent en même temps, s'objectivent et s'unifient dans un même mouvement, se soutenant et se rendant possibles l'un l'autre. C'est en se présentant comme objets homogènes et bien différenciés que ces deux constructions concourent au projet d'élaboration de l'État-nation, centralisé, stable et homogène dans ses frontières. »⁵¹²

La mise en place simultanée de dispositifs d'instrumentation du droit et de la langue (dont les enjeux d'unification sont liés) s'établit au service de la fabrication et de la réaffirmation de la nation homogène, au nom de laquelle l'État – qui en tire sa légitimité – lie. Mais, comme le rappellent J. Butler et G-C Spivak, si l'État peut être ce qui lie, au nom de la nation, il est en même temps ce qui délie, ce qui expulse et ce qui bannit⁵¹³ celles et ceux qui ne sont pas qualifié-e-s pour l'« appartenance nationale » et, de fait, considéré-e-s comme des habitant-e-s « illégitimes »⁵¹⁴. Cette qualification à l'appartenance se réalise dans le cadre de rapports sociaux agissants « non seulement sur les corps, mais aussi dans les corps »⁵¹⁵. Cette qualification passe par la fabrication, le contrôle, voire par une certaine forme de « répression » des corps qui – incarnant le pouvoir agissant chez M. Foucault⁵¹⁶ – nécessite ces mêmes corps à fabriquer, en même temps qu'elle fait « proliférer les lieux de contrôle, de discipline et de répression »⁵¹⁷ de ces derniers. À partir de là, c'est en considérant le CAI - et son VL - comme un dispositif de contrôle et de sécurité que nous poursuivons notre questionnement relatif à réactualisation du genre et des rapports sociaux. Mais, dire cela mérite de préciser le sens que nous attribuons à cette notion de « dispositif » et ce, au delà de son usage commun, ce que nous proposons dans le chapitre qui suit.

⁵¹² DEBONO M., *op.cit.*, 2010, p. 153. Et p. 262. Évoquant la simultanéité des processus de codification du droit avec les moments « d'« outillage » et de codification de la langue française. » »

⁵¹³ BUTLER J., SPIVAK G-C., *op.cit.*, 2007, p. 12.

⁵¹⁴ BUTLER J., *Ibid.*, p.34. Interrogeant les catégories (en lien) de l'apatridie et de l'État-nation notamment à partir des travaux de la théoricienne H. Arendt.

⁵¹⁵ Cf. BUTLER J., *La vie Psychique du pouvoir. L'assujettissement en théorie*, Ed Léo Scheer, 2002, p. 143. Discutant de la « répression des corps » dans les travaux de M. Foucault, plus particulièrement dans FOUCAULT M., *op.cit.*, 1975.

⁵¹⁶ Puisqu'il n'y a aucun corps en dehors du pouvoir dans la mesure où la matérialité du corps (et la matérialité elle-même) est : « produite par et dans le rapport direct à l'investissement de pouvoir. ». Cf. *Ibid.*, p.145.

⁵¹⁷ *Ibid.*, p. 100.

Chapitre 4.

Le CAI et son VL : un dispositif de contrôle et de sécurité au service de la mise en scène de l'intégration

« C'est ça, le dispositif : des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux ».

Michel FOUCAULT., *Dits et écrits, Volume III*, Paris, Gallimard, p. 300.

Souvent décrit comme un lieu multidimensionnel d'agencement des activités humaines, le vocable « dispositif » est aujourd'hui fréquemment employé dans les domaines des technologies nouvelles, de l'organisation du travail, des « marchés », de l'action publique, etc. Cette notion a été rendue célèbre dans le champs des sciences humaines et sociales dans le milieu des années soixante-dix par la pensée de M. Foucault. Et elle s'est consolidée dans le vocabulaire scientifique à partir des années 1990, notamment à travers le développement de recherches portant sur le « statut des objets » en sciences sociales⁵¹⁸. S'appuyant sur des éléments décrits comme hétérogènes « *du dit, aussi bien que du non-dit* »⁵¹⁹, M. Foucault définit le terme dispositif – toujours en lien avec un « jeu de pouvoir » et « une ou des bornes de savoir » – par son caractère stratégique, comme une « *sorte (...) de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence* »⁵²⁰ et par sa genèse qui renvoie à deux moments :

*« Un premier moment qui est celui de la prévalence d'un objectif stratégique. Ensuite le dispositif se constitue proprement comme tel, et reste dispositif dans la mesure où il est le lieu d'un double processus : processus de surdétermination fonctionnelle, puisque chaque effet, positif ou négatif, voulu ou non voulu, vient entrer en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes qui surgissent ça et là. »*⁵²¹

4.1 Le CAI et son VL : un dispositif contractuel d'instrumentation, de contrôle et de « régulation » des rapports sociaux dans le cadre d'une « immigration choisie »

Comme le résume G. Agamben, le dispositif, dans sa définition foucauldienne, permet de saisir de manière hétérogène l'ensemble des dimensions qu'il suppose et par lesquelles il peut apparaître. Ainsi, il renvoie à un « réseau » que l'on peut tracer entre divers éléments hétérogènes et il est au point d'articulation de lieux aussi divers que les discours, les lois, les

⁵¹⁸ Cf. BEUSCART J-S., PEERBAYE A., « Histoires de dispositifs », *Terrains & travaux*, n° 11, 2/2006, p. 6.

⁵¹⁹ Ces éléments étant issus d'un « ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » FOUCAULT M., *Dits et écrits*, « Le jeu de Michel Foucault », volume III, Paris, Gallimard, 1994, p. 299.

⁵²⁰ Ibid.

⁵²¹ Ibid.

savoirs scientifiques, les institutions, etc., résultant de manière stratégique et non dissociée de relations de « pouvoir » et de « savoir ». Dans les travaux de M. Foucault, le dispositif a vocation à lier ce qu'il nomme des « universaux », tels que l'État, la loi, etc.⁵²² Au delà des définitions fragmentaires d'usage commun qui peuvent lui être consacrées, ce concept apparaît opératoire par rapport à nos questionnements de recherche et à notre perspective heuristique dans la mesure où il permet d'entrevoir « *ce par quoi* » se réactualisent les rapports sociaux en co-formation, dans le cadre du VL du CAI.

Ce faisant, nous considérons le CAI comme un dispositif, au même titre que le VL, le VC, le CAIF, BCP et/ou le pré-CAI, il en est de même concernant les politiques de l'immigration, les politiques linguistiques, la langue, l'hétérosexualité, etc. Et c'est dans l'imbrication simultanée de ces dispositifs, en tant qu'elle est entre autres créatrice d'une potentielle « subjectivation » collective – émancipatrice –, que nous percevons l'intérêt heuristique de ce concept, dans un contexte politique et économique qui favorise sa profusion. Cependant, cette « subjectivation » n'est pas à concevoir comme l'endroit d'une prescription stricte qui organise unilatéralement les comportements, mais plutôt comme lieu d'acceptation plus ou moins négociée d'une conduite qui implique toujours une marge de manœuvre possible pour les acteur-trice-s. Selon une approche théologique du rituel par laquelle il semble avoir été élaboré, le dispositif est aussi présenté comme ce par quoi advient la séparation entre le « profane » et le « sacré », les « valeurs » et la « loi », les « langues » et la « langue », etc. Tel que le souligne G. Agamben en partant d'un lien de continuité entre la notion de dispositif et celle de positivité chez M. Foucault⁵²³, cette opération de séparation – que nous pouvons par ailleurs rapprocher de celle de « différenciation » – est réglée par un autre dispositif : le « sacrifice »⁵²⁴ (ou le rite) qui renvoie au passage entre les sphères préalablement séparées. Ce passage réaffirme la séparation mais également ce qui est considéré comme le « seuil » à passer.

Le CAI et son VL sont considérés – tant au niveau médiatique, que politique – comme créateurs de « liberté-s ». Néanmoins, toute remise en question de ce qui en fait précisément un dispositif, plus particulièrement la séparation, le seuil et le passage, est jugé comme une forme de « transgression » ou de « profanation ». En somme, « *le contre-dispositif qui restitue*

⁵²² AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Payot & Rivages, 2007, p. 18.

⁵²³ Telle qu'elle est développée par le philosophe dans FOUCAULT M., *l'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

⁵²⁴ AGAMBEN G., *op.cit.*, p. 40.

à l'usage commun ce que le sacrifice avait séparé et divisé »⁵²⁵. Cette « transgression » se traduit par une sanction et/ou une « violence » d'État à l'encontre des transgresseur-e-s éventuel-le-s, sanction qu'illustre une non-délivrance de carte de séjour, une expulsion, etc. En cela, nous pouvons dire que le dispositif crée de la liberté dans l'acceptation d'un certain degré d'assujettissement. Partant de là, l'intérêt que nous trouvons à mobiliser ce concept de dispositif, à l'aune de son usage foucauldien, réside au moins dans les deux aspects de sa genèse précédemment évoqués et rappelés par J-S. Beuscart et A. Peerbaye⁵²⁶. Il s'agit de son objectif « *stratégique* », puisqu'il est censé répondre à une « *urgence* » et de son « *maintient au-delà de l'objectif stratégique initial* », même si cet objectif n'est initial que dans la mesure où il est défini comme tel. Par ailleurs, le maintien du dispositif n'est jamais « *stable* » puisqu'il consiste en un « *réajustement* » continu des « *éléments hétérogènes* » qui lui sont inhérents. À ce titre, et malgré son caractère « *normatif* », nous ne mobilisons pas ce concept de dispositif comme l'émanation d'un projet initial, homogène et/ou total, mais plutôt comme un « *capteur* » privilégié des mobilisations sociales, permettant de penser de manière non-figée la simultanéité des articulations et la réactualisation de rapports sociaux, à la fois consubstantiels et coextensifs, dans les contextes de mise en opposition de l'immigration (choisie *vs* subie) et de fonctionnement du CAI et de son VL.

4.1.1 Le CAI et son VL : un dispositif de contrôle et de sécurité

Nous trouvons dans les nombreuses réélaborations des analyses foucaaldiennes du droit en tant que dispositifs de pouvoir – qu'il s'agisse des dispositifs de souveraineté ou juridique, de discipline et de sécurité, réinscrits plus tard dans le motif de la gouvernementalité par M. Foucault⁵²⁷ – des pistes non négligeables de questionnement et d'interprétation du CAI et de son VL. En effet, les dispositifs de pouvoir offrent un cadre heuristique non négligeable d'exploration du CAI dans la mesure où ils peuvent être considérés à la fois de manière distincte et successive, mais également en tant que ces appareils et doctrines sont constamment réactivées et articulées, selon de nouvelles finalités. Il ne s'agit cependant pas de faire le tour de ces dispositifs un à un, mais plutôt d'appréhender ce que le CAI - et son VL - peut « emprunter » comme mécanismes et/ou logiques à ces moments historiques, ces

⁵²⁵ Ibid.

⁵²⁶ BEUSCART J-S., PEERBAYE A., *op.cit.*, 2/2006, p. 5.

⁵²⁷ En tant que rationalité politique, historique et régime de pouvoir spécifique Cf. FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, Paris, Seuil/Gallimard, 2004.

derniers – ces dispositifs – étant réévalués et renégociés selon les enjeux actuels de leur émergence et de leur fonctionnement.

En tant que dispositif contractuel d'instrumentation, de contrôle et de régulation symbolique et matérielle des rapports sociaux, le CAI est façonné par une multitude de dispositifs qui se – et le – réaffirment simultanément selon des enjeux stratégiques, parfois contradictoires, lieux de manifestation de rapports de pouvoir. À cet égard, nous comprenons le pouvoir à partir de sa dimension « opératoire »⁵²⁸ comme un ensemble de modes d'action qui s'exercent sur les individus et les groupes⁵²⁹. Ces modes d'action ne renvoient pas à une quelconque occurrence ontologique et/ou anhistorique, mais à un ensemble de rapports de force, ou comme l'appréhende M. Foucault à : « *un faisceau ouvert, plus ou moins coordonné (et sans doute plutôt mal coordonné) de relations* »⁵³⁰. En refondant le domaine symbolique en termes de rapports de pouvoir, J. Butler dira que le philosophe considère le pouvoir comme une élaboration réitérée de normes « *en outre formateur ou productif, malléable, multiple, proliférant et conflictuel* »⁵³¹. Loin d'une appréhension unifiée du pouvoir, souvent *représenté* par la figure de l'État, de la nation, etc., une telle appréhension du pouvoir suppose de le considérer par son hétérogénéité et dans ses intensités combinatoires, souvent paradoxales et inachevé-e-s. Ainsi, tel qu'il est circonscrit historiquement, politiquement et économiquement, le CAI - et son VL - peut être considéré comme un dispositif – et/ou des dispositifs – au sens de « caisse de résonance » d'un modèle juridique, politique et économique, lui-même désormais en « résonance » avec ce dispositif. À ce titre, il réaffirme et façonne le pouvoir autant qu'il est réaffirmé et façonné par lui. Le CAI - et son VL - concerne et s'exerce sur une « cible », les « immigrés primo-arrivants » en France. Cette « cible » est scindée dans la mesure où elle est désignée et proclamée soit « choisie », soit « subie ». Une telle opération implique une figure de l'immigré-e elle-même « scindée », y compris du point de vue de son assujettissement et au regard de son « obéissance » par rapport à la loi⁵³². Dans ce cadre, les corps semblent simultanément saisis de manière parcellaire et fragmentaire, et non selon leur individualité, à partir de la focale dialectique de l'immigration, et consacrés dans leur corporalité et leur individualité par le biais de la

⁵²⁸ DELEUZE G., « Qu'est-ce qu'un dispositif ? » (dans.) *Michel Foucault philosophe*, Rencontre internationale, Paris 9. 10. 11 janvier 1988, Paris, Seuil, 1989, p. 35.

⁵²⁹ Cf. RIOT-SARCEY M., « Michel Foucault pour penser le genre : Sujet et pouvoir » (dans.) CHABAUD-RYCHTER D., DESCOUTURES V., DEVREUX A.-M., VARIKAS E. (dir.), *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*, Paris, La Découverte, 2010, p. 486.

⁵³⁰ FOUCAULT M., *op.cit.*, 1994 p. 302.

⁵³¹ BUTLER J., *op.cit.*, 2002, p. 156.

⁵³² S'appuyant sur le dispositif de souveraineté chez Michel Foucault, Cf. MAZABRAUD B., *op.cit.*, 2010/2, p. 137.

contractualisation, inhérente au CAI. Cette apparente contradiction évoque, dans une certaine mesure, la congruence et l'influence entre le modèle de « dispositif de souveraineté » et le modèle du droit naturel issu des théories contractualistes, telle que la propose une analyse foucauldienne, en tant que « retournement du droit contre le dispositif de souveraineté ». En effet, comme le souligne B. Mazabraud à travers sa relecture de M. Foucault, la figure du sujet dans le dispositif juridique de pouvoir « moderne » demeure liée à des « droits naturels ». Dans le cadre de ce dispositif le sujet est considéré comme ayant des « puissances » ou des « *des droits de nature (...) qu'il cède, auxquels il renonce en tout ou partie, au profit d'un souverain institué par ce transfert, mais qu'il retrouve sous forme de droits civiques.* »⁵³³ Néanmoins, les théories contractualistes ont transformé le « dispositif de souveraineté », notamment *via* les clauses limitatives qui lient le « sujet » au « souverain » – inhérentes au contrat social – lorsque le droit n'est plus considéré comme une modalité de justification et « *d'exercice du pouvoir royal* » mais comme « *un principe de limitation, un objet de revendications et un instrument de contestation.* »⁵³⁴ Ainsi, le dispositif serait paradoxalement passé d'un mode de souveraineté à un mode disciplinaire au moment où le droit n'est plus au principe de l'exercice du pouvoir, mais un moyen par rapport à ce dernier. Plus encore, les doctrines contractualistes vont être considérées comme un facteur de multiplication des dispositifs disciplinaires et sécuritaires en même temps qu'elles servent à dissimuler les « techniques » qui leur sont concomitantes⁵³⁵ car « *si chacun accepte d'entrer dans le pacte de sujétion, c'est parce qu'il se trouve ontologiquement en danger. C'est donc pour protéger sa vie que tout un chacun contracte* »⁵³⁶.

Le CAI - et son VL - semble procéder de cette orientation biopolitique et « positive » de gestion et de protection de la vie. Cette dimension supplante, du moins rhétoriquement, ses objectifs sécuritaires et ses visées de contrôle. Partant de la rationalité économique inhérente à la mise en place de ce dispositif⁵³⁷, nous pouvons y percevons une manifestation disciplinaire de production de l'individu utile et de constitution d'un rapport de pouvoir⁵³⁸ qui s'exprime selon un rapport coûts-bénéfices préalablement calculé. Mais, comme évoqué précédemment, le CAI est un lieu d'appropriation fragmentaire et parcellaire de la force des individus, là où les disciplines étaient définies comme des lieux d'appropriation totale de ces

⁵³³ *Ibid.*, p. 144.

⁵³⁴ *Ibid.*

⁵³⁵ *Ibid.*, p. 158.

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 145.

⁵³⁷ Rationalité qui englobe simultanément des domaines de la sphère publique et privée.

⁵³⁸ Cf. FOUCAULT M., *op.cit.*, 1975, p. 246-247.

dernières. Par ailleurs, contrairement à une définition « stricte » du dispositif disciplinaire, ce dispositif fonctionne en encodant les rapports sociaux à partir d'un contrat, en entremêlant le droit et la technique, la loi et la normalisation⁵³⁹, la sanction et le contrôle. En effet, tel que l'illustre le rapport du HCI *Le contrat et l'intégration*, la mise en place de ce dispositif est pensée à travers une remise en question de l'équivalence entre « norme » et loi. Ce rapport rappelle que le CAI fonctionne – ou doit fonctionner – selon la loi et non selon la morale, les mœurs, etc. que nous englobons sous la terminologie de « norme ». Ceci suppose une distinction parmi les modalités d'exercice du pouvoir. Rappelée en tant que cadre normatif des conduites individuelles, la loi est remise à l'ordre du jour de la détermination de la norme et des individus d'une part, et comme lieu de formalisation de ces dernier-ère-s d'autre part. En même temps, là où la loi – en tant qu'elle est un dispositif juridique – est censée « qualifier des sujets de droit, selon des normes universelles »⁵⁴⁰, le CAI procède par différenciation, évaluation, classification, répartition et hiérarchisation. Le processus de différenciation et de hiérarchisation s'affirme, entre autres selon des normes préétablies en termes de connaissances sur les valeurs de la République, de compétences linguistiques, professionnelles, etc., mais également à partir de présupposés « dangers uniques » et fantasmatiques. Ces derniers sont personnifiés par l'islamisme, le terrorisme, le communautarisme, le sexisme, etc. et sont fixés de manière à être « incarnés » par des personnes – *i.e.* les immigré-e-s – dans le but de légitimer et de justifier un contrôle nécessaire de ces mêmes « dangers » incarné-e-s. Aussi, nous pouvons considérer qu'en s'imposant comme « loi de vérité », ce dispositif de contrôle et de sécurité désigne les immigré-e-s « primo-arrivant-e-s » et les lie à une « identité » désignée et assignée en les « transformant » en sujets, alors liés à cette même « identité » et/ou « individualité ». Dans le même sens, les politiques de l'immigration et de l'intégration – qui sont aussi des politiques de l'identité nationale – supposent la revendication d'une identité et d'une fixité au détriment des autres. À cet effet, elles sont des politiques de l'« altérité », puisque la fétichisation de l'identité nécessite de « prendre en considération » l'autre (différent) pour pouvoir l'exclure de l'un (réfèrent). Créer de l'identique – au sens identitaire – n'est possible qu'à partir d'une opération de distinction et de différenciation qui crée cet identique en même temps que se réaffirme la nécessité de l'opération de différenciation elle-même. Aussi, en tant que

⁵³⁹ La « normalisation » est à entendre au sens d'une surveillance disciplinaire des corps, selon une adéquation par rapport à un modèle qui doit être « exhibé ». Cf. LEGRAND S., *op.cit.*, 2007, p. 60. Et M. FOUCAULT, *op.cit.*, 1975, pp.180-186.

⁵⁴⁰ MAZABRAUD B., *op.cit.*, 2010/2, p. 152.

représentation juridique du pouvoir⁵⁴¹, la loi œuvre en apparence contre elle-même. Ceci permet plus aisément à la norme de régularisation de se réaliser et/ou de se réactualiser selon une logique utilitaire – économique – d’une part, et sécuritaire – en termes de gestion et de contrôle de la circulation sur les territoires – d’autre part, par une renégociation constante des frontières des légalités et des illégalités.

Avant de réinscrire les dispositifs de souveraineté et de discipline sous l’angle de la gouvernementalité libérale et néolibérale⁵⁴², M. Foucault poursuit son appréhension de la normalisation des corps en termes d’« utilité » par le biais des dispositifs sécuritaires. Ces derniers fonctionnent à une échelle plus « large », celle des populations. Ces dispositifs se superposent et s’influencent au profit des enjeux inédits qu’ils produisent en terme de prescription de la norme. Là où le dispositif disciplinaire semble « gérer » et produire des corps, le dispositif sécuritaire – en tant que partie du « bio-pouvoir »⁵⁴³ – s’exerce à partir d’un paramètre de « risque » sur une population⁵⁴⁴. À cet égard, il se dote d’outils et d’instruments permettant de garantir la « gestion » de celle-ci, en agissant directement sur son « environnement »⁵⁴⁵. Lequel environnement peut être le lieu de déploiement et d’exercice de relais disciplinaires, tels que la famille par exemple. Cette opération de « gestion » s’exerce sur une population à partir d’une logique économique, assurantielle et régulatrice qui permet de « minimiser » les risques tout en les admettant⁵⁴⁶ à partir de leur rapport coût/avantage, alors considérés comme une variable aléatoire nécessairement liée à la vie sociale. Outre sa rhétorique régulatrice et assurantielle, ce dispositif sécuritaire renseigne, tel que le décrit B. Mazabraud, sur un changement paradigmatique du rapport à la sanction :

« Alors que la peine consistait, sous le dispositif de souveraineté, en un châtiment exprimant la vindicte personnelle du souverain, alors que dans le dispositif disciplinaire, la peine fut une étape dans un processus de dressage de l’individu dangereux (le

⁵⁴¹ Cf. RIOT-SARCEY M., *op.cit.*, 2010, p. 490.

⁵⁴² Cf. MAZABRAUD B., *op.cit.*, p. 168.

⁵⁴³ Poursuivant ses analyses sur les disciplines et ses redéfinition du pouvoir, M. Foucault définit le « bio-pouvoir » comme un nouveau mode d’exercice du pouvoir caractéristique de la seconde moitié du 18^{ème} siècle, époque où la vie humaine devient enjeu de stratégies politiques. Ce mode d’exercice du pouvoir désigne la manière dont les processus biologiques sont soumis à un pouvoir régulateur et/ou assurantielle, la « bio-politique » chargée d’installer des mécanismes de sécurité censés participer à la gestion de ce qui est aléatoire dans la vie des populations humaines. Cf. FOUCAULT M., *op.cit.*, 2004.

⁵⁴⁴ FOUCAULT M., Sécurité, Territoire, Population. Cours au collège de France, 1977-1978, Paris, Gallimard/Seuil, 2004, p. 50.

⁵⁴⁵ MAZABRAUD B., *op.cit.*, p. 170.

⁵⁴⁶ *Ibid.*, citant FOUCAULT M., « Il faut défendre la société », Cours au collège de France 1976, Paris, Seuil/Gallimard, 1997, p. 222.

délinquant), dans le dispositif sécuritaire, la peine est un élément dans une gestion économique globale de la criminalité. »⁵⁴⁷

Considérant que le CAI - et son VL - concerne – au nom de l’immigration choisie – à la fois la « gestion » des territoires (la souveraineté), celle des corps (la discipline) et celle des populations (la sécurité), nous le percevons comme un dispositif de régulation qui s’appuie simultanément sur la loi, condition de sa possibilité et de celle des outils de contrôle qui lui sont inhérents, et sur la « normalisation » qui implique une gestion des risques par rapport à des normalités préalablement distinguées et différenciées. En tant que modèle légitime de normativité, le CAI - et son VL - fabrique l’immigré-e, en la/le désignant comme « primo-arrivant-e », « signataire » et « stagiaire », et l’investi comme une sorte de catégorie relais des dispositifs de pouvoir. À cet effet, il « uniformise » tout en entretenant la « différence ». Il procède par l’évaluation, par le contrôle et fixe la catégorie préalablement produite – celle de primo-arrivant-e, de signataire et/ou de stagiaire – justifiant par la même la nécessité des dispositifs qui l’ont produite. La segmentation s’effectue selon l’origine des personnes, mais également à partir de dispositifs relais puissants (Cf. la famille et le travail) qui participent à la réactualisation du genre, des rapports sociaux.

4.1.2 De la « gouvernementalité » du CAI : conduction des conduites et délimitation des actions

L’arrangement des systèmes de normativité et de régulation peut par ailleurs être réinscrite, selon l’approche foucauldienne, dans la perspective de gouvernementalité économique qui correspond au fait de « *cerner les techniques de « conduction des conduites », ceci entendu comme les manières de délimiter le champ des actions possibles des gouvernés* »⁵⁴⁸.

Le dispositif de « souveraineté » exprime le pouvoir, à partir de la dialectique légitimité/illégitimité, selon un rapport d’extériorité. Il s’oppose aux dispositifs « disciplinaire » et « sécuritaire » qui forment ce pouvoir en partant de la dialectique utilité/inutilité⁵⁴⁹, selon un rapport d’intériorité. Cependant, nous voyons dans le dispositif CAI et son VL une manifestation de l’action publique qui conjugue, à partir de la rhétorique économique, les deux logiques. La « légitimité » et l’« efficacité » sont en effet conjointement investies au centre de l’agencement de ce dispositif, notamment à travers le tandem

⁵⁴⁷ *Ibid.*, p. 172.

⁵⁴⁸ *Ibid.*, p. 175.

⁵⁴⁹ *Ibid.*, p. 176.

réussite/échec, moteur des assignations pour celles et ceux qu'il concerne et engage. À ce titre, la loi qui consacre le CAI peut être considérée comme un instrument d'arrangement et de « gestion » d'une population, catégorie *a priori* définie selon une rationalité économique que met en évidence la binarisation de l'immigration (choisie vs subie). Cette rationalité économique prend appui sur des « régimes de vérité » comme la laïcité, la liberté, l'égalité, l'identité, etc. Et au-delà de la rhétorique égalitaire des « droits de l'Homme » qui les consacrent habituellement, ces régimes de vérité sont des lieux d'assujettissement des individus contractant-e-s, selon les « intérêts »⁵⁵⁰ qu'ils suivent et recouvrent.

Le modèle de « gouvernance » néolibéral est souvent décrit comme un lieu d'allègement voire d'effacement de la logique de redressement inhérente aux dispositifs disciplinaires. Comme le rappelle B. Mazabraud, au lieu d'une insertion des individus par des processus légaux de normation, ce modèle est caractérisé par la mise en place d'une « *société de tolérance où des pratiques minoritaires peuvent se développer à condition qu'elles restent minoritaires, en dessous d'un seuil* »⁵⁵¹. Dans le contexte de la mise en place du CAI et de son VL, cette logique de « tolérance » est perceptible dans le fonctionnement simultané d'instances stratégiques de contrôle et de sécurisation des rationalités, des compétences et des parcours de vie. Selon une logique de contrôle, toute personne signataire, et désirant s'établir en France, est amenée à participer à un certain nombre de réseaux plus ou moins solidaires les uns par rapport aux autres (pré-CAI, VC, VL, BCP, CAIF), dans le cadre desquels tout écart par rapport à la norme est difficilement envisageable, précisément car :

*« Le dispositif de contrôle intervient en amont de toute conduite, en organisant les capacités des individus. Les clefs d'accès à un réseau permettent de connaître les points d'insertion d'un individu, et par la même ses virtualités de comportement, en ce sens que les divers réseaux définissent des champs d'action possibles »*⁵⁵².

Le caractère « total » de ce dispositif, en terme de contrôle des conduites individuelles est néanmoins à nuancer, car le pouvoir lui-même ne peut plus être considéré comme « central » ou « total », au risque de réduire les dimensions individuelles à un simple rôle de relais. Cependant, en intervenant en amont de la migration – par le biais du pré-CAI notamment – le CAI - et son VL - brouille les frontières, tant matérielles que symboliques. Il s'appuie sur des dispositifs qui agissent par segmentation sur des populations, des espaces, des savoir-faire, etc. Les seuils à franchir marquent simultanément l'adaptation et/ou l'inadaptation, la capacité

⁵⁵⁰ Car comme le souligne B. Mazabraud, là où « *la loi fixe les règles du jeu, l'économie est le jeu* ». *Ibid.*, p. 183.

⁵⁵¹ *Ibid.*, p. 184.

⁵⁵² *Ibid.*, p. 188.

et/ou l'incapacité des individus, selon des degrés de compétences attendus par chaque appareil. Les personnes engagées dans ce dispositif semblent ainsi « contraintes à l'action » dans le cadre préalable de ce qui a été décidé comme « possible » en terme d'organisation des capacités et des incapacités, notamment linguistiques, au service d'un ensemble de rationalités, elles-mêmes euphémisées par de multiples « régimes de vérité » comme la laïcité, l'égalité, la langue, etc.

Propulsée au rang de dispositif de contrôle et de sécurité, la langue, elle-même, peut être considérée comme une « *habileté technique garantissant un accès démocratique aux emplois de la nouvelle économie* »⁵⁵³ et comme « *un bien d'échange et un savoir-faire* »⁵⁵⁴, non dissocié d'un « savoir-être ». Ce dernier est lié aux « régimes de vérités » et aux – plus ou moins – « inédites » valeurs que cette langue exigée est censée véhiculer, notamment celles qui consacrent l'égalité sexuelle dans le contexte de notre recherche. À ce titre, nous rejoignons également M. Heller pour dire que « *le côtoiement du discours solidaire de la nation politique et du discours néolibéral produit (donc) une série de tensions, parfois créatrices, parfois plus difficiles à vivre* »⁵⁵⁵ et néanmoins, lieu de réactualisation des rapports sociaux. Par ailleurs, puisque ces rapports sociaux sont *toujours aussi* des rapports sociaux de sexe « *dont la dynamique est à la fois ouverte et déterminée, bien que le degré et les modalités de détermination ne soient pas un axiome de départ, mais bien quelque chose qu'il s'agit de montrer* »⁵⁵⁶, nous considérons le CAI et son VL, effet et instrument du genre et des rapports sociaux, comme un dispositif de contrôle du genre et des rapports sociaux en co-formation.

4.1.3 Le CAI et son VL : un dispositif de contrôle du genre et des rapports sociaux en co-formation

Poursuivant sa réflexion sur l'histoire des corps et de leur investissement par le pouvoir M. Foucault pose, dans « *La volonté de savoir* », premier tome introductif et méthodologique de l'histoire de la sexualité, les jalons d'un questionnement plus général sur la production des discours de vérité et leurs imbrications avec les institutions et les mécanismes de pouvoir⁵⁵⁷. Pour penser ce dispositif de la sexualité, il investit le processus de contrôle pour décrire les

⁵⁵³ HELLER M., *op.cit.*, 2011/2, n° 136, p. 26.

⁵⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, p. 29.

⁵⁵⁶ VARIKAS E., *op.cit.*, 2006, p. 117.

⁵⁵⁷ Travail préalablement entamé dans FOUCAULT M., *op.cit.*, 1975.

effets produits par les stratégies discursives et politiques, au détriment de ceux de répression et d'interdiction, en parallèle à l'exploitation économique. Le questionnement de M. Foucault s'appuie notamment sur le contexte rhétorique et idéologique libertaire de la fin des années 1960 qu'il critique dans la mesure où il le considère participer de mécanismes historiques de pouvoir similaires à ceux qu'il récuse. Aussi, il définit ce dispositif historique de sexualité en partant des discours sur la libération sexuelle, en distinguant ce qu'il considère comme les quatre grands ensembles stratégiques d'élaboration des dispositifs de savoir et de pouvoir par rapport au sexe à partir du 18^{ème} siècle⁵⁵⁸ :

« En fait, il s'agit plutôt de la production même de la sexualité. Celle-ci, il ne faut pas la concevoir comme une sorte donnée de nature que le pouvoir essaierait de mater, ou comme un domaine obscur que le savoir tenterait, peu à peu, de dévoiler. C'est le nom qu'on peut donner à un dispositif historique : non pas réalité d'en dessous sur laquelle on exercerait des prises difficiles, mais grand réseau de surface où la stimulation des corps, l'intensification des plaisirs, l'incitation au discours, la formation des connaissances, le renforcement des contrôles et des résistances, s'enchainent les uns avec les autres, selon quelques grandes stratégies de savoir et de pouvoir »⁵⁵⁹.

L'intérêt que nous trouvons à mobiliser une perspective qui lie « dispositif » et « sexualité-s », genre et rapports sociaux de sexe réside dans sa capacité – loin de préfigurer une conception homogène des rapports de pouvoir – à mettre en exergue des lieux de tensions stratégiques en articulation, effets et instruments de ces derniers. Cette perspective a par ailleurs pour avantage de proposer une perspective selon laquelle « le pouvoir » ne s'exerce pas « *par la répression des pulsions sexuelles* »⁵⁶⁰ mais plutôt par la re-production de sexualités multiples. Celles-ci sont classifiées et hiérarchisées et alors approuvées ou marginalisées, voire « disciplinées » et « normalisées » au regard de leur degré de conformisme par rapport à une hétéronormativité, à travers laquelle sont définies des conduites considérées comme normales. Ce faisant, invitant à se détacher de la dialectique « répression-libération », M. Foucault a ouvert la voie aux possibles subtilités des ré-investissements des rapports sociaux jamais achevés et ce, malgré les critiques adressées à l'encontre de son analyse des rapports de pouvoir, jugée parfois englobante. Par ailleurs, il a, sans conteste, participé à une transformation importante des théories portant sur la sexualité, le genre, les rapports sociaux de sexe et le féminisme. Bien qu'il n'ait pas participé

⁵⁵⁸ Ces quatre grands ensembles stratégiques renvoient à l'« hystérisation du corps de la femme », à la « pédagogisation du sexe de l'enfant », à la « socialisation des conduites procréatrices » et enfin à la « psychiatrisation du plaisir pervers ». FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, pp. 136-139.

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 139.

⁵⁶⁰ BERT J-F., *Introduction à Michel Foucault*, Paris, La Découverte, 2011, p. 86.

directement à l'élaboration du concept de genre, ces travaux sur la modernité et les dispositifs de pouvoir ont grandement influencé les théoricien-ne-s des études sur le genre. En effet, ses apports sur l'entrelacement continu et conflictuel entre « pouvoir » et « résistance » dans l'analyse des comportements individuels, en tant qu'effets de ces constructions⁵⁶¹, ont incontestablement marqué le champ des études sur le genre. Ces travaux ont *a fortiori* marqué les études nord américaines portant sur ce domaine de recherche. À cet égard, la théoricienne J. Butler est reconnue pour avoir présenté une grille d'interprétation située de ses apports théoriques. Une certaine forme d'estompement de son empreinte théorique dans le cadre des études sur le genre et les rapports sociaux de sexe en France peut néanmoins être constatée⁵⁶², ou du moins en ce qu'elle est énoncée. Celle-ci peut provenir de l'usage tardif du concept de genre en France. Cependant, une autre raison peut expliquer sa « moindre » influence dans le cadre d'une approche matérialiste du genre et des rapports sociaux de sexe, et au regard également des multiples réélaborations de son œuvre, notamment Outre-Atlantique. En effet, l'apparent « effacement » de cet héritage théorique peut, entre autres, résider dans une forme d'occultation – certainement dans l'air du temps – des référentiels marxistes de l'exploitation (mode de production, rapports de production, force de travail, etc.) sur la base desquels M. Foucault élabore pourtant son analyse politique dès « *Surveiller et punir* »⁵⁶³. À cette occultation également réaffirmée par celles et ceux qui s'inspireront de sa pensée dans un contexte de néolibéralisme naissant – caractérisé par un rejet de la redistribution et des politiques de l'égalité au profit du registre de la reconnaissance, de la diversité et des politiques de l'identité⁵⁶⁴ – s'ajoute une focalisation, dans le cadre des approches dites post-féministes, sur ses apports théoriques de la construction d'une perspective discursive et subjective du genre. Cette approche s'appuie sur l'essentiel de sa réflexion consistant à « *produire une histoire des différents modes de subjectivation de l'être humain* »⁵⁶⁵. À ce titre, Il est reconnu pour avoir été parmi les philosophes contemporains – aux côtés de G. Deleuze et J. Derrida notamment – à se dresser contre la politique du même, à être un explorateur des dissidences et des marges et à avoir participé à promouvoir « la différence » en mobilisant des concepts tels que « la subjectivation », « le sujet », « l'assujettissement », etc. Ces concepts seront largement rediscutés, dans le cadre des approches dites post-

⁵⁶¹ RIOT-SARCEY M., *op.cit.*, 2010, p. 489.

⁵⁶² *Ibid.*, p. 491.

⁵⁶³ Cf. LEGRAND S., « Le marxisme oublié de Foucault », *Actuel Marx* 2004/2, n° 36, pp. 27-43.

⁵⁶⁴ FRASER N., *op.cit.*, 2012, p. 5.

⁵⁶⁵ Cf. RIOT-SARCEY M., *op.cit.*, 2010, p. 485.

féministes notamment, en posant le langage et la subjectivité au centre des interprétations du genre, au détriment d'une analyse systémique des institutions et des rapports de pouvoir.

Ceci étant dit, le CAI - et son VL - intervient par de multiples façons dans la « gestion » et le contrôle des alliances, de la sexualité, de la filiation et plus globalement des rapports sociaux de sexe. Outre les domaines d'intervention que consacrent le BCP – centré sur le travail – et le CAIF – centré sur la famille, le contrôle exercé par ce dispositif est visible à travers un maillage « actif » de légitimations des conduites qui concerne la plupart des domaines de la vie des signataires-stagiaires. Le mariage hétérosexuel est pour exemple un préalable – dans le cadre du regroupement familial – autorisant l'émigration car, comme le rappelle É. Fassin, pour l'instant du moins « *en France, la démocratie sexuelle s'arrête aux frontières de l'hétérosexualité* »⁵⁶⁶. Ces mécanismes (et effets) de contrôle et de sécurité du genre et des rapports sociaux de sexe sont également perceptibles à travers la manière dont est réactualisée une certaine forme de division sexuelle et raciale du travail dans le cadre de ce dispositif. Le CAI - et son VL - participe, en tant que lieu d'enseignement-apprentissage de la langue exigée – qui n'est jamais qu'un enseignement-apprentissage d'elle-même – à l'histoire des redéfinitions discursives et matérielles du genre et aux réélaborations expérientielles qui lui sont concomitantes. Il est, en même temps, lieu de formation d'un savoir à destination des signataire-stagiaires du CAI, mais aussi pour celles et ceux qui transmettent ce savoir, et enfin formation d'un savoir sur la façon de le transmettre⁵⁶⁷. Ce dispositif de sécurité et de contrôle du genre et des rapports sociaux s'appuie à la fois sur la loi, par son caractère juridique et obligatoire et sur l'École en tant qu'institution, lieu de re-production des savoirs et « *manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux* »⁵⁶⁸ comme le suggère M. Foucault. Par ailleurs, partant du lien établi entre le VL et le VC, nous considérons ce dispositif comme un lieu de réactualisation des savoirs et des normes, notamment celles qui ont attiré au genre et aux rapports sociaux en co-formation. Cette réactualisation est soutenue par divers mécanismes de médiation de la contrainte hétéronormative auxquels participe un mode de gouvernementalité et de régulation économique situé. En France, comme ailleurs en Europe, ce mode de régulation économique repose (et s'accompagne de) sur un processus de contractualisation des mécanismes de protection sociale et d'individualisation des responsabilités

⁵⁶⁶ FASSIN É., *op.cit.*, 2012, p. 130.

⁵⁶⁷ LEGRAND S., *op.cit.*, 2007, p.63.

⁵⁶⁸ FOUCAULT M., *L'Ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Édition basée sur le texte proposé par l'édition CD-ROM, Le Foucault Électronique (Éd. 2001), p. 13.

qu'encouragent, entre autres, les politiques publiques dites actives ou d'activation de l'emploi.

4.2 Activation de l'emploi, flexicurité, contractualisation et responsabilisation dans le cadre des politiques publiques et du CAI

Le soubassement contractuel des politiques de l'immigration, de l'intégration et de l'identité nationale pose de nombreuses questions, notamment celles qui concernent la question de l'équilibre des parties contractantes et/ou le rapport social dans lequel s'inscrit l'accord et la relation contractuelle. La question de l'équilibre entre les parties contractantes convoque également celles du lien de subordination inhérent aux relations contractuelles, de même que le principe de contrainte dont résulte l'accord. Dans quelle mesure les personnes signataires ont-elles le choix de contracter ou de ne pas contracter un CAI ? Qui juge, dans le cadre de cette relation contractuelle, de l'« aptitude », notamment linguistique, des candidat-e-s au séjour sur le territoire ? Cette relation contractuelle, qui « accorde » une personne et l'État, peut-elle être pensée en dehors des positions et statuts des parties contractantes ? Quels sont les effets de cet engagement contractuel sur les domaines de responsabilités des parties contractantes ?

4.2.1 Activation de l'emploi et contractualisation des mécanismes de protection sociale

Dans un contexte mondial de forte concurrence, caractérisé par une flexibilisation-précarisation de l'emploi et du travail (CDD, sous-emploi, sous-traitance, etc.), qui touche en majorité les femmes⁵⁶⁹, et de surcroît les femmes étrangères⁵⁷⁰, l'individualisation et la contractualisation de l'immigration et de l'intégration, comme celles des processus d'insertion économique⁵⁷¹ est un principe-cadre non négligeable d'appréhension et d'interprétation des rapports sociaux de sexe et des effets sexués du dispositif de contrôle et de sécurité que représente le VL du CAI, dans le cadre plus global de mise en application des politiques

⁵⁶⁹ En effet, comme le montrent de nombreuses études, les femmes sont principalement concernées par le sous-emploi. En 2011, les femmes représentent 73,4 % des personnes en situation de sous-emploi en France, contre 70,4 % en 2010. Cf. VIDALENC J., WOLFF L., « Une photographie du marché du travail en 2011 », *op.cit.*, septembre 2012.

⁵⁷⁰ Le taux de chômage des femmes étrangères (Hors-UE) en 2011 était de 28,4% contre 9,1% pour les françaises. Cf. INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES, « Nombre de chômeurs et taux de chômage selon la nationalité, le sexe et l'âge en 2011 », Enquête emploi 2011. [EN LIGNE] :

⁵⁷¹ CATARINO CH., *op.cit.*, 2011/2, pp. 93-112.

publiques en France et en Europe. Dans ce cadre, nous percevons une concordance entre les politiques de l'immigration et la stratégie européenne de convergence des politiques publiques dites actives ou d'activation de l'emploi mise en place par divers pays européens. Ces politiques ont été impulsées dans le but simultané de faire face aux impératifs économiques et de s'adapter aux nouvelles exigences des marchés, d'inflexion du chômage, de réduction des dépenses, etc., et en « réponse » au vieillissement démographique. Les nombreuses réformes induites par ces politiques dites actives ou d'activation de l'emploi ont eu pour conséquence de modifier les liens entre « emploi » et « protection sociale » en substituant « à la logique d'indemnisation « passive » des risques sociaux « subis », une logique contractuelle d'incitation à l'adoption de conduites « actives » de réduction des risques en échange de prestations devenues conditionnelles. »⁵⁷² Cette nouvelle logique politique et économique d'activation de l'emploi procède par la contractualisation des mécanismes de protection sociale. Elle remplace le système de protection et de redistribution anonyme par l'introduction d'un principe de conditionnalité et de mécanismes de contrepartie à l'octroi des prestations financières. Dans ce cadre, de la « même » manière que l'obtention d'une allocation en situation de chômage sera conditionnée par la preuve faite d'être à la recherche d'un emploi, l'obtention d'un titre de séjour sera conditionnée par la preuve faite de son intégration à travers sa participation aux formations prescrites par CAI.

Ces réformes et logiques d'activation de l'emploi sont liées à l'émergence et à la consolidation du concept d' « État social actif »⁵⁷³ dans les années 1990, suite à ce qui a été désigné, à partir des années 1980, comme la crise de l'État providence. Ce concept a été initialement proposé par A. Giddens, notamment à travers son principe largement discuté de « troisième voie » pour les politiques sociales comme médiation entre une approche sociale démocrate et une approche libérale⁵⁷⁴. Ce nouveau référentiel des politiques sociales agit donc au niveau des allocations, des dispositifs et des personnes. Il fonctionne par l'incitation, la guidance, la mobilisation, et en faisant, entre autres, appel à la notion de « compétences ».

⁵⁷² DANG A-TH., ZAJDELA H., « Fondement normatifs des politiques d'activation : un éclairage à partir des théories de la justice », *Recherches économiques de Louvain*, Volume 75, 2009/3, p. 313.

⁵⁷³ *Ibid.*, p. 132.

Cf. Cf. KUTY O., LEVERATTO J-M., MACQUET C., VRANCKEN D., « L'État social actif », une coproduction Université Paul Verlaine-Metz, Université Ouverte des Humanités, *La sociologie peut-elle aider à comprendre l'économie* ? 27 Février 2009. [EN LIGNE] : http://www.canal-u.tv/video/canal_socio_universite_paul_verlaine_metz/l_État_social_actif.4492. (Consulté le 3 janvier 2013).

⁵⁷⁴ Cf. GIDDENS A., « La troisième voie. Le renouveau de la social-démocratie » (dans.) GIDDENS A., BLAIR T., *La troisième voie. Le renouveau de la social-démocratie*, Paris, Seuil, 2002.

Ce modèle se déploie au croisement des divers champs des politiques sociales (l'emploi, la santé, la jeunesse, la famille, l'immigration, etc.). Il s'adresse prioritairement aux populations jugées les plus vulnérables (les SDF, les chômeur-e-s, les jeunes, les immigré-e-s, les femmes, les délinquant-e-s, les handicapé-e-s, etc.) à partir d'une rhétorique de valorisation de la production de soi et de responsabilisation des individus, désormais sommés de ne plus être une « charge à subir ». Ce faisant, en réévaluant la protection sociale, l'État social actif ré-évalue en même temps l'économie des droits et des devoirs, ainsi que les frontières et les imbrications entre responsabilité individuelle et responsabilité collective. Et c'est dans ce contexte que vont se multiplier en France, comme ailleurs en Europe, des processus de suivi individualisés et contractualisés, privilégiant des mécanismes « capacitants » de responsabilisation individuelle, de valorisation de l'autonomie, de socialisation par le travail et de lutte contre l'inactivité. Mais, cette revalorisation du travail ne renvoie pas à une action contre l'inactivité au sens large. Elle est prioritairement pensée et encouragée pour certaines populations perçues comme « spécifiques ». Ainsi, l'objectif affiché est de lutter contre l'inactivité de personnes désignées comme bénéficiaires d'allocations sociales, considérées comme responsables de leur « condition »⁵⁷⁵. Partant d'une logique située de la justice et de la « juste mesure » de la répartition des ressources – et sans pour autant inciter à une marchandisation complète de l'action publique – l'idée est que « *l'État social actif doit reposer sur une logique de contractualisation des droits sociaux et d'obligations réciproques tout en maintenant une certaine forme de solidarité et de redistribution des richesses.* »⁵⁷⁶

En termes d'insertion sur le marché du travail et de retour à l'emploi par exemple, ces réformes d'activation de l'emploi ont donné lieu à l'instauration de divers dispositifs dont deux en 2001. Il s'agit de la création du crédit d'impôt Prime Pour l'Emploi (PPE) et du Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE). Le premier (le PPE) répond à une logique de « *Making work pay* »⁵⁷⁷ et participe d'une rhétorique d'intéressement incitatif rendant le travail rémunérateur. Le second (le PARE) subordonne l'indemnisation des chômeur-e-s à sa signature la même année. À noter également le renforcement du Projet d'Action Personnalisé (PAP) mis en place en 1998 dans le cadre de l'accompagnement vers l'emploi ou encore la création du Revenu de Solidarité Active (RSA) en 2009. Dans la même optique, appelé à lutter contre les effets de seuil pour les allocataires dans le cadre d'une reprise d'activité, le

⁵⁷⁵ Cf. DANG A-TH., ZAJDELA H., *op.cit.*, 2009/3, p. 326.

⁵⁷⁶ *Ibid.*, p. 314.

⁵⁷⁷ *Ibid.*, pp. 324-325.

Revenu de Solidarité Active (RSA) se substitue au Revenu Minimum d'Insertion (RMI) et d'autres dispositifs d'intéressement. Il se décline entre un Contrat d'Accompagnement à l'Emploi (CAE) – appliqué aux secteurs non marchand (Cf. les associations) – et en un Contrat Initiative Emploi (CIE) – appliqué aux secteurs marchands (Cf. les entreprises). Le RSA regroupe sous le terme de Contrat Unique d'Insertion (CUI) les contrats aidés mis en place dans le cadre du plan de cohésion sociale de 2005, soit le contrat d'avenir, le contrat d'insertion (le Revenu Minimum d'Activité), le contrat d'accompagnement dans l'emploi et le contrat initiative emploi.

4.2.2 Flexicurité (et régulation contractuelle) : une stratégie intégrée visant à améliorer la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail

Les réformes politiques et économiques actives et/ou d'activation de l'emploi sont destinées à asseoir le concept (et projet) d'État social actif, notamment caractérisé par un processus de contractualisation des mécanismes de protection sociale. Et dans ce cadre, il convient de ne pas négliger l'incitation adressée par la Commission des Communautés Européennes (CCE) en 2007 aux États membres à privilégier un système stratégique dit de *flexicurité*. Cette notion est destinée à combiner la flexibilité et la sécurité dans les modalités de travail. Dans le rapport de la CEE intitulé *Vers des principes communs de flexicurité : Des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité*, la *flexicurité* est définie par la CCE comme une « *stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail* »⁵⁷⁸. Par ailleurs, cette stratégie est conçue à partir de l'identification et de l'incitation à la mise en œuvre de quatre composantes politiques⁵⁷⁹, déclinées, dans ce même rapport, comme suit :

« *souplesse et sécurisation des dispositions contractuelles (...) dans le cadre d'un droit du travail, de conventions collectives et d'une organisation du travail modernes* » ;

« *des stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie pour garantir une capacité d'adaptation et une aptitude à l'emploi permanentes des travailleurs, en particulier des plus vulnérables* » ;

« *des politiques actives du marché du travail (PAMT) efficaces permettant aux individus de faire face aux changements rapides, de réduire les périodes de chômage et de faciliter les transitions vers de nouveaux emplois* » ;

⁵⁷⁸ Commission des Communautés Européennes, *Vers des principes communs de flexicurité : Des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007, p. 10.

⁵⁷⁹ *Ibid.*, p. 12.

« *des systèmes de sécurité sociale modernes qui fournissent une aide au revenu adéquate, encouragent l'emploi et facilitent la mobilité sur le marché du travail. Cela suppose une large gamme de prestations de protection sociale (indemnités de chômage, pensions et soins de santé) permettant aux individus de concilier leur travail et leurs responsabilités privées et familiales telles que la garde d'enfants.* ».

La flexibilité et la sécurité sont donc au cœur des principes cadres de cette politique européenne commune, tant au niveau des systèmes de formation, des entreprises, qu'au niveau des droits des personnes. Cependant, les réformes qui accompagnent l'infusion de ces principes interviennent d'un point de vue institutionnel et ne concernent pas l'activité de travail en elle-même. Or, comme le montrent P. Caillaud et B. Zimmerman, une telle logique n'altère pas les liens dialectiques asymétriques qui lient la flexibilité à l'entreprise d'un côté, et la sécurité, en dehors de cette sphère, aux personnes qui travaillent d'un autre côté :

« *La sécurité constitue un amortisseur externe des conséquences sociales de la flexibilité des entreprises. Asymétrique, une telle conception réduit l'objectif d'une flexibilité à double sens à un vœu pieux, tout en dédouanant les entreprises de leurs responsabilités en matière de sécurité et de développement professionnel des salariés* »⁵⁸⁰.

Les termes de sécurité ou de « sécurisation » semblent faire consensus au niveau juridique en France⁵⁸¹, notamment dans le cadre du droit du travail et ce, malgré le fait qu'ils peuvent prêter à confusion dans la mesure où ils consistent de plus en plus en la recherche de fonds, au détriment de l'amoindrissement des risques liés aux transitions professionnelles pour les salarié-e-s. En revanche, la notion de flexibilité est davantage controversée, et euphémisée d'ailleurs, notamment *via* le terme de « souplesse ». D'un point de vue sémantique – s'appuyant sur une logique de « liberté contractuelle » – la législation française préfère au néologisme de *flexicurity* – issu de la contraction de *flexibility* et *security* – la notion de « sécurisation des parcours », et à celle de *lifelong learning*, la notion de « formation professionnelle »⁵⁸². De la même manière, le droit français préfère à la notion de *flexicurité* celle de « sécurisation des parcours professionnels »⁵⁸³ et ce, en s'appuyant sur une rhétorique de la sécurité, et plus particulièrement en partant de ce qu'il considère comme une « conquête sociale », la Sécurité Sociale. Cette logique déplace la flexibilité du côté des parcours et de la poursuite des expériences, mais n'en affaiblit pas moins ses impacts et ses effets en termes de flexibilité et de mobilité. Cette logique traverse la mise en œuvre des politiques publiques.

⁵⁸⁰ CAILLAUD P., ZIMMERMANN B., « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », *Formation emploi*, n° 113, janvier-mars 2011, pp. 33-48, p. 34.

⁵⁸¹ Cf. *Ibid.*, p. 36.

⁵⁸² Selon un objectif uniquement professionnel d'actualisation des compétences. Cf. *Ibid.*, p. 34 et p. 36.

⁵⁸³ *Ibid.*, p. 35.

Elle est notamment perceptible à travers le principe de « mobilité ascensionnelle ». Ce principe est défini par la CCE comme le résultat « *du développement des compétences et d'investissements dans la formation rentables pour les entreprises, tout en aidant les travailleurs à s'adapter et à accepter le changement* »⁵⁸⁴. Sa mise en place s'accompagne d'une rhétorique de promotion de la mobilité géographique, encouragée par de nombreuses mesures que reflètent notamment les politiques de l'immigration et de l'intégration et les discours qui accompagnent la mise en place du CAI et son VL, dispositif de contrôle et de sécurité. Dans le cadre de la binarisation de l'immigration (subie vs choisie), le recours simultané au contrôle et à la promotion d'une immigration choisie (de travail) reflète ces politiques de *flexicurité*, notamment *via* le procédé de sélection des immigré-e-s – inhérent aux politiques de l'immigration et de l'intégration – et consistant, entre autres, à attirer les candidat-e-s à l'émigration les plus qualifié-e-s et à limiter l'entrée sur le territoire de celles et ceux considéré-e-s comme « inutiles » économiquement.

En outre, selon ces logiques actives et/ou d'activation de l'emploi, les réformes en direction de l'emploi et de la protection sociale encouragent l'expansion de la notion de « compétence » selon une logique de performance et d'efficacité économique. Son développement dans le cadre des politiques de l'immigration et de l'intégration est notamment perceptible à travers la préférence affichée pour l'immigration choisie et par la logique d'employabilité qui lui est inhérente, ce qu'illustre notamment la mise en place de la carte de séjour « compétences et talents ». Au niveau du CAI et de son VL, la rhétorique de l'employabilité sert à responsabiliser les signataires-stagiaires par rapport au développement de leurs compétences (linguistiques, professionnelles, civiques, etc.) selon une logique de rendement, de polyvalence et d'adaptabilité, sans pour autant questionner les conditions d'exercice de cette responsabilité. Comme nous le développerons par ailleurs, cette logique de l'employabilité – en lien avec une appréhension située du contrat (Cf. Chapitre 5) – est également manifeste à travers les catégories de « signataire » et de « stagiaire », employées pour désigner, instituer et qualifier des individus, elle/eux-mêmes, impliqué-e-s dans (et par) ce dispositif de contrôle et de sécurité.

Dans le cadre de ces réformes, le contrat apparaît comme un outil privilégié de rationalisation, de régulation et de sécurisation des rapports sociaux. Et parmi ses multiples manifestations actuelles, le CAI témoigne de la popularité et d'une certaine efficacité de ce

⁵⁸⁴ Commission des Communautés Européennes, Vers des principes communs de flexicurité : Des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité, op.cit., 2007, p. 10.

« modèle contractuel de régulation »⁵⁸⁵. En effet, ce dispositif de contrôle et de sécurité (ou de sécurisation) des parcours de vie, du genre et des rapports sociaux en co-formation se déploie à travers un cadre normalisé et formalisé qui circonscrit les engagements réciproques des contractant-e-s mais aussi leurs échanges, leurs relations et plus globalement les rapports sociaux qui leurs sont concomitants. Dans ce cadre, le CAI apparaît comme un instrument d'individualisation des rapports sociaux, et simultanément, il est aussi un lieu efficace de production et de réactualisation d'un ordre social collectif où l'ajustement des actions individuelles peut paraître plus ou moins spontané puisque l'armature contractuelle se décline rhétoriquement et juridiquement à partir des principes de réciprocité, de liberté et d'égalité. Aussi, les rapports sociaux peuvent sembler « arrangés » à partir de règles impersonnelles, prédéfinies et identiques pour tou-te-s. Partant de l'idée d'un « ordre de marché spontané », la régulation est souvent considérée comme une autorégulation dans le cadre de laquelle les éléments interagissants – souvent sources de déséquilibres – sont ramenés au lieux et jeux des parties contractantes. Cependant, cette relation juridique qui implique de fait la sanction suppose selon une logique triangulaire l'intervention d'un tiers « désintéressé » ayant autorité à statuer entre les parties contractantes en cas de contentieux. Or, cette fonction est assurée dans le cadre de ce dispositif de contrôle et de sécurité par l'une des parties contractantes, l'État. En effet, c'est à ce dernier, incarné par la figure de la /du préfet-te que revient le monopole de la sanction autorisant ou non les signataires-stagiaires du CAI à demeurer sur le territoire. Dans ce cadre, le recours au code des marchés publics permet à l'État de jouer le rôle d'arbitrage à partir d'une position régulatrice⁵⁸⁶ qui nécessite prétendument un rapport d'extériorité, de distanciation et d'autorité par rapport à la relation contractuelle. À ce titre, nous percevons ici une forme d'unilatéralité là où la réciprocité est censée être au principe de ce dispositif contractuel. Habituellement dissociés, les pouvoirs que confèrent un tel système à l'État, en termes de normalisation, de contrôle et de sanction, le rapprochent paradoxalement d'un dispositif d'action publique de « contrainte » au service de stratégies économiques concurrentielles qui participent à un foisonnement – et à une banalisation – des liens contractuels et des systèmes de conventionnement.

Le recours à la contractualisation en tant qu'instrument de régulation qui tend à se généraliser ces dernières années s'appuie également sur divers opérateurs articulés relais de

⁵⁸⁵ Concernant la consubstantialité de la relation entre régulation et contrat, Cf. CHEVALIER J., « Le modèle politique du contrat dans les nouvelles conceptions des régulations économiques » (dans.) FRISSON-ROCHE, M.-A., *Droit et économie de la régulation*, 4, Presses, de Sciences Po, « Hors collection », 2006, p. 143.

⁵⁸⁶ État régulateur qui est souvent définit et/ou décrit partant de l'argument du déclin de l'État providence. Cf. CHEVALIER J., *op.cit.*, 2006, p. 145.

cette régulation. Par ailleurs, comme l'illustre la mise en place des formations prescrites par le CAI, la voie des marchés publics participe de cette recherche de cohérence régulatrice. Même si les logiques dont elle procède semblent s'éloigner d'une conception classique du contrat, cette méthode en emprunte néanmoins une certaine rhétorique au niveau de l'action publique⁵⁸⁷ et ce, tout en encourageant une forme de « co-régulation »⁵⁸⁸ basée sur une conjugaison/complémentarité entre régulation étatique et « autorégulation » des marchés. Cette forme de co-régulation s'appuie sur une organisation politique et administrative qui se veut – ou se dit – pluraliste, non pyramidale, donc non hiérarchique. Elle justifie par ailleurs le recours à la contractualisation en même temps qu'elle la construit comme outil de coordination des actions de régulation et de « gouvernance », déplaçant ainsi les frontières des responsabilités, notamment en terme d'intégration dans le cadre du CAI par exemple. Et c'est notamment dans le cadre de cette logique que les personnes désirant s'établir et/ou vivre en France sont désormais sommées de prouver leur « bonne intégration », avant même leur émigration – *via* le pré-CAI, et que la langue exigée est désignée comme un « gage » primordial et incontournable de cette « bonne intégration ».

4.2.3 Des formes contractuelles de l'action publique à la responsabilisation par la langue

La multiplication depuis une trentaine d'années des formes contractuelles d'action publique⁵⁸⁹ s'insère dans ce contexte de transformation des modes de « gouvernance » et de remise en question du rôle dévolu à l'État et aux collectivités territoriales, soit du passage d'un État administrateur et tuteur à un État qui se veut régulateur, un État social actif. À cet effet, dans un mouvement d'arrangement d'ensemble, le contexte européen de convergence des politiques publiques actives et/ou d'activation de l'emploi est également à mettre en corrélation avec les transformations de l'action publique, notamment en terme contractualisation en France, comme ailleurs en Europe. J-P Gaudin propose une analyse de l'émergence des politiques contractuelles en insistant, à partir du contexte français, sur les liens de « substantialité » qui existent entre les deux démarches que sont la décentralisation d'une part, et la contractualisation de l'action publique d'autre part. À ce titre, en France, la contractualisation de l'action publique peut être à la fois considérée comme issue et indépendante de la décentralisation puisque entamée avant les années 1980. Néanmoins, tel

⁵⁸⁷ Cf. HCI, *Le Contrat et l'Intégration*, op.cit., 2003.

⁵⁸⁸ FRISSON-ROCHE, M-A., *op.cit.*, 2006, p. 150.

⁵⁸⁹ GAUDIN J-P., *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

que le rappelle J-P Gaudin, cette méthode contractuelle est pensée, dès ces premières expérimentations, dans les années 1970, à travers un « *impératif de responsabilisation des maires urbains* »⁵⁹⁰ et ce, à l'époque où apparaissent les premières chartes de développement permettant aux régions et aux départements de conclure des contrats avec les communes. L'offre contractuelle s'élargit par la suite aux collectivités locales. Elle implique peu à peu les industries dans un souci de prise en compte articulée des initiatives des villes et de l'État, en termes d'environnement ou de culture par exemple. Intégrée à la politique de la ville, elle se généralise ensuite après 1982 dans divers secteurs de l'action sociale. Cette méthode contractuelle prône l'autonomie de la politique locale et renvoie à une stratégie de responsabilisation des collectivités territoriales. Elle a notamment été impulsée par des réflexions répétées portant sur la participation et la concertation dans la conduite des politiques publiques qui se multiplient après 1968, réactivant simultanément la question et thématique de la décentralisation. Les textes d'orientation qui reconnaissent la décentralisation entre 1982 et 1983⁵⁹¹, à l'époque où se développent les politiques d'activation de l'emploi, puis en 2003⁵⁹², au moment où le CAI est en expérimentation, s'appuient, entre autre, sur le principe de l'autonomie financière des collectivités territoriales. Par ailleurs, c'est en privilégiant davantage de participation et d'implication des élu-e-s locaux-les et des habitant-e-s que ces réformes ont conduit au recours foisonnant aux contrats d'action publique et à un nouveau modèle de *management public*⁵⁹³. Comme le précise J-P Gaudin :

« Si la contractualisation des politiques publiques n'avait pas concrétisé les initiatives locales et les coopérations entre niveaux de compétences, la décentralisation n'aurait pu

⁵⁹⁰ GAUDIN J-P., *op.cit.*, 2007, p. 26.

⁵⁹¹ La loi n°82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions, la Loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État (loi Defferre) et la loi n°83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

⁵⁹² Loi constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République française.

⁵⁹³ Les Expressions « New Public Management », « Nouvelle Gestion Publique » ou « Nouveau Management Public » sont utilisées à partir des années 1980 pour désigner les réformes que connaît le secteur public depuis la fin des années 1970. Les diverses conceptions du NPM partagent l'idéologie de la « bonne gestion du secteur public ». Comme le souligne B. Guy Peters, malgré les variations que connaissent les définitions du NMP (Nouveau Management Public) « *L'élément probablement le plus partagé est l'importance accordée au management au sein du secteur public, et non plus à son administration, traditionnellement mise en avant. De plus, dans le NMP, une grande partie de la responsabilité des résultats de la gestion publique, et de la bonne administration en général, repose sur les managers plutôt que sur les leaders politiques. Le NMP considère également que la meilleure façon de bien gouverner est de donner une autonomie substantielle à ces managers.* ». Cf. PETERS B. GUY., « Nouveau management public (new public management) » (dans.) BOUSSAGUET L. *et al.*, *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po « Références », 2014, 4e éd., p. 398.

*être qu'une construction formelle, une loi peu appliquée comme il en existe tant d'autres. »*⁵⁹⁴

Devenue l'une des conditions de la mise en application de la décentralisation, la contractualisation est peu à peu désignée comme un moyen « idéal » d'objectivation « *de la nouvelle posture d'action des départements entrepreneurs, des régions émancipées et des grandes villes en concurrence.* »⁵⁹⁵ Et dans la mesure où la contractualisation de l'action publique est considérée comme un instrument facilitateur de la décentralisation, le recours à la voie des marchés publics, qui implique un transfert des compétences dites centralisées vers des partenaires locaux et privés, devient un procédé privilégié de mise en cohérence de ce lien recherché : « *la contractualisation de l'action publique s'insère parfaitement dans cette tendance au transfert des compétences vers des acteurs locaux et aux partenariats nouveaux, notamment avec les acteurs privés* »⁵⁹⁶.

Suggérant les idées de libre volonté des parties, de participation et de négociation, la contractualisation, comme méthode d'action publique, est perçue comme un instrument privilégié d'adaptabilité, de sécurité et de souplesse, en somme de *flexicurité*. En revanche, il lui est simultanément reproché, selon un mode de « gouvernance »⁵⁹⁷ d'inspiration « fonctionnaliste »⁵⁹⁸, d'être un lieu d'opacité des responsabilités et de réaffirmation des inégalités, notamment en terme de « ressources ». Par ailleurs, il est également reproché à cette démarche de contractualisation d'induire de potentielle dérives financières, dans le cadre de financements croisés par exemple. À cet égard, tel que le suggère notamment J-P Gaudin, la négociation comme « ouverture » à la contractualisation de l'action publique s'accompagne souvent d'une réactualisation des inégalités en faveur des acteurs les mieux « dotés » en termes ressources : « *les démarches procédurales, loin d'ouvrir systématiquement le jeu, entraînent une confiscation des règles par de nouvelles élites de la négociation.* »⁵⁹⁹.

⁵⁹⁴ GAUDIN J-P., *op.cit.*, 2007, p. 34.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, p. 28.

⁵⁹⁶ GAUDIN J-P., « Conclusion. D'une crise de gouvernabilité à une crise de gouvernance ? » (dans.) *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007, p. 245.

⁵⁹⁷ Employée à plusieurs reprises, la notion de « gouvernance » est elle-même à utiliser avec précaution. En effet, son utilisation se développe – dans un contexte de décentralisation et de réorganisation des services publics – par l'introduction des techniques du *New Public Management* (NPM), incitant le secteur public à introduire de nouvelles formes de bureaucratie enclines à réduire les coûts de fonctionnement. Si elle est considérée par ses défenseurs comme moyen de rajeunissement des modes de prises de décisions, le succès et l'infusion de la notion de « gouvernance » ne doit pas faire oublier les nombreuses et profondes transformations qu'elle implique, dans le rapport au travail et aux pratiques professionnelles, en particulier dans le secteur de l'action sociale. Cf. BERTAUX R., HIRLET PH., « Les acteurs de l'intervention sociale entre hétéronomie et autonomie du travail » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, p.162.

⁵⁹⁸ GAUDIN J-P., *op.cit.*, 2007, p. 247.

⁵⁹⁹ *Ibid.*

La mise en place de ces nouveaux modèles d'action publique ont particulièrement modifié les modes d'interprétation et d'analyses des organisations politiques et administratives jusqu'alors principalement abordées *via* le prisme dialectique « centre-périphérie ». En effet, censées bénéficier aux villes et aux collectivités territoriales en terme d' « autonomisation » par rapport à leurs compétences et à leurs capacités d'expertise – en outre, dans la gestion intégrée des projets – la décentralisation et la contractualisation de l'action publique remettent en question, sans pour autant les annuler, les analyses et interprétations jusque là inhérentes à ce modèle idéaltypique « centre-périphérie » caractérisé par un fonctionnement compartimenté et des logiques sectorielles cloisonnées. Ceci conduit à prendre la mesure de ces transformations comme autant de contextes à partir desquels va être pensé et va fonctionner le CAI et son VL, dispositif de contrôle et de sécurité, qui participe lui-même d'une logique concomitante de « décloisonnement » et d'imbrication des secteurs de son intervention.

4.2.4 De la responsabilité collective à la responsabilisation individuelle dans le cadre du processus contractuel

Dans le cadre de la mise en place du CAI et de son VL, l'immigration est considérée comme un « problème » social qu'il est nécessaire de résoudre pour « le bien » et le « maintien » d'une identité nationale unifiée devant se dire à travers une langue pensée de manière tout aussi unifiée. Paradoxalement, la mise en place de ce dispositif est pensée à partir d'une rationalité centrée sur la personnalisation des procédures, sur la contractualisation, l'engagement individuel et la responsabilisation des individus, notamment par rapport à l'acquisition et à la « capitalisation » des « compétences » linguistiques. Selon le soubassement contractuel de ce dispositif, ces compétences linguistiques exigées sont appréhendées comme le lieu d'une « valeur-ajoutée », potentiellement facteurs de rentabilité et de marchandisation. Dans le contexte situé précédemment évoqué – convergence des politiques publiques, émergence des réformes d'activation de l'emploi et apparition-consolidation des formes contractuelles d'action publique – la rationalisation linguistique représente un enjeu de « gouvernance » non négligeable. Comme le souligne M. Heller, en évoquant la question de l'instrumentation du « capital francophone » dans le contexte canadien : « *quand on vend un produit identitaire sur un marché mondialisé cherchant une*

valeur symbolique ajoutée, soit on occulte sa marchandisation, soit on l'intègre dans le sens de l'action dans sa pleine tension authenticité-bien d'échange »⁶⁰⁰.

Dans ce cadre, pour étendre les marchés et faire proliférer des produits et des marchandises⁶⁰¹ « dotées » de propriétés, la réaffirmation et/ou l'explicitation d'attachements non-marchands est nécessaire. Ces derniers servent à distinguer les produits et marchandises, à les différencier, à les positionner (sur ces marchés), donc à les mettre en rapport avec d'autres produits – eux-mêmes différenciés et placés dans un espace catégoriel similaire ou identique – en vue d'être choisis. En effet, comme le rappellent M. Callon et F. Muniesa « *une transaction marchande réussie implique un processus de singularisation qui en préparant l'attachement du bien à son acheteur le rend calculable par ce dernier* »⁶⁰². Aussi, s'appuyant notamment sur la responsabilisation et la contractualisation, la singularisation (différenciation) de la langue participe à sa calculabilité et à sa marchandisation, et plus globalement à la singularisation (individualisation) du traitement politique des phénomènes sociaux.

La responsabilisation des agent-e-s publics et des individus impliqués dans ces actions contractuelles et « négociées » est également une conviction inhérente au CAI qui procède par une individualisation du traitement politique des problèmes et phénomènes sociaux. En outre, comme le montrent des dispositifs similaires et précédemment évoqués (Cf. RSA, PPE, PARE, etc.), le caractère personnalisé et individualisé du CAI peut également induire et/ou réaffirmer une forme de suspicion par rapport aux populations qu'il engage. Ces dispositifs s'accompagnent de procédés de contrôle des parcours de vie des personnes contractantes sans, pour autant, avoir cherché à confirmer en amont le fait qu'elles soient « effectivement » enclines à préférer l'assistance au travail par exemple. Comme le résumait A-Th. Dang et H. Zajdela, « *l'existence de ces politiques suffit à créer le doute sur ce point* »⁶⁰³. À ce titre, centrer les discours et les actions sur le respect des procédures et sur le principe d'« égalité équitable » – tout en maintenant la rhétorique de la différence, dans le cadre d'un engagement contractuel désigné comme consenti – permet de masquer les conditions matérielles et inégalitaires des situations vécues (Cf. Chapitre 5). Comme le proposent A-Th. Dang et H. Zajdela en discutant les travaux de J. Rawls :

⁶⁰⁰ HELLER M., *op.cit.*, 2011/2, p. 22.

⁶⁰¹ CALLON M., MUNIESA F., « Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul », *Réseaux*, n° 122, 2003/6, pp. 189-233, p. 203.

⁶⁰² *Ibid.*, p. 206.

⁶⁰³ DANG A-TH., ZAJDELA H., *op.cit.*, 2009/3, p. 330. Se référant à RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987, (1971), p. 339.

« Le principe d'égalité équitable des chances neutralise l'influence de l'origine socio-familiale sur les possibilités d'accès aux positions privilégiées tandis que le principe de différence permet une maximisation des attentes de biens premiers sociaux des individus les plus défavorisés »⁶⁰⁴

Au niveau du CAI, le contrôle et la sécurisation des capacités – notamment linguistiques – et des parcours de vie s'établit par le biais de la contractualisation qui déplace les frontières des responsabilités de l'État vers les individus selon diverses logiques de prise en charge matérielle et symbolique de « soi-même ». Si l'État s'attribue dorénavant le rôle de l'accueil, il fait incomber celui de l'intégration aux immigré-e-s « primo-arrivant-e-s », signataire-stagiaires du CAI. Autant linguistique que sociale, cette intégration est de leur responsabilité et n'appartient plus ou peu à celle de l'État. Et c'est dans ce cadre que les immigré-e-s sont assigné-e-s au rang de « mesure » d'une certaine moralité et d'un conformisme au regard de ce qui est considéré – notamment au niveau linguistique – être « au fondement » de l'ordre social. Ceci est particulièrement exemplifié par l'extrait d'entretien ci-dessous, lorsque Nathalie me fait part de ces attentes par rapport aux stagiaires CAI, en évoquant le français qu'elle considère enseigner :

*« / j'essaye de : / (...) / de m'accrocher plus : / plus de la / du français qu'on parle et pas forcément du français : / euh : / des journaux par exemple ou : / ce français là / j'essaye qu'ils aient un français un peu : * / un peu : familier / oué / enfin / courant / sans / sans trop l'avoir / parce que je leur dis toujours / un étranger / il faut qu'il parle mieux qu'un français / (...) / je leur dis que j'attends d'eux / que vous parliez mieux français que les français / (IRES) / » Nathalie.16 (38'45)*

En revanche, l'injonction à l'exemplarité ne concerne pas uniquement le domaine linguistique. Comme l'illustre pour exemple le rapport Bénisti (Chapitre 2), celle-ci peut être constatée à l'occasion de l'évocation de la majorité des aspects de la vie courante (travail, famille, laïcité, etc.). À cet égard, nous avons préalablement rappelé l'injonction à une forme de fidélité par rapport au modèle hétéronormatif telle qu'elle peut apparaître réaffirmée dans l'exigence de la pérennité des relations « affectives » et/ou à travers le partage de l'espace de vie entre conjoint-e-s⁶⁰⁵ (Cf. Chapitre 3), ce que confirme la « chasse » aux mariages dits blancs ou gris et les processus de contrôle qu'elle implique par exemple.

Forme de conviction collective qui sert notamment à justifier les politiques d'activation de l'emploi, la responsabilité – et la responsabilisation – s'impose comme une sorte d'impératif en s'appuyant à la fois sur la rhétorique de la réciprocité des obligations et sur

⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 330, se référant à RAWLS J., *Ibid.*, p. 132.

⁶⁰⁵ CATARINO CH., « Politiques migratoires et politiques d'emploi : la flexibilité sexuée en Europe », *Cahiers du Genre*, n° 51, 2011/2, p.103.

celle de la contractualisation des droits sociaux. Nous retrouvons ce type de conviction collective dans le cadre de multiples dénominations et formes associant l'idée d'action immédiate, d'engagement et d'obligation juridique, c'est le cas par exemple des contrats, des pactes, des chartes, des conventions, des labels, etc. (Cf. Chapitre 5). La rhétorique de la responsabilité fait partie intégrante de ces instruments de « gouvernance » depuis plus d'une trentaine d'année⁶⁰⁶. Ce principe politique s'infuse en économie normative à partir des années 1970, notamment suite à l'ouvrage de J. Rawls *A theory of justice*⁶⁰⁷ et à ses successeurs, dont R. Dworkin⁶⁰⁸. En s'appuyant sur le principe de réciprocité, et en prenant acte des intérêts simultanément convergeants et/ou divergeants des individus, ces dernier-ère-s sont désigné-e-s comme étant « dotés d'une capacité de réflexion autonome » grâce à laquelle « chacun trouve sa liberté dans sa capacité à s'auto-contraindre et à réviser ses préférences ou ses projets de vie »⁶⁰⁹. Aussi, ces individus sont pensé-e-s – et désigné-e-s – comme « déjà » pourvu-e-s en capitaux, soit, en quelques sortes, « déjà » responsables et/ou autonomes.

4.2.5 Se responsabiliser ... à l'in-dépendance. Du « capital humain » au « capital linguistique »

La responsabilité est souvent décrite – selon une optique foucauldienne – comme la conséquence d'un réaménagement structurel de l'art de gouverner en techniques de gouvernement indirectes qui repose sur un transfert de responsabilités aux individus. Paradoxalement, le « retrait de l'État » qui décrit souvent un mode de « gouvernance » néolibérale renvoie à un interventionnisme plus marqué ou, rejoignant É. Hache, à une « politique active sans dirigisme »⁶¹⁰. Dans cette perspective, il n'est pas demandé aux individus d'être dans une relation d'obéissance et/ou de dépendance par rapport à l'État. Il s'agit au contraire de se responsabiliser, de s'émanciper et de s'autonomiser par rapport à ce dernier, ce qui suppose une redistribution des responsabilités traditionnellement dévolues à

⁶⁰⁶ Comme le rappelle É. Hache en partant des travaux de M. Foucault – plus particulièrement de son ouvrage « *Naissance de la biopolitique* » dans lequel il aborde le néolibéralisme comme réponse à une « crise du libéralisme ». HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques* n° 28, 4/2007, p.49.

⁶⁰⁷ Ouvrage dans lequel J. Rawls établit des principes de justice qui assurent une équité de distribution des biens sociaux à partir d'une « division sociale des responsabilités ». Cf. DANG A-TH., ZAJDELA H., *op.cit.*, 2009/3, p. 330.

⁶⁰⁸ Partant des travaux de J. Rawls sur la « théorie de la justice comme équité », R. Dworkin développe une théorie libérale de l'égalité qui revendique que la condition de chacun-e est à imputer aux choix de vie individuels. Cf. *Ibid.*, p. 331.

⁶⁰⁹ Cf. *Ibid.*, p. 330.

⁶¹⁰ HACHE É., *op.cit.*, 4/2007, p. 51. Citant FOUCAULT M., *op.cit.*, 2004, p. 137.

l'« État providence » à des organismes privés, par exemple, et aux individus. Cette responsabilisation se concrétise – entre autres – à travers l'institution d'une certaine forme d'« indésirabilité » du rapport de dépendance à l'État que permet notamment de réaliser la figure de l'« assisté-e ». Comme l'évoque É. Hache, cette « indésirabilité » de l'attachement à l'État apparaît dans le fait de ne concevoir ce dernier que sous l'angle de la dépendance « *et non plus comme une condition d'indépendance* »⁶¹¹ éventuelle. Cette injonction à la responsabilisation et/ou responsabilité – individuelle – appelle à une transformation de *soi*, considérée à la fois comme libératrice par rapport aux formes d'assujettissement et de dépendance et source d'*empowerment*, notion qui participe d'ailleurs d'une connotation positive de la responsabilité. L'autonomie exigée – et inhérente au principe de responsabilité – s'apparente alors à une sorte d'exhortation à se « *délivrer de tout lien* »⁶¹². « La révolution doit être intérieure » : tel pourrait être le message délivré par cette logique de promotion de la responsabilité individuelle comme lieu de résolution des conflits et des problèmes sociaux. À cet égard, la connotation positive qui entoure la notion d'*empowerment*, laquelle connotation « *signe la spécificité de son usage néolibéral* »⁶¹³, peut être considéré comme ce qui permet à la rhétorique de la responsabilité d'être « activement » un lieu de l'intériorisation et de l'individualisation des phénomènes sociaux. C'est dans ce sens, en partant des travaux de I. Strenger, que É. Hache rappelle que l'*empowerment* est avant tout un processus collectif :

« *Il s'agit d'une part d'un processus collectif – et non individuel, partagé et produit ensemble par des individus, et d'autre part, d'une mise en capacité individuelle non orientée de l'extérieur par des programmes d'État (ou d'entreprises privées (...)) visant à faire supporter la responsabilité de leurs charges et/ou leur (dis)fonctionnement aux individus désignés comme irresponsables* »⁶¹⁴

La responsabilité peut être considérée comme une technique ou une stratégie de régulation – et/ou d'autorégulation – parmi d'autres. À cet effet, nous rejoignons É. Hache pour dire que l'« assujettissement » au « pouvoir (néolibéral) » repose sur une forme d'incorporation de l'injonction à cette responsabilité de soi et à l'autonomie⁶¹⁵. Et pouvant être l'endroit de l'expression d'un choix individuel, l'émigration et/ou l'immigration est un lieu de fonctionnement de cette responsabilité. Cette dernière est visible – entre autres – à travers l'exigence adressée aux « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » par rapport à la maximisation de leurs « capitaux » professionnels, linguistiques, culturels, etc. Dans ce cadre,

⁶¹¹ *Ibid.*, p. 52.

⁶¹² HACHE É., *op.cit.*, 4/2007, p. 53.

⁶¹³ *Ibid.*, p. 53.

⁶¹⁴ *Ibid.*, pp. 55-56.

⁶¹⁵ *Ibid.*, p. 56.

cette responsabilité peut apparaître comme une sorte de traduction d'« *un comportement précis indexé sur une extension de la théorie économique du capital humain à l'ensemble des comportements* »⁶¹⁶. Considéré par M. Foucault comme une forme hégémonique de gouvernement et un moteur de rationalisation et de structuration des sociétés néolibérales⁶¹⁷, le concept de capital humain a notamment été développé par G. Becker dans les années 1950-1960. À l'instar de P. Purtschert et de K. Meyer, nous définissons le capital humain comme l'ensemble des « *ressources personnelles susceptibles d'accroître le revenu financier et psychologique d'un individu.* »⁶¹⁸ Les domaines d'investissements de ce capital humain – également lieux de régulation et d'instrumentation sociale – sont variés : formation des capacités professionnelles, soins médicaux, migration, etc. Dans l'optique libérale qui le constitue comme pilier des capacités individuelles de l'agir et aussi de l'*empowerment*⁶¹⁹, les frontières entre « travail » et « capital » sont remises en cause puisque cette logique suppose que chaque individu, dont l'action est influencée par une logique de rendement, est son propre capital et son propre « entrepreneur »⁶²⁰. Selon cette logique, le capital humain⁶²¹ est constitué par des ressources innées – dites héréditaires pour certaines⁶²² – et par des ressources acquises, principalement à travers l'éducation. Tout le monde ne tire pas le même profit des marchés car le capital humain n'est pas distribué de manière égale, entre autres selon « l'avance de crédits » remportée dans le cadre des relations et des interactions sociales⁶²³. Mais, comme le rappellent P. Purtschert et K. Meyer, « *tant que l'individu a la possibilité d'accroître son rendement à travers des investissements, sa motivation à agir en entrepreneur reste intacte.* »⁶²⁴

Partant de là, et avant de poursuivre notre propos sur les critères et modalités d'« activation » qu'implique cette rhétorique de la responsabilité, nous souhaiterions introduire une réflexion au sujet de cette catégorie de l'économie politique qu'est le

⁶¹⁶ *Ibid.*, p. 57.

⁶¹⁷ FOUCAULT M., *op.cit.*, 2004.

⁶¹⁸ PURTSHERT P., MEYER K., (Tard., KOCH D., *op.cit.*, 2009, p. 140.

⁶¹⁹ À cet égard, P. Purtschert et K. Meyer considèrent que les théories féministes contemporaines doivent se saisir de l'analyse et de la critique des formes néolibérales de la capacité d'agir, en ayant pour points de départ « *les exclusions dures et les exclusions douces de la logique de capitalisation* » et des processus inégalitaires qui lui sont inhérente. *Ibid.*, p. 141.

⁶²⁰ À ce titre, M. Foucault souligne que l'enjeu des analyses néolibérales réside justement dans le fait de substituer à l'*homo œconomicus* partenaire de l'échange l'*homo œconomicus* entrepreneur de lui-même. FOUCAULT M., *op.cit.*, 2004., p. 232.

⁶²¹ « capital que l'on va dire capital humain dans la mesure où, justement, la compétence-machine dont il est le revenu ne peut pas être dissociée de l'individu humain qui en est le porteur ». *Ibid.*

⁶²² *Ibid.*, p. 233.

⁶²³ PURTSHERT P., MEYER K., (Tard., KOCH D.), *op.cit.*, 2009, p. 141.

⁶²⁴ *Ibid.*, p. 144.

« capital » en d’interrogeant plus particulièrement le concept de « capital linguistique », non pas strictement tel qu’il a été défini par P. Bourdieu, en tant que rapport social, comme l’avait auparavant critiquée K. Marx. Nous questionnons cette notion à partir de certaines de ses réélaborations actuelles, lieux potentiels d’une réactualisation d’un « capital » scolaire, en tant que somme d’objets et/ou de moyens de production. Notre objectif n’est donc aucunement de réduire la pensée de P. Bourdieu à une quelconque polarité simplificatrice. Nous prenons acte que – dans ses dialogues avec les théories économiques du capital – P. Bourdieu en récuse toute optique strictement économiste, ce qu’illustre entre autre l’intérêt qu’il voit, en 1977, dans son article *L’économie des échanges linguistiques*, à préférer la notion de « capital linguistique » par rapport à celle de « compétence linguistique » :

« Passer de la compétence linguistique au capital linguistique, c’est refuser l’abstraction qui est inhérente au concept de compétence, c’est-à-dire l’autonomisation de la capacité de production proprement linguistique. Par compétence, la linguistique entend implicitement la compétence proprement linguistique comme capacité d’engendrement infini de discours grammaticalement conforme. En fait, cette compétence ne peut être autonomisée, ni en fait ni en droit, ni génétiquement ni structurellement, – ni dans ses conditions sociales de constitution, ni dans ses conditions sociales de fonctionnement –, par rapport à une autre compétence »⁶²⁵*

Le sociologue préfère la notion de « capital linguistique » à celle de « compétence linguistique » dans la mesure où la première permet d’articuler les conditions sociales de constitution des capacités linguistiques et leurs conditions sociales de fonctionnement. Cependant, si pour P. Bourdieu, la notion de « capital » est initialement liée à celle de rapport social ou de rapport de domination, elle apparaît parfois couramment – voire scientifiquement – employée pour désigner une somme de « rapports » (ou de contacts) entre fétiches (argent, langues, cultures, marchés, etc.), prétendument dotés de propriétés fondamentales et autonomes des rapports sociaux qui leurs sont pourtant inhérents⁶²⁶. Nous percevons dans ce glissement une manifestation de l’attachement aux fétiches qui procède par un inversement de la dialectique des productions historiques tel que peut l’insinuer une conception essentialiste du capital. Et c’est précisément dans cet attachement aux fétiches, « déjà » existants et puissants par eux-mêmes, que nous percevons le lieu potentiel d’un « ré-investissement » et d’une réactualisation de la rhétorique capitaliste et/ou économétrique. Celle-ci apparaît d’autant plus prégnante dans le cadre de certaines perspectives « diversitaires » et/ou culturalistes des langues, de l’hétérogénéité linguistique et/ou du plurilinguisme qui centrent

⁶²⁵ BOURDIEU P., « L’économie des échanges linguistiques », *Langue française*, n°34, 1977. pp. 17-34, p. 18. [EN LIGNE] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815

⁶²⁶ Cf. Chapitre 2 : « Objectivation et élaboration de la langue au service des valeurs « démocratiques » ».

prioritairement leurs approches sur les parties différenciées et désignées comme caractéristiques du rapport social – sur des langues, comme ailleurs sur des sexes, des cultures, etc. – plutôt que sur ce dernier, dont l'imposition préalable constitue pourtant les parties. Nous percevons dans ce renversement dialectique un lieu d'arrangement stratégique entre des logiques « diversitaires » et des logiques d'accumulation et de maximisation capacitaires, au profit d'enjeux prioritairement économiques. Aussi, parce que nous ne sommes pas en dehors du capital, donc en dehors d'un rapport social qui lie en même temps qu'il délie, lorsque nous pensons ou *d'écrivons* les relations et pratiques sociales telles qu'elles se manifestent à nous, il importe de prendre en compte et d'interroger nos adhésions plus ou moins tacites à cette *doxa*, que révèlent nos engagements et nos liens professionnels, associatifs, amicaux, amoureux, etc. À cet égard, nous choisissons dans le présent travail de recherche de maintenir une forme de distance par rapport aux rhétoriques du capital, notamment linguistique, qui privilégient les fétiches au détriment des rapports sociaux. Nous optons pour ce positionnement car ces rhétoriques semblent être un lieu potentiel de « ré-investissement » et d'adhésion collective – souvent latente – dans le « jeu » lui-même, ou tel que le définira P. Bourdieu, dans l'*illusio* du champ économique⁶²⁷, à la fois effet et instrument de la réaffirmation du « jeu ». Lorsque la notion de « capital » ne vise pas manifestement une remise en question du rapport de pouvoir qu'il suppose, elle semble participer à une forme de stylisation des marchés – en tant que dispositif collectifs de contrôle et de calcul – effet, instrument et condition du maintien de ces derniers. L'ordre économétrique voire économique des choses et des humain-e-s que suppose une telle logique est en quelque sorte maintenu à travers nos projections, nos croyances, nos pratiques, etc. Il est également « préservé » *via* nos dispositions réactualisées au calcul – opérations qui ne sont pas uniquement d'ordre mathématiques et/ou numériques – à l'accumulation, à la capitalisation, à la maximisation et plus globalement à la géométrisation des choses, des pratiques et des relations sociales. Aussi, nous considérons que lorsque la notion de « capital linguistique » est conçue à partir d'une logique économique du capital humain, elle implique une forme de subjectivation et d'organisation des capacités du dire et de l'agir qui constitue un moteur de rationalisation en termes de superposition, de juxtaposition, d'accumulation et de capitalisation⁶²⁸. Ce mode de rationalisation traduit également la mobilité en termes d'investissement et de capitalisation et masque le fait que celle-ci n'est pas accessible à tout le monde et partout. En effet, comme le soulignent P. Purtschert et K. Meyer, en partant des

⁶²⁷ Cf. BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, p. 221.

⁶²⁸ PURTSHERT P., MEYER K., (Tard., KOCH D.), *op.cit.*, 2009, p. 140.

réflexions de M. Foucault sur la question⁶²⁹, selon les régimes de migration, la capitalisation de la mobilité – lorsqu’elle est possible – peut autant renforcer qu’affaiblir les capacités d’agir des individus :

« La capitalisation de la mobilité ne peut pas être isolée de son contexte. Pour le ou la migrant.e, le profit à tirer de la mobilité dépend également de sa possibilité de migrer légalement, d’accéder aux droits civils, d’être considéré.e comme membre de la population du pays d’exil ou de pouvoir faire reconnaître ses qualifications professionnelles. »⁶³⁰

Les formes d’exclusion inhérentes aux logiques du capital humain sont variables et néanmoins opérantes. Ainsi, « mesurant » la potentielle force de réactualisation de cet *illusio* du champ économique qu’est le « capital », dont la construction est souvent présentée comme « autonome », nous préférons maintenir une certaine distance avec des rhétoriques qui peuvent participer à une mise en forme et/ou à un transfert scolastique de ce dernier vers le domaine linguistique. Nous privilégions également cette prise de distance au regard du contexte politique de redistribution des responsabilités précédemment évoqué où l’exigence à la « responsabilité de soi » s’exprime entre autre par une injonction à la maximisation de « capitaux » et à l’appréhension « active » de soi-même selon une logique d’extension de la théorie économique du capital humain à l’ensemble des pratiques et relations sociales. L’exigence d’appréhender son parcours de vie d’un point de vue « actif » implique donc un rapport « actif » à *soi-même*. Ce rapport actif est orienté vers une logique cumulative de la responsabilité économique-juridique du choix rationnel, peu ou pas herméneutique⁶³¹. Les individus sont assigné-e-s à prendre leurs responsabilités, à « apprendre à apprendre » selon une batterie de critères comportementaux qui n’annulent pas les processus de contrôle mais les déplacent en les personnifiant et en les individualisant. Dans ce cadre, comme le propose Z. Bauman, c’est l’acceptation de cette « *responsabilité inaliénable quand au cours et aux conséquences de l’interaction* » qui qualifie désormais l’individu, malgré le caractère potentiellement fictif de la « liberté de choix » par laquelle est présumée la responsabilité⁶³².

⁶²⁹ FOUCAULT M., *op.cit.*, 2004., p. 236.

⁶³⁰ PURTSHERT P., MEYER K., (Tard., KOCH D.), *op.cit.*, 2009, p. 142.

⁶³¹ HACHE É., *op.cit.*, 4/2007, p. 57.

⁶³² BAUMAN Z., (Rosson Ch. Trad.), *La vie liquide*, Paris, Pluriel, 2013, p.38. Et poursuivant : « La « liberté de choix » est peut-être une fiction (comme les sociologues le soutiennent inlassablement depuis le début de la sociologie), mais la supposition du droit de choisir librement transforme cette fiction en la réalité du *Lebenswelt* – en un « fait social » selon Durkheim, « réel » au sens de pression énorme dotée de sanctions irrésistibles, une pression dont on ne peut se débarrasser ni en le souhaitant ni en l’argumentant, à laquelle on peut encore moins résister et encore moins ignorer impunément. » »

Le CAI - et son VL - s'adresse à des individus considéré-e-s comme ayant librement et « individuellement » ordonné leur émigration en France et, de fait, considéré-e-es comme ayant librement consenti à s'engager dans leur « intégration républicaine ». Or, hormis que l'on ne puisse pas dresser un portrait type des signataires-stagiaires CAI (et Hors CAI) rencontré-e-s, les entretiens menés auprès de ces dernier-ère-s attestent que leur émigration en France, elle-même souvent précédée par d'autres migrations et déplacements à l'intérieur du pays d'origine et/ou dans des pays limitrophes⁶³³ ne répond pas à une rationalité unique et que le choix de la France, comme pays d'émigration, n'est pas motivé pour « elle-même » et/ou pour ce qu'elle représente. Chaque stagiaire rencontré-e attribue à son émigration des motifs propres à son parcours de vie et à ses projections. Outre le regroupement familial et le travail qui fixent le statut des personnes entrantes sur le territoire dans le cadre de ce dispositif⁶³⁴ – en étant des lieux de contrôle, d'organisation administrative de l'émigration et de réaffirmation de la division sexuelle du travail – de multiples facteurs sont évoqués, par les stagiaires, comme ayant participé au choix de leur émigration en France et/ou à la décision de s'y maintenir (les études, la santé, la sécurité, fuir des conflits politiques, etc.)⁶³⁵. Malgré tout, selon le soubassement contractuel du CAI, les signataires-stagiaires sont considéré-e-s comme « déjà responsables », ou institué-e-s responsables par l'acte contractuel qu'il implique. Mais, l'image de l'individu responsable et libéré-e de toute relation de dépendance se heurte aux historicités, aux subjectivités et aux contraintes – tant matérielles que symboliques – qui préfigurent à cette indépendance. Cette figure idéale de l'indépendance se heurte plus concrètement au fait que la vie en société est principalement basée sur des relations et des rapports de dépendance, ce qu'illustre la relation contractuelle qui est au fondement du dispositif CAI et de son VL. Cette rhétorique de la responsabilité qui participe d'une confusion entre responsabilité morale et compétences – le cumul des dernières étant censées témoigner de la première – masque les conditions historiques et matérielles de sa production, car « être responsable » dépend des ressources qui la permettent. Telles que le proposent A-Th Dang et h. Zajdela, en partant de l'intérêt que porte N. Fraser à la généalogie de la notion de dépendance (*dependency*), dans leur forme coercitive, ces politiques sont susceptibles d'induire un déni de reconnaissance, en s'appuyant sur le modèle de l'individu rationnel. Arbitrant entre emploi et non-emploi, elles légitiment et institutionnalisent « l'interprétation

⁶³³ Cf. notamment le parcours de Selvan, E.7

⁶³⁴ Majoritairement à travers les deux dénominations : « travailleur immigré » et/ou « regroupement familial ». Cf. [Tab. 4] : « Tableau récapitulatif des entretiens réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI » (Chapitre 2).

⁶³⁵ Parmi ces facteurs, nous pouvons effectivement mentionner, le rapprochement familial (*Seila, E.2. (05'41)*), les études (*Selvan, E.7. (50'12)*), le travail (*Zineb, E.12. (21'44)*), la santé (*Melen, E1. (08'07)*), La « sécurité » (*Seila, E2. (05'00)*), les conflits politiques (*Nares, E.5. (8'31)*), Cf. également le parcours de (*Vairam, E.14*).

culturelle selon laquelle les bénéficiaires de l'aide sociale sont déviants et parasites contrairement à ceux qui subsistent grâce à leur salaire et ne dépendent pas de l'État. »⁶³⁶

La notion de dépendance aurait tout d'abord désigné, à partir d'un sens économique, le fait de « *gagner sa vie en travaillant pour quelqu'un d'autre* »⁶³⁷ et renvoie alors à une idée de subordination sociale. Entre le 18^{ème} et le 19^{ème} siècle, avec l'industrialisation, ce terme de dépendance se charge peu à peu de connotations individuelles et psychologiques puisqu'il renvoi simultanément à l'image du pauvre assisté, en dehors du système productif, et en même temps « *à l'ouvrier, qui ne parvient pas à faire vivre décemment toute sa famille, aux esclaves qui ne sont pas dans une relation salariale, et aux femmes dépendant de leur mari pour leur subsistance.* »⁶³⁸ Dans son ouvrage, *Le féminisme en mouvement. Des années 1960 à l'ère néolibérale*, N. Fraser évoque – en cherchant à rendre compte des configurations changeantes et néanmoins liées de l'économie politique et du genre – ces deux glissements historiques du sens attribué au vocable dépendance et leurs implications en termes de rapports sociaux de sexe :

« Le premier correspond au passage d'un usage préindustriel patriarcal, où la dépendance représente une condition majoritaire non stigmatisée, à un usage moderne, industriel, soutenant la suprématie masculine, qui construit une modalité spécifiquement féminine et hautement stigmatisée de la dépendance. Puis s'effectue un glissement vers un usage postindustriel, à une époque où un nombre grandissant de femmes relativement aisées revendique le même type d'indépendance que les hommes : un sens plus stigmatisé, mais toujours féminisé, de la dépendance s'attache à des groupes considérés comme déviants et superflus. »⁶³⁹

L'indicateur de mesure de l'efficacité des politiques contractuelles, d'activation et de responsabilisation est l'emploi ou le retour à l'emploi. C'est également à partir de cet indicateur préalable que sont pensées les politiques de l'immigration et de l'intégration, de même que les dispositifs qui leurs sont inhérents, dont le CAI et son VL. L'importance accordée à cet indicateur est, entre autres, perceptible dans la préférence affichée pour l'immigration choisie. Mais, la centralité de cet indicateur est aussi visible à travers les discours des enseignantes rencontrées, ce qu'illustre l'extrait d'entretien ci-dessous, lorsque je questionne Sandrine par rapport au principe contractuel du CAI :

*« / moi je pense que c'est une bonne chose / euh / pour responsabiliser la personne / (...)
/ lui donner / surtout pour les personnes qui n'ont pas été scolarisées beaucoup euh : * /*

⁶³⁶ DANG A-TH., ZAJDELA H., *op.cit.*, 2009/3, p. 341.

⁶³⁷ Ibid.

⁶³⁸ Ibid., p. 342.

⁶³⁹ FRASER N., *op.cit.*, 2012, p. 15.

pour que ce soit comme un premier pied dans la vie professionnelle / montrer que : euh : / le cours de français ça peut amener à une vie professionnelle / qu'il y a des règlements à suivre / ce que certaines personnes n'ont : / ne : / se rendent : / certaines personnes ne se rendent peut-être pas forcément compte / donc pour moi c'est un premier pas / vers la (X) / la professionnalisation qui / qui est intéressant / » Sandrine.13 (23'18)

Un lien récurrent est établi par les enseignantes et par certain-e-s stagiaires entre le CAI et le travail (Cf. Chapitre 5), tous deux lieux de contractualisation permettant un certain fonctionnement de la rhétorique du contrat. Dans le cadre de nos entretiens, ce rapport établi entre le CAI et la thématique du travail – et/ou la vie professionnelle – apparaît principalement à l'évocation du VL de ce dispositif. À ce titre, les logiques de responsabilisation, inhérentes au soubassement contractuel du VL du CAI, sont autant exprimées par les discours portant sur le dispositif lui-même que par ceux qui concernent les activités pédagogiques qui le constituent. À ce titre, les propos de Sandrine ci-dessous illustrent la manière dont apparaît cette logique, à l'occasion de l'évocation de l'activité pédagogique qu'est la dictée⁶⁴⁰ :

« / ils réclament la dictée / euh : / bon ils y en a que ça n'amuse pas du tout hein / ceux qui font rien du tout / bon ça les met / p(X) / en situation délicate on va dire / mais bon en général / euh : / mais je pense que ça les met aussi face à leurs responsabilités quoi hein / y veulent pas travailler / bon ben qu'ils en assument (RIRES) / je suis un peu méchante mais (RIRES) / mais non / en général : / bon faut pas les décourager non plus / chacun a une façon aussi différente d'apprendre la langue / y' en a qui apprennent : beaucoup plus vite une fois sortis de la formation et qui sont : dans le milieu : fran- français / voilà bon donc : / y en a qui n'ont pas besoin de l'écrit non plus / donc je ne décourage pas quoi / je les : / je / je te dis quand je : / quand je vois que la personne n'a pas travaillé : bon / je dis ah bon ben vous étiez absent : ou vous aviez eu du travail cette semaine et puis je passe / j'y mets pas de note / je mets des notes que pour : encourager (RIRES) / » Sandrine.25.1 (1'13'20)

Nous percevons dans cet extrait d'entretien la manière dont une logique de la responsabilité – en lien avec celle de l'autonomie (Cf. Chapitre 5) – peut se déployer, de manière différentialiste, à travers l'évocation de certaines activités pédagogiques, dont la dictée. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette logique dépend d'une rationalité économétrique, effet et instrument des rapports sociaux en co-formation, dont dépendent les « capacités », au delà de tout choix prétendument « inconditionné ».

Par ailleurs, des indices de cette rhétorique sont identifiables dans les inédites terminologies qui servent à désigner les personnes impliquées dans le CAI et son VL : les

⁶⁴⁰ Sandrine répond ici à une demande de précision que j'exprime suite à une séance d'observation au cours de laquelle elle m'a confié que les stagiaires « aimaient » être noté-e-s.

« signataires » et les « stagiaires ». Partant du contexte de réformes et de convergence des politiques publiques actives et contractuelles d'action publique que nous avons précédemment évoqué, ces termes de désignation et d'assignation témoignent d'une forme de singularisation et d'individualisation de l'engagement et de la responsabilité à s'intégrer en France qu'il importe de questionner.

4.2.6 *Signatairestagiaire* : Une catégorie de la responsabilité et de l'« employabilité »

Comme évoqué précédemment, dans le cadre du CAI et de son VL, la réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe est soutenue par divers mécanismes de médiation de la contrainte hétéronormative auxquels participent un mode de régulation politique et économique qui procède par la contractualisation et l'individualisation des responsabilités. Dans ce cadre, ce dispositif légitime semble fabriquer l'« immigré-e » comme une sorte de catégorie relais de lui-même, en la/le désignant comme primo-arrivant-e, signataire et stagiaire. Ces nouvelles désignations – lieux d'assignation – participent à la fabrication de la figure de l'« immigré-e » et justifient simultanément le dispositif de contrôle et de sécurité qui les élabore comme tel-le-s. En revanche, si nous percevons un lien manifeste entre la terminologie de signataire et le soubassement contractuel du CAI, celui-ci est moins visible dans la désignation « stagiaire ».

En lien avec l'immigration, le terme « stagiaire » semble apparaître dans le cadre des activités de l'OMI dans le milieu des années 1970, au moment où cet organisme est également en charge de l'accompagnement au retour des étranger-ère-s. À partir de 1988, ses activités concernent également le conseil et l'accompagnement à l'installation des français-e-s à l'étranger. Avec l'ouverture au 1^{er} septembre 1999 – par l'OMI et l'ANPE – d'un réseau public d'emploi à l'étranger, les activités de l'OMI s'orientent aussi vers le développement de la mobilité internationale des français-e-s, donc vers ce que l'on nomme l'expatriation. Cet organisme agit simultanément au niveau des candidat-e-s à l'expatriation et au niveau des entreprises. Il se charge des offres d'emploi et de la gestion des accords bilatéraux relatifs aux échanges de stagiaires professionnels dans le sens France-Étranger et Étranger-France. C'est précisément dans le cadre de ces accords relatifs aux échanges de stagiaires professionnels que la dénomination de « stagiaire » semble apparaître. Ce terme désigne alors des personnes âgées de 18 à 35 ans, en fin d'études, entrées ou entrant dans la vie active et désirant exercer une activité salariée dans un autre pays, en vue de perfectionner leurs connaissances

professionnelles (sous couvert d'un contrat de travail), leurs connaissances linguistiques ou leurs connaissances de la société et/ou de la culture d'un autre pays. Mais, étant amenées à accueillir des étranger-ère-s pour accomplir un stage pratique en entreprise – sous couvert d'une convention de stage et non d'un contrat de travail–, les entreprises françaises « craignent » une confusion possible entre le statut de « stagiaire » et celui de « salariés ». Le terme de « stagiaire professionnel » sera alors abandonné et remplacé par celui de « jeune professionnel » en 2005⁶⁴¹. Néanmoins, à la même époque, ce terme est employé dans le cadre de l'expérimentation du CAI, pour désigner les « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » en France, signataires de ce dispositif et soumis-e-s aux formations qu'il prescrit (Cf. Chapitre 1).

Censé « rétablir un discours positif sur l'immigration »⁶⁴² (Cf. Chapitre 1) cet arsenal de dénominations est pensé dans le cadre d'une binarisation de l'immigration, à partir d'une rhétorique volontariste de responsabilisation. Ces catégories fabriquent et consacrent les immigré-e-s impliqué-e-s dans le CAI comme signataires et stagiaires. L'emploi de ces inédites terminologies témoigne de la concomitance et de l'intrication des politiques publiques. Lesquelles politiques sont « activement » orientées vers la responsabilisation individuelle, selon une logique de maximisation, de rendement et d'adaptabilité. Comme le rappelle M. Heller⁶⁴³, ces politiques sont conjointement mises en place à partir d'un modèle du citoyen-individu pensé à travers son « employabilité » et dans un contexte de développement d'activités économiques. À ce titre :

« Elles s'insèrent dans un mouvement très généralisé en Europe et en Amérique du Nord, où les États-nations cherchent à faciliter l'expansion globale de l'économie en abandonnant partiellement leur rôle de protecteur des marchés nationaux et de constructeur de citoyens nationaux, et en adoptant à la place un rôle de constructeur de contributeur aux réseaux et aux activités de la nouvelle économie mondialisée. »

Dans ce cadre, comme l'est le terme « subie » par rapport à « immigration », les catégories de « signataire » et de « stagiaire » sont « in ». Elles le sont d'autant plus qu'elles ne font pas directement référence à l'immigration ou, du moins, d'un point de vue

⁶⁴¹ Cf. « Circulaire interministérielle DPM/DMI 3 n° 2005-253 du 27 mai 2005 relative aux procédures applicables aux jeunes étrangers accueillis en France dans le cadre des accords bilatéraux relatifs à des échanges de jeunes professionnels », Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, Direction de la population et des migrations, Ministère de l'intérieur, de la sécurité intérieure et des libertés locales, Direction des libertés publiques et des affaires juridiques, (Texte non paru au Journal officiel). [EN LIGNE] : <http://www.gisti.org/IMG/pdf/norsocd510316c.pdf>

⁶⁴² Intervention de N. Sarkozy, « Une immigration choisie, une intégration réussie », le 9 juin 2005. Précédemment citée dans (Chapitre 1).

⁶⁴³ Évoquant les transformations et la reproduction de la catégorie « francophone » dans le cadre de la division du travail dans le contexte canadien. Cf. HELLER M., *op.cit.*, 2011/2, p. 22.

« acceptable » puisqu’elles font référence à un positionnement actif, positif et choisi. Aussi, au même titre que l’est le vocable « subie », les termes « signataire » et « stagiaire » permettent la « *garantie sémantique de la fraîcheur* »⁶⁴⁴ et de l’efficacité de certaines idéologies qu’ils ne disent pas directement. À cet égard, ils sont un lieu potentiel de réactualisation des rapports sociaux. Ces catégories de désignation fonctionnent comme une sorte « *de déclencheur de complicité* »⁶⁴⁵. « À la mode », elles permettent d’atténuer efficacement la charge sociale potentiellement contestée – ou contestable – qui accompagne l’emploi du terme « immigré-e », ce dernier étant souvent associé à la figure du travailleur et plus récemment à celle de travailleuse, même si les femmes demeurent prioritairement désignées et assignées par leurs « obligations familiales »⁶⁴⁶. Cependant, si ces catégories atténuent une éventuelle charge problématique induite par le mot « immigré-e », elles n’en affectent pas son soubassement logique. En effet, en tant qu’ils sont énoncés à partir d’une logique prioritairement économique, les catégories de « signataire » et de « stagiaire » participent à la réaffirmation de la figure de l’immigré-e travailleur-se. Elles introduisent cependant de l’inédit dans la mesure où elles ne désignent plus des immigré-e-s dominé-e-s subissant leur « condition » mais des immigré-e-s dynamiques, actif-ve-s, engagé-e-s et responsables de cette « condition », puisqu’elles et ils ont choisi de ne plus subir en contractant un CAI. Partant de là, nous pouvons faire de ces catégories un sème unique, comme l’avait proposé C. Guillaumin pour les termes « immigration » et « sauvage ». Ce faisant, par la fusion – et non la juxtaposition ou l’addition – de ces mots *signatairestagiaire* nous signifions qu’ils cristallisent une « même » réalité sociale d’injonction à l’engagement et à la responsabilité individuelle. Comme « immigré », *signatairestagiaire* fonctionne selon une rationalité économétrique orientée vers l’employabilité. En revanche, il trouve sa légitimité en dehors de l’image dangereuse et/ou victimaire, potentiellement associée au vocable « immigré », en s’appuyant notamment sur le soubassement contractuel du CAI et de son VL et la rhétorique professionnelle et/ou professionnalisante qui lui est inhérente (Cf. Chapitre 5). Ceci met en exergue la nouvelle vigueur située et souhaitée pour les politiques de l’immigration, de l’intégration et de l’identité nationale à l’époque de la mise en place du CAI. Comme le soulignent D. Fassin et S. Mazouz, cette nouvelle vigueur s’appuie sur l’idée

⁶⁴⁴ GUILLAUMIN C., *op.cit.*, 1985, p. 47. Précédemment cité (Cf. Chapitre 1)

⁶⁴⁵ En reprennent l’expression de C. Guillaumin utilisée dans le Chapitre 1. *Ibid.*, p.46.

⁶⁴⁶ Cf. [Tab. 4] : « Tableau récapitulatif des entretiens réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI », Chapitre 2.

qu'il est nécessaire d'« *en finir avec l'image « sociale », c'est-à-dire à la fois misérabiliste et contestataire, des immigrés ; il faut en montrer le visage de la réussite.* »⁶⁴⁷

Nous percevons au fil des consubstantialités à quel point penser la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre de la mise en application du CAI et de son VL oblige à une posture théorique qui ne peut se borner à « *la seule explication empathique d'une expérience donnée* »⁶⁴⁸. Par le processus initiatique et instituant qu'il implique, l'engagement dans ce dispositif de contrôle et de sécurité impacte le parcours de vie des *signatarestagiaires* qu'il concerne. À cet effet, les catégories qui qualifient et consacrent les immigré-e-s de manière individuelle – et paradoxalement homogène – sont l'un des premiers lieux de mise en exergue du fonctionnement initiatique et instituant – et en somme rituel – du CAI et de son VL. En outre, le parcours des *signatarestagiaire* se décline en de multiples moments et épreuves de transformation dont le « résultat » peut être célébré, comme en témoigne Diane lorsqu'elle évoque la solennité des moments qui jalonnent leurs parcours :

« / on fête la fin d'une formation / on fête quand on a obtenu sa carte de séjour / on fête quand on a eu le DILF / donc c'est / c'est des moments très : / c'est des moments de leur vie qu'ils partagent avec nous et qui / et qui sont importants / » Diane. 21 (56'54)

Ces moments célébrés que décrit l'enseignante instituent et réitèrent la séparation par l'intégration, en même temps qu'elles réaffirment l'intégration par la séparation. À ce titre, les catégories de « signataire » et de « stagiaire » peuvent être considérées comme l'une des premières « épreuves » qui institue les immigré-e-s nouvellement arrivé-e-s sur le territoire. En effet, par l'investiture performative qu'impliquent ces dénominations, un « état » est assigné. Selon la formule « *Deviens ce que tu es* »⁶⁴⁹ qui sous-tend cette investiture performative, les immigré-e-s impliqué-e-s dans le CAI et son VL sont initié-e-s et institué-e-s en tant que « signataires » et « stagiaires ». Désormais « qualifié-e-s » à une apparence-appartenance – celle de *signatarestagiaire* – elles et ils sont marqué-e-s et intégré-e-s par le dispositif de contrôle et de sécurité CAI (et son VL). À ce titre, l'acte de signature du contrat, les temps et espaces des formations prescrites, la passation du DILF/DELF sont autant de moments qui illustrent l'exigence d'« être intégré-e », soit le passage d'un « état » social et linguistique à un autre, et l'institution de ce dernier.

⁶⁴⁷ FASSIN D., MAZOUZ S., « Qu'est-ce que devenir français ? » La naturalisation comme rite d'institution républicain, *Revue française de sociologie*, 2007/4 Vol. 48, p. 723-750, p. 740. [EN LIGNE] : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2007-4-p-723.htm>. Consulté le 2 octobre 2013.

⁶⁴⁸ DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 14.

⁶⁴⁹ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 127.

4.3 Du dispositif au rite d'institution : ou comment « faire » passer la « barrière de la langue », institutionnaliser la « responsabilité » et l'autonomie

« La culture républicaine qui doit être connue et comprise des nouveaux immigrants afin qu'ils puissent s'adapter et s'intégrer à une nouvelle société, s'appuie sur des normes et des valeurs partagées par les citoyens et constituant un patrimoine civique commun. Il est logique que cette identité citoyenne patrimoniale, qui fonde en outre l'identité nationale, soit souvent indistinctement perçue par le citoyen lui-même tant elle résulte d'une longue imprégnation commencée dès l'enfance, à l'école. Il est donc d'autant plus important que l'État se charge de la faire connaître aux nouveaux arrivants. Comme dans toutes sociétés, cet idéal politique et les structures institutionnelles qui en découlent, s'expriment au moyen de symboles, d'un champ lexical singulier et de rites collectifs. »⁶⁵⁰

Cet extrait du rapport annuel du HCI paru en 2009 qui comprend conjointement un avis sur la connaissance des valeurs de la République et une étude portant sur les élus issus de l'immigration dans les conseils municipaux de 2001 à 2008 postule un socle de normes et de valeurs communément partagées par les citoyen-ne-s. Elles sont présentées comme le lieu de constitution d'un « idéal politique » qu'est l'identité nationale, qui se manifesterait, entre autres, par des « rites collectifs ». Ce passage permet de revenir sur le concept de dispositif, tel qu'il a été défini par M. Foucault, et rappelé par G. Agamben⁶⁵¹, soit à partir d'une approche du « rituel » qui renvoie à ce par quoi se réalise la séparation entre le profane et le sacré. Le dispositif de séparation auquel correspond le rituel est orchestré par un autre dispositif : le rite. Celui-ci renvoie au passage entre les sphères antérieurement séparées et différenciées. Le rituel, quant à lui, réactualise la séparation, mais aussi ce qui est considéré comme le « seuil » à franchir.

4.3.1 Du rite de passage au rite d'institution

Les notions de « rite » et de « rituel » sont souvent indifféremment employées pour désigner une pratique individuelle ou collective qui a une valeur symbolique dans la mesure où elle est répétée⁶⁵² : sans rituel pas de rites. Ainsi, si le rituel est souvent défini comme un système de rites qui le composent, ces derniers ne peuvent être compris qu'à travers le

⁶⁵⁰ HCI, Études et intégration – Faire connaître les valeurs de la république. Les élus issus de l'immigration dans les conseils municipaux (2001-2008), La documentation française, septembre 2009. [EN LIGNE] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000180/0000.pdf> (Consulté le 17 août 2013).

⁶⁵¹ AGAMBEN G., *op.cit.*, p. 40.

⁶⁵² Cette indifférenciation est souvent considérée comme la conséquence d'une tradition structuro-fonctionnaliste selon laquelle la signification et la fonction d'un « objet » social doivent être rattachées à la « totalité » à laquelle elles appartiennent.

principe qui les fonde, soit la ritualité, qui renvoie elle-même à des processus de socialisation et d'acculturation. Comme le propose M. Segalen en revisitant les grandes théories classiques du rite et du rituel, les rites se basent sur une adhésion explicite ou implicite des acteur-trice-s à des valeurs relatives « dont l'efficacité attendue ne relève pas uniquement d'une logique purement empirique »⁶⁵³. À ce titre, ils peuvent être considérés comme des « ensembles fortement institutionnalisés » :

*« – qu'il régissent des situations de commune adhésion à des valeurs ou aient lieu comme régulateurs de conflits interpersonnel –, les rites sont toujours à considérer comme un ensemble de conduites individuelles et/ou collectives relativement codifiées, ayant un support corporel (verbal, gestuel, de posture), à caractère répétitif, à forte charge symbolique pour les acteurs et les témoins. »*⁶⁵⁴

Rompant avec des approches qui ont principalement formalisé le rite en terme de magie et de superstitions⁶⁵⁵ É. Durkheim est considéré comme le premier à avoir rapproché le « rite » et la « religion »⁶⁵⁶ en postulant que toutes les religions peuvent mettre en évidence les structures sociales qui explicitent leur existence. Dans ce cadre, il distingue le sacré, que les interdits protègent, par rapport au profane, auquel les interdits s'appliquent et qui doivent rester à distance du premier. Cependant, il insiste sur le fait qu'il ne peut être établi de séparation stricte entre ces deux domaines, le sacré n'étant pas pensable sans profane et inversement. Il en est de même pour les notions de « pur » et d' « impur » auxquelles il abouti à partir des premières. Quoi qu'il en soit, le caractère sacré ou profane de tout phénomène est variable car il dépend de besoins collectifs situés. Celui-ci est porté par un « sentiment » collectif qui s'exprime notamment au travers du rite dont la fonction principale est de rattacher le présent au passé et l'individu au groupe. À cet effet, É. Durkheim souligne que la fonction première d'un rite ne consiste pas dans ce qu'il paraît viser de particulier, mais dans ce qu'il est une « action générale qui, tout en restant toujours et partout semblable à elle-même, est cependant susceptible de prendre des formes différentes suivant les circonstances »⁶⁵⁷. Par rapport à la question de l'« efficacité » du rite, il ajoute que :

« Ce qui est essentiel, c'est que des individus soient réunis, que des sentiment communs soient ressentis et qu'ils s'expriment en actes communs. Tous nous ramène donc à la

⁶⁵³ SEGALEN M., *Rites et rituels contemporains*, Paris, Armand Colin, 2005, p.21.

⁶⁵⁴ Ibid.

⁶⁵⁵ Notamment dans le contexte de l'apparition de l'ethnologie, en attribuant souvent le rite à l'esprit irrationnel et/ou prélogique des « indigènes ». À cet égard, Sir James Frazer est considéré comme l'un des premiers à avoir un inventaire des mythes et des rites à travers son œuvre en 12 volumes (*Le Rameau d'or*, 1880-1935.).

⁶⁵⁶ DURKHEIM É., *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, Félix Alcan, 1912.

⁶⁵⁷ Ibid., p.522.

*même idée : c'est que les rites sont, avant tout, les moyens par lesquels le groupe social se réaffirme périodiquement »*⁶⁵⁸

La perspective du rite que proposera É. Durkheim sera au cœur des approches structuralistes du rite (Cf. les travaux de C-L. Strauss, M. Mauss, M. Douglas)⁶⁵⁹. À cet effet, les travaux de M. Douglas vont fortement influencer notre appréhension contemporaine du rite – souvent synonyme de symbole – qu'elle considère comme l'ensemble des gestes quotidiens qui peuvent sembler ordinaires, mais qui ordonnent pourtant notre univers, tant symbolique que matériel.

Alors que É. Durkheim aborde le rite par le biais du « sacré » dans « *Les formes élémentaires de la vie religieuse* » en 1912, le folkloriste A. Van Gennep propose à peu près à la même époque, soit en 1909, dans « *Les rites de passage* » un schéma de compréhension du rite qui se révélera tout aussi marquant, en partant du point de vue du « passage ». Ne dissociant pas « rite de passage » et « initiation », A. Van Gennep distingue trois grandes étapes de ce qu'il considère constituer un rite de passage. Ce schéma tripartite renvoie successivement à la « séparation » qui s'établit par rapport à une situation antérieure et qu'il définit comme une sorte de mort symbolique. Le second moment renvoie à la « marge » qui correspond à un entre-deux caractérisé par de nombreux périls. Et enfin, la troisième étape renvoie à l'« agrégation » dont la fonction est de réinsérer l'individu dans la « communauté » avec son nouveau statut.

Le champ d'étude du rite est riche de travaux qui vont, jusqu'au années 1990, principalement s'édifier autour de la critique des grandes théories du rite, notamment celle de « rite de passage »⁶⁶⁰. À ce titre, P. Bourdieu considère que si A. Van Gennep a nommé le rite, il ne s'est pas interrogé sur la fonction sociale du passage et plus globalement sur la fonction sociale du rite. Cette fonction réside selon le sociologue dans la « séparation » entre ceux qui ont subi le rite, non pas de ceux qui ne l'ont pas subi, mais de ceux qui ne le subiront

⁶⁵⁸ *Ibid.*, p.553.

⁶⁵⁹ Cf. SEGALEN M., *op.cit.*, 2005, pp.14-20.

C'est dans le prolongement de l'œuvre de É. Durkheim que M. Mauss et M. Douglas poursuivent l'élaboration de cette notion. M. Mauss déplace l'analyse du rituel pour mettre en perspective celle du « sacrifice ». Il s'attache moins à ce qui définit morphologiquement le rite qu'à son efficacité. Il s'intéresse non pas à son efficacité vérifiée, mais la manière dont le rite fonctionne en définitif par l'acte de croire à son effet, à travers des « actes de symbolisation ». À la suite des travaux de M. Mauss et rapprochant « rite » et « action symbolique efficace », M. Douglas propose quant à elle une approche novatrice pour aborder les notions de sacré, de religion et de rituel à travers le phénomène de « pollution ». Elle considère l'être humain comme un être rituel car il ne peut y avoir de société sans rites. Et elle insiste à partir de là sur l'effet du rite et ce qui a attiré à la « modification de l'expérience ».

⁶⁶⁰ Cf. Le modèle en cinq séquences de Rivière (1995), le stade de liminalité de Turner (1990), les rites d'institution de Bourdieu (1986), la théorie du jeu de Callois (1950), les rites d'interaction de Goffman (1974), etc.

jamais. P. Bourdieu propose alors de substituer la formule de rite de « passage » par celle de rite de « légitimation », de rite de « consécration » et/ou par celle de rite d' « institution »⁶⁶¹ en insistant sur ce qui fait le passage, la limite ou le seuil et ce qui l'instaure. Selon lui, ce n'est pas le passage qui importe mais la limite, la séparation et enfin la différence – en somme le processus de différenciation – induite entre les deux groupes ou classes préexistant-e-s au rite. Aussi, comme le rappelle M. Segalen, en se basant sur la critique du sociologue : « *Le rite ne fait pas passer mais institue, sanctionne, sanctifie le nouvel ordre établi : il a un effet d'assignation statutaire, il encourage le promu à vivre selon les attentes sociales liées à son rang.* »⁶⁶² Selon l'approche du rite privilégiée par P. Bourdieu, les rites d'institution ont le « pouvoir » d'agir sur le réel. Selon la formule « *Deviens ce que tu es* », toute personne instituée est en quelques sortes obligée d' « être » conforme à ce qu'elle « doit » être. De ce fait, le rite d'institution attire l'attention sur le moment de différenciation qui est simultanément un moment de séparation. Comme le rappelle le sociologue, tout rite tend à faire « *reconnaître en tant que légitime* », voire comme naturelle et essentielle, une limite qui est arbitraire « *comme la division entre les sexes s'agissant des rituels de mariage* »⁶⁶³. À ce titre, le rite attire l'attention sur ce qui fait seuil, sur « *la ligne* » de séparation, sur une forme de division de l'ordre social et plus globalement sur la consécration de la différence qui lui est inhérente, autrement dit :

« *En marquant solennellement le passage d'une ligne qui instaure une division fondamentale de l'ordre social, le rite attire l'attention de l'observateur vers le passage (d'où l'expression rite de passage), alors que l'important c'est la ligne. Cette ligne, en effet, que sépare-t-elle ? Un avant et un après, bien sûr : l'enfant non circoncis et l'enfant circoncis ; ou même l'ensemble des enfants non circoncis et l'ensemble des adultes circoncis. En réalité [...] L'effet majeur du rite est celui qui passe le plus complètement inaperçu : en traitant différemment les hommes et les femmes, le rite consacre la différence, il l'institue, instituant du même coup l'homme en tant qu'homme, c'est-à-dire circoncis, et la femme en tant que femme, c'est-à-dire non justiciable de cette opération rituelle.* »⁶⁶⁴

Par ailleurs, l'intérêt que nous percevons à mobiliser ce concept de rite d'institution réside aussi dans le fait que, sans pour autant annuler le concept de « rite de passage », il fait apparaître, dans le cadre de l'appréhension de ce dernier, la nécessité de prise en compte d'une instance de légitimation. En effet, le rite doit être institué, il doit être passé, et/ou « il

⁶⁶¹ BOURDIEU P., « Les rites d'institution » (dans.) *Langage & pouvoir symbolique*, Seuil, Collection Points-Essais, 2001, p.176.

⁶⁶² SEGALIN M., *op.cit.*, 2005, p. 37.

⁶⁶³ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 122.

⁶⁶⁴ BOURDIEU P., *op.cit.*, 2001, p.176.

faut le faire passer », ce qui nécessite par conséquent une autorité supérieure du rite, rôle que joue notamment l'État dans le cadre du CAI et de son VL.

Ces dernières années, les réformes liées à l'immigration et à l'intégration, sont également caractérisées par un double mouvement de restriction de l'immigration (qu'illustre la mise en place du CAI) et de facilitation de l'accès à la nationalité, récemment exemplifié par le décret n° 2013-794 du 30 août 2013. Dans le cadre de l'accès à la nationalité, ce décret prévoit que puissent être dispensées⁶⁶⁵ « de l'obligation de produire un diplôme ou une attestation » d'un niveau de langue B1 des personnes titulaires d'un diplôme délivré « dans un pays francophone à l'issue d'études suivies en français »⁶⁶⁶, celles « souffrant d'un handicap, d'un état de santé déficient chronique ou âgées de plus de soixante ans » et/ou pouvant attester d'un niveau de langue au moins égal à B1. Par ailleurs, ce décret modifie le niveau des connaissances requises en matière « d'histoire, de culture et de société française » puisqu'il supprime les références au « niveau de fin d'études primaires » et qu'il introduit de nouvelles exigences correspondant à des « éléments fondamentaux de l'histoire, de la culture et de la société françaises, illustrés par un livret du citoyen. » Alors que ce décret attire l'attention sur un mouvement de facilitation dans l'accès la nationalité, le CAI met l'accent sur un mouvement paradoxal de restriction de l'immigration. À l'instar de D. Fassin et de S. Mazouz, qui abordent la naturalisation comme « rite d'institution républicain », nous considérons que ce paradoxe, inhérent aux politiques de l'immigration, réside dans la concomitance entre la restriction de l'immigration et l'augmentation du nombre de naturalisations. En effet, en 2004, à l'époque où le CAI est expérimenté, 56000 personnes se voient accorder la nationalité française, ce qui correspond au chiffre le plus élevé de naturalisations depuis plus d'un demi-siècle⁶⁶⁷. Par ailleurs, l'augmentation du nombre de personnes naturalisées s'accompagne par un encouragement adressé aux préfet-e-s d'organiser des cérémonies collectives et solennelles de remise des décrets de naturalisation⁶⁶⁸. Comme le soulignent les auteur-e-s, cette double transformation révèle une sorte d'inflexion de la politique française en terme « d'assimilation sociale ». Euphémisée par la rhétorique de l'intégration, la naturalisation devient un instrument privilégié de cette assimilation, au moment où, paradoxalement, l'accent est mis sur un contrôle accru des flux

⁶⁶⁵ Après un entretien individuel avec un-e agent-e de la préfecture.

⁶⁶⁶ Décret n° 2013-794 du 30 août 2013 portant modification du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française.

⁶⁶⁷ FASSIN D., MAZOUZ S., *op.cit.*, p. 724.

⁶⁶⁸ Cf. Circulaire interministérielle de 1993 réaffirmée par une disposition législative de 2004 autorisant la délégation de l'organisation de ses manifestation aux municipalités.

migratoires et sur la restriction du territoire aux personnes nouvellement arrivées. Dans ce cadre, le souci de mise en scène et de consécration rituelle de l'accueil, qui accompagne ce double mouvement, apparaît comme un moyen de réaffirmation de la « *nation française* » fondée sur le contrat (et le droit du sol) »⁶⁶⁹ Aussi, malgré leur apparence contradictoire, la simultanéité de ces deux mouvements est significative :

*« Elle dit la politique d'intégration de la France qui repose sur deux piliers, à savoir réduire le nombre des immigrés par le contrôle des flux et le nombre des étrangers par leur assimilation juridique. Mais elle est aussi performative : elle crée des catégories en les nommant »*⁶⁷⁰

Dans le cadre de cette politique, la catégorie de « naturalisés » distingue celles et ceux qu'elle désigne, à la fois, des étranger-ère-s qui n'ont pas accès à la communauté nationale et des Français-e-s qui le sont de naissance, à qui la question du choix ne se pose pas. En même temps, dans un mouvement de restriction de l'immigration qu'illustre le CAI et son VL, cette même politique produit les catégories de « signataire » et de « stagiaire » qui distinguent les étranger-ère-s qui ne sont pas assigné-e-s à contracter – donc à s'intégrer – et/ou qui n'ont pas encore contracté un CAI des Français-e-s de naissance, considéré-e-s comme citoyen-ne-s, contractant-e-s de fait, donc dispensé-e-s d'intégration.

Comme dit précédemment, le CAI est mis en place dans un contexte d'harmonisation des politiques européennes en matière d'immigration, caractérisé par « *une politique concertée de contrôle des flux migratoires* »⁶⁷¹ et par « *une politique convergente de mise en scène de l'intégration* ». Aussi, c'est à l'occasion de ce double contexte qu'est célébrée « l'identité nationale » et que sont instituées les différences à l'intérieur de la « communauté » nationale. Ce faisant, ce dispositif de contrôle et de sécurité, mis en place dans un mouvement simultané de « restriction » de l'immigration adossée à une rhétorique des besoins économiques⁶⁷² et d'« inclusion » peut être considéré comme le lieu d'un rite de passage et d'institution. Il transforme l'« étranger-ère » en « intégré-e » à travers de multiples épreuves dont le résultat est célébré, au moment de l'obtention du DILF/DELF par exemple. Dans un mouvement paradoxal de production de l'identique par différenciation – et par séparation –, le CAI et son VL sépare les personnes jugé-e-s « dignes » d'être intégré-e-s de celles et ceux qui ne le sont pas, en intégrant « *avec générosité tout en opérant une sélection rigoureuse parmi les*

⁶⁶⁹ FASSIN D., MAZOUZ S., *op.cit.*, p. 725.

⁶⁷⁰ Ibid.

⁶⁷¹ Limitée par le cadre géographique de l'espace Schengen, lui-même consolidé par les sommets successifs de Tampere. *Ibid.*, p. 738.

⁶⁷² Rhétorique qui est notamment illustrée par la préférence pour l'immigration choisie.

candidats. »⁶⁷³ À cet effet, il dessine les changements des politiques de l'immigration en même temps qu'il en est le résultat et réaffirme, dans ce cadre, une logique de « la différence » à partir de la double opération performative par laquelle il procède. Ce dispositif, lieu de passage et d'institution, fait exister ce qu'il énonce et lie à la nation « *par la promesse d'un véritable contrat* »⁶⁷⁴.

4.3.2 Des barrières à franchir : le VL du CAI comme épreuve du seuil linguistique

Le fonctionnement du CAI requiert d'un côté une volonté individuelle exprimée par une personne étrangère et de l'autre une « souveraineté », soit le pouvoir discrétionnaire d'une autorité publique en mesure d'apprécier la demande individuelle et d'y accéder éventuellement. C'est à partir de là que l'autorisation à demeurer sur le territoire peut être présentée aux personnes étrangères comme une « faveur » qui leur est accordée, pour laquelle elles doivent faire preuve de leur « mérite ».

La signature du CAI est puissamment performative. Elle induit une certaine adhésion à la promesse du contrat social, qu'elle réaffirme manifestement, réaffirmant par la même occasion le contrat ainsi que les divisions qui lui sont inhérentes. En cela, en tant qu'il est un lieu de mise à l'épreuve par la séparation et par la différenciation, ce dispositif rompt en quelques sortes « le silence ». Les ritualités sociales légitimes et répétées auxquelles participent les signataires-stagiaires remet en question toute croyance en une unité de l'expérience vécue. Ces dernières ouvrent des « possibles » hors de ce qu'elles provoquent immédiatement car elles sont censées transformer linguistiquement et socialement les initiés en intégré-e-s et institué-e-s. La force du potentiel de transformation du CAI – plus particulièrement décrite à l'occasion de l'évocation de son VL – est rappelée à plusieurs reprises par les enseignantes CAI rencontrées, comme en témoigne l'extrait d'entretien ci-dessous :

« / il y a des gens qui : / que : tu vois que potentiellement / ils ont : la / la possibilité de changer de vie / de : / de faire une autre formation / de : changer tout / et : si on leur donne deux cent heures / et que ils font juste ça / ben / ils : arriveront pas : à aller au : au niveau au dessus / » Nathalie.12 (24'42)

⁶⁷³ FASSIN D., MAZOUZ S., *op.cit.*, 2007/4., p. 729.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, p. 723.

Dans le cadre de nos enquêtes de terrain, la mise à l'épreuve linguistique est ordonnée par des enseignantes CAI, considérées comme « déjà » intégrées. Il incombe à celles-ci d'œuvrer – dans un organisme spécialement prévu à cet effet – au maintien et à la réaffirmation de la langue légitime et exigée. Les épreuves qui jalonnent le parcours des contractants les font passer d'un état à l'autre. Comme l'évoque Nathalie, ces épreuves les transforment en les faisant « *aller au niveau au dessus* ». À ce titre, elles rappellent la puissance de l'autorité qui peut s'imposer de manière *quasi* totale aux initiés à intégrer et à instituer. Le VL du CAI est assurément un espace instituant et différencié, plus ou moins clos, qui permet de soustraire un sens de l'expérience considéré comme profane et/ou ordinaire pour l'inscrire dans un sens de l'expérience considéré comme légitime. Par cette opération, il fait émerger des seuils et des frontières linguistiques, culturelles, spatiales, temporelles, etc. entre ces sens de l'expérience. En tant que lieu de passage, d'institution, donc de séparation, et par les épreuves qu'il implique, le VL du CAI inscrit concrètement, dans les corps, une mémoire de filiation et de fidélité par rapport à l'État et à la nation. À cet égard, il est un espace de marquage qui confronte les signataires-stagiaires à leurs limites, à leurs frontières et à leurs seuils, mais également à ceux de l'État. Le VL du CAI permet à ces derniers de s'approprier et d'incorporer des « compétences » linguistiques et sociales légitimes et nécessaires à la maîtrise d'une figuration sociale qui dépasse la seule figuration linguistique. Ce faisant, ce sont des moments de délimitation des idées, des façons de dire, des façons de faire, des émotions et des modes de ritualisation de soi et des autres dans le cadre desquels les thèmes du « passage » et du « franchissement » sont prégnants, ce qu'illustre l'extrait d'entretien ci-dessus. Nos enquêtes de terrain font apparaître que les critères linguistiques sont indissociablement liés à ces thèmes qui renvoient également à celui de l'initiation, notamment car l'autorisation au séjour en France dépend de cette épreuve de seuil linguistique. En signant un CAI, toute personne nouvellement arrivée en France adhère d'une certaine façon au postulat que pour s'intégrer en France « *il faut en parler la langue* »⁶⁷⁵, ce qui représente alors un gage de son intégration et de son acceptation de la « séparation ». À l'instar de M. Debono, nous percevons ces thèmes du « franchissement » et du passage comme une sorte de « *métaphore spatiale caractéristique d'une représentation sémiotique du fonctionnement du langage.* »⁶⁷⁶ Dans la mesure où elle est instituée, cette épreuve du seuil linguistique renvoie à une « barrière » que les signataires-stagiaires doivent franchir. Elle est, à la fois, le seuil et ce qui fait passer le seuil, puisqu'elle permet de tester l'engagement des

⁶⁷⁵ DEBONO M., *op.cit.*, 2010, p. 219.

⁶⁷⁶ Ibid.

« immigré-e-s primo-arrivant-e-s » par rapport à leur projet d'intégration, mais aussi leur attachement vis-à-vis de la nation. La FL, comme les épreuves qui la constituent, (signature du contrat, entretiens, formations, évaluations, examens, etc.) endurées par les signataires-stagiaires pendant plusieurs mois – la durée de la formation faisant partie de l'épreuve rituelle – énoncent l'importance d'être-intégré-e, d'être-engagé-e et d'être-responsable de son intégration. Par ailleurs, puisque l'obtention d'un titre de séjour est conditionnée par ces rituels de mise à l'épreuve – depuis le premier entretien individuel avec un auditeur de l'OFII et jusqu'à la délivrance des justificatifs qui témoignent du parcours attendu – ces derniers peuvent être source d'anxiété pour les apprenant-e-s CAI, ce qu'illustrent les propos de Diane :

*« / après y a tout le stress du DILF aussi / (X) / dire à des stagiaires qu'ils vont passer un Examen devant trois examinateurs qui ne sont pas du tout du CLPS * / moi je me rappelle / (...) / on m'a parlé d'une stagiaire qui / qui n'arrivait pas à s'asseoir / (...) / l'examinatrice lui demandait de s'asseoir et elle restait debout / donc des / des consignes qui / qui nous semblent à nous simples / mais j'ai dit / ça veut pas dire qu'elle n'a pas compris / elle était peut-être tellement angoissée et stressée à l'idée de * passer un examen * écrit oral alors que c'est quelqu'un qui n'a Jamais été à l'école / qui a tout découvert : d'un coup * / » Diane. 11.4 (28'08)*

Loin de n'être qu'un simple lieu de ponctuation de l'issue de la FL et/ou de vérification de l'acquisition des compétences linguistiques attendues, la passation du DILF/DELF renvoie, comme le rappelle S. Legrand dans sa relecture de M. Foucault, à « une épreuve qui tend à se constituer en une forme permanente de fonctionnement de l'institution »⁶⁷⁷. À cet égard, l'examen qui sanctionne le VL du CAI est aussi ce qui marque sa permanence. Il est au principe même de l'acquisition des compétences linguistiques requises. Au delà de sa fonction de vérification des compétences acquises par les initié-e-s, il est « le schème qui lie la vérification des aptitudes et la sanction des sujets »⁶⁷⁸. En tant que « regard normalisateur » ritualisé et « surveillance qui permet qualifier, de classer et de punir »⁶⁷⁹, l'examen permet de lier les principales modalités de fonctionnement d'un dispositif disciplinaire, soit « maximisation de l'utilité, surveillance hiérarchique et sanction normalisatrice »⁶⁸⁰ en faisant résonner ces modalités entre elles. Pour M. Foucault, il est un lieu où « viennent se rejoindre la cérémonie du pouvoir et la forme de l'expérience, le

⁶⁷⁷ LEGRAND S., *op.cit.*, 2007, p.63.

⁶⁷⁸ Ibid.

⁶⁷⁹ M. FOUCAULT, *op.cit.*, 1975, p. 187.

⁶⁸⁰ LEGRAND S., *op.cit.*, 2007, p.63.

déploiement de la force et l'établissement de la vérité. »⁶⁸¹ En cela, il met en visibilité « la superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir. »⁶⁸² Évoquant les difficultés rencontrées par des stagiaires non scolarisé-e-s dans leur pays d'origine et la valorisation de la partie orale de l'examen par rapport à l'épreuve écrite, Nathalie aborde également la question du « stress » qu'induit l'examen, en ces termes :

*« / bien sûr qu'on dit que la partie orale est beaucoup plus : importante / mais y a aussi des gens qui sont : / que : / que / le : / le fait d'être face à quelqu'un stresse / que : / bien sûr / ils ont l'habitude de parler avec leur formatrice et c'est pas la même chose que de parler avec quelqu'un qu'ils ne : / qu'ils ne connaissent pas / et : * / bien sûr / on est plus : / je pense : / (...) / on sait comment leur (...) / leur poser la question pour qu'ils répondent correctement / voilà / » Nathalie. 10 (20'13)*

Inversant « l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir »⁶⁸³, l'examen rend visibles celles et ceux sur qui le pouvoir s'applique et non celles et ceux qui l'exercent. Les signataires-stagiaires du CAI sont individuellement mis-es en visibilité et objectivé-e-s dans l'ordre des différenciations et des hiérarchisations qu'implique ce dispositif de contrôle et de sécurité. Comme le soulignent D. Fassin et de S. Mazouz⁶⁸⁴ en évoquant l'autocensure éventuelle parmi les candidat-e-s à la naturalisation, l'anxiété induite par ces moments de mise à l'épreuve peut prendre appui sur la base de ce que les signataires-stagiaires savent et/ou imaginent d'une attente sociale dont elle et ils peuvent se sentir trop éloigné-e-s. Ce mécanisme de « projection » d'une importante exigence à leur égard – exigence qui leur est par ailleurs rappelée tout au long du parcours de formation – peut également s'accompagner par l'incorporation d'une forme d'insuffisance de ce qu'elles et ils représentent dans cette situation vécue. Paradoxalement, ces moments plus ou moins « subis » rappellent aux initié-e-s ce qu'elles et ils ont « déjà » choisi en signant un CAI. C'est ainsi que ces moments d'initiation et d'institution – par la promesse de rendre socialement moins vulnérable – peuvent apparaître moins « subis » aux yeux des personnes initiées. Néanmoins, au delà du critère d'intégration sociale et/ou des « gains » potentiels que pourraient leur apporter cette formation, à l'exemple de Vaïram (E.14) ou de Selvan (E.7)⁶⁸⁵, une majorité des stagiaires rencontré-e-s décrivent ces temps de FL comme des moments qui leur permettent avant tout

⁶⁸¹ M. FOUCAULT, *op.cit.*, 1975, p. 187.

⁶⁸² Ibid.

⁶⁸³ LEGRAND S., *op.cit.*, 2007, p. 64.

⁶⁸⁴ FASSIN D., MAZOUZ S., *op.cit.*, 2007/4, p. 730.

⁶⁸⁵ C'est ainsi que Selvan (E.7) rapporte avoir souhaité « trouver des endroits où parler français dès son arrivée en France » (20'14) et déplore – étant arrivé en France au mois d'avril, le fait de n'avoir rien fait pendant trois mois « / c'est comme / déjà / l'été / (20'31) ». Décrivant cette situation comme un « problème », Selvan ajoute que c'était la première fois qu'il se retrouvait « seul à la maison, à ne parler à personne » (20'47).

de rompre l'isolement, notamment celui qu'induisent l'émigration, l'immigration et le déracinement :

« / euh / parce que c'est petit à petit j'ai construit mon la vie en Sri-Lanka / après c'est arrivé en France / j'ai perdu tout mon la vie / (...) / après un petit / un peu de temps : / je / je suis très triste / euh : / c'est comme ça / après / en plus / c'est pas le chance pour / je connais pas pourquoi le : / comment c'est un cours de français ou pourquoi c'est fait / je ne sais pas / mais en plus avec le CLPS maintenant c'est très bien : ici : cours de français / » Vaïram, E.14 (31'19)

Évoquant les changements induits par l'émigration et l'immigration (tristesse, sentiments contradictoires, etc.), Vaïram ajoutera plus loin, en se comparant à une « personne malade »⁶⁸⁶, qu'il avait choisi de vivre seul en France. Ce sentiment d'isolement est exprimé par d'autres stagiaires, dont Lena qui évoque à cette occasion – comme Selvan E.7 – le rôle majeur d'Internet et des réseaux sociaux, tant dans le maintien des liens avec sa famille et ses ami-e-s au Mexique, que dans la création d'un nouveau réseau de sociabilité en France⁶⁸⁷. Ceci étant dit, les stagiaires CAI et Hors-CAI rencontré-e-s se disent majoritairement satisfait-e-s de la FL dispensée. Nous ne négligeons cependant pas le fait que ces témoignages recueillis sont à situer par rapport au contexte formel de réalisation des entretiens, ces derniers ayant eu lieu au CLPS, durant les temps de formation. À ce titre, nous avons constaté que certain-e-s stagiaires qui avaient par ailleurs suivi des cours de français dans d'autres structures que le CLPS – avant leur arrivée en France par exemple – n'en faisaient pas mention durant les entretiens. Le CLPS est considéré par ces stagiaires comme l'institution légitime pour l'enseignement et l'apprentissage du français à Rennes. À cet effet, ce moment de FL est souvent décrit comme un premier lieu de rencontre avec cette langue. C'est le cas

⁶⁸⁶ « / c'est un peu comme : comme un personne qui est malade / (RIRES) / c'est comme ça / mais : c'est moi qui choisissait pour tout seul / euh / je voulais pas : sortir beaucoup / je voulais pas : parler avec amis / je voulais pas : / c'est comme ça / parce que : * / euh / mon la vie c'est très / très changé / mon la vie c'est très triste / j'ai / c'est un peu / je voulais pas / (...) / non c'est pas : / c'est pas triste / je suis content aussi mais : mon la vie c'est changé / (...) / euh / par exemple quand j'ai habité en Sri Lanka / moi je pense beaucoup de choses en mon la vie / en futur c'est moi qui fait comme ça / comme ça / comme ça / c'est comme ça / (tape sur la table) / juste un jour <↑>* * / juste / (tape sur la table) / juste un jour / c'est / tout ça s'est arrêté / tout ça c'est parti / » Vaïram, E.14, (44'06)

⁶⁸⁷ « / je restais à la maison six mois / complètement : / juste avec mon mari / sur le facebook / ou mes amis du Mexique / j'étais : déprimée beaucoup / je pleurais / j'ai voulu retourner au Mexique parce que * / euh : / à / à Josselin / je pense que : tout : * / je ne sais pas / vingt / vingt cinq kilomètres / (RIRES) / j'étais jusque / la seule latine / mexicaine / et je ne connais pas * / plus que ça / et après / quand j'ai commencé ici * / j'ai une amie qui / il est mexicain / fran / franco mexicain * / il me dit / ah oui je connais autre fille que c'est mexicaine aussi / et après il y a autre femme / Cynthia < ? > / qui : / il a : / elle est arrivée jusque : trois semaine / fo(X) / quatre semaine après moi / et ça c'était que : (quand) on commençait / et elle a connu autre mexicaine et moi et comme ça / et j'ai fait / (RIRES) / un groupe sur facebook des mexicaines sur / dans la Bretagne / comme ça / et je connais un petit peu plus / » Lena, E.9, (21'08).

par exemple de Loutfi (E.3) – ou de Seila⁶⁸⁸ – qui déclare ne pas avoir suivi de cours de français ailleurs qu’au CLPS. Mais, lorsque je lui demande s’il a étudié cette langue durant sa scolarité au Maroc, il répond :

*« / ah / oui / oui / à l'éco(X) / au Maroc / un petit peu / mais : / par exemple / {au Maroc / on utilise pas / nous / le français / beaucoup} / c'est pas : / {soi disant} / {la langue principale / ou / comment dire} / Question : / c'est que scolaire <?> / Réponse : / scolaire / c'est tout * / tu fais deux heures ou trois heures comme ça / » Loutfi, E.3, (14'42)*

Ce centre de formation est considéré par les stagiaires rencontré-e-s comme un lieu légitime de l’enseignement et de l’apprentissage du français. D’ailleurs, certaines personnes interrogées pensent que c’est le seul établissement à Rennes où peut leur être dispensée une FL. C’est le cas de Loutfi qui semble étonné, à l’occasion de notre échange, lorsque me confiant qu’il souhaite poursuivre une formation après cette prescription CAI, je lui demande : *« / donc vous aimeriez continuer **/ ou ailleurs qu’au CLPS peut-être <?> »,* ce à quoi il répond : *« / oui / c’est à CLPS / il y a quelque chose : / d’autres choses <?> / »* Loutfi (E.3) 19’31. Dès lors, il n’est pas surprenant que cet organisme puisse autant être un lieu de cristallisation des attentes et des projections pour les apprenant-e-s CAI.

Ceci étant dit, le fait que la mise à l’épreuve linguistique, inhérente à ce dispositif de contrôle et de sécurité, ne soit pas exprimée par les stagiaires comme un moment éprouvant et/ou subi n’en amoindri pas pour autant le caractère rituel. En effet, au départ, les initié-e-s consentent à ces moments de mise à l’épreuve afin de pouvoir figurer à demeurer sur le territoire français, à travailler et/ou à vivre en famille. Ces moments forgent entre les initié-e-s une mémoire commune et des liens plus ou moins partagés qui peuvent se maintenir au delà du rite. En cela, notamment, ce dispositif de contrôle et de sécurité peut être perçu comme le lieu d’un rite de passage et d’institution qui procède par la mise à l’épreuve linguistique. Cette dernière institue les initié-e-s, signataires-stagiaires du CAI, comme étant « dignes » d’être intégré-e-s. Ici, c’est la démonstration de leur persévérance, tout au long de leur parcours d’intégration, qui témoigne de leur mérite à (être) passé-er d’un statut à l’autre. Dans ce cadre, en tant que diplômés d’évaluation des « premiers » apprentissages, le DILF et/ou le DELF consacrent ce statut de « nouvel-le intégré-e ». Ces diplômes rappellent alors simultanément – et paradoxalement – l’écart presque infranchissable qui demeure entre les initié-e-s, dans le cadre de ce dispositif, et celles et ceux qui sont dispensé-e-s de cette mise à l’épreuve.

⁶⁸⁸ [(E.2) 17’02], lorsque je lui demande si elle a suivi d’autres cours de français avant d’intégrer le CLPS, elle répond que non avant d’évoquer d’autres cours de français qu’elle aurait suivis à Rennes : *« mais c’est deux heures. C’est juste le lundi seulement »*. Ces cours sont dispensés par une personne bénévole et Seila continue d’y aller selon ses disponibilités professionnelles.

4.3.3 DILF/DELF : au service d'une mise en scène de l'intégration

« Les personnes de nationalité étrangère et les Français non francophones, non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire français, peuvent se voir délivrer par le ministre chargé de l'éducation nationale un diplôme initial de langue française, qui leur est réservé. » Décret n°2006-1626 du 19 décembre 2006, Article D. 338-23

La mise à l'épreuve collective est le résultat d'une succession de conventions. C'est cette épreuve, endurée pendant plusieurs mois par les signataires-stagiaires, qui autorise la séparation, elle-même consacrée par l'obtention du DILF/DELF. En effet, le DILF/DELF consacre le nouveau statut d'intégr-e des signataires-stagiaires et leur parcours accompli. Mais, il est aussi un acte performatif paradoxal. Il célèbre d'un côté l'intégration et rappelle de l'autre le chemin qu'il reste à parcourir, de même que l'écart qui sépare les signataires-stagiaires des français-e-s « de naissance ». Le DILF/DELF célèbre donc l'inclusion en même temps qu'il marque une différence *quasi* indépassable. Ce que consacre plus exactement le DILF/DELF dans le cadre du CAI est la re-connaissance par l'étranger-ère du français comme langue qui le transforme, le fait passer d'un état à l'autre et l'institue. En somme, il s'agit là, tel que le rappelle M. Debono, de faire reconnaître, donc de consacrer le « *statut d'acte de naissance* » *du français (...)* »⁶⁸⁹ et de faire ainsi reconnaître le français comme langue qui fait naître et/ou renaître l'étranger-ère au sens rituel. À ce titre, le DILF/DELF représente le rite et le rituel « *juridico-linguistique* » nécessaire à « *cette reconnaissance-naissance du français* »⁶⁹⁰. Le diplôme permet d'entériner le CAI en signifiant aux personnes initié-e-s qu'elles ont « maîtrisé » l'épreuve, le passage et, en somme, une partie de leur intégration linguistique et sociale. Ceci rappelle à quel point la langue légitime et exigée est liée aux processus de constitution de l'État, mais aussi à la manière dont ces processus font advenir cette langue en tant que « *norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées.* »⁶⁹¹. À cet égard, comme n'importe quel diplôme, le DILF/DELF est instituant, en même temps qu'il est institué. Il est ce que P. Bourdieu considère comme le résultat « *à un moment donné du temps, de la lutte pour faire exister ou « inexister » ce qui existe* »⁶⁹². Ici, « ce qui existe » – parce qu'on le fait exister – c'est le CAI et son VL, mais aussi les politiques de l'immigration et de l'intégration qui énoncent ce dispositif, le faisant

⁶⁸⁹ DEBONO M., *op.cit.*, 2010, p. 254.

⁶⁹⁰ Ibid.

⁶⁹¹ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 27.

⁶⁹² Ibid., 142.

ainsi advenir⁶⁹³. À ce titre, évoquant l'importance du diplôme comme lieu concomitant de consécration du parcours de formation et d'intégration, Sandrine dit :

*« / alors / moi je pense que : c'est important pour eux * qu'il y ait un diplôme / euh : / voilà / que leur formation soit finalisée par un diplôme / ça les encourage / ça les motive / ça les encourage / ils sont Fiers d'avoir obtenu le diplôme / voilà / à ce niveau là je pense qu'il faut un diplôme / que c'est important pour eux aussi pour les motiver et : / et puis : euh / voilà / ils ont / ils sortent avec un diplôme en poche / euh / certaines personnes n'ont jamais passé de diplôme avant donc : voilà / elles sortent avec un diplôme ça c'est important / euh / de montrer qu'elles ont été capables de faire quelque chose / (...) / pour moi c'est TRÈS important que les : / les personnes : s'in(X) / enfin / qui veulent rester en France s'intègrent en France * / donc je pense qu'il faut un diplôme / après : est ce qu'il faut que ce soit rattaché à : à / à l'obligation de quelque chose euh / je sais pas / » Sandrine.10 (17' 42)*

L'obtention d'un diplôme est décrite par l'enseignante comme potentiellement génératrice de fierté et de motivation pour les stagiaires. Celui-ci ne consacre pas uniquement les « compétences » linguistiques acquises durant la formation. Il est considéré comme une forme de témoignage plus global de la capacité des apprenant-e-s et initié-e-s à « faire quelque chose ». En cela, la FL n'a pas uniquement pour objectif et/ou conséquence de faire acquérir des « compétences » linguistiques légitimes aux apprenant-e-s. En effet, elle permet conjointement, et peut-être surtout, d'évaluer et de tester leur bonne volonté à être dans un processus d'apprentissage. Dans ce cadre, l'initiation, inhérente au VL du CAI, évalue la constance des initié-e-s face aux épreuves et aux procédures, leur bonne volonté, leur motivation à apprendre, donc à s'intégrer. Plus globalement, elle évalue leur « mérite » à demeurer en France, qualité qui est indirectement suggérée dans l'extrait d'entretien ci-dessus. Partant d'expériences de naturalisation, S. Mazouz rappelle que l'usage de cette catégorie morale de « mérite » est généralement sous-tendu par la procédure juridique qu'est la naturalisation :

« Ne seront naturalisés que les demandeurs qui, tout en remplissant les conditions de recevabilité, paraîtront les plus « méritants ». Ne seront considérés comme « méritants » que les plus « loyaux » vis-à-vis de la France et ceux dont le comportement et la trajectoire incarnent au mieux les « valeurs de la République ». »⁶⁹⁴

⁶⁹³ Comme le rappelle le sociologue, « énoncé performatif, la pré-vision politique est, par soi, une pré-diction qui vise à faire advenir ce qu'elle énonce ». Ibid., p. 150.

⁶⁹⁴ MAZOUZ S., « "Mériter d'être français" : pensée d'État & expérience de naturalisation », revue Agone, 40/2008. [EN LIGNE] : <http://revueagone.revues.org/74>. Consulté le 21 septembre 2013.

Néanmoins, par l'augmentation du nombre de naturalisations⁶⁹⁵, nous pouvons supposer que la notion de « mérite » ait pu être élargie au champ de l'intégration, au service simultané d'une politique de contrôle des flux migratoires et d'un ensemble de dispositifs de mise en scène de l'intégration. Dans ce cadre, le CAI semble participer d'un déplacement de l'évaluation du « mérite » en amont de toute procédure de naturalisation éventuelle et ce, parfois, avant même l'émigration (Cf. le pré-CAI). En outre, tel que l'illustre le dernier extrait d'entretien, un lien manifeste est établi par l'enseignante entre le souhait de « rester en France » – éventuellement exprimé par les signataires-stagiaires – d'une part, l'importance de l'intégration d'autre part, et la nécessité que constitue le diplôme DILF/DELF enfin, même si Sandrine interroge son caractère obligatoire. Si cet agencement argumentaire peut apparaître comme *allant de soi*, nous ne devons pas omettre qu'il est difficilement pensable en dehors de la « prévision » politique et de l'énoncé performatif que constitue la loi rendant obligatoire le CAI. En effet, l'énoncé performatif que constitue cette loi contribue, comme le propose P. Bourdieu, « *pratiquement à la réalité de ce qu'elle annonce par le fait de l'énoncer* »⁶⁹⁶. Si cet énoncé peut rendre ce dispositif concevable et pensable, il permet également d'entériner une forme de croyance et/ou de volonté collective qui contribue non seulement à le réactualiser, mais également à réaffirmer les logiques dont il est le produit. Cet extrait d'entretien témoigne d'une forme d'appropriation des logiques qui accompagnent la mise en place du CAI. À ce titre, la suite de l'énoncé de Sandrine permet de situer au moins un contexte à partir duquel peuvent être discutés ses propos :

« / c'est vrai que si la personne ensuite veut : travailler : / le fait qu'elle ait obtenu un diplôme c'est valorisant euh pour l'employeur / enfin on voit que / enfin pour l'employé / on voit que / et puis l'employeur se dit bon la personne a fait un effort / elle a c(X) / est capable d'avoir obtenu un diplôme donc : voilà / elle est capable de faire un effort / donc de travailler / » Sandrine.11 (19'30)

Comme dit précédemment, si le diplôme consacre effectivement le parcours de FL CAI, il apparaît surtout comme un moyen d'évaluer la bonne volonté, le mérite et la capacité des « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » à être dans un processus d'apprentissage et d'acculturation. Le lien qu'établit Sandrine entre l'éventuel souhait des signataires du CAI de « *rester en France* », l'importance de l'intégration et la nécessité du diplôme est, dans la suite de son énoncé, appuyé par la thématique du travail. En effet, pour l'enseignante, la sanction du parcours des initié-e-s – que permet le DILF/DELF – semble représenter un gage

⁶⁹⁵ Cette augmentation étant concomitante à la mise en place de politiques de restriction et de contrôle des flux migratoires, dont le CAI est une illustration.

⁶⁹⁶ BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 150.

témoignant de leur capacité à « *faire un effort, donc à travailler* ». Tel que nous l'aborderons, un lien est souvent établi par les enseignantes entre « intégration linguistique » et « intégration professionnelle » (Cf. Chapitre 5). À cet égard, si le diplôme DILF/DELF est décrit par certaines enseignantes comme un gage « valorisant pour travailler », il n'est paradoxalement pas explicité comme ce qui « permet de travailler », ce qu'illustrent les propos de Diane :

*« / je pense que le / le DILF aussi c'est / c'est un objectif pour eux / c'est reconnaissant aussi d'avoir à la fin de la formation quelque chose pour eux même si c'est pas ça qui va leur ouvrir les portes dans le monde du travail * malheureusement / » Diane 5.3 (12'47)*

En tant que lieu de consécration de la mise à l'épreuve linguistique, le DILF/DELF est souvent décrit comme un « levier » nécessaire à l'intégration professionnelle des stagiaires, sans pour autant pouvoir la garantir, notamment aux vues du niveau de langue qu'il sanctionne. Par ailleurs, si le critère linguistique est exigé et présenté comme un levier d'« intégration professionnelle », il l'est dans le cadre d'une mise en opposition de l'immigration et d'une division du travail située. Ces dernières le contiennent et l'orientent, ce qu'illustre les propos d'un stagiaire⁶⁹⁷ qui rappellent, entre autres, que l'appropriation d'une langue dépend aussi, et surtout, de son potentiel d'usage : « *C'est difficile pour moi [...] Le cours, c'est le seul endroit où je parle français [...] Au travail je parle turc, à la maison je parle turc.* » Cette contradiction – inhérente à la mise en place du CAI – semble indissociable de la logique économétrique au centre de la binarisation de l'immigration (subie vs choisie). Elle permet d'instituer la corrélation, voire l'amalgame, entre condition d'intégration linguistique (compétences langagières) et condition d'intégration professionnelle (compétences professionnelles).

Comme évoqué précédemment, cet enchevêtrement de rationalités ne peut être dissocié de l'énoncé performatif que constitue la loi rendant obligatoire le CAI. Celle-ci préexiste au fonctionnement de ce dispositif de contrôle, de sécurité et de séparation. Elle le fait exister et permet d'entériner une croyance commune en ce qu'il doit être, cette croyance étant nécessaire à son efficacité et à celles des ritualités qu'il prévoit⁶⁹⁸. Mais, cette loi permet aussi de faire adhérer à la consubstantialité des rationalités inhérentes à la mise en place de ce dispositif. Ce faisant, elle assure l'efficacité et la réaffirmation de ce dernier, de même que les rituels qu'il comprend. En même temps, elle garantit une forme de réaffirmation des logiques dont il procède. Dans ce cadre, le CAI et son VL – ainsi que le DILF/DELF – semblent

⁶⁹⁷ Propos recueillis lors d'une séance d'observation le 23.02.2010, sur le site du Colombier.

⁶⁹⁸ Cf. BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 133.

permettre d'instituer des signataires-stagiaires comme « étant dignes d'être intégré-e-s » linguistiquement pour être dignes d'être intégré-e-s professionnellement. À ce titre, si cet acte d'institution produit le « miracle » de faire croire aux signataires-stagiaires que leur existence dans ce rite « sert à quelque chose » – s'intégrer linguistiquement pour s'intégrer professionnellement – le caractère diacritique et différentialiste de ces moments de transition et d'institution induit aussi, tel que le rappelle P. Bourdieu, « *que l'accès de la classe distinguée à l'Être a pour contre-partie inévitable la chute de la classe complémentaire dans le Néant ou dans le moindre Être.* »⁶⁹⁹

Ainsi, ces moments de FL, sanctionnés par le DILF/DELF, sont des épreuves de marquage des mémoires et des corps. Ils énoncent, en même temps qu'ils réactualisent, les fondements d'un ordre social assigné aux expériences. À cet égard, ce sont des modes de sanction normative et de gouvernement de l'autre. Toute transgression ou attitude jugée non-conforme par rapport à l'ordre du rite est passible d'une sanction négative, rappelée par les représentant-e-s – « déjà » intégré-e-s – de la loi, ce qui est observé en cas d'absentéisme par exemple. La sanction négative qui peut aboutir à l'exclusion de la formation – au delà de trois absences non justifiées – marque l'écart de conduite commis et rappelle les initié-e-s à la règle d'assiduité, la règle appropriée et à s'approprier. L'assiduité des signataires-stagiaires conditionne la délivrance d'une attestation nécessaire à la justification du renouvellement du titre de séjour en cas d'échec à l'examen final. Le contrôle de cette assiduité incombe principalement aux enseignantes CAI, ce qui en fait des agent-e-s privilégiées du fonctionnement de ce dispositif de contrôle et de sécurité. Le CAI - et son VL - est le lieu d'un rite de passage, d'institution et de séparation qui confrontent les *signatairstagiaires* à leurs seuils, mais également à ceux de l'État. À ce titre, un certain degré d'« inégalité » des rapports sociaux apparaît comme une condition nécessaire au maintien et à l'accompagnement de ce gouvernement de l'autre qui s'exprime au nom des bienfaits de la démocratie, de la laïcité, du travail, de la langue, de l'égalité sexuelle, etc.

4.3.4 Lorsque la non-maîtrise de la langue explique les places : paradoxes du rite et du diplôme

Par la mise en place du CAI et de son VL un lien manifeste est établi entre la maîtrise de la langue et l'intégration, ce qui induit de nombreux paradoxes et amalgames. D'une part, seul-e-s les immigré-e-s désigné-e-s comme « primo-arrivant-e-s » sont ciblé-e-s comme

⁶⁹⁹ Ibid.

ayant des besoins linguistiques⁷⁰⁰. Par ailleurs, puisque la langue peut être assimilée à une compétence professionnelle – ce qu’induit notamment la rhétorique de l’immigration choisie – la « non-maîtrise » de celle-ci peut être, de manière concomitante, considérée comme un défaut de compétences professionnelles en général. Ceci revient à nier les expériences vécues, les savoir-faire, les qualifications, ainsi que la validité des diplômes obtenus dans les pays d’origine des signataires-stagiaires. En figurant explicitement dans les textes de loi relatifs à l’entrée et au séjour des personnes étrangères en France, la condition d’intégration linguistique – soit une maîtrise jugée « suffisante » de la langue – est devenue incontournable pour une catégorie « particulière » d’étranger-ère-s, celle qui relève de l’immigration subie. À l’instar de S. Bouamama, qui entreprend une analyse des usages savants et/ou politiques de l’intégration comme critère de contrôle, nous percevons dans l’apparition du rapport Bénisti – au moment de l’expérimentation du CAI – un exemple parmi d’autres de mise en avant de la causalité culturaliste entre délinquance et « non-maîtrise » de la langue. Dans le cadre de cet agencement des causalités, les personnes ciblées sont jugées responsables de leur « déficit d’intégration linguistique », ce dernier servant lui-même de lieu de justification des discriminations et/ou des inégalités sociales :

« Le caractère magique attribué à la maîtrise de la langue française est un des traits essentiels de l’ensemble de la logique du gouvernement actuel tant sur la question de l’échec scolaire que sur la question de l’immigration ou de la lutte contre les discriminations. C’est lui qui explique l’idée du fameux "contrat d’intégration". La non-maîtrise de la langue française n’est pas perçue comme résultat d’une place sociale assignée mais c’est au contraire cette place qui est expliquée par la non-maîtrise de la langue. Cette inversion des causes et des effets révèle une explication culturaliste des questions sociales signifiant une vision "civilisatrice" de la langue française. »⁷⁰¹

Là où le rapport Bénisti fait manifestement du « déficit d’intégration linguistique » un facteur décisif de justification de la délinquance⁷⁰², la mise à l’épreuve que constitue le CAI - et son VL - réaffirme ce rapport de causalité en établissant ce « déficit d’intégration linguistique » comme un critère « abstrait » d’explication des inégalités et/ou des situations de discrimination vécues par les personnes qu’il engage. Dans ce cadre, la célébration et la

⁷⁰⁰ Or, de nombreuses initiatives, dont les plateformes d’évaluation et d’orientation de la demande de FL auxquelles nous avons participé lors de la phase expérimentale de nos enquêtes de terrain montrent le contraire, soit une forte demande de formation, cette dernière n’émanant pas uniquement des personnes « primo-arrivantes » sur le territoire.

⁷⁰¹ BOUAMAMA S., « L’intégration contre l’égalité. Les enseignements d’Abdelmalek Sayad », 2 novembre 2005. Texte initialement rédigé en février 2005 sous le titre : « Le paradigme intégrationniste et l’occultation des inégalités ». [EN LIGNE] : <http://lmsi.net/L-integration-contre-l-egalite>

⁷⁰² Cf. SAAS C., « Français correct exigé ! », *Plein droit* 2/2006, n° 69, pp. 13-18. [EN LIGNE] : www.cairn.info/revue-plein-droit-2006-2-page-13.htm. Consulté le 15 octobre 2013.

consécration de l'issue « réussie » des épreuves de transformation induisent un déplacement, voire un effacement des causalités historiques et matérielles vers le symbolique. Ce déplacement est rappelé par D. Fassin et S. Mazouz au sujet de la naturalisation. Le CAI et son VL procède d'une logique capacitaire similaire qui consiste à promouvoir la réussite des immigré-e-s afin d'endiguer toute image misérabiliste et/ou victimaire de l'immigration. Ce faisant, il peut être considéré que cette célébration de la réussite est concomitante d'un « *effacement non seulement de l'apport à la fois plus ordinaire et plus nombreux des travailleurs qui ont constitué le gros de l'immigration depuis un siècle et demi, mais aussi de l'origine coloniale de la plupart de ces derniers.* »⁷⁰³ En outre, la célébration de l'issue « réussie » des épreuves qu'impose le CAI confirme ce lien de corrélation établi entre « déficit d'intégration linguistique » et les éventuelles difficultés sociales et/ou économiques vécues par les « immigré-e-s primo-arrivant-e-s », tout en masquant les paradoxes différentialistes et les rapports inégalitaires inhérents à ce dispositif de contrôle et de sécurité. Dans ce cadre, si la majorité des enseignantes rencontrées ne remet pas en cause l'aspect valorisant et instituant du DILF/DELF – qui sanctionne respectivement un niveau de langue qualifié d'initial pour le premier et d'élémentaire pour le second – la plupart d'entre elles évoque en revanche plus facilement son caractère inégalitaire, en particulier lorsqu'elles abordent le DILF. À cet égard, Nathalie intervient auprès d'un groupe d'apprenant-e-s CAI qu'elle considère avoir « *un bon niveau de français / à peu près / qui arrivent à se débrouiller / où le DILF / on est sûr qu'ils vont l'avoir à cent pour cent /* ». Comme Sandrine précédemment citée [E.10 (17'42)], Nathalie évoque le caractère valorisant du DILF et la fierté que peut susciter son obtention pour les stagiaires, malgré des réticences qu'elle exprime à son égard :

*« / au début / je trouvais ça horrible / (RIRES) / et : / euh : * / (SOUFFLE) / disons que : / (...) je trouve que les stagiaires sont plutôt : favorables au DILF / ils sont plutôt contents * de passer le DILF / ils ont une certaine fierté à passer le DILF / ils ont / ils ont une fierté à avoir le diplôme / et : de leur côté à eux : finalement : / euh : / ils sont plutôt contents / enfin / c'est quelque chose de valorisant finalement pour eux / » Nathalie.10 (18'21)*

En revanche, pour Nathalie, l'intérêt du diplôme « dépend » du « public » d'apprenant-e-s qu'elle est censée encadrer :

« / j'ai aussi travaillé au CLPS avec des publics alpha / et là : / là c'est horrible / là vraiment / on se tire les cheveux / on se dit que c'est vraiment pas du tout adapté à ce public là / » Nathalie.10 (19'02)

⁷⁰³ FASSIN D., MAZOUZ S., *op.cit.*, p. 741.

Par la suite, l'enseignante attribue une valeur « en soi » au diplôme. Selon elle, il permettrait « *de valoriser la formation / que ça abouti sur quelque chose / que tu te dis que tu fais pas ça pour rien / que : t'as un diplôme à la fin /* ». Puis, elle réaffirme qu'il n'est pas adapté pour des apprenant-e-s non scolarisé-e-s dans leur pays d'origine, voire qu'il « ne sert à rien » en lui-même et/ou dans une optique professionnelle⁷⁰⁴ :

*« / par contre : / je trouve ça toujours aussi Mal fait pour un public de personnes : qui n'ont jamais été à l'école / parce que le DILF / c'est pas juste un niveau de langue / c'est : * / c'est fait pour des personnes qui ont un minimum de scolarité / donc qui / qui répondent / qui répondent à des : / j'allais dire / à des stimuli quoi / enfin / ils / ils savent ce que c'est relire / ce que c'est cocher / ils comprennent tout de suite / moi / mon fils il a six ans / mais : quand il est à l'école et qu'il voit une feuille / (...) / il sait ce qu'il doit faire / déjà / à partir de six ans / (X) / tu vois / alors que : / à : / les alpha / eux / non / tu as beau leur apprendre la langue / ils pourront te dire : / ils pourront / tu pourras discuter avec eux / (...) / mais ce qui est écrit / même quelque chose qui nous semble facile / relire ou cocher / euh / c'est vraiment pas du tout adapté à eux / » Nathalie.10 (19'23)*

Plus tard, Nathalie ajoute que selon elle « le niveau du DILF est trop bas pour que ça puisse : être intéressant / » Nathalie.12 (23'34). Elle illustre ces propos en relatant l'étonnement exprimé par une enseignante en charge des ASL, rencontrée sur un site de formation⁷⁰⁵, quant au « faible » niveau de langue d'une ancienne stagiaire CAI, ayant quitté le dispositif depuis un an pour celui des ASL⁷⁰⁶. C'est le caractère inédit de ce diplôme – ou parfois, le simple fait qu'il soit un diplôme, donc valorisant en soit –, qui le rend attractif pour les enseignantes. En revanche, aux vues du niveau de langue qu'il sanctionne, il est aussi, souvent, désigné comme un but en soi, déconnecté du parcours de vie des stagiaires-stagiaires et de leurs objectifs et aspirations, tant professionnelles que personnelles, ce qu'illustrent les propos de Laurène ci-dessous :

*« / on est conscient que : / voilà / que le DILF en fait c'est un truc au raz des pâquerettes et que : * / en soi ça sert pas : à grand grand-chose quoi / ça va servir à certaines personnes / euh / voilà / qui débarquent / qui savent pas dire un mot / qui savent pas*

⁷⁰⁴ « / le DILF en lui-même sert à rien / et : / et : / même pour les papiers / moi / je dis toujours : * / c : * * / on peut vous le demander / comme on peut ne pas vous le demander / (...) / quelques fois ça sert / mais : / je pense / strictement à rien du (X) / enfin / à rien / au niveau professionnel / ça sert à rien : / et puis / en plus / les gens / ils connaissent pas le DILF / ils savent pas : à quel niveau ça correspond / tout ce qu'ils voient / c'est parler avec quelqu'un et voir si la personne comprend quoi / (...) / au niveau professionnel / je pense que ça sert à rien / » Nathalie.11 (21'13).

⁷⁰⁵ Il n'est pas rare, selon les sites où se déroulent les FL que des enseignantes de divers dispositifs de FL puissent se rencontrer, notamment durant les pauses.

⁷⁰⁶ « / elle me dit / j'ai vu une de tes anciennes stagiaires * / euh : / elle a eu quatre cent heures de cours de français : / euh / elle comprenait rien / (RIRES) / alors qu'elle est / elle parlait bien / elle était même à Villejean cette : / stagiaire là / (...) / elle est sensée avoir un bon niveau / elle a arrêté il y a un an / donc / c'est / y a pas si longtemps que ça / » Nathalie.12 (25'49).

*donner leur nom / qui connaissent pas leur adresse / et qui savent pas écrire * * leur numéro de téléphone * / ben voilà / je pense que : si / c'est très bien et : / et voilà / c'est un premier pas / euh / pour / je pense que pour la majorité des stagiaires qui arrivent / la majorité des stagiaires ils / ils ont pas besoin de / d'une formation en fait pour passer le DILF quoi / c'est quelque chose de : tellement : / voilà * / en fait ça a été crée comme ça / plus pour : * * * * / ben pour pas qu'il y ait de : / de discriminations / pour pas que ça exclue en fait : / certaines personnes quoi / que * / que la majorité des gens puissent avoir accès : à ce diplôme quoi * * / donc ça marche quoi / parce que voilà / enfin / on a quand même très très peu d'échec / (...) / c'est quand même : * / assez rare / donc là l'objectif il est : / enfin / il est atteint quoi / » Laurène.10 (28'25)*

Cet extrait d'entretien permet de mettre en visibilité et de discuter certains paradoxes que révèle la mise en pratique du DILF. En application depuis le 1^{er} janvier 2007, ce diplôme accompagne l'obligation du CAI et permet de valider ce qui est considéré comme un premier niveau de langue pour des personnes « non-francophones ». Mais, comme en atteste de nombreux témoignages d'enseignantes rencontrées, il est en même temps considéré comme inadapté pour une partie de ces apprenant-e-s qu'il est pourtant censé viser⁷⁰⁷. En effet, le DILF est uniquement proposé en France. Et outre, le fait qu'il sanctionne un niveau de langue souvent jugé insuffisant pour permettre l'accès à un emploi et/ou à d'autres formations, ce diplôme marque de manière identique des personnes dont les parcours de vie et les projections sont pourtant hétérogènes. Le volume horaire de la formation, qui correspond à plus ou moins 400 heures, est équivalent pour des personnes scolarisées, peu ou pas scolarisées et/ou diplômées dans leur pays d'origine. Ce volume horaire est également similaire pour des personnes (non) lectrices et/ou (non) scripteur-e-s. Il en est de même concernant les modalités de passation de l'examen final. À ce titre, les enseignantes qui interviennent auprès des dits « publics alpha » – terme qui désigne généralement des apprenant-e-s jamais scolarisé-e-s dans leur pays d'origine – sont les premières à remettre en question cette homogénéité de traitement. Par ailleurs, la passation du DILF – comme celle du DELF – s'effectue par sessions. De ce fait, certain-e-s stagiaires sont amené-e-s à patienter plusieurs mois avant d'être convoqué-e-s à l'examen, au risque de mettre en péril leurs savoirs acquis. En

⁷⁰⁷ « / le DILF a un intérêt pour certaines personnes parce que du coup : elles se rendent compte quand elles l'ont que : euh : / elles se croyaient Nulles en français / (...) / ça a un intérêt pour / pour des gens aussi qui ont un bon niveau et qui se rendent compte qu'ils ont cent sur cent et du coup ça les booste vachement / mais euh : est ce que ça a un intérêt pour quelqu'un qui n'a jamais été à l'école < ?> / (...) / qui reste assis six heures sur sa chaise pendant toute une journée / qui ne comprend pas un mot de ce qu'on lui dit / qui essaye péniblement de / de / de faire / d'écrire son nom en majuscule et : / est ce que ça a un intérêt au bout de quatre cent heures de l'emmener passer un examen alors que : on sait pertinemment que : elle n'y arrivera pas < ?> / (...) / donc : y a des fois moi / je me / je me trouve complètement désarçonnée / je sais pas du tout comment m'en sortir / et : / et je sais que je ne suis pas la seule dans ce cas là (RIRES) / et / et c'est vrai que : / je me dis / est ce que : / enfin voilà / ces gens y vont avoir un échec et euh : / et c'est dommage quoi / alors que c'est des personnes qui sont assidues / c'est des personnes qui essayent et / et : / mais qui : qui n'y arrivent pas quoi / (...) / après / bon voilà / comme je te dis c'est vrai que le DILF c'est pas non plus : la mer à boire hein : / c'est Rare qu'il y en aient qui : qui l'aient pas / » Camille.9.2 (14'28)

revanche, tout en dénonçant son caractère inadapté, il n'est pas rare que des enseignantes (ou des stagiaires) établissent un lien entre le niveau initial que sanctionne le DILF, l'incapacité potentielle des apprenant-e-s à effectuer des tâches considérées comme « *quelque chose (de) facile* » comme « *relier* » et « *cocher* » et un âge social – l'enfance – au cours duquel, selon une conception normative, développementale idéaltypique, ces compétences sont attendues, ce qu'illustrent par exemple les propos de Nathalie [Nathalie.10 (19'23)] lorsqu'elle compare son fils de six ans – qui sait ce qu'il doit faire devant une feuille – aux stagiaires CAI « alpha »⁷⁰⁸.

L'opinion des enseignantes par rapport au DILF est en lien avec leur parcours personnel, professionnel et leur statut dans l'organisme de formation (CDI/CDD). Mais, l'appréciation qu'elles ont de ce diplôme est surtout liée au niveau de compétences langagières des groupes d'apprenant-e-s dont elles ont la charge. Aussi, nous constatons que plus le niveau d'un groupe est élevé moins les enseignantes sont amenées à évoquer les lacunes et/ou formes d'inégalités que peut induire le DILF et/ou le VL du CAI. Dans le même sens, plus le niveau d'un groupe est élevé plus les potentialités du dispositif sont exprimées en terme de « tremplin », et non en tant que de fin en soi. En effet, ce sont majoritairement les enseignantes qui interviennent auprès d'apprenant-e-s débutant-e-s en français et pas (ou peu) scolarisé-e-s dans leur pays d'origine qui dénoncent des inégalités constatées par rapport au fonctionnement du dispositif de formation, en particulier celles en lien avec les objectifs du DILF. Ainsi, tout en affirmant être favorable à un rythme intensif de formation⁷⁰⁹ Diane considère que « *passer le DILF c'est peut-être pas suffisant* ». À ce titre, elle ajoute :

*« / quatre cent heure pour un public : alpha c'est : / c'est rien / c'est une goutte d'eau * / c'est juste leur donner goût / après / faut qu'il y ait des choses / je trouve qu'il est peut-être un petit peu limité ce contrat hein / il est limité par le nombre d'heures * / (...) / si on a quatre cent heures / dans le temps ça fait trois quatre mois de cours / c'est quoi trois quatre mois < ? > / » Diane. 8 (18'40)*

Pour cette enseignante « *les objectifs du DILF sont clairs* » et « *même trop faciles peut-être / trop simples et / et pas suffisants / mais en même temps / c'est trop difficile pour le*

⁷⁰⁸ C'est de manière similaire que Lena – stagiaire CAI – décrit son expérience vécue de la formation civique. Malgré l'absence d'interprète lors de cette « longue » journée, elle dit : « */ c'était un petit peu graphique / alors comme à l'école / (RIRES) / oué / comme on est petit / (...) / l'avantage c'est que l'espagnol et le français c'est un petit peu : * / il y a beaucoup de mots qui sont presque la même chose / alors je fais la relation / » Lena (14'09)*

⁷⁰⁹ Au moment de nos enquêtes de terrain le volume horaire de formation est passé de dix huit heures à vingt et une heures par semaine.

public : alpha et post alpha / » [Diane. 11.5 (31'35)]⁷¹⁰. D'ailleurs, dans la mesure où elle intervient auprès d'un groupe qu'elle qualifie de « / grands débutants à l'oral et à l'écrit / de gens souvent jamais scolarisés qui ont tout à apprendre », elle considère ce diplôme comme le lieu potentiel de l'émergence d'un rapport inégalitaire :

*« il y a une certaine inégalité je trouve dans / dans cette demande de / de DILF / on demande aux gens donc d'être autonomes dans la vie quotidienne / savoir aller à la poste / à la boulangerie / à la préfecture / faire ces démarches / mais quand on a passé le DILF c'est pas une garantie * / c'est pas une garantie que : la personne sera autonome parce que / c'est ce qu'on a vu la dernière fois / c'est que les gens ne partent pas égaux / n'arrivent pas égaux dans cette formation » Diane. 11.5 (22'52)*

L'autonomie, injonction inhérente à la mise en place du CAI et de son VL (Cf. Chapitre 5), est décrite par cette enseignante comme potentiellement non-garantie par ce dispositif qui est, pourtant, censé la renforcer. Selon Diane, cette autonomie n'est pas assurée car le DILF sanctionne de la même manière, et selon un volume horaire prescrit quasi similaire, l'ensemble des apprenant-e-s CAI, y compris celles et ceux qui n'ont « jamais été scolarisés », de même que les stagiaires « avec une langue d'origine qui va être beaucoup plus difficile de / le passage à la langue française va être beaucoup plus difficile / »⁷¹¹. Partant de là, Diane considère – à l'instar de Sandrine⁷¹² – que les « progrès » de ces stagiaires ne sont pas reconnus par rapport à « d'autres groupes * où les gens vont préparer le DILF en quatre cent heures * bien / et même / vont approfondir / euh / la langue française au-delà du DILF / », et elle ajoute :

*« / moi je me retrouve avec un public qui certes aura fait des progrès si on les / si on mesure ce qu'ils ont appris entre le jour où ils sont arrivés en formation et le jour où ils vont en sortir / oui / ils auront appris à écrire leur nom / leur prénom / l'adresse / ils sauront se présenter / mais ça sera la partie orale du DILF / la partie écrite du DILF / en quatre cent heures / c'est mission impossible / à moins de faire des miracles je veux dire / un stagiaire qui va partir / euh : / avec / donc le même nombre d'heures et qui ne parle pas un mot / qui n'écrit pas / qui ne lit pas / certes il aura fait des progrès mais est ce que ces progrès vont être évalués au DILF < ? > / j'ai envie de dire non * / ils seront pas évalués ces progrès / » Diane. 11 (24'33)*

⁷¹⁰ Ce dont témoigne également Camille : « / moi ce qui me pose un peu problème c'est le problème du DILF / parce que : bon / demander à quelqu'un d'avoir le DILF / sauf si la personne n'a jamais été scolarisée et est : vraiment : alpha alpha / mise à part cette personne là / tout le monde a le DILF / donc voilà / » Camille.9 (12'08).

⁷¹¹ Afin d'illustrer son propos, Diane ajoute : « / quelqu'un qui arrive d'un pays asiatique que quelqu'un qui arrive du Maroc et qui parle déjà français mais qui n'a jamais été scolarisé / donc y a une grande inégalité au départ / alors que le DILF / euh : / l'objectif DILF est le même » Diane. 11.5 (23'23)

⁷¹² « / le DILF ne correspondait pas aux personnes : qui n'avaient jamais été scolarisées * euh : dans leur pays : / et donc qui : au bout de leur / même / quatre cent heures ne sont pas forcément / euh / capables de l'obtenir / mais elles ont quand même fait d'énormes progrès mais on se rend pas compte / ce diplôme là ne / ne rend pas compte de ces énormes progrès * qu'elles ont fait / donc y avait ce problème là du DILF / » Sandrine.12 (21'14).

Selon cette enseignante, le DILF convient davantage à un « public » qu'elle qualifie de « *faux débutant* ». Comme Sandrine, elle considère que le DILF n'est pas adapté pour « *un public alpha* » susceptible d'avoir, selon elle, des difficultés à lire les « consignes » lors de l'examen car celles-ci sont « *écrites au DILF (...) / ils entendent l'enregistrement / il faut cocher / il faut savoir quelle case cocher /* ». Partant de ce qu'elle décrit comme une difficulté, Diane souligne que « *en tant que formateurs* » son rôle consiste alors à préparer les stagiaires à l'examen, en privilégiant des exercices qui servent « *à faire travailler leur mémoire visuelle / auditive surtout / à enregistrer un certain nombre de structures / de savoir * /* » [Diane. 11.4 (27'55)]. Ainsi, l'anticipation apparaît souvent comme un « mot d'ordre » pour la plupart de ces enseignant-e-s.

4.3.5 Du « *dilfotage* » à l'infantilisation des stagiaires

Comme le rappelle M. Vadot en partant de son expérience d'enseignement dans le cadre de ce dispositif de formation, l'un des objectifs visé consiste à :

*« Inciter les candidats à avoir une attitude active, à connaître le déroulement de chacune des parties de l'épreuve, les consignes et les icônes les symbolisant, etc. (...) Cependant, pour un public peu ou pas scolarisé antérieurement, la mise en place de ces habitudes lors d'une formation de trois mois semble irréaliste et chronophage : le formateur finit par consacrer l'essentiel de son temps à travailler sur la forme de l'examen, à faire du « dilfotage » selon le jargon des formateurs. Cela revient à travailler sur un objectif à très court terme, le DILF, et à perdre de vue les objectifs à long terme. »*⁷¹³

Dans le même sens, Nathalie remet en question la place prédominante accordée à « la forme », essentiellement liée à la compréhension des consignes nécessaires à la passation de l'examen, au détriment du « fond », entendu « la langue ». L'impression de « faire du dilfotage » – expression employée par M. Vadot dans l'extrait ci-dessus – est également suggérée par Nathalie lorsqu'elle déplore la prééminence des activités pédagogiques liées à la compréhension des consignes. À cet égard, si elle ne considère pas préparer « *les bons niveaux* »⁷¹⁴ [Nathalie.14 (28'34)] au DILF, puisqu'elle n'a pas « *besoin d'expliquer les consignes* » à ces stagiaires qui comprennent « *tout de suite ce qu'on leur demande* », ce n'est pas le cas des « *petits publics* » : « */ là où j'aime / j'aime beaucoup moins / c'est : pour des*

⁷¹³ VADOT M., « Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) : implications des contraintes institutionnelles sur les pratiques de formation linguistique », *Travaux de didactique du FLE*, n° 65-66, 2011, p. 251.

⁷¹⁴ Entendu « des gens qui avaient fait des études » Nathalie.14 (29'00).

petits publics / à un moment / j'avais l'impression de bachoter sur le DILF / avec certains stagiaires / » Nathalie.14 (29'05)

Nathalie considère que le temps de formation passé à insister sur la « compréhension des consignes » peut parfois s'apparenter à « *du bachotage / au détriment de la / de la langue / »* [Nathalie.14.1 (29'44)]. Elle ajoute :

« / je trouve ça un peu dommage / quelques fois / de passer du temps à expliquer / ben / relier / c'est ça : / euh : / cocher / c'est ça : / c'est Pas ça qui va les faire : parler à l'extérieur quoi / donc / c'est un peu idiot / donc / le côté / voilà / expliquer comment est un examen : / et comment ça va se passer : / et les règles / et les consignes / ça c'est du bachotage / ça sert / euh / à Rien / dans leur apprentissage de la langue / donc / ça / c'est du temps perdu je trouve / » Nathalie.14.1 (29'55)

Outres les apories soulevées par rapport à cet « objectif à court terme » auquel sont soumises les enseignantes dans le cadre de ce dispositif, Diane évoque une autre difficulté rencontrée dans le cadre de son activité, laquelle difficulté est liée à l'absence de guides et/ou de méthodes pédagogiques destinés à la préparation au DILF⁷¹⁵. Pour Diane, ceci témoigne d'une « *non-prise en compte de ce public* » [Diane. 11.5 (30'05)] :

*« / sur le marché y a aucune méthode / on se retrouve avec des méthodes qui sont souvent prévues pour les enfants * / et on peut Pas proposer à des gens qui ont cinquante ans * / de dire voilà : / sur la photo : / voilà / y a / y a un bébé / y a une maman / y a le papa / c'est / c'est des méthodes souvent destinées à / à / aux enfants / avec des / des images / c'est très ludique / » Diane. 11.5 (30'38)*

Si l'enseignante déclare adapter les exercices et supports pédagogiques qu'elle propose en cours, en supprimant ce qu'elle considère comme « *peut-être trop ludique* », elle questionne néanmoins cette carence de guides et méthodes pédagogiques, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un public « qui ne parle pas français » :

*« / pourquoi < ? > / en France on fait bien / je dis / de l'alphabétisation pour adultes * / mais pour un public souvent qui / qui parle français / donc y a toujours quelque chose qui est oublié / » Diane. 11.5 (31'07)*

L'utilisation de méthodes pédagogiques initialement prévues pour des enfants dans le cadre de formations destinées pour des adultes peut induire une forme d'« infantilisation » des apprenant-e-s et ce, d'autant plus que le niveau sanctionné par ces formations est lui-

⁷¹⁵ C'est du moins le cas au moment de nos enquêtes de terrain. Par ailleurs, veillant à réduire toute forme de suspicion à mon égard dans un contexte de craintes exprimées par rapport à la divulgation éventuelle des techniques et méthodes pédagogiques utilisées dans le cadre de la formation CAI, (Cf. Chapitre 2), j'ai choisi de ne pas interroger – lors des observations et des entretiens – les enseignantes par rapport aux méthodes pédagogiques utilisées durant les FL CAI.

même qualifié d'« initial » ou d'« élémentaire ». Cette « infantilisation » apparaît alors que les enseignantes se disent attentives à ce biais possible et qu'elles déplorent un manque de supports pédagogiques à leur disposition. Tel que nous l'avons précédemment évoqué, il n'est pas rare que des stagiaires CAI soient comparé-e-s à des enfants. Cette tendance est plus particulièrement observable lorsque des enseignantes – ou certain-e-s apprenant-e-s – évoquent l'« incapacité » des stagiaires à effectuer des tâches considérées comme « élémentaires », dont il est communément admis que l'apprentissage s'effectue durant l'enfance. L'apparition de ces formes discursives d'« infantilisation » est notamment observable lorsque Nathalie – citée plus haut – établit un rapprochement entre des apprenant-e-s « alpha » adultes qui ne savent pas effectuer « *quelque chose qui nous semble facile* » comme « relier » et/ou « cocher » et son fils de six ans, qui « *sait ce qu'il doit faire* » devant une feuille. Lena – stagiaire CAI – évoque, quant à elle, l'évaluation linguistique à laquelle elle a été soumise lors de son arrivée dans l'organisme de formation en la qualifiant de « *test niveau maternelle /* ». Elle ajoute : « *je ne parlais pas très bien mais c'était : plus que facile /* » [Lena, E.9 (19'37)]. Le caractère « initial » de la FL et du diplôme qui la sanctionne – parfois qualifiés de « facile », de « simple », voire de « simpliste » – peut amener, de façon manifeste ou latente, à désigner par ces mêmes attributs les personnes qu'ils concernent. Ainsi, tentant de rassurer des stagiaires qui s'apprêtaient à passer l'examen du DILF, une enseignante relate un échange auquel elle a assisté entre deux stagiaires, en ces termes : « *Une stagiaire qui allait passer le DILF a demandé à une autre qui l'avait passé : c'est difficile le DILF ? Et la stagiaire lui a répondu : le DILF, c'est pour les stupides* »⁷¹⁶.

Dans le rapport Karoutchi portant sur l'OFII (2012-2013)⁷¹⁷ réalisé au nom de la commission des finances de l'Assemblée nationale, le niveau de langue « A1.1 » du cadre européen est d'ailleurs décrit comme « *un niveau de fin de maternelle* ». Au mieux, ce niveau requis que sanctionne le DILF est considéré comme un « *kit de survie* », manifestement « *insuffisant pour préparer et réussir l'intégration des migrants ; il n'est, en particulier, pas en mesure de favoriser leur accès à l'emploi.* ».

Dans un contexte marqué par une injonction à la responsabilité et à l'autonomie, l'« infantilisation » des stagiaires CAI apparaît dans l'arrangement paradoxal des discours qui soulignent l'absence de méthodes pédagogiques destinées aux apprenant-e-s CAI, le recours

⁷¹⁶ Observation du 21.12.2009, sur le site du Champs de Mars.

⁷¹⁷ Rapport d'information n°47 (2012-2013) de M. Roger Karoutchi, fait au nom de la commission des finances de l'Assemblée nationale, déposé le 16 octobre 2012, pp.27-28. [EN LIGNE] : <http://www.senat.fr/rap/r12-047/r12-0471.pdf>. Consulté le 10 juillet 2014.

des enseignantes à des méthodes sensément destinées à des enfants, le niveau « initial » que sanctionne FL, ou encore, le caractère obligatoire du CAI et de la FL. D'un autre côté, l'introduction du DELF depuis le 1^{er} janvier 2010 – comme diplôme qui sanctionne une FL d'un niveau supérieur au DILF, notamment en terme de compétences à l'écrit – fait craindre pour certaines enseignantes que la FL ne devienne « plus scolaire ». C'est le cas par exemple de Nathalie qui considèrent le DELF⁷¹⁸ comme un lieu éventuel de « perte de liberté ». Elle affirme ne pas avoir envie « *d'être une prof : / euh : * / scolaire /* » et de devoir, par conséquent, se « *taper des : résumés de texte / des : / des compréhensions de texte / des trucs comme ça / très scolaires* » [Nathalie.23.5 (1'01'27)]. Cette enseignante, qui estime par ailleurs que le DILF n'est pas adapté pour des apprenant-e-s peu ou pas scolarisé-e-s dans leur pays d'origine, considère en même temps le DELF comme contraignant car il implique une FL qu'elle qualifie de « *plus scolaire* », ne correspondant pas ou peu à ce qui a motivé son choix pour l'enseignement comme activité professionnelle :

« / et moi / c'est : / c'est peut-être aussi pour ça que j'ai fait ça / c'est que je voulais pas un côté scolaire / je voulais pas travailler avec des : / des / des : / des collégiens ou des lycéens / donc moi / le côté scolaire / moi si on me dit t'as un programme et c'est comme ci comme ça / si / enfin / le programme / on l'à forcément / mais : / que les choses soient trop cadrées / je perdrais ma liberté / » Nathalie.23.1 (56'02)

Dans cet extrait d'entretien, nous percevons un lieu potentiel d'« infantilisation » des stagiaires lorsque l'enseignante compare indirectement le parcours conduisant au DELF à celui de « collégiens ou lycéens », en évoquant son « côté scolaire » potentiellement source de « perte de liberté ». Mais, cette « infantilisation » des apprenant-e-s apparaît aussi lors de l'évocation du contexte d'obligation du CAI, lequel contexte rappelle, par ailleurs, l'obligation scolaire. C'est ainsi, par exemple, que Sandrine justifie son recours aux « dictées notées » comme activité pédagogique⁷¹⁹ :

« / celles qui n'ont pas été scolarisées en général elles aiment bien / euh : / ben elles sont contentes quand elles ont une bonne note / ah / ah j'ai eu ça / j'ai ça et toi < ? > / enfin bon / comme des enf(X) / enfin comme les enfants à l'école on va dire / » Sandrine.25.1 (1'11'37)

Sandrine attribue la demande de ces « dictées notées » aux stagiaires, elle ajoute :

« (...) c'est vrai que le côté un peu scolaire / a priori / moi / au départ c'(X) / je / j'y aurai pas pensé et / euh : / je / je pensais pas que c'était quelque chose de très positif de

⁷¹⁸ Diplôme qui sanctionne des personnes scolarisées à un niveau secondaire ou supérieur dans leur pays d'origine, contrairement au DILF qui sanctionne la FL de personnes peu ou jamais scolarisées (Cf. Chapitre 1).

⁷¹⁹ Cet échange résulte d'une demande précision suite à une séance d'observation au cours de laquelle Sandrine m'avait indiqué que les stagiaires « aimaient » que leurs exercices soient noté-e-s.

sco(X) / de / de / de : mettre des adultes dans une position : scolaire on va dire et / euh : / finalement j'ai vu ça avec une autre formatrice et j'ai vu : que les / les / personnes étaient contentes / donc je me suis dit je vais faire pareil / en plus c'est vrai que c'est / bon ben comme à l'école / c'est une manière aussi de motiver les personnes à apprendre leur petits mots de vocabulaire : / » Sandrine.25.1 (1'12'01)

Dans ces deux extraits d'entretien l'enseignante exprime ouvertement son souhait de ne pas « infantiliser » les stagiaires CAI puisqu'elle affirme ne pas avoir pensé que « *mettre des adultes dans une position scolaire* » puisse être « *quelque chose de très positif* ». Mais, simultanément, elle les compare à des « *enfants à l'école* » lorsque ces dernier-ère-s expriment le souhait que leurs productions soient évaluées et noté-e-s. Dans ce contexte, l'évocation de l'école semble davantage faire référence à l'« âge » des apprenant-e-s – à l'enfance plus précisément – qu'à l'institution, d'autant plus lorsque Sandrine qualifie les mots de vocabulaire à apprendre de « petits ». Poursuivant, Sandrine affirme ne pas noter les stagiaires lorsqu'elle considère que leurs notes sont mauvaises pour ne pas les démotiver : « *quand c'est trop mauvais je mets pas note hein / je passe (RIRES) / je note que quand ça / y a la moyenne on va dire (RIRES)* ». L'enseignante considère ces dictées notées comme « une manière d'encourager » les stagiaires car cette activité permet d'acquérir des compétences à l'écrit, ce qui leur semble difficile *a priori* :

« l'écrit ça leur semble vraiment difficile / donc là ils se rendent compte que ils peuvent y arriver / sur des petits mots : comme ça tous bêtes / mais euh : / voilà ils sont contents / ils sourient / ils réclament la dictée / » Sandrine.25.1 (1'13'04)

Ainsi, les « compétences » acquises lors de la mise à l'épreuve que constitue la FL CAI et que sanctionnent le DILF/DELF peuvent être qualifiées de « *petits mots : comme ça tous bêtes* », alors même que ce parcours de formation et le diplôme qui le sanctionne sont paradoxalement considérés comme valorisants pour les initié-e-s.

La compréhension de certaines inégalités constatées dans le cadre du fonctionnement de ce dispositif de contrôle et de sécurité engage un positionnement situé par rapport à leur légitimité⁷²⁰. À cet effet, nous rejoignons A. Bihr et R. Pfefferkorn pour dire que si toute appréhension des inégalités sociales fait tacitement ou explicitement référence à la « notion mathématique d'inégalité »⁷²¹, elle ne peut se borner uniquement à une telle définition qui suppose que « *toute réalité sociale est définissable en des termes qui la rendent mesurable et*

⁷²⁰ *Ibid.*, p.14.

⁷²¹ Soit tels que le suggèrent A. Bihr et R. Pfefferkorn au « résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres ». BIHR A., PFEFFERKORN R., *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte, 2008, p. 8.

en définitive quantifiable »⁷²². La compréhension de ces inégalités, dans leurs formes paradoxales, appelle à une appréhension systémique de ces dernières, soit de les comprendre dans leurs rapports de détermination réciproques. Ceci suggère l'idée d'une multidimensionnalité des inégalités sociales – se rapportant à la fois à l'ordre de l'avoir, du pouvoir et du savoir⁷²³ – et d'une disparité de la distribution des ressources sociales, à la fois matérielles et symboliques, inhérente à ces inégalités. Aussi, il est important de se garder de rapporter leur appréhension aux seuls facteurs (comportements, attitudes et discours) individuels, pour deux raisons au moins. Outre le fait qu'une société assigne de manière asymétrique « *des positions inégalement dotés en ressources* », une telle approche empêche de penser la réactualisation sociale de ces inégalités⁷²⁴. Elle responsabilise prioritairement les individus et s'appuie souvent sur une justification suprasociale, suprapolitique et anhistorique de ces inégalités – aux quelles nous ne pourrions échapper de fait – et de leur réactualisation. Cette forme de légitimation est, elle-même, adossée à un principe axiologique de reconnaissance, de valorisation et de promotion politique – et morale – des différences, implicitement ou explicitement défendues au nom du « droit à la différence » et à l'identité⁷²⁵ (Cf. Chapitres 3 et 5). Partant de là, si la prise en compte des propos des acteur-trice-s rencontré-e-s⁷²⁶ lors de nos enquêtes de terrain est incontournable pour saisir les rapports sociaux inhérents au fonctionnement du VL du CAI, nous ne pouvons isoler leur appréhension et leur interprétation des changements qu'a connu le secteur de la formation à destination des migrant-e-s ces dernières années, notamment ceux qu'induit la marchandisation de l'offre de formation et sa mise en concurrence. Laquelle marchandisation a pour conséquence une forme d' « alignement » sur les attentes des financeurs⁷²⁷.

4.3.6 De la marchandisation de l'offre de formation ... à l'autonomie

Dès l'expérimentation du CAI en 2003, des professionnel-le-s du champ de la FL à destination des migrant-e-s attirent l'attention sur les répercussions de ces nouvelles orientations par rapport à la pérennité des actions habituelles de ce secteur de la formation.

⁷²² *Ibid.*, p.9.

⁷²³ *Ibid.*, p. 10

⁷²⁴ *Ibid.*

⁷²⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁷²⁶ Plus particulièrement lorsque sont abordés des sujets tels que le caractère obligatoire de la FL, la non-prise en compte et la non-reconnaissance des compétences et savoir-faire acquis par les stagiaires avant leur arrivée en France et de leurs aspirations, associées à l'utilisation de méthodes pédagogiques destinées à des enfants pouvant induire des formes d'infantilisation des apprenant-e-s

⁷²⁷ Cf. BERTAUX R., HIRLET PH., *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.169.

C'est le cas de S. Etienne⁷²⁸ qui décrit certains bouleversements induits par ces mesures gouvernementales et par la mise en place du CAI et de son VL. Partant de son expérience d'enseignante dans le cadre de ce dispositif, elle perçoit ces mesures comme inquiétantes pour une prise en compte efficiente des besoins des publics qu'elles concernent et considère qu'elles mettent en péril le secteur de la FL à visée « insertion ». Pour cette actrice du champ de la FL, les limites de ce dispositif sont perceptibles tant d'un point de vue politique qu'au regard de ses contenus. Ces limites sont à imputer aux inégalités de traitement et aux discriminations systémiques qu'induit à la fois la décentralisation – qui « pose le problème de l'équité de traitement sur l'ensemble du territoire national »⁷²⁹ – et l'application du code des marchés publics à ce secteur de la formation. Outre les limites que pose la décentralisation, et que nous avons eu l'occasion d'évoquer dans ce chapitre, la désignation des organismes de formation par la voie des marchés publics est effectivement un lieu potentiel de tension et de réaffirmation du monopole des organismes les plus établis. Comme nous l'avons évoqué lors de la présentation du CAI (Cf. Chapitre 1), le monopole des organismes de formation les plus établis se réaffirme, entre autre, grâce à leur maîtrise des logiques et des procédures institutionnelles, aux dépens, parfois, d'associations de proximité et de réseaux de formation plus modestes, malgré leur expérience et leur connaissance du territoire. Le monopole qu'induit une forme de « judiciarisation » et de contractualisation de la FL – et de la langue – a entre autres pour effet de masquer les initiatives qui ne sont pas liées au code des marchés publics et à la marchandisation de la FL. Ainsi, ce monopole est susceptible de condamner d'autres réseaux et organismes de formation – pourtant reconnus pour leur travail auprès de populations anciennement installées sur le territoire – à une forme d'invisibilité. Ce phénomène peut être illustré par l'étonnement exprimé par des stagiaires qui apprennent l'existence d'autres organismes de formation – autres que le CLPS – susceptibles de leur proposer une FL sur le territoire (Cf. [Loutfi, E.3 (19'31)]. Ainsi, à l'instar de S. Etienne, nous percevons le processus de marchandisation de la FL à destination des migrant-e-s et la mise en concurrence des organismes de formation comme des lieux potentiels de mise en difficulté de ce secteur de la formation, lequel secteur était perçu, jusque-là, comme non-lucratif, « social » voire « militant »⁷³⁰ :

⁷²⁸ ETIENNE S., « Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. Les limites du contrat d'accueil et d'intégration », *Études de linguistique appliquée*, 2004/1 n° 133, pp. 109-117.

⁷²⁹ *Ibid.*, p. 110.

⁷³⁰ Avant d'intégrer ce dispositif en tant qu'enseignante, Nathalie souligne avoir « travaillé dans un centre d'insertion pour réfugiés politiques » en tant qu'enseignante de français. Elle précise : « je faisais à peu près la même chose / sauf qu'on avait : seulement des : réfugiés politiques / et y avait plus un volet social / c'est-à-dire qu'il y avait les cours de français pareil / mais on avait / on essayait aussi de faire beaucoup de sorties : / de : /

« Il ne nous paraît pas envisageable de proposer des formations linguistiques de base en dehors d'un accompagnement de parcours d'insertion. Selon nous, le nouveau code des marchés publics remet en cause le principe même du mouvement associatif, qui, depuis plus de trente ans, a pu capitaliser un savoir-faire spécifique et adapté aux publics les plus démunis. »⁷³¹

Par ailleurs, la désignation des organismes de formation par la voie des marchés publics n'est pas sans conséquences sur la « qualité » de la formation, ce que constatera M. Vadot⁷³² quelques années plus tard, en interrogeant les implications des contraintes institutionnelles du dispositif sur les pratiques concrètes de la FL, dans le cadre de ce marché. Elle rappelle que le coût de la formation est un critère majeur qui participe à la sélection des organismes de formation. Ces derniers cherchent alors à fixer à minima le coût de la prestation de formation qui représente l'une des principales contingences retenue par le cahier des charges des financeurs⁷³³. Cette logique des « prix bas » impacte également la constitution des groupes d'apprenant-e-s et la qualité de la formation. En effet, les organismes de formation sont enclins à « remplir » les groupes afin qu'ils soient « rentables », ce qui a simultanément pour conséquence et contrainte la constitution de groupes d'apprenant-e-s dont le niveau est très hétérogène⁷³⁴. À ces contraintes qu'induit la mise en concurrence des organismes de formation, s'ajoutent les instabilités constantes occasionnées par les entrées et départs des apprenant-e-s de la formation. Ces fluctuations permettent certes une réduction des coûts de la formation. Mais, elles représentent simultanément une contrainte supplémentaire à prendre en compte par le personnel de formation⁷³⁵ et un obstacle potentiel dans le parcours de formation des apprenant-e-s⁷³⁶, d'autant plus que ces dernier-ère-s sont regroupé-e-s en fonction de leur

d'aller dans des centres : sociaux : / de : rencontrer : plein d'interlocuteurs : différents pour qu'ils puissent s'intégrer plus facilement » Nathalie. 3 (1'03).

Camille, quant à elle, a été bénévole dans un centre social avant d'intégrer cet organisme de formation, : « c'était des : des bénévoles et les : / les stagiaires en fait c'était des gens : qui : n'avaient pas beaucoup d'argent mais qui souhaitaient parler un petit peu mieux français » Camille.3 (2'18). Enfin, cette expérience professionnelle a donné envie à Sandrine : « de monter une association / de travailler / euh / pour une association qui aiderait les immigrés en difficulté » Sandrine.23 (58'28). Elle dit être plus particulièrement intéressée par « le domaine social » qui consiste pour elle à « aider les femmes à devenir autonomes » Sandrine.23.4 (1'03'44).

⁷³¹ ETIENNE S., *op.cit.*, 2004/1 no 133, p.110.

⁷³² VADOT M., *op.cit.*, 2011.

⁷³³ ETIENNE S., *op.cit.*, 2004/1 no 133, p.110.

⁷³⁴ Cette situation est notamment confirmée par une enseignante dont les propos ont été recueillis lors d'une séance d'observation. Lui demandant ce qui détermine le transfert des stagiaires d'un groupe de niveau à un autre, celle-ci me répond : « il y a des raisons moins nobles [...] c'est le nombre de stagiaires sur un site [...] quand un site risque de fermer, on pousse pour rééquilibrer les groupes [...] Donc ce groupe va baisser de niveaux puisqu'il y a des départs vers d'autres groupes ». Extrait précédemment cité (Cf. chapitre 2).

⁷³⁵ De la même manière, le temps nécessaire à la préparation des cours est décrit par de nombreuses enseignantes rencontrées comme supérieur aux heures effectivement rémunérées.

⁷³⁶ Cf. VADOT M., *op.cit.*, 2011, p.247 et p. 249.

statut administratif (CAI, Hors-CAI), et non par rapport à leur « compétences » linguistiques effectives.

Par ailleurs, le contexte de préférence pour l'immigration choisie renforce l'assimilation de ces compétences linguistiques à des compétences professionnelles. S. Etienne attire l'attention sur ce glissement dès 2004 : « *l'État considère désormais les apprentissages linguistiques comme des formations professionnelles.* »⁷³⁷ Cette logique est explicitement formulée comme une proposition par le comité interministériel à l'intégration réuni le 10 avril 2003 à travers une fiche d'action intitulée *Donner à l'apprentissage de la langue française le statut de compétence professionnelle*⁷³⁸. En effet, partant de l'enjeu que représente la connaissance de la langue pour « *exercer un métier* »⁷³⁹, ce comité interministériel propose trois mesures de préconisations. La première d'entre elles vise à :

« *Inscrire l'apprentissage de la langue dans le Code du Travail, afin qu'il figure explicitement parmi les types d'actions de formation entrant dans le champ de la formation professionnelle continue au titre de l'éducation permanente. L'adoption d'une disposition législative interviendra pour la mise en œuvre de cette mesure.* »⁷⁴⁰

Ces préconisations ont entraîné une modification du livre III du code du travail relatif à « *la formation professionnelle* » quelques années plus tard et ce, en intégrant les « *actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française* »⁷⁴¹ parmi les actions de formation entrant dans le champ de l'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue. Dans le même sens, une insistance est formulée en direction des organismes de formation susceptibles de répondre aux appels d'offre de l'OFII par rapport à la mise en place de modules aux contenus dits professionnels ou pré-professionnels. Dans ce

⁷³⁷ ETIENNE S., *op.cit.*, 2004/1 no 133, pp.112-113.

⁷³⁸ Cf. Direction de la population et des migrations, Comité interministériel à l'intégration, Présentation du programme d'actions. 2. Assurer la promotion sociale, professionnelle et individuelle, Fiche 30. Donner à l'apprentissage de la langue française le statut de compétence professionnelle, Dossier de presse, Centre d'information et de documentation, 10 avril 2003. [EN LIGNE] : http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_1396_7946289.pdf

⁷³⁹ Nous pouvons lire dans la partie « objectifs » de cette fiche : « La connaissance de la langue française étant essentielle pour exercer un métier, les pouvoirs publics travailleront à une prise en compte de l'apprentissage de la langue comme compétence professionnelle par les plans de formation des entreprises et par les OPCA des branches professionnelles. L'enjeu est de permettre à tout salarié de pouvoir suivre à son initiative une formation linguistique rémunérée. »

⁷⁴⁰ Cette mesure est suivie par deux autres : « Donner au salarié un droit à l'apprentissage de la langue afin qu'il puisse, à son initiative, suivre une formation linguistique. » et « Introduire dans la négociation avec les branches professionnelles l'objectif de prise en compte de l'apprentissage de la langue. »

⁷⁴¹ Article L6313-1 Modifié par la Loi n° 2008-67 du 21 janvier 2008 – art.3. modifiant l'article L900-2 du livre IX du code du travail : De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000021341894&cidTexte=LEGITEX T000006072050>

cadre, le contenu de la FL est conçu comme devant « *proposer aux personnes le bagage minimal pour se conformer à la société et au marché de l'emploi* »⁷⁴². Cet impératif est récemment rappelé dans le cahier des clauses particulières liées à l'appel d'offre lancé par l'OFII – relatif à la mise en œuvre du dispositif FL à destination des publics CAI et Hors CAI – pour la période 2013-2015 (Marché OFII n°13 FL). L'article 6 de ce cahier des clauses est dédié aux objectifs de la formation et à l'approche didactique à privilégier par les organismes de formation. Il désigne l'acquisition d'une « *langue qui donne les clés de l'insertion professionnelle* »⁷⁴³ parmi les buts que sont censées viser les FL destinées à des adultes migrant-e-s dont « *le français n'est pas la langue maternelle* »⁷⁴⁴. Aussi, partant des objectifs utilitaires et prédéfinis qu'il vise, le ne CAI prend pas ou peu en compte les besoins et aspirations des publics qu'il concerne⁷⁴⁵. Il apparaît davantage, comme le constate S. Etienne dès 2004, orienté vers la réaffirmation d'un schéma inspiré des années 1960 d'adaptation d'une main d'œuvre aux besoins économiques du moment. Mais, ce schéma – autant que les inégalités mises en évidence par le fonctionnement de ce dispositif – est réaffirmé dans un « inédit » contexte privilégiant des mécanismes « capacitants » de responsabilisation individuelle et de valorisation de l'autonomie, éminemment liés à la « connaissance » de la langue. En effet, dans le rapport consacré à la signature du 500 000ème CAI, publié en 2010, la connaissance de la langue est décrite comme un « *facteur essentiel d'autonomie économique, sociale et culturelle* »⁷⁴⁶ et/ou « *un vecteur essentiel d'intégration et une condition nécessaire et indispensable pour accéder rapidement à l'autonomie.* »⁷⁴⁷ Dans le cahier des clauses particulières lié à l'appel d'offre 2013-2015 de mise en œuvre du dispositif

⁷⁴² ETIENNE S., *op.cit.*, 2004/1 no 133, p.112.

⁷⁴³ Marché OFII n° 13 FL, Cahier des clauses particulières, OFII 2012, p.8. [EN LIGNE] : http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Actions_de_formation/Marche_OFII/Cahier_des_clauses_particulieres.pdf (Consulté le 15 novembre 2013)

⁷⁴⁴ Cette langue exigée est par ailleurs décrite comme : « une langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes ; une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants. Elle n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée ; une langue familière. Son enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) ; une langue de l'autonomie, qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place ; une langue dont la première approche est orale et qui n'ignore pas les expressions, les tournures et les « manières de parler » qui permettent de comprendre les conversations courantes et de s'y insérer ; la langue des parents désireux d'accompagner l'évolution de leurs enfants scolarisés dans des écoles de la République ». Cf. *Ibid.*, pp. 8-9.

⁷⁴⁵ Alors même que l'enseignement de la langue est décrit comme devant prendre en compte les « « points de départ » de chacun des apprenants (...) selon que ceux-ci sont ou non lecteurs et/ou scripteurs et selon leur univers linguistique originel », de même que « l'hétérogénéité des publics, caractéristique constituant elle-même l'une des conditions de la pédagogie », Cf. *Ibid.*, p. 9.

⁷⁴⁶ Intervention de É. Besson, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, à l'occasion de la signature du 500 000^e Contrat d'Accueil et d'Intégration, le 2 mars 2010, p.1.

⁷⁴⁷ *Ibid.*, p.4.

FL lancé par l'OFII⁷⁴⁸, cette langue exigée est décrite comme « *une langue de l'autonomie, qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place* ». Cependant, alors même que les politiques qui accompagnent la mise en place de ce processus contractuel de suivi « individualisé » désignent l'autonomie comme un objectif incontournable, des enseignantes, comme Diane, la considèrent comme potentiellement non-garantie par le VL du CAI et par le DILF⁷⁴⁹ :

*« / alors / moi je pense que / bon / le : / le fait de mettre en place * le DILF est une bonne chose parce que ça permet aux : / aux personnes qui arrivent en France d'origine étrangère / euh / d'avoir tout de suite le droit à une formation linguistique gratuite * / (...) / donc qui leur permet de / sur une durée de / de quelques mois / euh / de / de pouvoir apprendre : la langue française / donc moi je pense que c'est une très bonne chose / même si / peut-être / ce qu'on leur apprend : pour arriver au DILF n'est peut-être pas / à mon avis / suffisant pour être autonome dans la vie quotidienne / mais ça / ça reste quand même : une très bonne chose / quelque chose qui n'a pas existé quand même pendant / pendant des années / » Diane. 10 (21'03)*

L'autonomie ne figure pas parmi les notions que nous avons explicitement questionnées lors de nos enquêtes de terrain. Elle est néanmoins mobilisée par les enseignantes rencontrées selon certains contextes argumentatifs. Aussi, l'une de nos enquêtes nous proposons dans le chapitre qui suit, d'interroger le sens (ou les sens) attribué-s à ce principe dans le contexte de fonctionnement du VL du CAI. Comme nous le montrerons, la notion d'autonomie n'est pas mobilisée par les enseignantes rencontrées comme concept du discours pédagogique⁷⁵⁰. Aussi, l'autonomie n'est pas évoquée comme une sorte d'habileté pédagogique à s'approprier des

⁷⁴⁸ Et son « apprentissage » est décrit comme devant inclure : « par le vocabulaire, la syntaxe et leurs usages, la compréhension des valeurs et des principes qui fondent la vie en société dans notre pays, tels que la liberté et la responsabilité, les modes de fonctionnement de la société démocratique, les règles de la justice, l'équilibre des droits et des devoirs, le respect des opinions et des religions, la tolérance, la lutte contre les préjugés, la laïcité, la Loi (l'égalité devant la loi, son respect, le régime des sanctions, la création des normes), l'éducation des enfants et le principe de l'instruction publique, l'égalité des hommes et des femmes, les règles de politesse et les usages de la sociabilité (le vouvoiement), les protections (des individus, de la propriété, de la vie privée, des salariés ...) ou encore le respect de l'espace public et des autorités publiques. ». Cf. Marché OFII n° 13 FL, op.cit., OFII 2012, p.9.

⁷⁴⁹ Ce que fait également remarquer M. Vadot en s'appuyant simultanément sur les observations de certains collectifs (Cf. F.L.E. Sud-Est (2011)) et sur son expérience d'enseignante : « *loin de permettre aux migrants de retrouver l'autonomie dont ils jouissaient dans leur langue et leur pays d'origine, l'imposition d'une obligation de formation aboutit à une infantilisation qui peut être mal vécue. Le migrant se retrouve dans la même position que lorsqu'il était à l'école, devant justifier de ses absences, de son investissement, sans avoir choisi d'entrer en formation; cette place dévalorisante et subie peut provoquer blocages et difficultés à interagir.* » Cf. VADOT M., op.cit., 2011, p.252.

⁷⁵⁰ Étant donné le contexte de déroulement de nos enquêtes et aux vues du statut des personnes enquêtées – nous pensons plus particulièrement aux enseignantes –, nous aurions pu nous attendre à ce que le principe d'autonomie soit mis en lien avec les pratiques des apprenant-e-s et leur performances et/ou avec le rôle des apprenant-e-s dans leur apprentissage. L'autonomie n'est pas non plus évoquée comme la garantie d'une « meilleure » appropriation et/ou apprentissage de la langue, ce que peut induire une vision développementale idéaltypique qui conçoit l'autonomie comme une valeur normative.

savoirs par exemple. Ce principe est davantage mobilisé pour signifier une forme de « réalisation de soi » qui s'apparente souvent, dans le contexte de nos enquêtes, à une sorte d'incitation à se « *délivrer de tout lien* »⁷⁵¹. À ce titre, le contexte d'incitation à l'« auto-régulation », à la responsabilisation et à l'autonomie inhérents au soubassement contractuel du CAI et de son VL est un cadre interprétatif incontournable pour l'appréhension et la compréhension de cette « nécessaire autonomie » exigée.

⁷⁵¹ HACHE É., *op.cit.*, 4/2007, p. 53.

Chapitre 5.

Le CAI et son VL : quelle contractualisation des rapports sociaux ?

« L'acquisition rapide de la langue du pays qui garantit l'autonomie du parcours individuel et social est une des principales préoccupations des gouvernements. Ne pas pouvoir communiquer, c'est symboliquement ne pas exister. »

HCI, *Le Contrat et l'Intégration*, 2003, p. 83⁷⁵²

L'individu idéaltype libre est un individu autonome. Et pour être autonome, soit pour « exister symboliquement », il serait nécessaire de pouvoir « communiquer » avec « la langue du pays » qui garantirait et assurerait cette autonomie.

L'autonomie est un idéal central des sociétés dites occidentales ou modernes. Son développement est concomitant à l'avènement théorique de l'individu au 18^{ème} siècle, mais aussi de l'individualisme, de la responsabilisation, de la division du travail, de la spécialisation et de l'interdépendance. Au centre des revendications d'émancipation collective et individuelles dans les années 1960 et 1970, cet idéal d'autonomie se trouve aujourd'hui critiqué par sa fonction de légitimation de l'ordre social. En devenant un objectif performatif, central et transversal des politiques publiques, ce « poncif » de l'action sociale⁷⁵³ se serait transformé en une rhétorique des institutions⁷⁵⁴, ce qu'illustre entre autres l'emploi récurrent d'un « *lexique de l'insertion, de l'intégration et de la responsabilisation* »⁷⁵⁵ dans le langage administratif ou pédagogique. En général, les débats actuels s'accordent pour y voir « *une certaine version de la liberté caractérisée par un rapport cognitif et pratique à soi privilégié* »⁷⁵⁶. Mais, considérant à l'instar de M. Foessel qu'il « *n'existe pas de moyen plus efficace de contraindre les individus que celui qui les convainc qu'ils agissent librement* »⁷⁵⁷, cet idéal des Lumières peut également être un instrument de contrôle et en une façon de gouverner les individus « *depuis leur propre liberté* » proclamée.

⁷⁵² Cet extrait a par ailleurs été cité dans le Chapitre 2. L'évocation de l'autonomie dans ce rapport est systématiquement mise en lien avec les femmes. HCI, *Le Contrat et l'Intégration*, *op.cit.*, 2003, p. 83.

⁷⁵³ ALBEROLA É., DUBECHOT P., « La notion d'autonomie dans le travail social. L'exemple du RMI/RSA », dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.149.

⁷⁵⁴ JOUAN M., *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.41.

⁷⁵⁵ *Ibid.*, p. 50.

⁷⁵⁶ JOUAN M., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.43.

⁷⁵⁷ FOESSEL M., « Kant ou les vertus de l'autonomie », *Études*, 2011/3 Tome 414, p.345.

5.1 *Autonomie : une rhétorique de légitimation de la mise à l'épreuve linguistique et du dispositif de contrôle et de sécurité CAI*

5.1.1 **L'autonomie : un idéal de remise en cause des formes verticales de contrôle social**

Dans un premier sens, l'autonomie désigne le processus par le quel un groupe social ou un individu se gouverne par ses propres lois et/ou selon ses propres intérêts⁷⁵⁸. Ces racines grecques en font une catégorie centrale dans le champ politique de la Grèce antique. Servant de support pour questionner la distribution du pouvoir entre les cités-États, ce concept est apparu pour désigner – tel que l'entendait Hérodote – une forme de « *liberté politique interne et externe (eleuthéria) en opposition à une dépendance externe par la domination étrangère et en opposition à la forme étatique interne de la tyrannie* »⁷⁵⁹. Selon ce premier sens politique, l'autonomie qualifie un mode de gouvernement caractérisé par l'auto-administration, l'auto-législation et par une indépendance « relative » de la cité par rapport aux puissances hégémoniques extérieures. Ce sens est loin d'avoir disparu, ce dont atteste, pour exemple, la loi communément nommée « loi d'autonomie des universités », dite loi relative aux « libertés et responsabilités des universités »⁷⁶⁰. À cet égard, il n'est pas étonnant que cette catégorie, entre autres, politique, puisse ré-apparaître dans un contexte économique et politique caractérisé par la décentralisation, l'individualisation des responsabilités et la contractualisation de l'action publique et des modes de « gouvernance ».

Dans le champ philosophique, cet apport majeur de la pensée des Lumières sera rattaché au « *critère des choix légitimes et/ou souhaitables pour l'Homme* ». À ce titre, E. Kant est souvent présenté comme le philosophe « inventeur » de l'autonomie. Pierre angulaire de sa philosophie morale, l'autonomie chez E. Kant renvoie à de l'auto-gouvernance. Il définira comme autonome « *le sujet qui se donne à lui-même la loi qu'il décide de respecter* »⁷⁶¹. Pour le philosophe, l'indépendance de la volonté est une condition de l'autonomie. Cette dernière

⁷⁵⁸ Partant de ces racines grecques : « *auto* : soi-même et *nomos* : loi ».

⁷⁵⁹ GAZIAUX E., *L'autonomie en morale : au croisement de la philosophie et de la théologie*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, pp.377-378.

⁷⁶⁰ Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Version consolidée au 24 juillet 2013. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

⁷⁶¹ BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, Paris, Éditions Syllepse, 2012, p.53.

s'oppose à l'hétéronomie⁷⁶² lorsque le choix du sujet est guidé par autre chose que la loi qu'il se donne lui-même⁷⁶³. Comme le rappelle M. Jouan⁷⁶⁴, pour E. Kant l'autonomie est fonction d'une articulation de la volonté et de la raison, mais « *dans les deux cas (...), elle relève de notre responsabilité et s'acquiert (pour partie du moins) en opérant soi-même un changement sur soi-même, donc en se faisant l'agent de sa propre transformation* ». De même, dans les deux cas, cette autonomie est « *une tâche et une obligation permettant d'actualiser des dispositions et des capacités qui constituent ce qui est proprement humain en l'homme, ou sa nature véritable.* ». Par ailleurs, posant la question « *du droit d'expression publique et celle de la protection par l'État de ce droit* » au sujet de cette autonomie, E. Kant privilégie la « *bienveillance éclairée du souverain* » plutôt que la voie révolutionnaire. Pour B. Appay, l'histoire lui donnera à la fois tort et raison puisque c'est la Révolution française et la Déclaration des droits de l'Homme de 1789 – et non le souverain – qui permettront d'asseoir la liberté de penser et la liberté d'expression comme des droits fondamentaux et universels de « l'homme ». En revanche, « *ces Droits de l'Homme sont effectivement ceux de l'homme et non ceux de la femme, des esclaves, des étrangers* »⁷⁶⁵. Malgré le tournant majeur qu'opère l'avènement de la Déclaration universelle des droits humains de 1948, en terme de lutte « *pour la construction des droits de l'individu en tant que personne autonome, libre et citoyenne* »⁷⁶⁶, l'universalisme « abstrait » – qui prône une égalité formelle – continuera à être perçu comme un obstacle pour penser une égalité substantielle qui prend en compte les inégalités réelles.

L'idée kantienne d'autonomie totale du sujet sera notamment critiquée par M. Foucault qui lui opposera le pouvoir comme lieu de constitution du sujet. Avant lui, K. Marx et F. Engels critiqueront la réalité de l'autonomie du sujet comme manifestation d'une « volonté libre ». Considérant que ce concept a été isolé dans sa constitution des « intérêts » contradictoires qu'il implique, ils lui opposent une « volonté déterminée » du sujet par des « *conditions matérielles de production* »⁷⁶⁷ inhérentes aux intérêts antagonistes de classes.

⁷⁶² Hétéronomie que le philosophe M. Foessel qualifie par ailleurs de « régime du faux choix où le sujet, tout en continuant à croire être indépendant, est renvoyé de désir en désir. » Cf. FOESSEL M., *op.cit.*, 2011/3, p. 346.

⁷⁶³ Pour Kant « L'autonomie de la volonté est le principe unique de toutes lois morales et des devoirs qui y sont conformes ; au contraire toute hétéronomie du libre choix, non seulement n'est la base d'aucune obligation mais elle est plutôt opposée au principe de l'obligation et à la moralité de la volonté ». Kant E., *Critique de la raison pratique*, (1788), Paris, PUF, 1965, p.33.

⁷⁶⁴ JOUAN M., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.44.

⁷⁶⁵ APPAY B., « De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.37.

⁷⁶⁶ Ibid.

⁷⁶⁷ MARX K., ENGELS F., *L'idéologie allemande* (dans.) Œuvres, *Philosophie*, Tome 3, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1982, p. 1163.

L'approche matérialiste de K. Marx le conduira à soutenir l'idée d'une nécessaire autonomie politique de la classe ouvrière se constituant « *pour elle-même* »⁷⁶⁸. La logique qu'il défend, selon laquelle l'autonomie – et l'émancipation⁷⁶⁹ – de la classe ouvrière doit nécessairement être la réalisation des ouvriers eux-mêmes, sera au cœur des approches systémiques de la domination. Aussi, l'appréhension de cet idéal ne peut négliger l'enracinement de ce concept dans l'histoire des mouvements ouvriers et de l'éducation populaire qui fera de la construction de l'autonomie de l'enfant un objectif pédagogique primordial du 20^{ème} siècle.

De leur côté, les mouvements de 1968 feront de l'autonomie une force libératrice revendiquée autant du point de vue collectif qu'individuel et devant servir à contrer la reproduction des inégalités sociales. En lutte contre les rapports de pouvoir induits par le patriarcat, les mouvements féministes feront de l'autonomie des femmes un objectif central de leurs combats et un vecteur d'égalité. Aussi, c'est durant les années 1970 que s'opère en France un grand mouvement de dénaturalisation et de « politisation » des rapports sociaux de sexe, mettant en exergue un « système d'oppression des femmes »⁷⁷⁰. Le « privé est politique » et la domination masculine est érigée en problématique politique. Et face à la récurrente critique de « division » et/ou de « refus des alliances » brandie lorsque l'autonomie politique est revendiquée par un groupe « dominé », A. Césaire – à l'instar des féministes noires étasuniennes et d'autres – répondra – posant la question de la production des conditions d'une convergence des luttes sociales – que cette autonomie politique n'est envisageable qu'à condition de ne pas confondre « *alliance et subordination* »⁷⁷¹.

5.1.2 L'autonomie : un instrument de contrôle et de sécurité

Si, par son potentiel critique, l'autonomie a été considérée comme un idéal de remise en cause des formes disciplinaires et verticales de contrôle social à la fin des années 1960 – dans un contexte politique et économique d'inspiration keynésienne et de renforcement de l'État-providence –, cet idéal est contesté à partir des années 1990 en tant qu'effet et instrument potentiel de ce même contrôle social, ce que rappelle M. Jouan :

⁷⁶⁸ MARX K., « Misère de la philosophie » (dans.) Œuvres, *Économie*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1963, pp. 134-135.

⁷⁶⁹ MARX K., « Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte » (dans.) *Les luttes de classes en France*, Paris, Gallimard, 1994, p. 237.

⁷⁷⁰ DELPHY C. *op.cit.*, 2001.

⁷⁷¹ CESAIRE A., « Lettre à Maurice Thorez » (dans.) *Black Révolution*, Paris, Demopolis, 2010, p. 34.

« Ce contrôle s'exerce désormais sous des modalités en grande partie opaques aux individus eux-mêmes, parce qu'en prise directe sur les aspirations de chacun à l'autodétermination (...). À travers la substitution d'un régime d'auto-contrôle et d'auto-évaluation à l'ancien encadrement externe par surveillance verticale, les nouvelles méthodes d'organisation du travail salarié, en cours de généralisation depuis les années 1990 et connues sous le titre de « néo-management » ou de « management participatif », mettent en œuvre de manière paradigmatique cette singulière alliance. »⁷⁷²

Au moment où l'autonomie Kantienne rencontre certaines idéalizations économiques, politiques et morales de la « modernité », beaucoup y voient un retournement – presque ironique – de la « valeur » émancipatrice qui préfigurait à son sens. Si ce principe n'est pas moins central aujourd'hui qu'il ne l'a été auparavant, l'autonomie aurait cessé pour certain-e-s d'être un concept porteur d'égalité et d'émancipation pour devenir le lieu d'une injonction à la responsabilité individuelle et d'une réification de l'individu tout puissant et en même temps abandonné à lui-même. En se transformant en instrument de « gouvernance », cet idéal des Lumières serait devenu un moyen de coercition et de contrôle. C'est en partant de cette idée que M. Foessel reconnaît à l'autonomie une actualité critique et invite, de ce fait, à un retour à l'analyse kantienne de la moralité, laquelle analyse permettrait selon lui « *de résister aux esthétisations de l'agir et à leur récupération marchande.* »⁷⁷³ À l'opposé de l'injonction managériale à « être soi-même » et loin de la « *fausse indépendance de l'esthète* » et/ou de l'« *individualisme militant de l'entrepreneur* », le philosophe considère « *qu'une action n'est légitime que si elle peut devenir, sans contradiction, celle de tous.* » La valeur critique qu'il reconnaît à la philosophie kantienne de l'autonomie est qu'elle conçoit que l'accès à la morale nécessite le choix de l'universel et non celui du singulier car, chez E. Kant, outre le fait que cette morale ne peut se traduire par « *l'expression d'une profondeur psychologique qu'il reviendrait à une science d'étudier* », les comportements individuels ne sont pas « *éthiques sous prétexte qu'ils traduiraient « authentiquement » l'intériorité d'un sujet.* »⁷⁷⁴

Aussi, prenant acte de l'équation sous-entendue entre autonomie et anomie, autonomie et contrôle social⁷⁷⁵ et de la concomitante élaboration et diffusion des thèses de l'autonomie et du contrôle social, il convient de situer historiquement le concept « *protéiforme* » – potentiellement « *générateur d'équivocité* »⁷⁷⁶ – de contrôle social. Interrogeant le rapport

⁷⁷² JOUAN M., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.42.

⁷⁷³ FOESSEL M., *op.cit.*, 2011/3 Tome 414, p.351.

⁷⁷⁴ Ibid.

⁷⁷⁵ APPAY B., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.31.

⁷⁷⁶ BOUQUET B., « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêts, limites et risques » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.18.

entre autonomie et contrôle social, A. Ehrenberg attire l'attention sur la nécessité de ne pas confondre la notion de contrôle avec celle de règle, de norme ou d'institution, en s'orientant plutôt « vers les transformations de la normativité sociale, des valeurs, des attentes et des formes de régulation des conduites individuelles. »⁷⁷⁷ Ainsi, insistant sur l'actuelle « pluralité des formes de contrôle social caractérisée par la fragmentation, l'hybridation, la recomposition »⁷⁷⁸ B. Bouquet distingue trois formes – ou définitions – à partir desquelles s'est développé ce concept depuis le 19^{ème} siècle. Considéré comme le garant de la structuration des relations sociales, il renvoie d'abord au « contrôle » et « à la régulation sociale », principe essentiel de la société permettant toute vie commune en société. Selon une conception fonctionnaliste, des sociologues américains (Cf. R. E. Park, E. A. Ross, O. Spengler, T. Parsons, R. King Merton) définissent le contrôle social comme « l'ensemble des mécanismes qui permettent à une société de maintenir une relative cohésion sociale. Le contrôle social et les liens sociaux sont des principes de base de la société. »⁷⁷⁹. Pour certains sociologues français (Cf. A. Comte, G. Tarde, É. Durkheim ou encore R. Bastide) le contrôle social permet de penser l'organisation de la vie en société, il est considéré comme une « valeur positive à la puissance régulatrice de la société. »⁷⁸⁰ Mais, l'appréhension fonctionnaliste du contrôle social – qui se focalise sur des domaines spécifiques (Cf. la justice) – laisse place à un usage interactionniste de ce phénomène en l'inscrivant dans la genèse de la déviance. Aussi, à partir des années 1960 le contrôle social est davantage conçu comme « phénomène de pouvoir ». Les travaux de chercheurs (Cf. L. Althusser, H. Marcuse, E. Goffman, M. Foucault, G. Deleuze et R. Castel) s'intéressent à ce concept à travers « des lieux et des pratiques impliquant une action de prise en charge et de contrainte idéologique et/ou répressive »⁷⁸¹. S'inspirant de positionnements militants de l'époque (Cf. 1968) ces analyses prendront souvent la forme d'une dénonciation du contrôle social avant que l'usage de ce concept soit considéré comme « obsolète » dans les années 1970 lorsqu'il perd de sa « force » politique et/ou critique. Le dernier sens qu'attribue B. Bouquet au contrôle social – tel qu'il pourrait se poser aujourd'hui – est lié à « la problématique des formes automatisées a-sociales ». B. Bouquet définit cette forme de contrôle social en partant des travaux de

⁷⁷⁷ EHRENBURG A. *et al.*, « L'autonomie, nouvelle règle sociale ». Entretien avec Alain Ehrenberg, *Informations sociales*, 2005/6 n°126, pp. 112.

⁷⁷⁸ BOUQUET B., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.17.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p.18.

⁷⁸⁰ Et comme le rappelle B. Bouquet, alors que M. Weber qualifie la rationalisation des activités sociales par la notion d'« imperative control », M. Mauss insiste quant à lui sur la fonction systémique des règles, en tant qu'elles sont un lieu de dotation des capacités. *Ibid.*

⁷⁸¹ *Ibid.*, p.19.

G. Deleuze et ceux de M. Lianos. Elle s'appuie plus particulièrement sur l'article de G. Deleuze *Postscriptum sur les sociétés de contrôle*, paru en 1990, qui décrit le passage des sociétés disciplinaires du 18^{ème} et 19^{ème} siècles à un régime de contrôle caractérisé par l'« ouverture », la « liberté » et la « fluidité ». Par ailleurs, elle retient de M. Lianos la définition qu'il propose de ce régime de contrôle, qualifié de « *non intentionnel et non coercitif* »⁷⁸². Partant de ces trois définitions, elle distingue trois formes selon lesquelles peut apparaître la contrainte dans la pratique en impactant sur l'émancipation des individus. La première forme renvoie à un contrôle des formes de lien social intériorisé et centré sur « *l'exigence d'autonomie et d'accomplissement de soi pour être un sujet social* ». La surveillance institutionnelle, caractéristique de cette forme de contrôle social, est concomitante à une auto-surveillance exercée par les personnes elles-mêmes. Elle s'appuie sur une logique de « *choix rationnel et responsable de la norme* » et sur une gestion individuelle des processus de normalisation. La seconde forme de contrôle social que distingue B. Bouquet s'appuie sur la recomposition et/ou le « *redéploiement du contrôle social institutionnalisé* ». Davantage en lien avec l'investigation administrative et financière (plutôt que légale), ce type de contrôle se réalise au travers d'agencements institutionnels « hybrides » tournés vers la contrainte de la gestion managériale. La dernière forme de contrôle social que l'auteure voit se développer depuis une décennie est orientée vers une tolérance des systèmes de contrôle qui s'appuie sur la « prétendue » demande de sécurité. Cette forme de contrôle social renforcé s'appuie sur un durcissement des politiques sécuritaires déjà existantes.

Le CAI est mis en place dans un contexte de généralisation des rhétoriques de l'« insécurité » (banlieue, immigration, voile, etc.) justifiant le renforcement d'instruments et d'actions de contrôle institutionnalisés. La surveillance et le contrôle des immigré-e-s, signataires-stagiaires du CAI s'accompagne par une forme de judiciarisation – ou de managérialisation (que soutient la contractualisation) – de la FL destinée aux « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » en France (Cf. Chapitres 1 et 5) auparavant considérée comme lieu de prévention et/ou de médiation. Cette judiciarisation (ou managérialisation) de la FL destinée aux immigré-e-s est à mettre en lien avec un processus plus général de judiciarisation de la vie quotidienne dans lequel s'inscrit ce dispositif. S'alimentant de « craintes » individuelles et

⁷⁸² *Ibid.*, p. 20. M. Lianos qualifie ce système de contrôle comme « non intentionnel et non coercitif » en s'appuyant sur l'articulation de trois tendances : la privatisation de la « gestion institutionnelle des personnes et des situations », la cindynisation qui évoque la conscience des risques et leur prise en compte entraînant les dispositifs de sécurité et enfin, la périopticité qui renvoie à une unité temporelle : « le contrôle n'est plus un projet intentionnel mais un résultat involontaire ». Cf. LIANOS M., *Le nouveau contrôle social*, Paris, L'Harmattan, 2001.

collectives diffuses, ce processus est notamment lié à l'apparition et à la consolidation de la notion de « risque » à partir de laquelle nous percevons la vie en société et ce, sans pour autant qu'elle soit désormais plus « dangereuse » qu'elle ne l'a été hier. Dans le cadre de ce processus de judiciarisation (ou de managérialisation) de la FL, la « maîtrise » de la langue est perçue comme une nécessité pour l'autonomie individuelle – l'autonomie étant pensée dans ce cadre – et simultanément comme une exigence face aux risques que représentent le chômage, la précarité, etc. mais aussi – comme nous le verrons – face au risque que représente l'inégalité entre les sexes.

Pour une prise en compte simultanée des conditions systémiques, individuelles et collectives à partir desquelles est énoncée la rhétorique de l'autonomie (en lien avec la question de l'égalité entre les sexes), revenons aux motivations des personnes enquêtées (les enseignantes particulièrement). Ces dernières permettront de repositionner les discours de revendication et/ou d'injonction à l'autonomie par rapports aux contraintes, aux jeux d'adhésion ou de distanciation vis-à-vis des institutions. Ceci nous donnera à voir des stratégies de composition avec les normes et les éventuelles tensions inhérentes aux rapports entre contrôle et autonomie que permettent de faire apparaître l'observation de ce dispositif de FL.

5.1.3 La langue pour l'autonomie : instituer une contrainte à intérioriser et à s'approprier

« Une langue de l'autonomie, qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place »⁷⁸³

C'est notamment au nom de l'autonomie – la langue pouvant elle-même être désignée comme « langue de l'autonomie » – que l'épreuve rituelle que constitue le VL du CAI institue les signataires-stagiaires comme étant dignes de s'intégrer en France (Cf. Chapitre 4). Cette autonomie est un objectif central que doit viser ce dispositif de contrôle et de sécurité, ce qu'illustrent de nombreux extraits d'entretiens exclusivement réalisées avec les enseignantes CAI et Hors-CAI. La notion d'autonomie apparaît plus particulièrement lorsque les enseignantes évoquent leurs attentes – et pas seulement pédagogiques – vis-à-vis des stagiaires, et/ou lorsqu'elles expriment l'intérêt que représentent la FL et le DILF/DELF pour

⁷⁸³ Marché OFII n° 13 FL, Cahier des clauses particulières, OFII 2012, *op.cit.*, pp.8-9.

ces dernier-ère-s, ce qui est le cas de Diane par exemple qui décrit l'objectif du CAI et de son VL⁷⁸⁴:

« / moi je pense qu'il y a beaucoup de ressemblances avec les autres dispositifs hein / qui / qui existaient avant le CAI / sachant que l'objectif d'apprendre le français C'est l'autonomie au quotidien / c'est savoir se débrouiller dans les / dans les démarches administratives / » Diane. 14 (42'52)

Tel que l'illustre l'extrait d'entretien, c'est l'appropriation de la langue exigée qui est plébiscitée comme pilier pour l'autonomie sociale. Autrement dit, l'autonomie sociale est comme une sorte d'aboutissement qui passe nécessairement par l'autonomie linguistique. Lorsque les enseignantes évoquent la notion d'autonomie (Cf. Chapitre 4), celle-ci n'est pas directement mise en lien avec le projet « éducatif » que sous-tend le CAI et son VL. Ce principe n'est pas évoqué pour interroger le degré d'encadrement des stagiaires, leur capacité à effectuer des tâches « sans » se référer aux enseignantes et/ou pour désigner, selon une logique d'efficacité des apprentissages, la capacité des apprenant-e-s à s' « auto-discipliner » dans leur parcours de formation. L'usage qui est fait de cette notion par les enseignantes interrogées relève autant de son statut ordinaire que philosophique. Le plus souvent, l'autonomie est désignée par les enseignantes comme un objectif final et transversal au CAI. Partant de là, leur rôle est généralement décrit à partir de cette finalité. Ce rôle consiste à « accompagner l'engagement volontaire » des signataires-stagiaires CAI dans la réalisation « active » de leur projet de FL « exigé », projet que ces apprenant-e-s sont censé-e-s reconnaître « de fait », en tant qu'il est le reflet d'un engagement prétendument « choisi » que reflète la signature du CAI. Dans ce cadre, et prenant acte des difficultés que peut induire l'émigration et l'immigration, certaines enseignantes considèrent « contribuer » à l'autonomie des stagiaires CAI. C'est le cas de Diane lorsqu'elle évoque l'exemple de stagiaires qu'elle considère rencontrer des « problèmes conjugaux » :

*« / je contribue à rendre les stagiaires autonomes / à vivre : le fait qu'ils soient à l'étranger différemment parce que je me rends compte à quel point c'est important de / de parler la langue / de vivre dans un pays et de vivre la langue / je pense que c'est un manque terrible déjà de quitter son pays / mais d'arriver dans un pays où on peut pas communiquer * je pense que c'est presque impossible / (...) / vivre sans pouvoir communiquer je pense que c'est / c'est ce qui a de plus dur / donc à ma façon / je me dis / je / je contribue à aider ces personnes / à échanger / » Diane. 21 (56'01)*

⁷⁸⁴ Après avoir qualifié les objectifs du DILF comme le fait de « savoir remplir un formulaire de la vie quotidienne : / voilà / une feuille de sécu / » [Diane. 11.5 (29'33)].

Comme Diane, de nombreuses enseignantes considèrent que l'appropriation du français est incontournable pour accéder à l'autonomie sociale. Mais simultanément certaines – parfois les mêmes enseignantes – nuancent la capacité de ce dispositif à être source d'autonomie pour les stagiaires CAI, c'est le cas de Laurène :

*« / par rapport à l'apprentissage du français euh : * * / je trouve que c'est une très bonne chose de mettre à Disposition des personnes des cours de français gratuits euh : / voilà / pour qu'ils puissent acquérir une certaine autonomie * * voilà * / euh : même si on peut discuter : du niveau d'autonomie que ça leur confère * euh : * * / et que : voilà / ben de toute façon c'est quatre cent heures et puis ben au bout de quatre cent heure quoi qu'il arrive * / enfin voilà / c'est terminé / donc si la personne elle sait écrire son nom / son prénom et * / qu'elle sait demander : un rendez vous chez le médecin ben c'est bien * / si elle n'en est pas capable euh ben c'est tant pis et puis ça s'arrête là / » Laurène.8 (22'00)*

Laurène évoque l'autonomie comme un objectif du CAI et de son VL, mais ne considère pas forcément que ce dispositif est à même de la garantir, ou insuffisamment au regard du volume horaire de formation qu'il prévoit. Partant de cet objectif « autonomie » – visiblement lié au fait de « parler français » et dont la finalité est d'avoir de moins en moins « *besoin de certaines pour personnes pour certaines démarches* » et de « *prendre en main certaines choses* » –, Laurène préconise une FL davantage « individualisée » :

*« / ben si c'est l'intérêt pour la France / l'intérêt : / ben d'un : / voilà d'un stagiaire qui parle * qui parle français / qui est autonome * * * / euh : ben je pense qu'il faut : / il faudrait Plus individualiser : * * la formation quoi / parce qu'il y' en a pour qui : / ben voilà / quatre cent heure ça va être bien : et ça va : * / ça va suffire pour les rendre autonomes * * / en tout cas pour les lancer quoi / (...) / même s'ils vont avoir besoin de certaines personnes pour : telle et telle démarche / mais / voilà quoi / y a déjà quelque chose qui : qui est lancé chez eux et * / et donc : / voilà / enfin / ils vont prendre en main certaines : * / certaines choses eux-mêmes parce que / voilà / parce que ça y'est / ils savent quoi * / » Laurène.12 (36'19)*

Sans pour autant être clairement définie, l'autonomie apparaît comme un objectif général visé par le VL du CAI. Ce dispositif est censé « amener » les signataires-stagiaires à incorporer des règles légitimes – linguistiques entre autres – nécessaires pour « devenir » des sujets autonomes, responsables et « capables » de s'adapter à la société française. C'est à l'endroit de cette définition que nous percevons une forme d'injonction à l'autonomie, révélatrice de la prégnance du contrôle social, entendu comme un « *corpus d'exigences normatives de régulation sociale* »⁷⁸⁵, dont le but est d'assurer une forme d'homogénéité des comportements sociaux, dans une visée de cohésion sociale. Ces extraits d'entretiens sont

⁷⁸⁵ AMYOT J.-J., « Vieillesse, contrôle social et idéologie sécuritaire. Entre autonomie et dépendance » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.127.

ainsi révélateurs des liens et des paradoxes qui entourent les notions d'autonomie et de contrôle social. La manière dont les enseignantes expriment cette nécessaire autonomie informe plus globalement sur la manière dont cet idéal moral et politique s'infuse par le fonctionnement du VL du CAI. À ce titre, l'injonction à l'autonomie apparaît souvent médiatisée par une exigence, directe ou indirecte, d'« être capable de (...) se détacher de l'autre » (le conjoint ou les enfants) pour accomplir des démarches « seul-e-s », ce qu'illustrent les propos de Diane par exemple :

*« / je me rappelle d'une stagiaire / je lui avais / c'était les / la période de Noël / et on avait / on avait / ou du nouvel an / et je demandais à chaque stagiaire de / De faire un vœux / et / et le vœux d'une femme nous a beaucoup surpris / c'était de venir seule en formation / son / son vœux c'était de / de pas être accompagnées justement / d'être *autonome et de pouvoir venir toute seule en cours / » Diane. 11.7 (35'15)*

L'attitude attendue des stagiaires – plus particulièrement des femmes stagiaires – est souvent mise en lien avec leur « capacité » à accomplir des activités « seul-e-s », à se « détacher » de certaines formes de dépendance pour correspondre à l'image exigée de l'indépendance et de l'autonomie, notions qui apparaissent par ailleurs corrélées dans les entretiens. Autrement dit, l'autonomie est mise en avant comme la « capacité » des stagiaires – femmes – à être dans un processus de relation à soi et aux autres permettant – par l'appropriation du français et des normes explicites et implicites nécessaires pour demeurer en France – de se « libérer » d'une forme de dépendance et/ou de domination « spécifique ». Cette dernière est principalement imputée à ce qu'elles sont (soit des femmes immigrées et/ou musulmanes) et à leurs tout aussi « spécifiques » et illégitimes liens de dépendance et/ou d'interdépendance⁷⁸⁶, principalement vis-à-vis de leurs conjoints et/ou de leurs enfants. En effet, « être seul-e » et/ou effectuer des démarches « seul-e » est une qualité qui apparaît à de nombreuses reprises lors des d'entretiens⁷⁸⁷. Cette qualité est prioritairement attendue des femmes stagiaires. Son plébiscite s'effectue à partir d'une « sociologie du soi » et d'une version de l'autonomie qui considère – comme le souligne A. Ehrenberg – qu'un individu « se fonde lui-même » et produit « tout seul, subjectivement et grâce à sa capacité réflexive, le lien

⁷⁸⁶ Car tous les liens d'interdépendance ne sont pas considérés comme illégitimes.

⁷⁸⁷ L'importance accordée au fait d'être « capable » d'accomplir des démarches « tout-e seul-e » est également perceptible dans l'extrait ci-dessous lorsque Laurène relate l'exemple d'une stagiaire avec laquelle elle dit avoir noué une relation « au delà des cours de français » : « / je pense de : / de sortir / de voir autre chose / enfin / et * / et c'est ça qu'elle a découvert : / ben / qu'elle était capable de faire des choses maintenant : / elle-même / toute seule en fait quoi / où elle nous racontait : * / euh : / voilà / elle doit déménager : et : / elle allait voir : * son nouvel appartement / et elle s'est retrouvée dans la rue : / enfin voilà / elle savait pas Trop où aller / et elle a : / elle a abordé quelqu'un dans la rue pour lui demander la direction quoi / avec son français : / voilà son français à elle : (SOURIRE) / ben voilà / très : * * * * / qui est : / ben voilà / qui est en pleine : / en pleine formation encore quoi / mais : * / mais elle a eu cette : démarche là toute seule quoi / c'est quelque chose qu'elle / qu'elle aurait Jamais pu faire avant / » Laurène.12.1 (39'43)

social dans ses interactions avec d'autres sujets. »⁷⁸⁸ Or, comprise à partir d'une sociologie du sujet, cette version de l'autonomie induit une sorte de « *relation causative à soi* » qui enferme dans un « *cercle logique d'une fondation sur elle-même de la chose à fonder* »⁷⁸⁹. De plus, procédant par une sorte de déni des relations interpersonnelles et des solidarités, nous pouvons considérer que la manière dont est formulée cette exigence à l'autonomie porte en elle l'impossibilité de sa concrétisation. Cette conception de l'autonomie s'exprime à travers une sémantique normative de l'indépendance « personnelle » qui dépasse le modèle d'autolégislation politique, en s'appuyant sur une rhétorique de l'intime, des besoins et des « désirs » individuels. Elle met l'accent sur l'important processus « occidental » d'individuation des trajectoires de vie tel qu'il a été amorcé à partir de la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Néanmoins, l'observation du VL du CAI contredit les interprétations qui rattachent ce mouvement d'individuation des trajectoires biographiques « *au délitement du contrôle social, au relâchement de l'emprise des institutions sur l'individu ou, en termes foucauldien, à la perte de fonctionnalité des dispositifs de pouvoir-savoir sur la normalisation des identités personnelles.* »⁷⁹⁰ L'avènement et le développement de ce principe d'autonomie individuelle s'inscrit dans un mode de pensée dont la construction et le fonctionnement n'est pas moins social et institutionnel. Ce principe ne relève pas d'un idéal possible que chacun-e pourrait à sa guise « *actualiser suivant ses capacités propres* » mais bien d'une norme sociale, ce dont témoignent nos enquêtes relatives au fonctionnement du VL du CAI. Cette norme s'impose institutionnellement aux individus en donnant, comme le suggère M. Jouan en s'inspirant de P. Ricoeur, « *sa grammaire au « récit », (...) par lequel les membres d'une société d'individus sont susceptibles de rassembler leurs vies singulières.* »⁷⁹¹ Ainsi, à l'instar d'A. Ehrenberg, nous penchons plutôt pour une recomposition des modes d'institution des humains que pour la perspective d'une « désinstitutionnalisation » de la société. Cette rhétorique repose généralement sur l'idée que l'individualisme serait concomitant à un affaiblissement de la règle sociale et/ou au délitement du lien social. Or, comme le rappelle le philosophe, l'individualisme est plutôt le corrélat d'une mutation de la règle, « *à savoir le progressif englobement des références disciplinaires dans celles de l'autonomie* »⁷⁹² que garantit la centralité de l'acteur et des perspectives de la subjectivité et de la reconnaissance.

⁷⁸⁸ EHRENBURG A., « Agir de soi-même », *ESPRIT*, juillet 2005, p.202.

⁷⁸⁹ *Ibid.* Comme le suggère le philosophe en se référant aux travaux de V. Descombes. Cf. DESCOMBES V., *Le Complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris, Gallimard, 2004, p. 346.

⁷⁹⁰ JOUAN M., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.49.

⁷⁹¹ *Ibid.*, p.50.

⁷⁹² EHRENBURG A. *et al.*, *op.cit.*, 2005/6 n°126, p. 113.

Dans ce sens, il est important de ne pas confondre individualisme et subjectivité, confusion que le philosophe perçoit comme caractéristique d'un nouvel ethnocentrisme :

« Il n'y a aucune raison de penser que l'être humain est plus subjectif ou réflexif ou stratège aujourd'hui qu'auparavant. Ce n'est pas parce que les choses sont désormais plus personnelles qu'elles sont moins sociales, moins politiques, moins institutionnelles. L'individu est une question d'institution et non de subjectivité. »⁷⁹³

Aussi, nous adhérons davantage à l'idée d'une recomposition des modes d'institution qui s'appuie sur la généralisation du principe d'autonomie à l'ensemble de la vie sociale. Par conséquent, même si l'évocation de l'autonomie se fonde sur le registre sémantique de l'intériorité, de l'indépendance à l'égard des autres et de la prise en charge de soi par soi-même, celle-ci n'en est pas moins une règle socialement imposée, dont la forme ne dépend pas directement des individus et de leurs aspirations intimes. Autrement dit, si l'autonomie est une injonction qui s'adresse prioritairement à des « individualités », elle est instituée comme une contrainte à intérioriser⁷⁹⁴, en dehors de ces mêmes individualités, et c'est en tant que telle que nous la lisons dans ces extraits d'entretiens. Étant, pour reprendre les termes d'A. Ehrenberg « au sommet de la hiérarchie des valeurs » contemporaines, l'autonomie a « l'autorité d'une règle » et c'est en tant qu'elle est une règle qu'elle « institue l'individu comme une unité de décision et d'action »⁷⁹⁵. Si nous assistons aujourd'hui à une transformation de la hiérarchie des valeurs contrôle/autonomie – qui met en exergue une mutation de la hiérarchie des valeurs société/individu – sans pour autant que leur rapport en soit entamé, il est important de garder à l'esprit, que « le sujet de l'institution » n'est ni l'individu, ni la société, mais qu'il porte sur « l'institution du sens »⁷⁹⁶ car « ce sont des significations sociales qui sont instituées et non des limites entre des individus »⁷⁹⁷. Ces significations sociales sont instituées dans le cadre des plus ou moins inédites configurations politiques et économiques que nous avons eu l'occasion de décrire.

⁷⁹³ *Ibid.*, p. 114.

⁷⁹⁴ A. Ehrenberg voit dans la généralisation de cette valeur « autonomie » une forme de contrainte intériorisée qui s'impose aux individus et qui est concomitante au délitement de la représentation politique. Cf. PETIAU A., POURTAU L., « Une autonomie polysémique : Réflexions à partir d'une recherche-action sur l'accès aux droits et aux soins des squatters » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012.

⁷⁹⁵ *Ibid.*, p. 115.

⁷⁹⁶ EHRENBURG A., *op.cit.*, p. 59. C'est notamment en s'appuyant sur le titre de l'ouvrage de V. Descombes (Cf. DESCOMBES V., *Les Institutions du sens*, Paris, Minitext, 1996), qu'A. Ehrenberg avance l'idée que concernant la société notre regard doit se porter davantage sur un problème d'ordre portant sur le sens, sur l'institution du sens.

⁷⁹⁷ Pour A. Ehrenberg, le sujet de l'institution ne repose pas sur l'individu ou la société mais sur un triptyque : le donateur, le donataire et l'objet donné. Cf. *Ibid.*, p.59.

5.2 Une formation linguistique pour l'autonomie des femmes

5.2.1 « Il y a des gens ...et puis il y a les femmes » : une autonomie différenciée par la langue

L'autonomie est souvent invoquée comme une mobilisation subjective, individuelle et volontaire. Elle appartient néanmoins au registre idéologique dans la mesure où cet idéal subjectif est institué et standardisé, donc lieu potentiel d'instrumentation des parcours de vie, ce qu'illustre l'extrait d'entretien ci-dessous :

*« / alors / ça dépend / c'est-à-dire qu'il y a des gens ici / il y a des gens qui viennent et euh : parce que : ils doivent apprendre le français / mais euh : / pour eux c'est positif d'apprendre le français / ils viennent / ils sont contents de venir / d'apprendre / il y a une volonté d'apprendre qui est très forte / euh : / et parce que aussi accroché à ça / y a / bon / la volonté de : de réussir dans la vie quotidienne / les achats etc / y'en a aussi qui veulent travailler / y'en a beaucoup qui veulent travailler par la suite / donc ils ont besoin du français / mais là ils sont conduits par quelque chose de positif / donc euh / eux ils avancent très vite dans / dans la langue en général / euh / et puis il y a euh : * en général les Femmes hein / qui n'ont pas été scolarisées dans leurs pays / euh : / dont le but / l'objectif / est d'être de bonnes mères de famille : / et donc parmi ces femmes là / on a les deux / on a les femmes qui veulent Vraiment s'intégrer sans euh / voilà / être autonomes dans la vie quotidienne / et certaines qui veulent travailler aussi / et puis il y a celles qui ne voient pas le / l'intérêt de parler français puisqu'elles vivent dans leur petite communauté euh : / voilà donc / y'en a qui viennent à reculons / et celles là ne font * Pas vraiment de progrès */ » Sandrine.4.2 (4'55)*

L'extrait d'entretien débute au masculin, la différenciation s'opère au féminin dans un deuxième temps. Ceci ne signifie pas forcément que l'enseignante opère *a priori* une différenciation entre les femmes et les hommes puisque la majorité des stagiaires de ce groupe du jour sont des femmes. Dans une première partie de cet extrait d'entretien où il est question « des gens », « l'apprentissage du français » est mis en lien avec certaines notions ou valeurs telles que « la volonté », « la réussite », « les achats » et « le travail », « avancer », « conduire », « positif », etc. Dans une seconde partie de cet extrait, qui se décline au féminin, et concerne « en général les femmes », l'éventuelle « non-scolarité » des femmes stagiaires est mise en lien avec leur potentielle disposition à « être de bonnes mères de familles ». Nous relevons à cette occasion des notions telles que « l'intégration », « l'autonomie », « le travail », « la communauté », « à reculons », « pas de progrès ». À travers le lien étroit établi entre « l'apprentissage du français » et « le travail », les propos de cette enseignante laissent à penser que les femmes stagiaires appartiennent à une seule catégorie, celle des « non-scolarisées » et que, ce faisant, leurs objectifs se résument à « être de bonnes mères de

familles ». C'est d'ailleurs à partir de cette catégorie que se dessinent les deux variantes ultérieures que décline l'enseignante : « *les femmes qui veulent Vraiment s'intégrer* » et « *celles qui ne voient pas l'intérêt de parler français puisqu'elles vivent dans leur petite communauté* ». Aussi, cet extrait d'entretien est significatif d'une forme d'injonction à l'autonomie. Celle-ci est prioritairement adressée aux femmes stagiaires de ce dispositif. Lesquelles femmes sont alors sommées d'adopter une position d'actrices actives, responsables de leurs réussites, mais aussi responsables de leurs échecs. Dans ce cadre, la langue, le travail salarié, les achats, la réussite, etc. apparaissent comme des catégories vertueuses, des signes extérieurs et intérieurs d'autonomie. Cette norme d'autonomie apparaît conforme à un certain « esprit du capitalisme » qui renvoie à « *un ensemble de croyances partagées, inscrites dans les institutions, engagées dans des actions et par là ancrées dans le réel* »⁷⁹⁸. En revanche, nous ne considérons pas que la fabrication de cette autonomie soit réductible au « capitalisme ». En effet, l'évocation de ce principe est l'occasion de mesurer l'injonction faite aux stagiaires femmes de s'affranchir de certaines contingences susceptibles de faire obstacle au légitime « *management de soi-même* ». Aussi, c'est notamment à l'endroit de ce renoncement « spécifique » qui est exigé de celles-ci – à l'égard de leurs conjoints et/ou de leurs enfants – que nous percevons la manière dont cette norme est simultanément fabriquée par des rapports sociaux de sexe, de race et de classe.

5.2.2 « Ne pas parler français est surtout « handicapant » pour une femme » : ou quand le registre de l'intime est une forme d'expression requise

La logique qui fixe l'autonomie comme un objectif à atteindre s'appuie sur un modèle référent en terme d'individuation et d'autonomisation qui pose le postulat préétabli que les personnes auxquelles elle s'adresse ne sont pas autonomes, que certain-e-s le sont plus que d'autres et/ou qu'il existe des paliers à franchir pour atteindre cet idéal. À cet effet, si l'appropriation de la langue est considérée comme un levier pour l'autonomie, elle-même vectrice d'émancipation et d'égalité entre les sexes, celle-ci n'est pas exigée de la même manière par tout-e-s les stagiaires et/ou pour les mêmes raisons. Questionnant Nathalie au sujet d'un moment d'observation au cours duquel j'avais remarqué que des stagiaires échangeaient dans leur langue d'origine lorsqu'elle et ils étaient seul-e-s dans la salle de cours, l'enseignante me dit :

⁷⁹⁸ BOLTANSKI L. CHIAPPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, p.35.

*« / y a les personnes qui parlent que leur langue chez eux : / même au travail ça peut arriver * qu'ils parlent que leur langue * / (...) / ce qui me dérange aussi / c'est / enfin / quand ils vont chez le médecin / avec : une personne qui peut leur traduire ce qu'ils veulent dire / et qu'ils puissent pas dire les choses d'eux-mêmes / je trouve ça très handicap(X) / handicapant / surtout pour une femme / » Nathalie.25.2 (42'09)*

En amont de cet extrait, l'enseignante s'appuie sur l'exemple des stagiaires « Turcs » pour aborder deux phénomènes qu'elle considère comme des problèmes en cours, « la traduction » et « l'utilisation du dictionnaire de traduction en cours »⁷⁹⁹ [Voir Nathalie.25.1]. Poursuivant, Nathalie se décentre du strict cadre de la FL en évoquant l'exemple d'une situation de « visite chez le médecin », sujet qui est par ailleurs souvent abordé en cours. Dès lors, ce n'est plus la traduction et/ou l'utilisation du dictionnaire qui semble poser problème, mais le fait que les stagiaires soient accompagné-e-s par une tierce personne susceptible de servir de traductrice. Ce fait est alors qualifié de « très handicapant (...) surtout pour une femme ». Lui demandant d'explicitier les raisons pour lesquelles ce phénomène serait davantage handicapant pour une femme que pour un homme, Nathalie me répond :

*« / je pense que : / t'as : * / que / que tu puisses pas exprimer ce que tu ressens / tes problèmes / et que t'as besoin de quelqu'un / et donc / du coup / rien n'est personnel finalement / tu partages tout avec ta famille / et tout avec ton conjoint / ou avec ta cousine / ou avec ta sœur / euh : / handicapant / c'est peut-être pas le terme / mais en tout cas / ça : / ça te valorise pas / »*

Pour Nathalie, le fait d'être accompagnée par une tierce personne lors d'une visite médicale semble signifier un état de dépendance vis-à-vis de la personne accompagnante. Dans ce contexte, c'est précisément cette dépendance qui est décrite comme un phénomène davantage « handicapant » ou plutôt dévalorisant – puisque l'enseignante nuance l'emploi du terme « handicapant » – pour les femmes. Cet état est décrit comme handicapant ou dévalorisant car il implique de « tout partager » avec l'autre⁸⁰⁰. Nous percevons à l'endroit de cet arrangement argumentaire, qui s'adosse sur le registre sémantique de l'intériorité, du ressenti et du discursif pour exprimer l'importance de l'« indépendance des femmes stagiaires », le lieu de leur qualification. Elles apparaissent assignées à tenir la position de personnes qui auraient un besoin « spécifique » à exprimer leur ressenti et leurs problèmes. Pouvoir « dire » les choses en français, et par soi-même, est important pour que ces femmes

⁷⁹⁹ « / je trouve ça horrible que : / ben / qu'ils pensent en turc / enfin / c'est normal de penser en turc / mais que : tout est traduit en turc avant d'être : d'être assimilé en français et : / y a des formatrices qui sont contre les dictionnaires pour ça / moi je l'autorise parce que / bon / je veux pas : / je veux pas être comme à l'école et dire / vous / vous faites ça / » Nathalie.25.1 (40'33)

⁸⁰⁰ Dès lors, nous aurions posé la question suivante « pourquoi ne pas pouvoir exprimer son ressenti, ses problèmes, etc. sans la médiation d'une tierce personne est plus dévalorisant pour une femme que pour un homme ? ».

puissent être « indépendantes », pour qu'elles puissent « exprimer ce qu'elles ressentent », voire leurs « problèmes ». Poursuivant, Nathalie décrit comme « *super fières* » les « *filles* » qui lui rapportent avoir « réussi » à prendre rendez-vous et à se rendre chez le médecin « toutes seules », même lorsqu'elles n'ont pas « tout compris ». Pour l'enseignante ce comportement est « *très valorisant* ». Elle ajoute : « *et au moins / (...) / tu te sens une personne : à part entière /* ». L'enseignante précise néanmoins que les stagiaires ne le « *ressentent pas forcément comme ça* », puis poursuit :

« / je leur dis / il faut que vous vous débrouilliez / faut que vous puissiez prendre un rendez vous / on fait des jeux de rôle comme ça / prendre un rendez vous : chez le médecin / mais pour qu'ils le fassent quoi / je veux vraiment qu'ils le fassent / je veux / je veux pas que ça soit un truc de cours quoi / faut prendre rendez vous tout seul / faut aller chez le médecin tout seul / »

Cet extrait d'entretien montre à quel point les valeurs et les croyances auxquelles souscrivent les enseignantes ont une influence sur le parcours de formation des stagiaires, et plus globalement, sur leur parcours de vie. L'objectif des exercices proposés est clairement exprimé par Nathalie comme devant se traduire par des actions « concrètes ». L'exigence linguistique qui préfigure au VL du CAI renseigne sur une forme de figuration sociale légitime qui lui est associée. Ainsi, si Nathalie admet qu'il est parfois difficile de se rendre « toute seule » chez le médecin, elle insiste néanmoins sur cette qualité, précisément, en s'appuyant sur les principes que sont l'indépendance et l'autonomie :

« / le propre de : de l'être humain c'est de pouvoir : être indépendant / pouvoir être autonome / et pas : avoir besoin / pas être obligé de : / de dire son problème : personnel à : / à quelqu'un de sa famille quoi / enfin / moi / c'est Moi qui le ressens comme ça / c'est pas du tout : eux hein / » Nathalie.25.3

Aussi, pour être indépendant-e, valeur que l'enseignante semble lier au principe d'autonomie, il serait nécessaire de « ne pas avoir besoin ou de ne pas être obligée de dire son problème personnel à quelqu'un de sa famille ». Cette phrase permet de situer les propos de Nathalie lorsqu'elle affirme que « ne pas pouvoir dire les choses par soi-même » est plus (ou surtout) « handicapant » pour une femme. Ces propos s'appuient sur une sémantique de l'indépendance personnelle et des besoins individuels et mettent en relief l'actuelle centralité de la dimension affective et intime comme lieu de définition de l'autonomie, définition qui semble alors surpasser le modèle d'autolégislation politique précédemment évoqué. Dans ce cas, comme le rappelle A. Ehrenberg, la pensée selon laquelle la société peut être source de souffrances pour les individus est remplacée par l'idée selon laquelle le registre de l'intime est

une forme d'expression requise et incontournable pour exprimer les « maux » de la société⁸⁰¹. Ce registre de l'intime semble d'autant plus exigé lorsqu'il concerne des femmes. Par ailleurs, dans le dernier extrait d'entretien que nous avons présenté, un lien semble explicitement établi entre l'autonomie et l'indépendance, donnant l'impression que les deux principes se confondent. Or, l'autonomie n'est pas un synonyme d'indépendance individuelle. Tel que le souligne M. Foessel, si l'autonomie renvoie effectivement à « une capacité » chez E. Kant, loin de tout déterminisme, elle « *se prouve en s'éprouvant* »⁸⁰². Étant toujours limitée, l'autonomie repose en partie sur l'interdépendance⁸⁰³ (Cf. les relations qui lient les actrice-s du VL du CAI). À l'image d'un système gigogne⁸⁰⁴ auquel participent les divers acteur-trice-s du dispositif, ces relations d'interdépendance sont sources d'un permanent et puissant système de (auto)-contrôle.

Dans le cadre de nos enquêtes, l'affranchissement par rapport aux liens d'interdépendance est prioritairement exigé des femmes stagiaires. Les discours qui mettent en avant l'importance de cet affranchissement s'appuient sur une rhétorique de l'autonomie qui peut avoir pour conséquence d'affaiblir les solidarités et la capacité à se penser (et à être) collectivement. Paradoxalement, loin d'anéantir les liens d'interdépendance en tant que tels, les logiques de responsabilisation, d'individuation et de contractualisation, les déplacent et les recomposent en une dépendance aux dispositifs qui en font le plébiscite, voire en une dépendance à « soi-même ». Pour A. Ehrenberg ce paradoxe est caractéristique d'une tension inhérente à l'opposition individu/société :

*« On ne peut pas avoir de société individualiste, c'est-à-dire de société qui donne la même valeur à tout être humain, et donc sa chance au premier venu de se faire par lui-même, si on ne brise pas les liens de dépendance entre les gens. Néanmoins, on ne peut pas avoir de société en général si les gens sont séparés par l'abîme de leur liberté »*⁸⁰⁵

Aussi, à l'endroit de l'apparente dévalorisation des interdépendances sociales des femmes stagiaires du CAI, nous percevons une forme de réaffirmation de la suprématie de l'individu, participant elle-même à la réitération de la tension entre « liaison sociale » et « déliaison sociale », caractéristique des sociétés démocratiques⁸⁰⁶. Mais, dans l'extrait de l'article ci-

⁸⁰¹ EHRENBURG A., « La société du malaise. Une présentation pour un dialogue entre clinique et sociologie », *Adolescence*, 2011/3 n° 77, p.559.

⁸⁰² FOESSEL M., *op.cit.*, 2011/3 Tome 414, p. 351.

⁸⁰³ Cf. MOUNIER P., LAUGIER S., PAPERMAN P., *op.cit.*, 2009, pp. 25-26 et pp.82-85.

⁸⁰⁴ PETIT C., « Acteurs sous contrôle : nouveau paradigme de l'action sociale. L'exemple du RSA » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.85.

⁸⁰⁵ EHRENBURG A., *op.cit.*, 2011/3 n° 77, p. 563.

⁸⁰⁶ *Ibid.*

dessus, A. Ehrenberg attire également notre attention sur une certaine acception à partir de laquelle est fabriquée cette autonomie, les « chances ». Comme nous le développerons ultérieurement, l'autonomie que prône l'égalité des chances est prioritairement individuelle, ignorant les processus de mobilité collective qui ont pourtant, et longtemps, été des leviers pour l'intégration et « l'autonomie » des immigré-e-s⁸⁰⁷. Avant cela, nous proposons de poursuivre notre questionnement sur la manière dont les enseignantes rencontrées évoquent la nécessité d'autonomie des stagiaires, par la langue et par le dispositif de FL CAI, pour entrevoir certains enjeux autour desquels se réaffirment les rapports sociaux en co-formation.

5.2.3 Des « formatrices » garantes de l'autonomie et de l'égalité entre les sexes : quelles « implications contractuelles » ?

En même temps qu'elle apparaît comme un idéal à concrétiser, l'autonomie est un impératif normatif qui s'impose institutionnellement, et de manière différenciée selon les sexes. Le contexte politique et institutionnel de « promotion » de l'égalité entre les sexes à partir duquel est mis en place le CAI n'est pas sans effets sur la manière dont les enseignantes se positionnent vis-à-vis de ce principe d'autonomie (Cf. « L'Égalité : ou quand les « chances » s'en mêlent »). Sandrine évoque ci-dessous ce contexte politique de prise en compte de l'égalité entre les sexes, à partir duquel peut se construire un rapport différencié à l'égard du principe d'autonomie :

*« / on a eu des cas : * / des cas où on s'est fait insulter par des maris (RIRES) / parce que le fait que la formation soit pas purement linguistique euh : / qu'il est inclus dans la formation l'autonomie de la femme notamment / c'est inclus dans la formation / qu'elles soient capables de se débrouiller seules dans la ville par exemple / » Sandrine.23.1 (59'06)*

« (E) E1.23.2 / dans la formation linguistique < ? > »

« / CAI oui / [...] / dans le cahier des charges / » Sandrine.23.2 (1'00'00)

Le fait que « l'autonomie des femmes » figure parmi les prérogatives du CAI et de son VL participe grandement à en justifier la nécessité. Si les enseignantes considèrent effectivement que le VL du CAI est un lieu d'autonomisation pour les stagiaires CAI, cette dernière est davantage exprimée à l'endroit des femmes stagiaires, population « cible » de ce dispositif de contrôle et de sécurité. Par ailleurs, l'autonomie que vise la mise à l'épreuve

⁸⁰⁷ En effet, et comme le souligne le sociologue : « certains groupes ont utilisé des ressources communautaires pour construire des activités économiques grâce auxquelles se sont construits des itinéraires de promotion. ». DUBET F., Les places et les chances. Repenser la justice sociale, Paris, Seuil, 2010, p. 92.

linguistique CAI (Cf. Chapitre 4) ne peut être dissociée de l'un des effets majeur – et pourtant invisibilisé – du rite. Cet effet du rite tient aux processus de différenciation et de hiérarchisation inhérents à toute opération rituelle. Comme le souligne P. Bourdieu, le rite consacre et institue la différence :

« Il y a donc un ensemble caché par rapport auquel se définit le groupe institué. L'effet majeur du rite est celui qui passe le plus complètement inaperçu : En traitant différemment les hommes et les femmes, le rite consacre la différence, il l'institue, instituant du même coup l'homme en tant qu'homme, c'est-à-dire circonscis, et la femme en tant que femme, c'est-à-dire non justiciable de cette opération rituelle. [...]. Le rite d'institution tend logiquement, à intégrer les oppositions proprement sociales, telles que masculin/féminin, dans des séries d'oppositions cosmologiques- avec des relations comme l'homme est la femme ce que le soleil est la lune-, ce qui représente une manière très efficace de les naturaliser. Ainsi, des rites différenciés sexuellement consacrent la différence entre les sexes : ils constituent en distinction légitime, en institution, une simple différence de fait. La séparation accomplie dans le rituel (qui opère lui-même une séparation) exerce un effet de consécration. »⁸⁰⁸

Aussi, le principe d'autonomie s'exprime et s'infuse à travers des processus de différenciation et de hiérarchisation qui assignent des rôles et des statuts différenciés dont les effets sont potentiellement inégalitaires. En même temps, par sa forme contractuelle, le CAI induit une forme d'invisibilisation des processus de contrôle et des relations de verticalité qui lui sont inhérents. L'invisibilisation de ces relations de verticalité est notamment garantie par la rhétorique de l'autonomie qui fonctionne à l'image d'un opérateur idéaltypique de libération par rapport aux liens d'interdépendance. Ceci est perceptible dans la manière dont les enseignantes interrogées s'excluent discursivement du jeu des rapports sociaux de sexe. De par leur statut, se considérant (peut-être) suffisamment dotées en « capitaux » – tant matériels que symboliques – nécessaires à sa concrétisation, l'autonomie est prioritairement discutée et exigée des femmes stagiaires.

Comme le rappelle A. Ehrenberg l'idée d'une fin des relations de verticalité et/ou d'une société hiérarchique s'appuie généralement sur l'idée du déclin de la fonction patriarcale. Cette idée est un ressort central des rhétoriques de la « subjectivité »⁸⁰⁹. Dans son article *La crise du symbolique et le déclin de l'institution : quels sont les arguments ? Quelle est l'alternative épistémologique ?* A. Ehrenberg clarifie le concept d'institution en abordant les discours courants du « remplacement des valeurs d'appartenance par des valeurs de choix ». Il attribue ce glissement à la centralité de la psychanalyse qui définirait davantage le social par

⁸⁰⁸ Cf. BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, pp. 122-123.

⁸⁰⁹ EHRENBURG A., *op.cit.*, 2011/1 n° 83, p.57.

des représentations collectives plutôt que comme des situations sociales⁸¹⁰. Les arguments qui annoncent le déclin de la verticalité sont considérés comme effets et instruments des logiques qui annoncent le déclin de la « *soumission à l'obligation sociale* », elle-même liée à l'annonce d'une fin de l'autorité de la société et des anciennes hiérarchies contraignantes. Or, comme le rappelle le philosophe, que la société soit individualiste ou non, elle dispose de cette autorité et elle est une autorité⁸¹¹. Aussi, c'est en critiquant les communes logiques de la désinstitutionnalisation, qu'A. Ehrenberg en appelle à « *dépsychologiser le problème de l'individualisme* »⁸¹².

5.2.3.1 « Indépendantes dans tous les sens du terme : c'est peut-être un message culturel »

Dans l'extrait d'entretien qui suit, Diane évoque une situation vécue lors d'une séance de formation au cours de laquelle un stagiaire libanais l'aurait, selon ses termes, « *un peu fait sourire* ». Elle relate avoir l'habitude de demander aux stagiaires d'un niveau avancé « *qu'est ce qui vous surprend le plus depuis que vous êtes en France ?* ». À cette question le stagiaire répond que ce qui le surprend le plus « *c'est qu'il y a des femmes partout * / (...) / y a des femmes directrices / des femmes chauffeuses de bus* ». Diane commente alors cette intervention :

*« / et je me dis que c'est peut-être une façon aussi : / c'est peut-être un / un message culturel * aux hommes et aux femmes de dire / voilà / les femmes : font des études / les femmes sont formatrices / les femmes sont référentes d'un groupe / voilà / c'est / C'est aussi / je pense / une approche pour eux / aux stagiaires / c'est une première approche de : / ben / de la / de la France et du fait que / ben / les femmes travaillent / ça aussi / ça c'est important comme message / souvent on a des femmes au foyer / et quand on leur dit / moi aussi je suis maman : / je suis formatrice en même temps : / je / voilà / j'ai / j'ai plein de fonctions / ça leur montre aussi peut-être / ça / ça les p(X) / c'est une ouverture*

⁸¹⁰ Dans cet article, A. Ehrenberg s'appuie sur une critique des travaux de J-P. Lebrun (MELMAN C., *L'homme sans gravité. Jouir à tout prix, entretiens avec J.-P. Lebrun*, Paris, Denoël, 2002) qui accompagne le postulat de M. Gauchet quant à l'existence d'un « *processus de désymbolisation qui affecte nos sociétés* », mais aussi sur ceux de J. Lacan (à propos des complexes familiaux) qui s'alarme de la « *désinstitutionnalisation* » de la famille et du « *déclin de l'identité du père* » qui ouvrirait « *la voie à l'envahissement de la figure maternelle* ». *Ibid.*, p.56.

⁸¹¹ *Ibid.*, pp.58-59.

⁸¹² EHRENBURG A., op.cit., 2011/3 n° 77, p.556.

Pour le philosophe, les approches communes de la désinstitutionnalisation, comme celles de la dissolution sociale, sont un trait des perspectives individualistes. À ce titre, elles doivent être prises en compte pour être pensées et dépassées. En revenant sur les travaux d'É. Durkheim – (Cf. DURKHEIM É., « Représentations individuelles et représentations collectives », *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF, (1898) 1974.) – A. Ehrenberg s'oppose aux perspectives individualistes, prises dans la dichotomie individu/société. Il propose comme alternative à ces sociologies individualistes de passer à une sociologie de l'individualisme. Comme le rappelle le philosophe, l'individualisme ne renvoie pas à de l'individuel, de l'égoïsme ou à de l'utilitarisme, mais à un « *esprit commun* » : « *L'individualisme attribue la valeur à chaque individu, à soi-même comme à un autre, parce que l'égalité fait de tout homme un semblable.* » EHRENBURG A., op.cit., 2011/3 n° 77, p.563.

aussi peut-être pour elles de leur dire que voilà : / elles sont pas seulement femmes / elles sont pas seulement mères / elles sont pas seulement épouses / elles sont aussi / peut-être / demain / salariées / indépendantes dans / dans tous les sens du terme / donc voilà / c'est peut-être un message / enfin / pour moi en tout cas / » Diane 7. (15'31)

Si Diane réagit par rapport à l'intervention de ce stagiaire en évoquant un message « culturel » qui peut adressé aux hommes et aux femmes par rapport à « *une approche de la France (...) et du fait que les femmes travaillent* », le message qu'elle délivre ne semble pas destiné aux hommes. Comme l'illustre la fin de l'extrait d'entretien, ce message s'adresse prioritairement aux femmes stagiaires. En effet, à partir du moment où l'enseignante déclare « *souvent on a des femmes au foyer* », elle semble s'adresser exclusivement aux femmes stagiaires, en se démarquant de ces dernières. Si l'enseignante est « *aussi une maman* », elle est « *formatrice en même temps* », elle a « *plein de fonctions* », ce qui n'est *a priori* pas le cas des femmes stagiaires. Ces dernières sont effectivement des « *femmes* », des « *mères* » et des « *épouses* » mais, elles ne sont pas des « *salariées, indépendantes dans tous les sens du terme* ». Dans le discours de Diane, l'indépendance « économique » des femmes stagiaires est mise en lien avec l'indépendance par rapport aux solidarités familiales et apparaît comme un trait significatif de la supériorité émancipatrice de la société française.

5.2.3.2 « Aider les femmes à devenir autonomes socialement / économiquement parlant »

Après avoir rappelé que « *l'autonomie de la femme* » était une prérogative du cahier des charges de la FL CAI, Sandrine évoque l'exemple d'une stagiaire dont le conjoint refuse qu'ils puissent être séparés lors des cours de français :

« / alors / elle / son discours c'était : / euh : / c'était : / elle était impuissante * / (...) / elle nous a dit / moi j'ai trois enfants avec cet homme là / (...) / je peux pas le changer donc je / je suis obligée d'accepter * de vivre comme ça * / voilà / alors nous on a essayé de parler avec elle / de lui dire qu'elle était pas Obligée de * / d'accepter / qu'il fallait qu'elle se batte etc / » Sandrine.23.3 (1'01'56)

Cet exemple sera fréquemment abordé par d'autres enseignantes lors des entretiens. L'injonction à l'autonomie adressée aux femmes stagiaires se traduit souvent par une exigence d'« autonomisation » vis-à-vis de leur conjoint, de leurs enfants, ou plus généralement par rapport à leur groupe d'appartenance. Par ailleurs, dans cet extrait, l'emploi du « nous » évoque une sorte de consensus collectif par rapport à cette situation vécue. Poursuivant, je questionne Sandrine par rapport à ces projections professionnelles. Elle m'évoque qu'elle souhaite s'investir dans le domaine associatif :

« / ben le domaine / moi c'était / moi j'ai : / je travaille su(X) / enfin / donc / le domaine : / le domaine social c'est-à-dire : * aider : les femmes à : * / aider les femmes à devenir autonomes * socialement / économiquement parlant / euh / les aider en cas de problèmes familiaux / qu'elles / qu'elles aient voilà / qu'elles puissent se trouver un endroit où aller / qu'elles se rendent compte de leurs possibilités / qu'elles Peuvent être autonomes etc / » Sandrine.23.4 (1'03'44)

Ici, Sandrine emploie le temps présent pour répondre à ma question, elle parlera ensuite de l'« aide » qu'elle apporte à certaines associations « *qui travaillent pour l'autonomie des femmes, notamment en Afrique* ». Le secteur d'activité dans lequel elle se projette est « *le domaine social* ». Ce dernier est directement défini comme un secteur qui lui permet(trait) d'« *aider les femmes à devenir autonomes socialement / économiquement parlant* ». L'autonomie qu'évoque l'enseignante est prioritairement définie comme une autonomie économique. Ces propos (cette projection) donnent à voir une appréhension située du rôle (assigné ou affirmé) de Sandrine dans le cadre de ce dispositif de FL CAI.

5.2.3.3 Positionnements contrastés et « implication contractuelle » des enseignantes CAI

Les enseignantes rencontrées lors de nos enquêtes de terrain semblent confrontées à un paradoxe dans l'exercice de leur fonction. Elles semblent « partagées » entre un rôle de « proximité » et d'accompagnement à l'appropriation linguistique et à l'incorporation des normes sociales légitimes, et un rôle de « distance » et de contrôle par rapport à l'incorporation de ces normes exigées. Aussi, les entretiens révèlent des stratégies de positionnement, tant professionnelles qu'individuelles, qui oscillent entre des enjeux de contrôle et de normalisation et des enjeux de mise en œuvre d'un agir commun. Le positionnement des enseignantes semble plus exactement caractérisé par une logique d'« implication contractuelle ». Nous empruntons ce terme, particulièrement éclairant dans le contexte de cette recherche, à R. Bertaux et Ph. Hirlet⁸¹³. Ces derniers utilisent cette expression pour mettre en avant la position de médiation – entre la société et l'utilisateur – qu'occupent les intervenants sociaux dans un contexte d'exigence d'investissement, d'implication personnelle et de contrat moral entre « l'utilisateur et l'intervenant-e social-e ». Ce positionnement se fonde sur des incertitudes par rapport aux modèles sociaux et économiques de référence⁸¹⁴. Les difficultés des individus sont, à la fois et paradoxalement, attribuées à la société et aux individus. Aussi, l'« implication contractuelle » induit une forme

⁸¹³ Ces derniers l'empruntent eux-mêmes à J. Donzelot dans le chapitre « Le social du troisième type » (dans.) *Face à l'exclusion, le modèle français*, Paris, Esprit, 1991. Cf. BERTAUX R., HIRLET PH., *op.cit.*, n°1/2012, pp. 166-168.

⁸¹⁴ Incertitudes entre une société de type social démocrate et une société de type libéral. Cf. *Ibid.*, p.168.

de positionnement faite de compromis et/ou de tensions entre deux logiques historiques caractéristiques du positionnement des intervenants sociaux, la « proximité » et la « distance ». La logique de « proximité » renvoie à une société de type social démocrate et keynésien. Elle a connu un fort succès au moment de la diffusion des thèses du contrôle social dans les années qui ont suivi les mouvements de Mai 68 (dans les années 1970-1980). Cette logique induit un positionnement des intervenants sociaux qui s'appuie sur la déculpabilisation des usager-ère-s de l'action sociale par rapport à leurs difficultés de vie, ces dernières étant prioritairement attribuées aux dysfonctionnement sociaux et économiques qui induisent des processus d'exclusion (chômage, précarité, etc.). La logique de « distance »⁸¹⁵, qui renvoie à une société inspirée par le libéralisme, s'appuie quant à elle sur une rhétorique économique libérale qui s'est fortement diffusée au 19ème siècle et dans la première partie du 20ème siècle. Ici, les difficultés des individus sont attribuées à leurs conduites, à leur personnalité. À cet égard, le rôle des intervenant-e-s consiste à les placer face à leurs responsabilités et à les amener à transformer leurs « défauts » pour s'adapter aux exigences sociales. Dans ce cadre, les aides sont perçues comme des formes d'assistantat. Lorsqu'elles ne sont pas proscrites, elles sont assorties d'obligations et de contreparties comportementales.

Comme évoqué précédemment, la forme contractuelle du CAI atténue la perception de verticalité des relations sociales, pourtant inhérentes au fonctionnement de ce dispositif de contrôle et de sécurité. Les stagiaires sont considéré-e-s comme ayant librement « consenti » à contracter. Dans le même sens, les enseignantes n'apparaissent pas – ou ne se désignent pas du moins – comme des agentes de contrôle depositaires d'un système vertical et/ou autoritaire de prestation linguistique. Elle se définissent plutôt comme des « accompagnatrices » et/ou des « médiatrices » entre les deux parties que représentent les signataires et la société (ou l'État) dans le cadre du processus contractuel et standardisé qui les uni. Dans le cadre de ce processus formalisé, la rhétorique de l'« accompagnement »⁸¹⁶ – par ailleurs centrale dans le domaine du travail social⁸¹⁷ – peut être considérée, à l'instar de C. Avenel, comme « *le pendant de l'individualisation des politiques sociales et de la contractualisation des relations*

⁸¹⁵ Cette logique de distance, qui semble se développer à nouveau, a notamment prévalu dans le champ de l'action sociale entre les deux guerres et dans quelques décennies qui ont suivi 1945.

⁸¹⁶ Notion qui évoque l'idée de compagnonnage.

⁸¹⁷ Cf. AVENEL C., « Effets ambivalents des politiques d'insertion. Les droits et devoirs à l'épreuve de l'expérience vécue des bénéficiaires » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.73 : « On peut définir le travail social, dans sa fonction générale, comme un processus organisé d'accompagnement des personnes et des groupes vers la résolution de leurs problèmes matériels ou relationnels, visant, plus généralement, à leur faire retrouver leur autonomie. »

entre les usagers et les institutions »⁸¹⁸. Dans ce cadre, le contrat est l'instrument qui permet de circonscrire cet accompagnement dont « l'efficacité » est définie en amont (suivre ses prescriptions et remplir sa part du contrat). Mais, si nous admettons que, dans le cadre du CAI, les enseignantes peuvent être assimilées à des agentes au service du contrôle et du maintien de l'ordre social, elles ne le sont pas selon une stratégie consciente et/ou cohérente, mais au contraire par une certaine indétermination de leur rôle – entre formation linguistique et formation aux normes sociales légitimes – et des objectifs de la FL. En effet, la multiplicité des pratiques solidaires que met en exergue le fonctionnement de cet espace de mise à l'épreuve linguistique ne peut être négligé. Comme évoqué précédemment, les enseignantes sont confrontées à de nombreuses contraintes dans le cadre de ce dispositif (Cf. Chapitre 4). Face aux diverses formes de standardisation qu'il impose, les enseignantes ré-agissent en recomposant les injonctions et les obligations selon leurs conditions de travail, et plus globalement selon leurs conditions et parcours de vie. Ce faisant, notre regard se porte à la fois sur les dimensions structurelles du dispositif de contrôle et de sécurité et sur celles de la société, sans négliger les pratiques sociales, nécessairement porteuses d'une « relative autonomie ». Cette dernière étant, simultanément, révélatrice de la multiplicité des formes de contrôle social, caractérisées par l'hybridation et la recomposition⁸¹⁹.

5.2.3.4 Injonction à l'autonomie, égalité des chances et division sexuelle du travail d'enseignement du français dans le cadre du VL du CAI

L'autonomie est un impératif social différencié. Dans le cadre de nos enquêtes, cet impératif semble prioritairement exigé des femmes stagiaires, généralement décrites comme des victimes « prototypiques » du sexisme. En même temps, une majorité des enseignantes s'exclue discursivement du jeu des rapports sociaux de sexe, ne se considérant que très rarement – ou ne se disant pas – elles-mêmes assujetties par des rapports de domination similaires. Cela ne signifie pas qu'elles en soient effectivement écartées. En revanche, le fait que ce principe s'adresse exclusivement aux femmes stagiaires laisse à penser qu'il existe une forme de domination « spécifique » subie par celles-ci. Alors, ne pas se reconnaître concernée par cette forme « spécifique » de domination est sans doute ce qui permet, discursivement du moins, à certaines enseignantes d'asseoir leur rôle et leur autorité vis-à-vis des stagiaires qu'elles accompagnent et qu'elles encadrent. Pour rappel, au moment du déroulement de nos enquêtes de terrain, l'équipe de formation CAI est exclusivement constituée d'enseignantes. Questionnant Sandrine par rapport à ce constat, elle dit :

⁸¹⁸ *Ibid.*, p.72.

⁸¹⁹ BOUQUET B., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.17.

« / y a déjà eu des hommes oué * euh : / je : * / alors / au niveau du recrutement : euh : / je pense pas qu'y ait une volonté de prendre des femmes plus que des hommes hein / pas du tout / enfin c'est : / surtout que le CLPS il a une : une : euh / volonté de : / comment dire : / comment on appelle ça < ? > / qui est l'égalité des chances * entre les femmes et les hommes / donc à ce niveau là je pense pas que / qu'il y ait de problème / c'est plus les personnes qui cherchent un travail au CLPS / je pense qu'il y a plus de femmes dans ce cas là / je pense que c'est : une question de : / une question économique hein / financière / » Sandrine.6 (7'46)

Par sa réponse, Sandrine écarte toute responsabilité éventuelle du centre de formation par rapport à la configuration sexuée de l'équipe de formation CAI, et exclue par là, discursivement, l'éventualité de pratiques discriminantes en terme de recrutement. Comme nous le développerons plus loin, la mise en avant située de l'« égalité des chances » empêche toute entreprise d'universalisation de la domination masculine. Dès lors que ce principe est évoqué, Sandrine semble attribuer la responsabilité de cette configuration sexuée de l'équipe de formation aux enseignantes elles-mêmes. Selon l'enseignante, ce sont davantage « les femmes » qui seraient, pour des raisons économiques, enclines à rechercher ce type d'emploi. Je lui demande alors ce qui « motive », selon elle, ces femmes à rechercher ce type d'emploi⁸²⁰. Elle répond :

« / tous / les deux / salaire / c'est-à-dire que : on est payé plus par rapport au : / comment dire : / par rapport au poste qu'on emploie plutôt que par rapport à nos compétences on va dire / et puis euh : * / Sandrine.6.3 (8'41) / (...) / oui et puis au départ on travaille en CDD / voire avant on fait remplacements / donc c'est vrai que : que c'est pas quelque chose de stable / et que je pense qu'à l'heure actuelle encore : * / enfin * * / je pense que : c'est plus (X) les femmes qui sont dans cette situation là peut-être < ? > / je sais pas / » Sandrine.6.4 (9'03)

Mais, en évoquant ces conditions de travail (salaires, statut, emploi instable) Sandrine semble étendre – avec prudence néanmoins – l'instabilité caractéristique de cette activité professionnelle à une « situation » plus générale que vivraient davantage et/ou majoritairement les femmes. L'évocation des facteurs de vulnérabilités que sont le statut d'emploi précaire (CDD) qui concerne une majorité des enseignantes, la forme d'emploi vulnérable (Cf. les remplacements) et le mode de rémunération qui ne tient pas compte des compétences des enseignantes reflètent effectivement des inégalités entre les sexes sur le marché du travail. Pour en savoir plus, je demande à Sandrine si cette tendance est aussi observable au niveau du recrutement des stagiaires FLE (Cf. (E) E1.6.5). L'enseignante répond par l'affirmatif, tout en nuancant sa réponse : « / oui c'est vrai / que c'est plus des

⁸²⁰ En suggérant : « / euh : par / par rapport au : salaire ou par rapport au : contrat ou par rapport au : < ? > / » [(E) E1.6.3].

femmes qui : / on a plus des femmes / affaire à des femmes stagiaires qui veulent devenir formatrices que des hommes mais on a aussi des hommes / mais c'est plus les femmes quand même (...)/ ». Puis, elle poursuit :

*« / mais on a quand même des : Hommes mais qui s'orientent plus vers euh : la formation d'entreprise par exemple / [...] / des choses plus : * peut-être plus : oui * * plus * / qui vont plus vers le côté : euh : de la vie euh : / comment dire */ professionnelle quoi / [...] / » Sandrine.6.5 (9'44)*

Les propos de Sandrine mettent en évidence la prégnance d'une division sexuelle du travail et l'inégale répartition des femmes et des hommes dans la hiérarchie des emplois. En revanche, la compréhension de ces formes ségréatives – qu'il s'agisse de ségrégation horizontale ou verticale du travail – demeure principalement rapportée à des facteurs individuels et non à des effets de structure et d'organisation du travail⁸²¹. En effet, laissant entendre que les femmes seraient plus enclines à s'orienter vers la FL en direction des migrant-e-s, tandis que les hommes seraient « naturellement » disposés à préférer « *la formation d'entreprise* » et « *les choses de la vie professionnelle* », les places et positions inégalement dotées ne semblent pas considérées comme étant socialement et historiquement assignées, et de manière asymétrique de surcroît. Or, comme mentionné précédemment (Cf. Chapitres 1 et 4), le fonctionnement du CAI implique une sélection des organismes de formation par la procédure des « marchés publics ». À l'issue des procédures d'évaluation, organisées par les centres de bilan et d'évaluation, les prestataires sont notifiés par commandes publiques au sujet du nombre d'apprenant-e-s susceptibles d'intégrer une FL, ce qui n'est pas sans conséquences sur les organismes prestataires. En effet, le nombre aléatoire de stagiaires dirigé-e-s vers ces centres de formation influe sur le contenu des formations, car l'arrivée permanente de nouveaux stagiaires dans les groupes exige une réadaptation continue de ces contenus. Mais, les arrivées de nouveaux-lles stagiaires agit également sur l'organisation des groupes de niveaux, car le maintien d'un groupe de niveau, sur un site, de même que l'« employabilité » d'une majorité du personnel de formation, dépend du nombre

⁸²¹ Or, malgré les transformations du marché du travail à partir des années 1960 des invariants et des obstacles formel et informels et néanmoins durables demeurent. L'arrivée massive des femmes dans le salariat n'a pas particulièrement modifié l'architecture des emplois et n'a pas remis en cause la division sexuelle du travail. En effet, les femmes demeurent en moyenne plus nombreuses dans les secteurs d'activité où les salaires sont les plus bas (ségrégation horizontale), elles sont plus nombreuses dans les CSP les moins rémunérées (ségrégation verticale) et elles sont également en moyenne plus nombreuses à être concernées par les CDD et les temps partiel. À titre d'exemple, en 2011, parmi les salariés à temps partiel, 79,9 % sont des femmes. En moyenne, 30,1 % des femmes et 6,9 % des hommes sont à temps partiel. Cf. le rapport « Chiffres-clés de l'égalité entre les femmes et les hommes 2012 », Ministère des Droits des femmes, mars 2013, p.33. [EN LIGNE] : http://femmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2013/03/Chiffres-cl%C3%A9s_OK_bd_distiller21.pdf

Cf. aussi BUSCATTO M., MARRY C., « le plafond de verre dans tous ces éclats, la féminisation des emplois supérieurs au XX^{ème} siècle », *Sociologie du travail*, avril-juin 2009, pp.167-322.

de stagiaires dirigés par l'OFII vers les centres de formation agréés. De telles contraintes induisent parfois une répartition aléatoire et « non-formelle » des stagiaires dans les groupes de niveaux afin de les maintenir, mais aussi pour maintenir les emplois du personnel de formation (Cf. Chapitre 2). Ceci se traduit, d'une part, par une flexibilité quantitative externe du personnel de formation, notamment visible par le recours à l'embauche de stagiaires en formation FLE susceptibles d'intervenir lors des FL CAI et Hors-CAI et, d'autre part, par une flexibilité interne de l'équipe de formation en proposant aux enseignantes, plusieurs fois par an, des contrats de travail facilement révocables et/ou à durée déterminée⁸²², dans le but de s'adapter aux contraintes et aux besoins de ce secteur et au marché de la FL CAI. Par ailleurs, nous prenons acte également de l'impact des logiques de contrôle en matières de gestion financière – amenées par la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) à partir de 2007⁸²³ et par la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) qui s'applique à toute l'administration depuis 2006 – en terme d'évaluation de la qualité des services, d'évaluation des salarié-e-s, d'exigence de conformité par rapport à des indicateurs de gestion, etc.⁸²⁴. Ainsi, nous ne négligeons pas le contexte d'introduction du champ social dans une logique de « marché », la généralisation des appels d'offre et des appels à projets, la mise en concurrence du secteur social associatif non lucratif avec des structures sociales lucratives et marchandes, et les mutations qu'induit cette mise en compétition en terme de « pilotage » des organisations, de reconnaissance statutaire, de définition des conditions de travail, etc.⁸²⁵

De là, il est apparu que ce dispositif de FL pouvait permettre à certaines enseignantes rencontrées de se construire une image acceptable d'elles-mêmes par rapport aux femmes

⁸²² Sandrine est au CLPS depuis 4 ans, en CDD pendant 3 ans et en CDI depuis un an : « / au début CDD et puis maintenant en CDI depuis : / depuis un an / oui depuis un an à peu près / » Sandrine.2. (1'45)

Camille est au CLPS depuis 1 an, en CDD : « / CDD / CDD / CDD / CDD / (...) / j'ai du en avoir : euh : six sept / quelque chose comme ça / sachant qu' j'ai eu : / (...) / pendant quinze jours j'ai eu des vacances / et autrement c'était que des CDD / » Camille. 2 (1'53)

Laurène est au CLPS depuis 2 ans, en CDD : « / CDD / [...] / re-renouvelable : à vie / ((RIRES)) / (...) / euh : * / j' pense qu'on doit * pas être loin : de : dix / quinze quoi / à mon avis entre dix et quinze j' pense * / j'ai compté la première année : et j'ai arrêté d' compter après ((RIRES)) / » Laurène. 2. (2'33)

Nathalie est au CLPS depuis 4 ans, en CDD : « / j'ai commencé avec de la vacation / et euh : / CDD / et je suis toujours en CDD / (...) / alors / qui commencent en septembre / ils sont : * / septembre décembre / reconduits de décembre à : mars à peu près / reconduits de mars à : juin / » Nathalie. 2 (0'46)

Diane est au CLPS depuis 6 ans, en CDD pendant 4 ans et en CDI depuis 2 ans : « / alors / moi je suis entrée : en : / en CDD / comme le font beaucoup de formatrices puisque j'ai commencé par des remplacements / et actuellement je suis en / en CDI depuis / depuis quelque temps / oué / depuis presque deux ans / » Diane. 2 (0'33)

⁸²³ Depuis l'élection de F. Hollande à la Présidence de la République en 2012, la notion de Modernisation de l'action publique (MAP) tend à se substituer à celle de Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) sans pour autant en entamer les objectifs : réformer l'État et diminuer les dépenses publiques.

⁸²⁴ Cf. BERTAUX R., HIRLET PH., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.160.

⁸²⁵ Cf. *Ibid.*, p. 164.

stagiaires qu'elles accompagnent et qu'elles encadrent. En effet, les enseignantes sont « avantagées » – du point de vue de la « race » et/ou de la classe (du statut) – dans un système où elles sont par ailleurs désavantagées d'un point de vue sexué (au niveau des salaires, des conditions de travail, de l'instabilité ou de la précarité de l'emploi, etc.). Dans ce contexte, la division sexuelle du travail semble se réactualiser dans un rapport étroit avec la division « raciale » du travail, qui protège en priorité le privilège de neutralité et de transparence sociale des hommes non-racisés⁸²⁶ et rarement rencontrés lors de nos enquêtes. Ces formes d'arrangements réaffirment l'importance de ne pas se borner à rechercher des effets invariables des rapports de pouvoir. Par ailleurs, elles invitent, à nouveau, à ne pas considérer le groupe « femme » comme un groupe « déjà » homogène et/ou solidaire et, de ce fait, à reconnaître aux femmes rencontrées des intérêts et des stratégies divergentes voire conflictuelles. La centralité du principe d'autonomie et la mise en exergue prioritaire des inégalités vécues par les femmes stagiaires atténue la perception des rapports sociaux de sexe dans lesquels sont aussi engagées les enseignantes ainsi que les inégalités dont elles font l'objet dans ce dispositif de contrôle et de sécurité, et plus globalement dans la société.

Aussi, la centralité de ce principe d'autonomie interroge un autre principe par lequel est exprimé et légitimé ce principe dans le cadre de ce dispositif, à savoir l'égalité des chances (Cf. Sandrine.6 (7'46)). Selon A. Ehrenberg, nous aurions actuellement affaire à une « *crise de l'égalité à la française* », dans la mesure où cette égalité est une « *égalité de l'autonomie* » qui met en centralité le concept de « capacité ». Cette « égalité de l'autonomie », et des chances, est censée rendre les individus « *capables de saisir des opportunités en les aidant à entrer dans la compétition. Or capacité, opportunité, compétition sont plutôt les mots du libéralisme ou du néolibéralisme.* »⁸²⁷ Le fonctionnement du VL du CAI est révélateur des nouvelles formes de standardisation sécuritaires imposées et potentiellement ségrégatives qui s'expriment à travers une certaine « volonté » et une perspective égalitaire. À cet effet, nous considérons que la compréhension des principes d'autonomie et d'égalité, tels qu'ils apparaissent dans le discours des enseignantes, ne peut négliger les effets des politiques de promotion de l'égalité des chances – et de la diversité – qui représentent également un contexte rhétorique et politique incontournable de mise en fonctionnement du CAI. En effet,

⁸²⁶ Pour rappel, nous optons dans le présent travail de recherche pour le concept de « racisation » que l'on doit à C. Guillaumin. La racisation renvoie à un processus social de différenciation et à une injonction à la différence raciale. Nous employons ce concept pour insister sur le rapport social conflictuel de construction idéologique et discursive de la différence raciale. Cf. GUILLAUMIN C., *op.cit.*, (1972), 2000. Cf. aussi, DE RUDDER V., POIRET CH., VOURC'H F., *op.cit.*, 2000.

⁸²⁷ EHRENBURG A., *op.cit.*, 2011/3 n° 77, p.566. Dans cet article, le philosophe présente une alternative aux approches qui considèrent la santé mentale comme une pratique « *tendue entre contrôle social et réparation des dégâts du capitalisme mondialisé sur fond de crise de l'État-providence.* », p.554.

la compréhension de ces principes et de leurs arrangements stratégiques est étroitement liée, cette dernière décennie, à la mise au devant de la scène politique et médiatique du principe d'égalité des chances.

5.2.4 L'Égalité : ou quand les « chances » s'en mêlent

« La force d'une nation réside dans sa cohésion. Elle s'enracine dans l'histoire. Elle repose sur un contrat social qui implique la garantie des libertés essentielles : la sécurité, l'égalité devant la loi, la liberté de conscience et d'expression, la liberté d'entreprendre. Elle est aussi le résultat de l'adhésion de chacun à des valeurs communes, à un projet commun. Son moteur, c'est l'égalité des chances. »⁸²⁸.

C'est par ces phrases que le Président J. Chirac conclut son discours du 14 octobre 2002 qui annonce entre autre le projet de mise en place du CAI.

Le principe d'égalité entre les hommes et les femmes est mis au centre des formations à destination des immigré-e-s « primo-arrivant-e-s »⁸²⁹. Pour rappel, dans le cadre de la mise en place du CAI, la condition d'intégration et le passage d'une immigration « subie » à une immigration « choisie » sont grandement justifiés au regard des menaces que constituent le « communautarisme » et l'« inégalité sexuelle » (Cf. Chapitre 1). La légitimité de ce dispositif de contrôle et de sécurité se fonde sur la rhétorique de l'égalité entre les sexes, présentée comme socle incontournable de l'« idéal français d'intégration » et de l'identité nationale⁸³⁰. L'importance accordée par les enseignantes CAI à ce principe est étroitement liée aux transformations du paysage institutionnel, tant au niveau national que régional. Comme nous l'avons évoqué (Cf. Chapitre 1), les priorités du (des) PRIPI sont fixées par son programme de financement. À ce titre, « l'aide et l'accompagnement des femmes immigrées » figure aux premières loges des priorités du programme 104 en 2010⁸³¹. Cette orientation est également

⁸²⁸ Extrait de la déclaration de J. Chirac, Président de la République, sur la réforme constitutionnelle pour le renforcement de la démocratie et des libertés locales, la réforme de l'État, le renforcement de l'égalité des chances à l'école, la politique de la ville, l'intégration sociale des immigrés et la lutte contre l'immigration clandestine, notamment avec la réforme du droit d'asile, à Troyes le 14 octobre 2002, *op.cit.*

⁸²⁹ Et c'est plus particulièrement le cas dans le cadre des formations civiques. Cf. Extrait de l'intervention de É. Besson, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire devant la mission parlementaire sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national le 16 décembre 2009.

⁸³⁰ Cette rhétorique se fonde sur une différenciation entre une catégorie homogène – la femme française – constituée par des droits et une autre catégorie hétérogène – les femmes immigré-e-s, signataires-stagiaires – non constituée par ces mêmes droits en question.

⁸³¹ Pour rappel (Cf. Chapitre 1), en 2010 les priorités du programme 104 portaient sur « l'aide et l'accompagnement des femmes immigrées, l'accompagnement des familles (aide à la parentalité, éducation, éducation), la pratique de la langue française (orale et écrite), l'accompagnement des immigrées âgées, l'aide à l'accès à l'emploi et à la valorisation des acquis et des savoir-faire, l'incitation à la participation citoyenne,

privilegiée dans le PRIPI Bretagne 2010-2012 (p.5) qui préconise de « *favoriser l'intégration des femmes immigrées* »⁸³². Dans ce cadre, de nombreuses mesures ont été mises en places, c'est le cas par exemple du « plan triennal gouvernemental de lutte contre les violences faites aux femmes 2008/2010 ». Ce plan d'action et de prévention pour l'autonomie des femmes immigrées et la lutte contre les violences « *visait à informer largement femmes et hommes des droits des femmes en France dans les domaines politiques, économiques et sociaux et contribuer à favoriser l'autonomie des femmes par l'accès à l'éducation, la formation et l'emploi et aux responsabilités.* » Il a débuté en 2008 par une phase d'information à destination des « *femmes victimes de violences au sein du couple mais aussi les témoins et les auteurs* » et a été suivi d'une seconde campagne en 2009, à destination du grand public et des professionnels, portant sur la problématique des « *mutilations sexuelles et (de) mariages forcés* » (Cf. PRIPI 35 2010-2012. p.55). Mais, la centralité de la question de l'égalité entre les sexes est aussi visible à travers la définition qui est consacrée à l'égalité dans le contrat (CAI) présenté à la signature⁸³³.

5.2.4.1 Égalité : Laisser la « place » aux « chances »

Aujourd'hui, l'égalité des chances est un principe qui se décline principalement en trois objectifs :

- la prohibition des discriminations dans un but d'égalité de traitement, ce que permettent la promulgation d'une législation qui n'a cessé de se renforcer depuis 1972 (Cf. code pénal (article 225-1) qui prohibe les discriminations) et depuis 2011, le Défenseur des droits (en reprenant les fonctions de la HALDE)),
- la promotion de l'égalité entendue comme « non-discrimination », en s'appuyant sur plusieurs mesures dont la mise en place de l'ACSE comme opérateur premier de promotion de l'égalité des chances, l'institution à partir de 2005 de préfet-e-s délégué-e-s à l'égalité des chances, notamment chargé-e-s de participer « *à la mise en œuvre des actions visant à l'intégration des populations immigrées*

l'apprentissage des règles du « vivre ensemble » et l'assimilation des valeurs de la République, la valorisation de la mémoire des migrants ». Cf. Circulaire du 28 janvier 2010 relative au Programme régional d'intégration des populations immigrées qui comprend en annexe un document de cadrage sur la méthode d'élaboration des programmes régionaux et départementaux d'intégration des populations immigrées à l'attention des préfectures de région et de départements.

⁸³² Les autres orientations prioritaires sont la politique de logement, la lutte contre l'échec scolaire, l'insertion professionnelle notamment *via* la promotion du label « diversité » et favoriser l'accès aux droits des immigrés âgés.

⁸³³ Cf. [Fig. 1] Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration.

résidant en France »⁸³⁴, ou encore l'encadrement du « testing » (des curriculum vitae).

- le dernier objectif correspond à l'accompagnement des personnes (et/ou des quartiers) qualifiées de fragiles ou vulnérables, par la mise en place et la coordination de politiques de droit commun, orientées vers la lutte contre l'exclusion, l'emploi, le logement, etc., adossées aux budgets du Ministère de la ville et devenues de la responsabilité des préfet-e-s délégué-e-s à l'égalité des chances à partir de 2005.

Mais, en France, la dénomination « égalité des chances » a une histoire ancienne car elle apparaît déjà – sans pour autant être nommée – comme une réponse aux critiques des droits de l'Homme formels dès leur proclamation. Comme le rappelle F. Dubet, dès son apparition, l'égalité des chances participe du projet démocratique moderne :

*« Peut-être même est-elle plus présente que l'égalité des places, car elle est portée par les bourgeoisies et les élites désireuses de détruire les obstacles que les ordres de l'Ancien Régime opposaient à leurs aspirations ; en outre, les Lumières identifient l'égalité à l'égalité politique et à la commune liberté d'expression bien plus qu'à l'égalité sociale. La Révolution française abolit les anciens ordres afin que chacun puisse accéder à tous les emplois selon son mérite, indépendamment de sa naissance. »*⁸³⁵

Mais, ce sera surtout à l'École – dans le cadre de la III^{ème} République plus particulièrement – qu'incombera le rôle de réaliser la fiction statistique de l'égalité des chances, par et/ou pour l'infusion de l'idéologie méritocratique. C'est par l'École que l'égalité des chances sera hissée au rang de vertu, comme un moyen incontournable de réduction des écarts entre droits réels et droits formels (Cf. la mise en place du système de bourses). Dans ce contexte scolaire, l'égalité des chances est le processus et/ou l'objectif qui consiste à gommer les facteurs potentiellement discriminants qui agissent sur la « performance » et la « réussite » scolaire des élèves. Or, tels que le soulignent de nombreux auteurs dans les années 1970, dont P. Bourdieu et J-C Passeron⁸³⁶, l'égalité (des chances) est un moyen de reproduction des inégalités et des hiérarchies sociales. En tant qu'il traite également des inégaux, le système scolaire joue un rôle primordial dans ce processus de promotion individuelle qui ne prend pas compte les mécanismes inégalitaires du système social et leur reproduction. À partir des années 1980 – centrée sur la reconnaissance – l'égalité des chances,

⁸³⁴ Décret n°2005-1621 du 22 décembre 2005 relatif aux préfets délégués pour l'égalité des chances. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000457093&dateTexte=>

⁸³⁵ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 53.

⁸³⁶ BOURDIEU P., PASSERON J-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

apparaît théoriquement puis pratiquement comme une alternative au modèle de justice sociale de l'égalité des places et aux politiques de redistribution menées depuis l'instauration de l'État providence en 1945. En France, la version actuelle de l'égalité des chances est au centre de la plupart des théories de la justice. Elle se caractérise par sa décentration de la question scolaire et son infusion à l'ensemble des questions sociales.

Comme le souligne F. Dubet dans son ouvrage *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, le modèle de l'égalité des chances se construit à partir d'une critique du modèle de l'égalité des places et de la redistribution, car « *la massification scolaire a déçu, tandis que les femmes et les minorités visibles ne trouvent pas leur compte dans un modèle de justice indifférent aux discriminations* »⁸³⁷. Ce modèle est critiqué comme étant davantage favorable à une large – et stratifiée – classe moyenne qui se sent menacée lorsque la croissance ne permet plus d'assurer la solidarité dont elle bénéficie prioritairement⁸³⁸. Cette critique s'appuie donc sur les conséquences de cette politique de l'égalité des places qui semble davantage favorable « *à ceux qui occupent des positions assurées qu'à ceux qui campent aux portents de la société* »⁸³⁹, engendrant un surcroît d'injustices sociales.

L'égalité des places renvoie à un modèle qui s'inscrit dans une vision du contrat social caractérisé par une conception « organique » de la solidarité par laquelle chaque individu est assuré d'une place. Partant de là, c'est à l'État qu'incombe la charge de protéger et de garantir l'intégration sociale, qui n'est pas considérée comme le résultat d'une émanation individuelle (Cf. due au mérite, au dynamisme, aux capitaux, résultant des interactions, etc.), ce qui est le cas selon le principe de cohésion sociale⁸⁴⁰. Pour F. Dubet « *l'égalité des places et la redistribution renvoient à une conception générale de la société construite en termes de travail, d'utilité collective et de fonctions – conception qui se combine avec un système de classes et de conflits de classes* »⁸⁴¹. Les critiques adressées à ce modèle des places, considéré comme conservateur et incapable de prendre en compte la « diversité » et la plasticité des formes d'inégalités sociales, reposent sur la manière cristallisée dont ce principe lie les inégalités à l'emploi stable. Ces critiques s'appuient sur le constat que l'ouverture et la multiplication des places n'ont pas pour autant gommé les inégalités (Cf. le plafond de verre par exemple). L'opposition entre ces deux principes n'est pas nouvelle, mais elle se réactive

⁸³⁷ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 51.

⁸³⁸ *Ibid.*, p. 34.

⁸³⁹ *Ibid.*, p. 50.

⁸⁴⁰ *Ibid.*, p. 40.

⁸⁴¹ *Ibid.*, p. 23.

considérablement ces dix dernières années sous l'impulsion d'un autre principe : la « diversité ». Principe au nom duquel des entreprises françaises semblent, à première vue, lever leurs réticences à prendre en compte la question des discriminations⁸⁴². Leur conversion « volontaire » en faveur de cette problématique des discriminations – *via* celle de la diversité – est impulsée par C. Bébéar, figure emblématique du patronat français et par l'institut Montaigne, une association d'inspiration libérale couramment qualifiée de « *think tank indépendant* ». En effet, en 2004, l'institut Montaigne est à l'origine de la publication de deux rapports qui attirent l'attention du gouvernement de Jean-Pierre Raffarin. Un premier rapport intitulé *Les oubliés de l'égalité des chances*⁸⁴³ élaboré par L. Méhaignerie et Y. Sabeg et un second *Ni quotas, ni indifférence : les entreprises et l'égalité positive*⁸⁴⁴ écrit par L. Blivet. Ces initiatives conduisent la même année le gouvernement à confier à C. Bébéar la réalisation d'un rapport dans le but de mesurer « *l'intérêt propre des entreprises qui s'engagent en faveur de la diversité et de l'égalité des chances* » (Cf. C. Bébéar, *Des entreprises aux couleurs de la France*⁸⁴⁵). C'est plus particulièrement le rapport produit par L. Méhaignerie et Y. Sabeg *Les oubliés de l'égalité des chances* qui est considéré comme le point d'impulsion de la « charte de la diversité » et de l'infusion progressive, à partir du prisme entrepreneurial, du référentiel diversité. Mais, comme le rappelle M. Doytcheva – en examinant les processus de « mise à distance » du droit qu'induit la prolifération des rhétoriques managériales d'euphémisation de la dimension ethno- raciale – les propositions exposées dans ce rapport dépassent le strict cadre de l'entreprise :

« Les propositions formulées débordent le cadre de l'entreprise et abordent des objectifs comme « promouvoir l'égalité des chances à l'école », « promouvoir au rang de cause nationale la lutte contre les ghettos », « combattre la ségrégation sociale par l'habitat », « réconcilier la communauté nationale autour d'une mémoire commune ». Le rapport est aussi fortement marqué par des valeurs entrepreneuriales. Les arguments qui étayent ces propositions font référence aux besoins de main-d'œuvre à venir, à l'impératif

⁸⁴² Comme le précise F. Dubet « l'égalité des places est associée à une représentation de la société en termes de stratification socioprofessionnelle et de classes sociales : les places se définissent indépendamment de ceux qui les occupent. En revanche, l'égalité des chances conduit à définir les groupes sociaux en termes de discriminations et de handicaps, c'est-à-dire en fonction de leurs chances objectives d'accéder à toutes les positions. Mutation du langage : les ouvriers deviennent les classes défavorisées ou, comme on le dit de manière plus chic, « les groupes faiblement dotés » ; ils sont moins définis par la pénibilité de leur travail (ou leur exploitation) que par leurs faibles opportunités et l'ensemble des obstacles qui s'opposent à leur mobilité sociale ascendante ». Ibid., p. 58.

⁸⁴³[EN LIGNE] : http://www.institutmontaigne.org/res/files/publications/rapport_oublies-de-legalite-des-chances%282%29.pdf. Consulté le 15 avril 2014.

⁸⁴⁴[EN LIGNE] : http://www.institutmontaigne.org/res/files/publications/note_blivet_internet.pdf

⁸⁴⁵Rapport remis au Premier ministre, en novembre 2004. [EN LIGNE] : http://www.institutmontaigne.org/res/files/publications/des_entreprises_aux_couleurs_de_la_france-1.pdf

d'efficacité économique, ainsi qu'à la crainte d'un « gâchis » humain dû à la non-utilisation de compétences. »⁸⁴⁶

En 2006, suite aux émeutes de 2005, l'égalité des chances est proclamée « *grande cause nationale* ». La loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances⁸⁴⁷ donnera lieu à la création de l'ACSE et d'un Ministère de l'égalité des chances. La Commission européenne proclame l'année 2007 année européenne de « *l'égalité des chances pour tous* », avec l'objectif de mettre en place une stratégie-cadre efficace visant à garantir la lutte contre les discriminations, la valorisation de la diversité et la promotion de l'égalité des chances pour tous. Par ailleurs, en décembre 2008, un Commissariat à la diversité et l'égalité des chances est mis en place⁸⁴⁸. Il est rattaché au Premier ministre, au sein du gouvernement Fillon. Confié à Y. Sabeg, ce Commissariat à la diversité et à l'égalité des chances est dissout par décret en juillet 2012⁸⁴⁹.

Depuis le traité d'Amsterdam de 1997 qui fait de la lutte contre les discriminations un principe incontournable de justice sociale, de nombreux dispositifs et de nombreuses mesures sont en charge de lutter contre les discriminations. Néanmoins, nous rejoignons F. Dubet pour dire que ces derniers visent bien la réduction des discriminations au niveau de l'accès aux places, en revanche « *elle ne mettent pas en cause l'ordre de ces places : elles ne contestent ni les hiérarchies scolaires, ni les hiérarchies salariales, ni le prix du logement, ni les hiérarchies d'autorité de la vie politique et professionnelle* »⁸⁵⁰ Aussi, censée dépasser l'égalité des droits et des places pour favoriser des populations discriminées en garantissant une « *équité de traitement* », l'égalité des chances est un principe qui vise à faire disposer les individus des mêmes chances, des mêmes conditions et opportunités sociales, abstraction faite de leur origine sociale, ethnique, de leur sexe, etc. L'égalité des chances est un principe indéterminé, mais rassurant socialement car il est « *à la croisée du droit et de l'éthique* »⁸⁵¹ et qu'il prétend remédier aux inégalités sociales, sans en chercher les sources. Ce principe se

⁸⁴⁶ DOYTCHÉVA M., « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, 2010/4 Vol. 1, p. 427.

⁸⁴⁷ Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000268539>

⁸⁴⁸ Cf. Décret du 19 décembre 2008 confiant une mission à un commissaire à la diversité et à l'égalité des chances - M. Sabeg (Yazid). [EN LIGNE] : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019961550>

⁸⁴⁹ Cf. Décret du 19 juillet 2012 portant fin de fonctions du commissaire à la diversité et à l'égalité des chances - M. Sabeg (Yazid). [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026206265&dateTexte=&categorieLien=id>

⁸⁵⁰ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 56.

⁸⁵¹ BIDET J., « 4. Égalité des chances et principe de différence. Une réinterprétation » (dans.) GUGLIELMI GILLES J., KOUBI G., *L'égalité des chances*, Paris, La Découverte « Recherches », 2000, p. 53.

fonde sur un « brouillage » par rapport au concept d'égalité réelle (ou de résultat). En tant qu'elle « définit l'ordre inégal et dispersé de la bataille contre l'inégalité »⁸⁵² l'égalité des chances fait l'objet de nombreuses critiques cette dernière décennie, au regard de la forme d'acceptation des inégalités qu'elle induit.

5.2.4.2 L'égalité des chances : un levier de médiation entre le libéralisme et la justice

Dans un contexte social-démocrate manifestement mâtiné de libéralisme depuis les années 1980, les travaux du théoricien J. Rawls⁸⁵³ portant sur la définition d'une nouvelle *Théorie de la justice* (J. Rawls, 1971) influencent et impulsent grandement les débats et politiques de l'égalité des chances en Europe. Dans le contexte européen, et en France en particulier, la réception des théories de J. Rawls produit un renversement du débat politique, caractérisé par un abandon progressif de la thématique de l'égalité au profit de celle de la justice. Selon cette optique l'égalité des chances reconnaît une part à la fois égale et inégale à chacun-e : « l'égalité des chances (...) n'a pas vocation à produire de l'égalité mais simplement à contribuer à un « contrat social juste » »⁸⁵⁴. Comme le souligne J. Bidet dans son interprétation de la théorie de J. Rawls, ce principe peut être considéré comme une sorte de médiation entre le « principe d'égalité de liberté » et le « principe de différence » que J. Rawls lie à celui d'efficacité⁸⁵⁵. Dans ce cadre, un contrat social est défini comme juste lorsqu'il combine les deux principes précédemment évoqués. Le théoricien introduit l'idée d'un caractère raisonnable de l'efficacité, donc l'idée que certaines inégalités peuvent être acceptables. Le succès de ce principe tient au fait qu'il privilégie une approche qui se place du point de vue des « défavorisés » et qu'il instaure « une démarche non utilitariste d'inclusion de l'utilité dans le contractualisme, une démarche déontologique de la productivité sociale. »⁸⁵⁶ Ici, il ne s'agit pas de supprimer les inégalités, puisqu'elles sont considérées comme indépassables, voire nécessaires pour certaines⁸⁵⁷, mais plutôt de les réguler par le

⁸⁵² *Ibid.*, p. 66.

⁸⁵³ Les théorisations de J. Rawls s'opposent aux tenants de l'ultralibéralisme étasuniens (Cf. Friedrich Hayek) qui « cantonnent » l'égalité des chances à l'égalité des droits. Cf. BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, pp.152-153.

⁸⁵⁴ *Ibid.*, p.153.

⁸⁵⁵ BIDEJ J., *op.cit.*, 2000, p. 59.

⁸⁵⁶ *Ibid.*, p. 59.

⁸⁵⁷ Cf. BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *op.cit.*, 2012, p.153 : « toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales, qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous (principe de liberté) ; les inégalités sociales et économiques doivent satisfaire deux conditions (principes de différence), elles doivent : être attachées à des fonctions et positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalités des chances ; fonctionner au plus grand bénéfice des membres les plus défavorisés de la société ».

biais d'un principe de justice, l'égalité des chances. L'idée d'une inégalité régulée – donc juste – trouve d'ailleurs un écho favorable dans le concept d' « équité » puisqu'il suppose que les différences héritées puissent être abolies pour que les inégalités justes soient principalement produites par le mérite individuel. Pour F. Dubet, l'égalité des chances s'appuie sur un modèle statistique fictif qui admet que les individus peuvent, à chaque génération, se répartir de manière équitable, à tous les niveaux de la société et ce, malgré leurs conditions et leurs origines initiales⁸⁵⁸. Partant de là, des inégalités sont jugées acceptables dès lors qu'elles sont considérées comme justes, car induites par une compétition elle-même considérée comme équitable. C'est en ce sens que l'égalité des chances peut se comprendre en opposition par rapport à l'égalité des résultats et des places. Dans toutes les sociétés, les inégalités dégradent la vie en collectivité et accentuent les frustrations, elles sont sources de souffrances et délitent les solidarités. En sommes, qu'elles soient qualifiées comme justes ou injustes, les inégalités ne font du bien ni aux individus, ni à la société et ce, quand bien même elles seraient propices au dynamisme économique. Derrière l'« harmonisation » théorique des intérêts des dominé-e-s et des dominant-e-s, J. Rawls utilise l'égalité des chances comme levier de médiation entre le libéralisme et la justice. Fondée sur la méritocratie, l'égalité des chances permet de légitimer les hiérarchies, les inégalités sociales et les processus inhérents à leur production, en posant en principe l'égalité comme lieu de légitimation de ces dernières. Dans ce cadre, les relations sociales sont pensées comme étant soumises à une « concurrence » – lieu de légitimation capitaliste des inégalités sociales – qui détermine, selon les mérites de chacun-e-s l'égalité de résultat et des places. Supposée remédier aux inégalités et contribuer à une plus grande égalité réelle (à une égalité de résultat et des places), la rhétorique de l'égalité des chances se substitue peu à peu à celle de l'égalité des droits et des places. C'est dans cette logique qu'elle apparaît comme une forme discursive et juridique d'accommodation aux inégalités sociales. Par son infusion dans les politiques publiques, ce principe amène à « *appréhender la différence suivant un « principe de justice » qui sous-tend les thèses libérales* »⁸⁵⁹. Cette « *molle alliance du conservatisme et d'une velléité de justice* »⁸⁶⁰ pose en principe l'égalité tout en procédant par différenciation. Le paradoxe induit par la simultanée exigence d'égalité que prône l'égalité des chances et l'inégalité qu'elle autorise⁸⁶¹ est au centre du principe « d'égalité-différence » que définit J. Bidet. Ce principe

⁸⁵⁸ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 54.

⁸⁵⁹ KOUBI G., GUGLIELMI G., « Introduction » (dans.) GUGLIELMI GILLES J., KOUBI G., *L'égalité des chances*, Paris, La Découverte « Recherches », 2000, p.9.

⁸⁶⁰ BIDEJ J., *op.cit.*, p. 65.

⁸⁶¹ Ibid.

général de la théorie du droit naturel moderne se présente par son paradigme contractuel. Aussi, et parce que « *l'État doit garantir l'égalité des chances dans la course aux inégalités socio-économiques* »⁸⁶², l'égalité des chances est conforme à l'ordre contractuel, en somme à l'ordre des différences légitimes. Cependant, l'impossible réalisation de l'égalité des chances réside également dans le rapprochement des termes « égalité » et « chance ». Cette association suppose une sorte d'*allant de soi* des inégalités. Or, comme l'inégalité, l'égalité n'est pas une affaire de « chance », de fatalité, de destinée et/ou de hasard, selon la définition que l'on attribue au vocable « chance ». L'inégalité, comme l'égalité, est une affaire de distribution égale ou inégale des ressources, entraînant l'égalité ou l'inégalité des chances, car il ne peut exister d'égalité des chances entre celle-celui qui possède un niveau « initial ou élémentaire » de langue et/ou des revenus minimum et celle-celui qui dispose d'un « haut » niveau de langue et/ou d'une importante sécurité financière. Mais, c'est justement pour éviter d'aborder la question de l'égalité – et surtout celle des inégalités – que semble s'être forgé et infusé le principe de l'égalité des chances. Ce dernier peut également être décrit comme inextinguible selon la fonction principale qu'il est censé permettre, soit la reconnaissance. En effet, ce modèle suppose l'égalisation progressive des conditions et des chances – qui ne peuvent alors être différentes – comme une sorte de « socle minimal » par lequel pourraient s'exercer des « capacités » variables⁸⁶³. De la sorte, comme le souligne Ch. Ramond, une situation d'exacte – ou de juste – égalité des chances signifie qu'il n'y aurait aucun mérite à l'emporter dans une situation de concurrence pour un emploi, un examen, etc. puisque la « victoire » incombe principalement au hasard⁸⁶⁴. Par ailleurs, si l'égalité des chances suppose, par sa rationalité méritocratique, une diminution de l'influence de l'héritage, elle l'accroît simultanément, et paradoxalement, puisqu'elle est concomitante à un déclin de la redistribution⁸⁶⁵. De la même manière, par rapport à la question de la « reconnaissance des mérites », l'égalisation progressive des chances induit une situation paradoxale de « croissance-disparition » de la reconnaissance puisque la « supériorité obtenue » dans ce cas se trouve en même temps et paradoxalement dévalorisée⁸⁶⁶. Et dans la mesure où le mérite est tout aussi inégalement distribué que la « chance », ceci permet également de mettre en exergue les mécanismes

⁸⁶² CHARLOT B., « Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie" », *VEI enjeux*, n° 123, décembre 2000, p.56. [EN LIGNE] : <http://www2.cndp.fr/revuevei/123/05606311.htm>. Consulté le 29 mars 2014.

⁸⁶³ RAMOND CH., « Égalité des chances et reconnaissance. Sur une surprenante contradiction des méritocraties démocratiques », *Cités*, 2008/3 n° 35, p.146.

⁸⁶⁴ *Ibid.*, p.148.

⁸⁶⁵ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 74.

⁸⁶⁶ RAMOND CH., *op.cit.*, p.148.

contradictoires du culte méritocratique qui définit et construit les places en termes de chances⁸⁶⁷. Pour F. Dubet, « l'échec » du modèle des chances provient de l'exigence de concurrence méritocratique, paradoxe interne à lui-même. Ce modèle amène à penser que c'est principalement – voire uniquement – l'École qui accorde les chances, ce qui a pour conséquence la concurrence scolaire des familles et des apprenant-e-s qui, dès lors, ont tout intérêt « à creuser les écarts » pour s'assurer les meilleures chances, donc les meilleures places. Au nom de l'égalité des chances, chaque individu doit optimiser au maximum les siennes pour se distancer au maximum des plus « défavorisé-e-s »⁸⁶⁸. La logique des chances assigne les individus à être actif-ve-s pour mériter leurs propres chances⁸⁶⁹. Une telle logique déplace les enjeux sociaux des institutions vers les individus, désormais sommés de vouloir réussir et accomplir leurs chances⁸⁷⁰.

5.2.4.3 La langue : un moyen pour « réaliser » ses chances et « assurer » sa place ?

Le CAI - et son VL - est représentatif des dispositifs qui s'adosent sur cette rhétorique des chances. En effet, alors que la garantie d'une place et d'une stabilité de vie en France a longtemps été considérée comme un préalable à tout projet d'intégration, ce dispositif inverse cette logique en subordonnant la place et la stabilité à l'épreuve et à la preuve d'« intégration républicaine »⁸⁷¹. Et c'est à travers cette épreuve et preuve d'« intégration républicaine » – notamment linguistique – qu'est considéré pouvoir se réaliser le passage d'une immigration subie à une immigration choisie. Dans ce cadre, la « maîtrise » de la langue sera considérée et présentée comme un moyen de réalisation des chances, lesquelles chances sont censées assurer les places et la stabilité, ne serait-ce que par le renouvellement du titre de séjour. Comme le souligne D. Lochak dans son article *Intégrer ou exclure par la langue ?* :

⁸⁶⁷ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 50.

⁸⁶⁸ F. Dubet dira autrement : « plus on croit, ou plus on est obligé de croire dans ce modèle de justice, plus les inégalités scolaires se creusent : les vainqueurs potentiels ont intérêt à les accentuer par le choix judicieux des établissements, des filières et des soutiens scolaires les plus efficaces » Ibid., p. 84.

⁸⁶⁹ Selon F. Dubet, le modèle des chances vise « à dire, à la fin, que l'on ne doit rien aux autres et que l'on est libre de toute dette. Or on oublie trop que les chances individuelles bénéficient des investissements collectifs. La réussite de quelques-uns n'aurait pas été possible sans le capital collectif des équipements, de la culture des institutions qui leur ont permis de faire fructifier leurs talents. ». Ibid., p.115.

⁸⁷⁰ Ibid., p. 61.

⁸⁷¹ Cf. LOCHAK D., « Le contrat d'accueil et d'intégration, une contractualisation biaisée pour une intégration alibi », Journée d'étude « *La contractualisation du social* », IDEES / CIRTAI - UMR 6266 Université du Havre, le 7 avril 2011. [EN LIGNE] : <http://www.cirtai.org/projetuoh/lecon2---transcription.html>. (Consulté le 4 juillet 2014). Lors de cette intervention, la juriste interroge ce syntagme qu'est « l'intégration républicaine ». Ce dernier correspond à un assemblage des deux champs sémantiques « intégration » et « république » (ou modèle républicain). Pour D. Lochak, ce syntagme qui n'a pas de sens, hormis l'injonction qu'il suppose d'un respect du modèle républicain. Mais, il n'en est pas moins efficace idéologiquement car il fait miroiter que « *ce qui est républicain est nécessairement intégrateur et que l'intégration ne peut être que républicaine* ».

« C'est de plus en plus tôt qu'il faut « savoir le français », et il faut le savoir de mieux en mieux. Pas seulement pour mériter de devenir Français mais aussi pour avoir une chance d'obtenir une carte de résident ou le renouvellement d'une simple carte de séjour temporaire, et même préalablement à l'accès au territoire pour ceux qui veulent venir travailler en France ou y rejoindre leur famille. »⁸⁷²

Selon cette optique, l'important est moins de favoriser l'appropriation du français que de « tester » et de contrôler la volonté individuelle d'intégration des étranger-ère-s par une épreuve du seuil linguistique qui s'opère, de plus en plus, en amont de l'émigration, constituant une barrière supplémentaire pour l'obtention d'un visa. Par ailleurs, cet obstacle sera d'autant plus difficile à franchir lorsqu'il concernera des publics dits vulnérables auxquels le CAI - et son VL - est censé s'adresser prioritairement.

Mais, outre le fait que « *la justice faite aux individus ne profite pas nécessairement à la société tout entière* »⁸⁷³, ce modèle des chances participe aux (des) perspectives qui accompagnent les communs postulats de désinstitutionnalisation de la vie sociale et/ou de délitement du lien social. Aussi, et prenant acte des nombreuses critiques qui ont été formulées à l'encontre du modèle des places, nous rejoignons les propositions de F. Dubet en considérant que le modèle des places et celui de la redistribution « *rend davantage justice au modèle des chances que ce modèle lui-même* »⁸⁷⁴, dans la mesure où il détermine en amont les chances effectivement accordées aux individus. Le sociologue plébiscite l'égalité des places pour deux raisons. Outre le fait de considérer ce modèle des places comme une meilleure manière de réaliser l'égalité des chances, il permettrait de « *resserrer la structure sociale* ». Alors, il serait plus bénéfique pour l'autonomie des individus, lesquels seraient d'autant plus libre d'agir qu'ils ne seraient pas freinés par des inégalités sociales trop importantes⁸⁷⁵.

5.2.4.4 Lorsque la dénonciation des injustices s'exprime par la différenciation culturelle

Ces deux modèles coexistent en France, mais lorsque le modèle des places soutient l'indifférence, le paradigme des chances associe la lutte contre les discriminations à un « nécessaire » processus de reconnaissance des différences et des identités. En effet, si l'égalité des places a effectivement été critiquée comme modèle d'invisibilisation des différences – notamment culturelles – l'égalité des chances en fait un impératif constamment

⁸⁷² LOCHAK D., « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, 2013/3 n° 98, p.3.

⁸⁷³ C'est l'argument prioritaire que privilégie F. Dubet concernant la différence entre le modèle des places et celui des chances. DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 92.

⁸⁷⁴ *Ibid.*, p. 95. Le modèle des places rend davantage justice à celui des chances car plus on réduit les inégalités, plus on assure les chances en rendant la mobilité sociale – indicateur premier de l'égalité des chances – est plus aisée. Cf. *Ibid.*, p.100.

⁸⁷⁵ *Ibid.*, p. 118.

glorifié, et presque incontournable⁸⁷⁶. C'est là que réside l'aporie de ce modèle des chances – et de la reconnaissance – qui ne prend pas en compte le fait que même si nous désirons « *tous être égaux et différents, nous nous heurtons à une sorte de loi sociologique selon laquelle presque toutes les différences deviennent des inégalités.* »⁸⁷⁷ Ce paradoxe induit généralement deux types de positionnements politiques opposés que décrit l'auteur. Une première attitude consiste à nier les différences afin d'éviter les inégalités qui leur sont concomitantes (Cf. le modèle de laïcité en France). Cette attitude est souvent critiquée comme un lieu de légitimation de la différence dominante. Un second positionnement reconnaît les différences et favorise des politiques compensatrices contre les discriminations, mais accentue et réaffirme ces différences – qu'elles soient sexuelles, raciales, linguistiques, culturelles, etc. – que les individus ont tout intérêt à proclamer, quitte à s'y enfermer⁸⁷⁸. La rhétorique de l'égalité des chances associe souvent, voire cantonne, la dénonciation des injustices à une forme de lutte culturelle qui s'exprime par la différenciation et la hiérarchisation.

Dans un extrait d'entretien précédemment cité, en discutant la question de la différence et des processus de différenciation (Cf. Chapitre 3, Sandrine.14.1 (30'10)), Sandrine insiste sur l'importance accordée dans le cadre de la FL CAI au « *côté culturel* », au « *savoir être en France* », aux « *différences culturelles avec la France ou entre les différents pays d'origines* » et à « *l'interculturalité* », l'objectif étant que les stagiaires « *s'ouvrent à la culture française* » et « *qu'il y ait pas trop de préjugés vis-à-vis de la culture française* ». Ces préjugés sont précisés à ma demande par Sandrine. Ils se rapportent aux questions relatives au travail : « *certaines personnes arrivent en France pensant que : il est facile de trouver du travail par exemple* », à la liberté : « *certaines personnes pensent que : * le / la France est le pays de toutes les libertés / et que voilà / y a plus / (...) / pas de règles (RIRES)* » et enfin, la question des – rapports entre les – sexes : « */ bon les préjugés au niveau : / au niveau des sexes aussi * qui peut-être assez fort au départ /* » Sandrine.14.2 (31'49). À ma demande, Sandrine explicite ces derniers propos : « */ oh ben / ben la / la vision qu'ont certaines personnes de la femme française ou de l'homme français / (...) / notamment vis-à-vis des*

⁸⁷⁶ Cf. *Ibid.*, p. 77. Par ailleurs, une interaction vécue récemment peut illustrer ce point. Lors d'un colloque, je suis présentée par une collègue à un chercheur reconnu pour son engagement, tant scientifique que politique en faveur de la lutte contre les systèmes et les mécanismes culturels hégémoniques. Pour me présenter, ma collègue énonce mon prénom, mon nom et le nom de mon laboratoire de rattachement que connaît ce chercheur. Il s'adresse alors à moi et me demande : « Et tu viens d'où ? ». Étonnée, je lui réponds : « Ben, de Rennes ». Puis il précise sa question : « Oui, mais tu viens d'où ? (...) Nadia, ça vient d'où ? ».

⁸⁷⁷ *Ibid.*, p. 107.

⁸⁷⁸ *Ibid.*, p. 108.

personnes *musulmanes* / » Sandrine.14.3 (32'40)⁸⁷⁹. Je demande alors à l'enseignante d'expliciter les « *principes ou différences culturelles* » qu'elle a précédemment évoqué, et par rapport auxquels il serait nécessaire d'insister selon elle :

*« / ben pour moi ce qui est important c'est le / et ça fait partie de / des principes du CLPS / c'est l'égalité des chances entre les hommes et les femmes / c'est le principe de la laïcité * euh : / (...) / le savoir vivre en France / comment vivre en bon voisinage / (...) / la scolarité des enfants / l'importance de la scolarité / comment aider l'enfant à suivre / à avoir une bonne scolarité (...) / donc : euh / (...) / qu'il y a certains (X) principes qui existent chez nous quoi * * / (...) / les enfants doivent aller à l'école jusqu'à un certain âge * * * * / voilà que : / bon moi je travaille dans une autre action aussi / mais bon / c'est la même chose / où je me suis rendue compte / au soutien à la parentalité donc / donc je vais dans les écoles pour euh : / travailler avec des : des mamans immigrées / des papas aussi mais y'en a moins / et donc voilà / faire tout un travail sur le fait que il faut que les enfants se couchent à telle heure pour pouvoir être éveillés euh : le lendemain et aller à l'école dans de bonnes conditions / euh : / des problèmes d'alimentation : / euh / faut que l'enfant il ait mangé avant d'aller à l'école etc / dans certains pays c'est pas forcément le cas puisque certaines dames n'ayant jamais été à l'école euh voilà / les enfants se lèvent quand ils sont / quand ils ont envie de se lever / mangent s'ils ont envie / mangent pas s'ils n'ont pas envie etc / donc y a / c'est / y a beaucoup de choses au niveau culturel quoi qui : / qui se passent * / » Sandrine.14.5 (34'47)*

Comme le montrent les propos de Sandrine, l'égalité des chances met prioritairement en centralité des enjeux et des conflits « culturels » relatifs à un ordre légitime des sexes/du genre⁸⁸⁰ et de la « race ». Le plébiscite de l'égalité – entre les sexes par exemple – passe par une injonction à l'assimilation des règles « culturelles » légitimes de la société française. À l'aune de la rhétorique des chances, la dénonciation des inégalités et des injustices apparaît fréquemment associée aux discours et logiques de différence – et de lutte – culturelle. C'est dans ce cadre que F. Dubet déclare plaider pour une justice des places, davantage capable de freiner la rigidité d'assignation des différences culturelles, théoriquement du moins⁸⁸¹. Par ailleurs, c'est à l'École, et à la FL CAI par extension, qu'incombe le rôle de réaliser la fiction méritocratique et élitiste de l'égalité des chances. Aussi, lorsque les femmes stagiaires sont désignées comme peu ou pas scolarisées, c'est aussi leur capacité et leur possibilité d'éduquer leurs enfants, voire de les nourrir, qui semble remise en question. Nous percevons dans le

⁸⁷⁹ Lui demandant si des stagiaires lui rapportent ce types de propos, Sandrine dit : « / oui et puis : / euh : * / bon ben / j'ai / j'ai certaines stagiaires (...) / qui disent / euh / vous / vous les pauvres femmes en France euh vous êtes utilisées comme objets sexuels / bon c'est un petit peu amusant à entendre quoi après : / après il peut / avec les personnes qui commencent à parler français / il peut y avoir un échange à ce niveau là hein / euh / et c'est toujours euh : productif / c'est toujours intéressant quoi de voir les / les / les différents côtés / » Sandrine.14.4 (33'41).

⁸⁸⁰ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 68.

⁸⁸¹ *Ibid.*, p. 109.

dernier extrait d'entretien l'optique élitiste par laquelle procède le modèle des chances, davantage attentif au succès d'une minorité qu'à l'échec d'une majorité. Ce modèle s'appuie sur la référence que représentent les élites. Tel que le souligne F. Dubet, selon cette perspective, on raconte plus volontiers « *l'histoire du self-made-man qui a commencé sa carrière en ramassant une épingle sur le trottoir, mais on oublie le parcours des millions d'immigrants qui, après une vie de labeur, sont restés pauvres et opprimés.* »⁸⁸² Avoir pour référence et/ou pour finalité l'élite empêche de considérer par exemple que la surreprésentation et l'assignation des immigré-e-s et des descendant-e-s d'immigré-e-s – et de surcroît lorsqu'il s'agit des femmes – aux emplois les plus pénibles et les plus précaires est tout aussi injuste que leur absence parmi l'élite et/ou que le problème de la différence de salaires entre les femmes et les hommes parmi les cadres supérieurs. Enfin, si le modèle des places – et de la redistribution – est effectivement critiqué comme un lieu de limitation du dynamisme, de la créativité et de l'autonomie individuelle, nous rejoignons le sociologue pour dire que, quand bien même l'égalité des chances en appelle à l'autonomie des individus et à leur liberté de circulation, la concrète application de ce modèle amène le plus souvent à substituer des assignations rigides associées à des places par des assignations tout aussi implacables, liées à des groupes qualifiés et ciblés comme « discriminés ». À l'image de la norme diversité, que nous aborderons à la fin de ce chapitre, l'égalité des chances est avant tout une affaire d' « intérêts bien compris ».

5.2.5 Autonomie et division sexuelle du travail : Apprendre le français pour être autonome : « aller à la mairie, remplir un chèque et être dans la vie de son enfant »

5.2.5.1 VL du CAI et DILF : une étape pour lutter contre l'« assistance », pour l'autonomie des femmes

Le CAI est représentatif des dispositifs qui ont substitué la logique de l'« usager-bénéficiaire » à celle de l'« usager-acteur-actif » (Cf. le RSA ou le Contrat autonomie⁸⁸³). Ces

⁸⁸² *Ibid.*, pp.75-76

⁸⁸³ À noter, également, la création en juillet 2008 du « Contrat autonomie » dans le cadre du Plan « Espoir Banlieues ». Ce dispositif vise l'accompagnement vers l'emploi et/ou la formation qualifiante de jeunes des quartiers « prioritaires » de la politique de la ville. De 2008 à 2010, ce contrat concerne 25 000 jeunes de moins de 25 ans domiciliés dans les quartiers en CUCS (Contrat urbain de cohésion sociale), dans 35 départements. Cf. « Le contrat d'autonomie : mise en œuvre par les opérateurs et profils des bénéficiaires », *DARES ANALYSES*, n°013, février 2011. [EN LIGNE] : <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2011-013.pdf>. Ce contrat s'accompagne par la mise en place d'un Revenu contractualisé d'autonomie (RCA) paru au journal officiel le 1er février 2011. Cf. Décret n° 2011-128 du 31 janvier 2011 relatif à l'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie. [EN

derniers se mettent en place autour de la remise en cause des formes de solidarité induites par d'anciens dispositifs (Cf. le RMI par rapport au RSA), considérés comme des lieux potentiels de déresponsabilisation des individus et de production d'une « assistance » néfaste. La dévalorisation de l'assistance est concomitante à celle de l'assistanat qui accompagne le modèle de l'égalité des chances, de la responsabilité, de l'activation et de la *flexicurité* (Cf. Chapitre 4). À ce titre, F. Dubet considère que, par l'obligation d'insertion qu'il implique, le RMI constitue une étape de ce modèle d'égalité des chances qui sera stimulé par les politiques de *flexicurité*, et parachevé par le RSA qui subordonne toute aide à l'activité⁸⁸⁴. Tel que le rappelle C. Petit – en s'intéressant au RSA comme exemple d'un « *nouveau paradigme de l'action sociale* » – la mise en place du RSA est représentative de cette transformation caractérisée par le passage « *d'un droit objectif de lutte contre la pauvreté par l'octroi d'un revenu en fonction de critères spécifiques à une logique de réduction de la pauvreté axée sur le soutien au travail.* »⁸⁸⁵ Dans le même sens, pour A. Purière, ce glissement s'accompagne par une rhétorique sur les « *dérives de l'assistanat* » et par une suspicion à l'égard des usager-ère-s de ces dispositifs, lesquels usager-ère-s sont désigné-e-s comme enclin à préférer l'assistance au travail. Comme le montre l'auteur – en mettant en relief les limites tant théoriques qu'empiriques des discours de dénonciation des « effets pervers de l'assistance sociale » –, les critiques du droit à l'assistance trouvent un écho favorable dans la rhétorique libérale puis néolibérale – à la fin du 20^{ème} siècle – pour laquelle l'assistance ne doit pas être constitutive d'une règle de droit mais d'un devoir strictement d'ordre moral⁸⁸⁶ s'appuyant sur le libre arbitre individuel. Comme le souligne F. Ewald dans son ouvrage intitulé *L'État providence*, selon une perspective libérale le droit se borne à un système contraignant qui permet la coexistence des libertés de chacun : « *la philosophie libérale (...) ne peut penser d'obligation juridique positive que sous la forme du contrat* »⁸⁸⁷. C'est dans une optique « non-strictement » néo-libérale, qu'à partir de la fin du 20^{ème} siècle les critiques de l'assistance servent à « *légitimer a posteriori l'instauration de politiques publiques qui limitent dans le temps l'octroi de l'assistance ou qui la conditionnent à une contrepartie* »⁸⁸⁸. De là, réduire l'existence de ces politiques à la « *machine néolibérale* »

LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023492723&fastPos=1&fastReqId=900722628&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>

⁸⁸⁴ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 62.

⁸⁸⁵ PETIT C., *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.82.

⁸⁸⁶ PURIERE A., « Les effets des revenus d'assistance. Mythe ou réalité ? » (dans.) *op.cit.*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, p.113.

⁸⁸⁷ EWALD F., *L'État providence*, Paris, Grasset, 1986, p. 63.

⁸⁸⁸ PURIERE A., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.113.

revient à ne pas prendre en compte les inégalités et les injustices induites par le modèle d'égalité des places et à négliger les aspirations individuelles à l'autonomie⁸⁸⁹. Néanmoins, cette critique de l'assistance concorde avec une version de l'égalité entendue en termes de chances, dans le cadre laquelle les politiques sociales universelles se transforment en politiques ciblées qui concernent des publics et des risques tout aussi ciblés. En effet, c'est dans le glissement de la logique de l'égalité des places vers celle de l'égalité des chances que les immigré-e-s deviennent des « *minorités visibles* » que l'on perçoit et que l'on traite comme telles »⁸⁹⁰. Pour F. Dubet, ce glissement est particulièrement perceptible dans le traitement médiatique et politique des révoltes de 2005, qualifiées comme « *la révolte des minorités visibles* », alors que celles des années 1980 et 1990 sont prioritairement désignées par le chômage et/ou la pauvreté. Dans le cadre de ces politiques ciblées, toute aide ou soutien est échangé contre l'engagement individuel à la responsabilité et à l'action : « *on mérite des soutiens et des chances quand on accepte de se mobiliser, d'agir, d'avoir des projets, quand on se plie aux exigences de l'empowerment.* »⁸⁹¹ Selon le proverbe « *aides-toi, le ciel t'aidera* », et en conformité par rapport à une certaine version de l'égalité, ce modèle des chances invite les individus à progresser et à évoluer par eux-mêmes sans, pour autant, leur assurer leur place. Selon ce modèle des chances, qui donne l'avantage au raisonnement culturel « *identité/discrimination* » et non à l'argument « *travail/exploitation* », caractéristique du modèle des places, les individus ont tout « *intérêt* » à « *afficher* » des injustices culturelles ou identitaires leur permettant de bénéficier d'un « *avantage différentiel* » nécessaire à l'obtention d'aides « *spécifiques* », ce qui peut placer les victimes de discriminations dans une sorte de concurrence, et simultanément induire une forme d'assignation par rapport aux injustices qu'elles subissent. Ceci amène F. Dubet à considérer qu'en même temps que l'égalité des chances veut (ou dit) promouvoir l'autonomie, « *elle retrouve les traits les plus réactionnaires de l'assistance sociale, au temps où les bienfaiteurs avaient le pouvoir de « choisir leurs pauvres » et « leurs causes ».* »⁸⁹²

Sans être manifestement exprimée dans le rapport « *assistance* »/« *travail* », la rhétorique des méfaits de l'assistance est particulièrement observable dans nos enquêtes lorsque des enseignantes justifient l'importance du DILF/DELF et de la FL CAI comme une « *étape* » nécessaire pour contrer certaines formes de dépendance et d'assistance, pour l'autonomie des

⁸⁸⁹ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 63.

⁸⁹⁰ *Ibid.*, p. 68.

⁸⁹¹ *Ibid.*, p. 62.

⁸⁹² *Ibid.*, p. 83.

femmes stagiaires. C'est le cas de Diane [Diane. 11.6 (32'07)] qui considère l'appropriation du français, et/ou la passation du DILF, comme une « étape » permettant aux femmes d'accéder à « leur » autonomie :

*« / voilà / moi je pense que c'est un premier pas pour les / les / les femmes qui arrivent en France le * / voilà / le / de suivre des cours en français / de / de passer le DILF / c'est / c'est une première étape justement dans leur autonomie / »*

L'exigence linguistique est considérée comme une source d'autonomie pour les stagiaires du VL du CAI. Mais, ce principe est prioritairement exigé des femmes stagiaires, population cible CAI. En revanche, et sans pour autant évoquer explicitement l'autonomie, lorsque des stagiaires abordent des difficultés sociales liées à leur niveau de langue, ces dernières sont plus volontiers désignées comme conséquentes de l'émigration et de l'immigration (elles/ils parlent de perte de repères et/ou d'affaiblissement des solidarités, etc.)⁸⁹³. Ces difficultés sociales – être cantonné-e-s à l'espace domestique et/ou assigné-e-s à des emplois précaires – sont davantage décrites comme conséquentes de l'émigration et de l'immigration. Insistant ensuite sur le fait que la FL concerne prioritairement des femmes, Diane poursuit :

« / et ces femmes / on a l'impression qu'elles sont / qu'elles ont toujours été accompagnées dans leur pays / c'est-à-dire que c'est souvent le / le mari : qui faisait les démarches / en France c'est les enfants qui prennent le relais / qui / qui servent d'interprètes »

Par ailleurs, partant de ce que l'enseignante semble considérer comme un défaut d'autonomie – puisque ces femmes semblent non seulement « dépendantes » de leur mari mais aussi de leurs enfants – Diane réaffirme l'importance de la FL CAI en terme d'autonomie : « / et je pense que cette formation linguistique leur permet / pour celles qui l'acceptent / de / d'être autonomes ». Puis, elle précise le sens qu'elle attribue au mot autonomie :

*« / ça veut dire / c'est la mère qui emmène l'enfant à l'école / c'est pas l'enfant * qui est là et sa mère est à côté pour faire semblant de l'emmener à l'école / donc y a / y a une / y a un début / j'ai envie de dire / d'autonomie pour ces femmes / certaines l'acceptent et / et sont conscientes que c'est / c'est une aubaine * / d'autres préfèrent / on / on a une*

⁸⁹³ « / le premier mois / deux ou trois mois / c'était très difficile pour moi parce que je parlais rien / et : sans mon mari je pouvais rien / alors : / j'étais comme / elle fait un geste, je lui suggère : / enchaînée <?> / Réponse : / (RIRES) / complètement oui / et ma vie au Mexique c'était différent parce que / ba / vous avez l'université / c'est : la vie : et j'habitais dans mon appartement * / et mes amis : / et la fiest / la f(X) / ben oui la fête et tout ça / et après c'était un changement : radical * / mais maintenant : il va un petit peu mieux / je peux parler / je peux sortir * / mais : quand même / je / ben mon pays me manque quand même / » Lena, E.9. (10'15) « / et : si j'ai été à l'école * pour longtemps pour rester à la maison / pfff / c'est pas juste / ». Lena, E.9 (26'20).

Flàvia était cheffe d'entreprise en Angola avant d'émigrer en France. Elle affirme que sa vie n'a pas changée, puis ajoute : « / sauf que maintenant je reste à la maison et chez moi je faisais des choses / ». Elle dit souhaiter travailler, étudier et « faire des choses ». Flàvia, E.11(19'39).

*petite minorité / dire quand même / dire voilà / mais moi de toute façon / c'est pas moi qui fait les démarches / c'est mon mari / c'est mes enfants qui me servent d'interprètes / donc moi j'essaie de leur expliquer souvent que / que les enfants interprètes c'est bien * / mais c'est pas le rôle des enfants * / et que c'est pas un service qu'on leur rend que d'être toujours * / voilà / assistées / » Diane. 11.6 (32'07)*

L'autonomie conférée par la FL CAI est explicitement décrite par l'enseignante comme une « aubaine » pour les femmes qui l'« acceptent »⁸⁹⁴. De la même manière, l'autorisation à demeurer en France est présentée comme une « faveur » qui se « mérite » [autant que les politiques d'activation soumettent la « faveur » des prestations sociales à l'engagement et au « mérite » des « usager-ère-s » (Cf. Chapitre 4)]. Paradoxalement, lorsque l'enseignante évoque l'autonomie, ce principe est directement mis en lien avec une figure (et une position) sociale qui est par ailleurs – souvent – dépréciée dans les entretiens, la figure de « mère au foyer ». Nous percevons à nouveau l'importance de se garder de penser l'autonomie comme une injonction à l'agir indifférenciée. Le plébiscite de l'autonomie est à situer dans un arrangement de dire et de faire société qui dépasse le contexte du VL du CAI. Dans le cadre de nos enquêtes, ce principe s'adresse prioritairement aux femmes stagiaires et peut impliquer un rapport d'autorité qui nie leurs expériences vécues, leurs savoir-faire et savoir-être, *a fortiori* lorsque les projets des stagiaires ne sont pas en adéquation avec les objectifs légitimes qui définissent ce principe d'autonomie, ce qu'illustrent les stratégies conscientes et/ou inconscientes d'infantilisation des stagiaires précédemment évoquées (Cf. Chapitre 4). Or, l'autonomie sociale et « effective » des signataires-stagiaires de ce dispositif dépend aussi – et pour beaucoup – de la manière dont les politiques publiques et les professionnel-le-s du dispositif la définissent et légitiment (ou délégitiment) les expériences passées et/ou les projets futurs des apprenant-e-s. Par ailleurs, s'il est exigé des stagiaires de se débarrasser de leurs liens d'interdépendance, considérés comme des freins potentiels à leur autonomie, il ne faut pas négliger que cette injonction à l'action (et à l'autonomie) est simultanément susceptible de freiner ce même projet puisqu'elle peut également constituer une prise de risque pour certain-e-s stagiaires femmes.

Aussi, la mise à l'épreuve linguistique est effectivement décrite comme un lieu privilégié d'autonomie pour ces femmes, donc une « aubaine ». Mais, la FL et l'autonomie qu'elle est censé conférer est simultanément le lieu d'une exigence de « séparation » prioritairement adressée aux femmes stagiaires, perçues et décrites comme des figures de « dominées

⁸⁹⁴ Mais, Diane considère peut-être ce dispositif de FL comme une « aubaine » car enfant, elle affirme avoir, elle-même, « servi » d'interprète pour ses parents [Diane. 18.2 (49'47)] et qu'elle considère qu'un tel dispositif aurait pu lui éviter de vivre une telle situation.

archétypales », « déjà assistées » par leurs conjoints, figures de « dominants archétypales ». Si le pouvoir d'appropriation et de domination des conjoints (hommes racisés) est souvent remis en question par les enseignantes, c'est rarement le cas du pouvoir et du processus – d'appropriation et de domination – en lui-même. À cet endroit, l'évocation du principe d'autonomie met en exergue des rapports sociaux situés. Si les femmes stagiaires apparaissent comme « déjà dépendantes », ce n'est pas parce qu'elle ne parlent pas – ou pas assez – la langue mais parce qu'elles sont des femmes, et des femmes racisées de surcroît. En effet, c'est parce qu'elles sont des femmes racisées, que ces stagiaires sont qualifiées comme dépendantes de leurs conjoints, mais aussi de leurs enfants, leur autorité parentale et leur « capacité » à éduquer leurs enfants étant de fait remise en question. Une telle position est aussi représentative de la défiance qui pèse sur les familles immigré-e-s et/ou racisé-e-s – suspectées de polygamie, de non-scolarisation des enfants, etc. – qui justifie la nécessité de dispositifs d'acculturation au rôle de parents. Ces dispositifs figent, de fait, l'idée selon laquelle ces parents seraient – par leurs innombrables « incompétences », notamment linguistiques – « incompetent-e-s », voire irresponsables, dans leur rôle de parents. Le CAIF est représentatif de ce type de dispositifs. Pour rappel (Cf. Chapitre 1), parallèlement au CAI, il est mis en place depuis le 1^{er} janvier 2009 et prévoit une formation d'une journée portant sur les droits et les devoirs des parents en France, en termes d'obligation scolaire pour les enfants de 6 à 16 ans, de devoirs des parents en terme d'autorité parentale et d'égalité entre les hommes et les femmes. Le non-respect de ce contrat peut aboutir sur la mise en place d'un « contrat de responsabilité parentale »⁸⁹⁵ prévu par le code de l'action sociale et des familles en cas de « carence de l'autorité parentale », voire à un refus du renouvellement du titre de séjour. Dans ce sens, d'autres dispositifs peuvent aussi être cités, c'est le cas de l'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » conjointement pilotée par le MIIINDS et par le Ministère de l'éducation nationale durant l'année scolaire 2008-2009, à titre expérimental, dans douze départements. Laquelle opération sera reconduite depuis (Cf. circulaire n° 2013-147 du 26-8-2013). Reposant sur le volontariat, ce programme national en faveur de l'intégration a pour objectif de « *permettre aux parents d'élèves immigrés ou étrangers de se familiariser avec l'institution scolaire et de mieux maîtriser la langue française pour faciliter leur intégration ainsi que celle de leurs enfants dans la société française.* ». Cette opération consiste à proposer aux parents d'élèves « *des modules de*

⁸⁹⁵ Le contrat de responsabilité parentale (CRP) est créé par le décret d'application de la loi du 31 mars 2006 relative à l'égalité des chances, paru au Journal Officiel du 2 septembre 2006. Décret n°2006-1104 du 1er septembre 2006. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000270245&dateTexte=&categorieLien=id>.

formation, organisés au sein des écoles et des collèges (...) apprentissage du français, présentation des principes de la République et de ses valeurs... ». Ces formations ont « été dispensées dans 170 établissements et ont accueilli 2 425 parents (dont 87 % de femmes), qui, pour moitié, étaient originaires de Turquie, du Maroc et d'Algérie ». Elles ont été positivement évaluées en 2010 par les deux ministères chargés de la mise en place de l'opération, particulièrement en termes d'autonomie pour un « public essentiellement féminin »⁸⁹⁶.

Dans le cadre de ces dispositifs et programmes, la mise en avant du principe d'autonomie semble participer d'une forme de délégitimation des liens d'interdépendance, en offrant un point de vue positif, capacitaire et non-déficitaire de l'immigration et des immigré-e-s. Mais, cette rhétorique masque les dépendances, interdépendances et incapacités intrinsèquement liées à l'émigration et à l'immigration, à la consubstantialité des rapports sociaux de sexe, de race et de classe et à la prégnance d'une division sexuelle et raciale du travail, au centre de l'infusion et de la définition située de ce principe d'autonomie.

5.2.5.2 Appropriation linguistique, autonomie et division sexuelle et raciale du travail

L'autonomie conférée par la FL CAI est prioritairement exigée des femmes stagiaires pour penser et panser leur dépendance « spécifique » à leurs conjoints, à leurs enfants, à leur groupe d'appartenance, à leur religion, etc. L'évocation située de ce principe fait entrevoir les certains contours des rapports sociaux de sexe à l'œuvre. Comme tous les rapports sociaux, les rapports sociaux de sexe « *ont une base matérielle, en l'occurrence le travail, et s'expriment à travers la division sociale du travail entre les sexes, nommée, de façon plus concise : division sexuelle du travail.* »⁸⁹⁷ Ce concept a d'abord été utilisé par des ethnologues – c'est le cas par exemple de C. Lévi-Strauss qui l'emploi comme mécanisme explicatif de la structuration de la famille et de la société – pour évoquer et décrire, dans les sociétés qu'il étudie, une répartition « complémentaire » des tâches entre les femmes et les hommes. Cependant, des anthropologues féministes – dont N-C Mathieu – remettent en cause la traduction de ce concept en terme de « complémentarité » pour le faire apparaître comme une

⁸⁹⁶ « Les bilans réalisés auprès des participants indiquent que la majorité d'entre eux a amélioré son niveau de français. De plus, ces formations leur ont donné les moyens de mieux appréhender la scolarité de leurs enfants ainsi que certains aspects de leur vie quotidienne (projet professionnel, démarches administratives, accès aux loisirs, la culture). De façon plus large, cette opération a été l'occasion pour ce public, essentiellement féminin et souvent isolé, de développer davantage d'autonomie dans la société française. » Cf. Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration, op.cit., Mars 2011, p. 146.

⁸⁹⁷ KERGOAT D., « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » (dans.) HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2004, p.35.

relation de pouvoir entre les femmes et les hommes. Dès lors, ce concept sera utilisé et façonné dans de nombreuses disciplines et champs de recherche pour signifier : une « *forme de division du travail social découlant des rapports sociaux de sexe* » historiquement et socialement produite. Cette forme de division du travail qui résulte de rapports sociaux de sexe situés est, comme le précise D. Kergoat, caractérisée par « *l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.).* »⁸⁹⁸ De nombreux extraits d'observation et d'entretiens mettent en relief ce rapport social assigné – dans lequel sont engagé-e-s les stagiaires CAI, mais aussi les enseignantes interrogé-e-s – et la forme de division du travail qui en découle, réaffirmant de manière concomitante le rapport social dont elle procède. Dans l'extrait d'entretien qui suit, Sandrine commente le fait que certaines femmes stagiaires puissent réaliser leurs exercices de français en compagnie de leurs enfants, et s'interroge par rapport à la manière dont elles s'approprient la langue hors des moments de formation : « / *comment ça se passe à la maison / comment / est ce qu'elles essayent de s'approprier le français autrement que par le cours * < ? >* ». Partant de là, l'enseignante avance l'idée communément admise selon laquelle, par leur insertion professionnelle, les hommes stagiaires auraient plus de « facilités » que les femmes stagiaires à s'approprier la langue :

*« / moi je dirai que les / les hommes y ont souvent cette : facilité parce que / quand ils sont dans le monde du travail / quand ils travaillent / souvent ils s'approprient la langue à l'oral plus facilement * / euh : * / que certaines femmes restent entre elles dans leur communauté pendant ce temps là / bon * / après bon je sais pas / » Sandrine.24.2 (1'06'14)*

Les propos de Sandrine sont révélateurs d'un paradoxe qui accompagne le plébiscite de l'autonomie. Alors que ce dernier s'adresse prioritairement aux femmes et qu'il est exigé de ces dernières qu'elles en adoptent les signes intérieurs et extérieurs – pour se libérer d'une forme de domination « spécifique » et favoriser un meilleur « management de soi-même » – la réalisation de cette autonomie semble paradoxalement limitée à la sphère domestique et au rôle de « femme ou mère au foyer », rôle qui est par ailleurs discrédité dans de nombreux extraits d'entretiens. Selon cette division des sphères et des assignations, et le mode de hiérarchisation des pratiques qui lui est concomitante, ce qui est produit dans la sphère reproductive et non-marchande est dévalorisé par rapport à ce qui est produit dans la sphère productive et marchande. Aussi, inversant l'ordre des causalités, nous pouvons supposer que

⁸⁹⁸ *Ibid.*, p.36.

quand bien même des exercices réalisés à la maison – en compagnie de leurs enfants – seraient un levier pour l'appropriation linguistique, ces derniers ne seraient pas reconnus comme tels, car « produits » dans la sphère domestique, par des femmes de surcroît. Ces productions seraient – de fait – « dépréciés » par rapport à une appropriation linguistique réalisée par des hommes, dans le cadre de sphère marchande et légitime. Par ailleurs, selon l'appréhension hiérarchique qui préfigure généralement à l'usage concomitant des termes « société » et « communauté » (Cf. Chapitre 3), cet extrait d'entretien met en relief une sorte de « déjà » illégitimité de l'*entre-soi* supposé spécifique de ces femmes. Cette illégitimité est visible à travers l'emploi différencié des termes « *le monde du travail* », exclusivement mis en lien avec les hommes, et « *leur communauté* », strictement mis en lien avec les femmes. Dans ce contexte discursif, la référence semble se situer autour du terme « *le monde du travail* », alors que l'expression « *leur communauté* » attire l'attention sur une altérité différenciée, racisée et menaçante. Cet *entre-soi* est considéré comme illégitime ou menaçant car il incarné par des femmes racisées et non pas parce qu'il est un *entre-soi*. En effet, si le mot « communauté » peut évoquer des formes de solidarité nécessaires pour faire société, ici il apparaît comme une menace pour cette même société, sans doute parce qu'il réfère à la notion de « communautarisme ». Cette idée est également perceptible dans les propos de Camille :

*« / je pense que c'est bien que les : que les gens qui : euh : * qui ne parlent pas français puissent avoir des cours de français / je pense que c'est très important pour eux / très important qu'ils : qu'ils réussissent à : à avoir une certaine autonomie dans : dans un pays où : * où ils vont : vivre / euh : je pense aussi que : * c'est le : le seul moyen pour certaines femmes de réussir à : sortir de leur : cocon familial : et de sortir de : * / ben y'en a quand même certaines qui ont des / des pressions : communautaires et donc c'est un peu le moyen qu'elles ont pour : * pour voir un petit peu autre chose : et puis ben se familiariser aussi un petit peu avec : avec les : les coutumes françaises puisqu'on : on leur parle de ça aussi / » Camille.8 (09'27)*

Cet énoncé se caractérise par l'emploi premier du général (les gens) – masculin – à partir duquel se décline le féminin (les femmes), en annexe de l'argument de référence⁸⁹⁹, faisant de nouveau entrevoir que l'autonomie est un principe exigé de manière différenciée selon les sexes. Camille établit un lien de corrélation entre l'appropriation linguistique et l'autonomie. Par ailleurs, partant « des pressions communautaires » que subissent certaines femmes, elle considère la FL CAI comme « *le seul moyen* » qui permet à celles-ci de « *sortir de leur cocon familial* ». Si cet extrait fait apparaître que l'autonomie est un principe différencié selon les sexes, il met simultanément en relief la manière dont l'assignation sexuée et les rapports

⁸⁹⁹ C'est également le cas d'un autre extrait d'entretien cité dans ce chapitre (Sandrine.4.2 (4'55)).

sociaux de sexe se co-forment avec les rapport sociaux de race, desquels résultent, et que réactualisent, la division sexuelle et raciale du travail. En effet, lui demandant d'explicitier cette notion d'autonomie [(E) E2.8.1], Camille dit :

« / ben juste le / le fait de parler / de pouvoir s'exprimer donc de pouvoir : je sais pas / aller à la mairie : / de pouvoir remplir un chèque / de pouvoir : euh : discuter avec : les : instit' de leurs enfants / de pouvoir avoir une : / en fait d'avoir la Possibilité / là je parle surtout des femmes / parce que bon on a plutôt des femmes / avoir la possibilité de : / d'être vraiment euh : dans la vie de leur enfant / de pouvoir l'accompagner / de : d'avoir la possibilité de / de ne pas être complètement enfermée : et : sous la coupe de leur mari : et pouvoir un petit peu s'émanciper : et / et voilà / » Camille.8.1 (10'48)

Comme nous l'avons évoqué par ailleurs, les enseignantes insistent davantage sur les vulnérabilités et/ou incapacités des femmes stagiaires plutôt que sur leurs forces ou leurs capacités à se donner une « loi » à elles-mêmes. Dans ce cadre, l'autonomie est souvent évoquée pour en déplorer un défaut chez ces femmes, enclines à être dépendantes de leurs conjoints, de leur communauté, de leur culture, etc. Par ailleurs, par ses propos, l'enseignante établit une sorte de hiérarchisation des activités, et/ou des valeurs qu'elle associe à l'autonomie conférée par la FL CAI : « aller à la mairie », « pouvoir remplir un chèque » et « discuter avec le instit' de leurs enfants ». Dans un deuxième temps, lorsqu'elle évoque le cas particulier des femmes stagiaires, Camille limite les qualités et bénéfices de l'autonomie, par la langue, à leur statut et rôle de « mères » puis d'« épouses » et à la sphère privée et domestique. Dans ce cadre, il est suggéré que – sans l'autonomie que confère la FL CAI – ces femmes ne peuvent pas « être vraiment dans la vie de leur enfant ». En somme, elles ne peuvent pas accompagner et/ou être responsables de l'éducation de leurs enfants, semblant, de manière concomitante, « prédisposées » à être dépendantes.

Ainsi, au centre d'un mode de gouvernement de soi et de l'autre, et des nouvelles conflictualités sociales en constante recomposition, la mise en lien de l'obligation linguistique et de l'autonomie fait entrevoir la manière dont se co-forment et se réactualisent les rapports sociaux dans le cadre de ce dispositif de contrôle et de sécurité. Si, selon une logique économétrique, est généralement qualifiée d'autonome une personne « *productive* », qui apporte une valeur ajoutée à l'effort national et ne s'inscrit pas, pour le dire sans ambages, dans un schéma « *assistantiel* »⁹⁰⁰, l'attendu en terme de « productivité » varie selon le sexe et la race. Aussi, si la FL CAI est décrite comme un lieu qui favorise « autant » l'autonomie

⁹⁰⁰ CHAUFFAUT D., DAVID E., (avec la collaboration) DE ALDEGHI I., COHEN-SCALI V., MAHE T., BOUSCASSE M., « La notion d'autonomie dans le travail social : l'exemple du RMI », *CREDOC / Cahier de recherche*, Septembre 2003, pp.10-11. [EN LIGNE] : <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C186.pdf>

des femmes que celle des hommes, elle est prioritairement exigée des femmes, considérées comme davantage enclines à toutes sortes et formes de dépendances. À partir de là, lorsqu'elle évoque ou s'adresse aux hommes stagiaires, l'autonomie que confère la FL CAI est prioritairement définie par et pour les critères du « monde du travail », de la sphère productive, marchande et légitime. Simultanément, lorsque ce même principe s'adresse aux femmes stagiaires, il est principalement défini par et pour la sphère reproductive, privée et domestique. Alors que pour les hommes stagiaires l'autonomie que confère la FL est nécessaire pour figurer – dans la sphère publique – au rôle exigé de « travailleur-salarié », pour les femmes, cette valeur apparaît comme indispensable pour figurer – dans sphère domestique – principalement, au rôle tout aussi exigé de « mère » et/ou de « femme au foyer ». Autrement dit, l'autonomie des hommes passe par la langue et elle est nécessaire pour figurer dans la sphère productive et marchande, et l'autonomie des femmes passe également par la langue, mais elle apparaît d'abord nécessaire pour figurer dans la sphère reproductive : « mieux s'occuper de leurs enfants » et s'autonomiser – et s'éloigner – de leurs conjoints.

5.2.5.3 De l'autonomie aux vertus de la contrainte et de l'obligation (pour l'autonomie)

Dans l'extrait d'entretien qui suit, sans invoquer explicitement la notion d'autonomie, Sandrine considère que l'intégration sociale d'une personne étrangère « passe par la langue ». À ce titre, elle déclare être favorable au caractère obligatoire de la FL :

*« / moi je pense que c'est : c'est bien / parce que : elles sont vraiment euh * euh : / enfin ils sont obligés de : de se mettre à la langue * / (...) / donc ça je pense que c'est très bien / je pense pas qu'il faut attendre trop / trop longtemps / (...) / parce que sinon elles : / elles / elles euh : / enfin je parle elles / parce qu'on a essentiellement des femmes hein bon / parce que si euh / elles / elles ont tendance sinon à se renfermer dans leur communauté / et la c'est le système D / la débrouille / entre elles / et du coup : elles sentent moins le besoin d'apprendre la langue quoi / » Sandrine.8 (12'56)*

Outre la réaffirmation du danger fantasmatique que constitue l'entre-soi de ces femmes qui – à défaut de s'être « promptement » appropriées la langue – seraient enclines à « se renfermer dans leur communauté » – sentant par conséquent « moins le besoin d'apprendre la langue » –, cet extrait d'entretien attire l'attention sur le caractère positif qui est attribué à l'obligation de formation, particulièrement lorsqu'elle concerne les femmes stagiaires. Aussi, procédant par une rhétorique qui se veut (ou se dit) anti-sexiste, l'évocation manifeste ou latente du principe d'autonomie – ou celui des bienfaits de la FL – peut servir à masquer et/ou à justifier la contrainte intrinsèque au CAI, en même temps que – par sa forme contractuelle –

ce dispositif est un lieu d'infusion de ce principe situé. Poursuivant, je questionne l'enseignante sur les retours éventuels qu'elle a par rapport au fonctionnement des « bilans de compétences professionnelles » prescrits dans du CAI. Sandrine répond qu'elle n'a pas de retours particuliers au sujet de ce dispositif, mais qu'elle a une idée du parcours des stagiaires lorsqu'elle est amenée à les revoir :

*« / alors sur / soit ils vont en AEO / soit en ASF / soit en APP / soit à l'AFPA / donc euh hors du CLPS : / soit elles essayent / ils essayent d'intégrer une formation professionnelle / euh : voilà / (...) / je ne sais pas / euh : * * / alors en général les / les hommes oui / eux oui / parce qu'eux il y a une volonté de travailler / les femmes ben ça dépend / ça dépend de leur objectif / mais en général ils essayent de continuer après / sauf pour celles qui veulent rester f (X) / mère de famille quoi / mais les autres oui oui / » Sandrine.8.6 / 8.7 (16'40)⁹⁰¹*

Comme l'illustrent les propos de Diane précédemment discutés (Diane 7. (15'31)), l'exigence d'autonomie peut se manifester comme un « *message culturel* » destiné à faire comprendre aux stagiaires, et surtout aux femmes stagiaires, qu'elles peuvent – si elles le désirent – être des « *salariées, indépendantes dans tous les sens du terme* » et cumuler « *plein de fonctions* », autres que celles de « mères » et/ou d'« épouses ». Néanmoins, lorsque des enseignantes précisent leurs attentes par rapport aux objectifs de la FL, leurs propos mettent parfois en exergue une certaine forme de permanence de la division sexuelle (et raciale) du travail. Ainsi, outre l'indécision que manifeste Sandrine à employer les pronoms « elles » ou « ils », ces propos laissent à penser que les hommes auraient en eux une sorte de « déjà volonté de travailler » et que leurs objectifs et attentes sont principalement définis au regard de cette qualité légitime. Une « déjà volonté de travailler » qui semble en revanche plus souvent faire défaut aux femmes, puisqu'elles peuvent – si elles le veulent – « rester » mères de famille, donc ne pas « travailler ». Ainsi, malgré l'injonction à l'indépendance et/ou à l'autonomie qui est adressée aux femmes stagiaires, les discours des enseignantes, font apparaître une simultanée permanence du clivage – et d'un choix à faire – entre la sphère marchande et productive et la sphère non-marchande et reproductive. Aussi, si le statut et le rôle de « mère de famille » semble dévalorisé par rapport à celui de « salarié-e », les femmes stagiaires sont principalement qualifiées, voire assignées, à ce rôle par ailleurs « déprécié » et à la sphère domestique auquel il réfère. Ce paradoxe au niveau des assignations est, de manière concomitante, reflété par l'opposition et la tension instituée – dans le contexte de la mise en place du CAI et de son VL – entre l'immigration choisie (immigration de travail qui

⁹⁰¹ AEO : Applications Éducatives de l'Ordinateur. ASF : Acquisition des Savoirs Fondamentaux. APP : Atelier de Pédagogie Personnalisée. AFPA : Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes.

est valorisée) et l'immigration subie (immigration familiale (ou clandestine) qui est dévalorisée). Cette binarisation de l'immigration participe à la réactualisation des rapports sociaux de sexe et à la réaffirmation d'une division sexuelle et raciale du travail dans le cadre de laquelle le travail marchand et la sphère productive – domaine de « prédilection » des hommes – sont valorisés par rapport au travail non-marchand et à la sphère reproductive, domaine de « prédilection » des femmes. Partant de cette tension, si les énoncés qui font le plébiscite de l'autonomie des femmes stagiaires – par la langue – s'appuient certes sur une rhétorique anti-sexiste, ceux-ci font simultanément entrevoir les rapports sociaux de race par lesquels est élaborée cette rhétorique anti-sexiste qui légitime le caractère obligatoire de la FL :

*« / on va dire que la formation linguistique leur permet de gagner en autonomie / même si / c'est aussi toute une * / toute une démarche dans / dans leur esprit à faire hein / c'est / c'est vouloir aussi être autonome hein / et on voit que les / les / la démarche qu'elles font déjà de venir régulièrement / donc de s'organiser à la maison / au niveau (...) / préparation des repas / au niveau des enfants / donc je trouve que c'est déjà une / une forme d'autonomie pour elles hein / c'est : / c'est un début / (...) / bon / la formation étant obligatoire * * / je pense que c'est une bonne chose / elles ont pas le choix / elles viennent mais en même temps voilà / elles : elles commencent à voler un petit peu de leur propres ailes / (...) / la formation est * / est intensive / donc voilà / moi je dis / prendre le / le bus toutes seules / déjà la première fois elles sont accompagnées mais très vite elles prennent le bus toutes seules / le métro / elles commencent à se repérer dans Rennes / donc voilà / l'autonomie c'est : / elle se fait avec la formation mais aussi avec tout ce que la formation entraîne / euh / comme autonomie / » Diane. 11.6 (32'07)*

Pour reprendre une formulation de F. Dubet : « dans le monde idéal des chances, « vouloir, c'est pouvoir » »⁹⁰². Aussi, quand bien même Diane considère que l'autonomie « gagnée » par la FL, et ce qu'elle entraîne, représente « toute une démarche » de l'esprit « à faire », et qu'il est nécessaire de « vouloir » être autonome pour faire advenir cette autonomie – soit qu'elle est avant tout une aspiration et qu'elle « se prouve en s'éprouvant »⁹⁰³ –, l'enseignante considère, paradoxalement, que c'est « une bonne chose » que les femmes stagiaires n'aient pas le « choix », que la FL soit obligatoire. C'est au nom des « bienfaits » et des « bénéfiques » qu'il entraîne, notamment en terme d'autonomie, que le caractère obligatoire et contraignant de la FL CAI est considéré comme « bénéfique », particulièrement lorsqu'il s'agit de femmes stagiaires. Cet extrait d'entretien est révélateur d'un paradoxe décrit par A. Ehrenberg comme lieu de tension et de division de la société française. Cette tension se situe au niveau du passage de l'aspiration à l'autonomie à la condition

⁹⁰² DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 81.

⁹⁰³ FOESSEL M., *op.cit.*, 2011/3 Tome 414, p. 351.

d'autonomie, soit par une transformation de la signification sociale de l'autonomie. Si, comme le souligne le philosophe « *l'aspiration à l'autonomie était une aspiration à l'indépendance ; l'autonomie comme condition est « compétition et coopération.* » Dans le même sens, si l'indépendance s'accomplit dans « *la possibilité morale de choisir la vie qu'on entend mener* », l'action s'accomplit elle par « *la compétition et la coopération* ». Aussi, c'est par ce glissement de l'aspiration à la condition que l'autonomie aurait changé de signification entraînant certaines contradictions et divisions dans la société française⁹⁰⁴. L'autonomie est souvent désignée par les enseignantes rencontrées comme une sorte de « propriété » des stagiaires à être ou à ne pas être autonomes. Selon la perspective libérale et individuelle qui la définit, cette « autonomie individuelle » apparaît comme le lieu de possession de quelque chose d'assez sécurisant pour se sentir « libre » d'avoir des projets⁹⁰⁵. Or, comme le souligne A. Ehrenberg, l'autonomie est avant tout « *une configuration d'idées-valeurs imprégnant nos façons d'être, les relations que nous avons les uns avec les autres.* »⁹⁰⁶ Dans le contexte de nos enquêtes, ce principe – au même titre que la responsabilité – est un idéal central des perspectives de la subjectivité qui peuvent induire un abandon – ou un délaissement du moins – de l'analyse des faits sociaux au profit de celle du/des sujet-s. Dans ce cadre, les faits sociaux sont interprétés comme un ensemble de relations ou de rencontres entre des subjectivités, ou – comme le propose A. Ehrenberg – « *comme un tas d'expériences individuelles reposant sur la subjectivité de chacun* »⁹⁰⁷ : une collection est assimilée au collectif. Ceci induit une appréhension prioritairement contractuelle et procédurale des liens sociaux, alors perçus comme de multiples accords entre « libres parties ». Cette logique est également conforme au modèle de l'égalité des chances qui privilégie des contrats individuels plutôt qu'un contrat social global⁹⁰⁸. Cette vision de l'autonomie – qui sépare l'individu de ses déterminations sociales, physiques et altéritaires – est étroitement liée au soubassement contractuel du CAI. Formulé ainsi, cet idéal de l'autonomie est un leurre qui invite à s'affranchir de l'autre, à ne rien lui devoir et à ne rien lui donner en retour. Ceci amène à interroger l'instrument central qui préfigure à ce dispositif de contrôle et de sécurité des politiques de l'immigration et de l'intégration, le contrat. Car, si l'autonomie par la langue est une obligation, le contrat est l'instrument choisi pour l'institution et/ou la réaffirmation de cette injonction.

⁹⁰⁴ EHREMBERG A., *op.cit.*, 2011/3 n° 77, p.562.

⁹⁰⁵ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p.104.

⁹⁰⁶ EHREMBERG A., *op.cit.*, 2011/3 n° 77, p.562.

⁹⁰⁷ EHREMBERG A., *op.cit.*, juillet 2005, p.201.

⁹⁰⁸ DUBET F., *op.cit.*, 2010, p. 62.

5.3 *Le CAI : Un contrat indissociablement sexuel et racial au service de l'immigration choisie*

5.3.1 Le CAI : Un instrument de légitimation (différenciée) de l'obligation et de la contrainte de la loi

Une place de plus en plus importante est accordée au contrat dans toutes les sphères de la vie sociale⁹⁰⁹, ce qu'illustre la multiplication des formes contractuelles d'action publique depuis une trentaine d'années (Cf. Chapitre 4). À l'occasion d'une journée d'étude intitulée *La contractualisation du social*, le juriste J. Chevallier définit le contrat comme « *un procédé de coordination des initiatives individuelles et de construction d'un ordre collectif qui passe par la médiation du droit* »⁹¹⁰. Cette définition attire l'attention sur le lien qui existe entre la place accordée au contrat et le degré de « juridicisation » de l'ordre social.

L'obtention et le renouvellement d'un titre de séjour sont conditionnés par la preuve individuelle de l'« intégration républicaine », que la signature du CAI est censée entériner. C'est à ce contrat qu'incombe la fonction de produire du lien social, mais aussi une certaine légitimité de la loi qui l'impose. Le CAI est un contrat – qui « ouvre » des droits – en reposant sur une base légale. C'est effectivement la loi relative à l'immigration et à l'intégration du 24 juillet 2006 qui fixe ce contrat comme cadre et vecteur de régulation des comportements individuels et collectifs. Ceci permet de rappeler la tension et/ou l'opposition généralement établie entre les deux modes de contrôle des trajectoires de vie que sont la loi et le contrat. La loi fonctionne par imposition. Elle universalise et organise la société autour d'elle en étant identique et « égale » pour tou-te-s, instituant ainsi des individus « égaux » en droit. Ainsi, la loi est reconnue pour son unilatéralité et son caractère inégalitaire. Inversement, le contrat est généralement abordé à travers le récit de la liberté contractuelle et de l'égalité des parties. Mais, dans son expression courante, cette opposition idéaltypique omet le lien de continuité et de consubstantialité qui existe entre ces deux modes de régulation et de contrôle. Or, comme le rappelle J. Chevallier, si le contrat s'appuie inévitablement sur la loi, cette dernière est une condition de création du contrat et un gage de sa pérennité. De son côté, l'autorité contraignante de la loi trouve une légitimité dans l'hypothèse que la société a pour origine un

⁹⁰⁹ Ce que confirme l'apparition de multiples contrats tels que le contrat d'accompagnement à l'emploi, le contrat initiative emploi, le contrat unique d'insertion, le contrat d'avenir, le contrat d'insertion, etc.

⁹¹⁰ CHEVALLIER J., « La contractualisation : inflexion de la régulation juridique ? », Journée d'étude « La contractualisation du social », *op.cit.*, le 7 avril 2011. [EN LIGNE] : <http://www.cirtai.org/projetuoh/lecon1---transcription.html>

contrat⁹¹¹. Ainsi, si la loi du 24 juillet 2006 est effectivement l'acte qui dit et permet objectivement et verticalement le contrôle des trajectoires et des comportements – linguistico-culturels – des « immigré-e-s primo-arrivant-e-s en France », le CAI - et son VL - est l'instrument juridique d'expression – par atténuation – du caractère autoritaire de cette loi. La mise en avant de ce dispositif contractuel, plutôt que la loi qui le dit et le crée, a l'avantage de déplacer l'attention sur l'idée illusoire, et néanmoins efficace, de l'accord des volontés qui prévaut généralement aux rhétoriques du contrat. Mais, cette mise en centralité du contrat permet aussi d'activer l'expression d'un mode de régulation horizontale des relations sociales, puisque le contrat est supposé se fonder sur un engagement « consenti », tandis que la loi est abordée à partir du mode de régulation verticale des relations qu'elle induit. Aussi, mettre en avant le CAI, plutôt que la loi qui l'institue, permet de masquer la verticalité des relations qu'il induit pourtant et ce, en orientant les discours et les actions sur le « respect des procédures », « l'engagement réciproque », « l'égalité des parties », « la liberté de contracter », « l'autonomie de la volonté », etc.

Dans un contexte de promotion de l'individu, d'incitation à l'émancipation par rapport aux institutions réputées contraignantes, le CAI - et son VL - exprime une importante transformation des manières de percevoir et de re-créeer du lien social. Ce contexte est lui-même étroitement lié aux réformes politiques et économiques consacrées, depuis les années 1980, à asseoir le projet d'un État social actif (Cf. Chapitre 4). Dans ce cadre, la mise en fonctionnement du VL du CAI réaffirme l'enjeu de « gouvernance » que représente la langue et simultanément, elle confirme la centralité du contrat en tant qu'instrument de régulation par rapport à cet enjeu. Mais, au delà de ses fonctions de « régénération » du lien social, de coordination, d'incitation et de régulation, et à l'instar de l'interprétation qu'en propose J. Chevalier, le contrat peut également être considéré comme un instrument d'imposition, d'injonction et de contrôle. Ceci est particulièrement observable dans le cadre des politiques de l'immigration, réputées appartenir à la sphère des activités dites régaliennes⁹¹². Alors

⁹¹¹ Cf. PATEMAN C., *Le contrat sexuel* (Traduit de l'anglais par Charlotte Nordmann), Paris, La Découverte, 2010. Ouvrage initialement paru en 1988, aux éditions Polity Press, sous le titre « *The sexual Contract* », p. 21.

⁹¹² Partant du constat de la contractualisation de l'action publique, le juriste distingue cinq aspects articulés qui peuvent participer à une définition du contrat dans ce contexte. 1. Le contrat est employé comme un mode de coordination des acteurs publics (Cf. les rapports entre l'État et les collectivités locales). 2. Le contrat est employé comme formule de substitution par rapport aux mécanismes classiques de contrôle. C'est un moyen de coopération en vue de préserver « la cohésion de l'action publique » (Cf. le partenariat privé/public). 3. Le contrat est moyen d'incitation et de formalisation des engagements réciproques pris entre l'État et les acteurs privés. 4. Le contrat est une technique de régulation qui vise à assurer un équilibre entre les divers secteurs en concurrence. 5. Le contrat est un mode d'imposition qui est amené à gagner des activités communément considérées comme régaliennes (Cf. Le CAI dans le cadre des politiques de l'immigration par exemple). Cf. CHEVALLIER J., *op.cit.*, le 7 avril 2011.

même que le CAI – à l’instar d’autres contrats – semble réaffirmer le pouvoir de « gouvernance » économique et gestionnaire (Cf. immigration choisie vs immigration subie), il illustre la manière dont la pratique contractuelle remplit une fonction d’imposition, en faisant miroiter l’illusion d’un ordre social dénué de rapports de pouvoir. Ceci amène le juriste J. Chevallier à affirmer que le mouvement de contractualisation de l’action publique (Cf. Chapitre 4) renseigne davantage sur un nouveau mode de rapports sociaux, qu’il induit et qu’il renforce, que sur une réalité juridique homogène. De ce fait, la contractualisation de l’« offre-obligation » de FL destinée aux « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » en France est un contexte privilégié pour interroger ce phénomène de contractualisation des rapports sociaux.

5.3.1.1 VL du CAI et contractualisation des rapports sociaux : un contrat pour l’égalité entre les sexes

À l’aune des extraits d’entretien qui suivent nous proposons à présent d’interroger le « contrat » du point de vue de certains rapports sociaux qu’il induit. Posant directement un lien entre le contrat (CAI) et la FL, Diane déclare qu’elle considère le CAI comme « *une bonne chose* », dans la mesure où il permettrait aux « *personnes qui arrivent en France* » d’avoir accès rapidement et gratuitement à une FL :

*« / (...) je pense que c’est une bonne chose de pouvoir permettre à des personnes qui arrivent en France d’avoir une formation linguistique * / euh : / gratuite / parce que ça c’est important aussi * / ça n’a pas existé * pendant des années ce / ce contrat / y avait des cours de quartiers / des choses / des bénévoles / et tout ça c’était très : / très vague / en même temps / là / je trouve le fait d’avoir quelque chose de cadré / quelque chose qui oblige les stagiaires à venir tout de suite parce que : / moi j’ai eu le cas y a quelques années de stagiaires qui sont en France depuis vingt ans / qui ne / qui ne parlent pas un mot de français / et là / c’est pas le formateur qui juge / c’est les stagiaires entre eux qui se jugent et qui leur disent / mais tu es en France depuis vingt ans et tu parles pas français < ? > / c’est pire que chez / dans le monde des enfants / je veux dire / les stagiaires sont durs entre eux et disent / mais c’est pas possible < ? > < ! > / et c’est vrai que ce / ce contrat il oblige le stagiaire à venir / à effectuer sa formation le plus tôt possible / » Diane. 8 (16’50)*

La gratuité de la FL CAI est souvent mise en avant comme un avantage manifeste de ce dispositif. Cette gratuité des formations est désormais remise en question⁹¹³. En effet, l’instauration d’une participation financière des étranger-ère-s aux frais de formation figure parmi les recommandations du rapport Karoutchi⁹¹⁴ élaboré au nom de la commission des

⁹¹³ LOCHAK D., *op.cit.*, 2013/3 n° 98, p.6.

⁹¹⁴ « Certes, les étrangers les paient indirectement, dans la mesure où les ressources de l’office proviennent majoritairement des droits de timbre acquittés par eux lors de la délivrance de leurs titres de séjour. » Rapport d’information n°47 (2012-2013) de Roger Karoutchi, fait au nom de la commission des finances de l’Assemblée nationale, déposé le 16 octobre 2012, pp.39-40.

finances de l'Assemblée nationale, paru en octobre 2012. S'inspirant des systèmes de FL des pays européens voisins, son rapporteur y voit un moyen d'alléger la charge financière qui pèse sur l'OFII, mais aussi une façon de « *responsabiliser les étrangers dans leurs parcours de formation* ». L'instauration de cette participation financière aux frais de formation est plébiscitée alors même qu'il est reconnu dans ce rapport que les ressources de l'OFII émanent principalement des droits de timbre acquittés par les étranger-ère-s lors de la délivrance de leurs titres de séjour.

Mais, pour Diane, outre la gratuité de la formation, c'est le caractère obligatoire du CAI qui rend ce dispositif moins « vague » et plus « cadré ». Dès lors que l'enseignante évoque l'obligation inhérente à la FL CAI – et son caractère « cadré » – elle explicite ses propos en présentant l'obligation de FL comme une émanation des stagiaires elles/eux-mêmes : « (...) / et là / c'est pas le formateur qui juge / c'est les stagiaires entre eux qui se jugent (...) / c'est pire que chez / dans le monde des enfants / (...) ». L'évocation de l'obligation d'assiduité – qui rappelle l'obligation scolaire – fait apparaître des biais discursifs d'« infantilisation » des apprenant-e-s adultes de ce dispositif que nous avons eu l'occasion de présenter (Cf. Chapitre 4). De manière similaire, si Nathalie⁹¹⁵ questionne la forme contractuelle du VL du CAI – lorsqu'elle affirme ne pas particulièrement apprécier le mot contrat –, elle considère néanmoins que c'est « *une bonne chose* » que la FL puisse être obligatoire, ce qui n'était pas forcément le cas auparavant. Explicitant ses propos, elle évoque le cas de personnes éventuellement désireuses de suivre une FL, qui n'auraient pas eu l'occasion de le faire, et pour lesquelles la contrainte d'assiduité revêt un caractère positif. Poursuivant, l'enseignante évoque une seconde situation et/ou catégorie de personnes pour lesquelles l'obligation de formation s'avère être quelque chose de « bien » :

*« euh : * / je pense qu'il y a des : / j'ai remarqué qu'aussi y avait des : / des maris quelques fois qui aimaient pas trop que : leur femmes aillent en cours de français / le fait que ça soit obligatoire c'est bien / parce que / au moins : / elles / elles le font / et elles : sont dans l'obligation de le faire / et de : de sortir / et : de suivre cette formation / donc ça : / je trouve ça Bien / voilà / » Nathalie.9 (12'17)*

Aussi, dans une visée d'émancipation, Nathalie évoque la forme contractuelle du CAI et considère l'obligation de participation à la FL d'autant plus « profitable » lorsqu'elle

⁹¹⁵ « / avoir des cours de français / ça / je pense que c'est une bonne chose parce que les cours de français étaient pas forcément obligatoires avant / et que ce soit obligatoire / je trouve que c'est quand même une bonne chose / que : / même si le mot s'appelle contrat et que c'est pas : / ça c'est pas : / forcément quelque chose qui me plaît / euh : / je trouve que ça : / ça donne l'obligation d'en avoir et : certaines : personnes / euh : / en voulaient / peut-être / mais n'avaient pas l'occasion de : / de faire des cours de français / donc / ça je trouve que c'est (X) / c'est / c'est génial / c'est vraiment très bien / » Nathalie.9 (12'17).

s'adresse aux femmes stagiaires. Ceci n'est pas sans rappeler un passage d'entretien commenté plus haut [Diane. 11.6 (32'07)] au cours duquel Diane définit l'autonomie comme « une aspiration à l'autonomie » en même temps qu'elle considère l'obligation de FL – par et pour les bienfaits qu'elle entraîne en terme d'autonomie notamment – comme « bénéfique », lorsqu'elle concerne les femmes stagiaires. Plus tôt, au cours de notre échange, je demande à Diane si, selon elle, la forme contractuelle du dispositif CAI peut apporter quelque chose de « positif » en terme d'accueil et/ou d'intégration par exemple [Cf. (E) E.8.1]. L'enseignante répond par l'affirmatif en ces termes :

*« / des choses positives / oui / parce que avant / moi j'estime que avant y avait vraiment / vraiment / y a / y a beaucoup / y a / y a un public / surtout là / surtout un public de Femmes qui est resté pendant des années en France sans parler un mot de français / et ça / c'est pas : c'est pas normal / donc ce contrat il a ce bon côté où il oblige / euh : / y a des hommes qui : / qui sont pas / qui / qui vont pas facilement laisser venir leurs femmes en cours hein / qui nous posent des conditions hein / elle ne viendra que le matin ou elle ne viendra que l'après midi / (...) / y a toujours des explications de la part de l'homme * / on prend pas en compte la / la femme / si la femme elle a envie de venir / si elle / si elle a envie de sortir * / ou le mari qui l'attend à la sortie des cours parce qu'elle doit rentrer directement à la maison / et tout ça je pense que ce contrat il le brise un peu parce que l'homme il peut pas être là : * / tous les jours / le matin / le midi / la surveiller / donc la femme gagne quelque part une petite autonomie / » Diane. 8.1 (19'38)*

Diane place « la cause des femmes » au départ (ou au centre) de l'intérêt que revêt la forme contractuelle du VL du CAI. Ses propos laissent à penser qu'il y aurait un rapport de corrélation entre le contrat et l'égalité entre les sexes. Plus encore, lorsque l'enseignante affirme : « (...) je pense que ce contrat il le brise un peu parce que l'homme il peut pas être là : * / (...) / donc la femme gagne quelque part une petite autonomie », elle décrit le contrat comme un instrument qui permet, à la fois, de lutter contre la domination exercée par les conjoints de ces femmes stagiaires et de les faire advenir autonomes. Dans le même sens, – comme Nathalie citée plus haut [Nathalie.9 (12'17)] – Camille déclare que la forme contractuelle du dispositif lui déplaît. Le contrat ne serait pas « accueillant » selon cette enseignante. En revanche, et puisque des « maris » sont susceptibles d'empêcher leurs conjointes de participer à la FL, elle reconnaît au contrat l'avantage d'obliger ces dernières à être présentes en cours :

*« / c'est à double tranchant / parce que : il y a beaucoup de personnes / si on : / s'il n'y avait pas ce contrat là : ils ne viendraient jamais : en cours / euh : donc en même temps : y a : / moi j'ai vu des maris venir et me dire que non / leur femmes c'était pas possible qu'elles viennent en cours / et grâce à ça : euh : / voilà / elles ont signé un contrat / elles sont Obligées quoi / donc dans un sens c'est bien mais dans un autre je trouve que ça fait un peu : * * / bref enfin * / ça me plait pas du tout quoi * / le fait que ce*

*soit un contrat : et qu'il faille / enfin / ça fait : euh : * oué / non c'est pas accueillant
quoi / » Camille.13.1 (28'06)*

En même temps que le CAI est un instrument d'injonction à l'appropriation/incorporation de la langue et des normes légitimes, il est intéressant de constater qu'il est de manière récurrente décrit par les enseignantes rencontrées comme un vecteur d'égalité et de libération des femmes par rapport à une « spécifique » domination qu'exerceraient leurs conjoints. Enfin, de son côté, Laurène⁹¹⁶ déclare qu'elle préfère que la participation au cours de français provienne d'une « démarche individuelle » : « / dans l'idéal / (...) / mais le mieux ce serait quand même que ça vienne d'eux : (...) / que ce soit une démarche individuelle quoi ». En même temps, parce qu'elle adhère au principe selon lequel il est important « (...) / de maîtriser un minimum / (...) / la langue du pays dans laquelle on vit » l'enseignante se dit favorable à l'obligation de la prescription linguistique. En revanche, elle interroge le principe contractuel de ce dispositif à l'aune des principes que sont « la réciprocité de l'engagement » et « la liberté et l'égalité des parties contractantes », au fondement des rhétoriques du contrat : « comme c'est un contrat / voilà / ça va : / ça va dans les deux sens / euh : * * * / voilà / on peut se dire / ben * / dans le sens du stagiaire / qu'est ce qu'il y gagne < ? > ». L'enseignante a l'impression que la France considère avoir « fait un premier pas » en acceptant d'accueillir ces personnes et qu'elle (la France) estime alors qu'il incombe à « l'immigré-e primo-arrivant-e » de faire l'autre pas en retour, soit de s'intégrer en s'appropriant la langue et les normes légitimes. Mais, rappelant que l'obtention et/ou le renouvellement d'un titre de séjour est conditionné par la signature d'un contrat et par l'obligation d'assiduité aux formations prescrites par le CAI, Laurène fait apparaître un paradoxe inhérent au CAI : quand bien même

⁹¹⁶ « / bon / je : me dis que ça : * * * / ça met un peu dans une obligation les personnes / de suivre des cours * / euh : * / ce qu'elles feraient pas forcément * / si y avait pas d'obligation * * * / donc : / bon voilà / enfin / pourquoi pas / c'est sûr que voilà : * * * / dans l'idéal / on se dit / mais le mieux ce serait quand même que ça vienne d'eux : et que ce : / enfin voilà / que ce soit une démarche individuelle quoi * * * / (...) / donc : voilà / c'est : / c'est bien parce que : la France a : / voilà / estime qu'il y a une : * * * / une obligation à apprendre le français * * * / je suis assez d'accord : / voilà / avec ce : * * * / avec ce principe là / enfin voilà / de : * * * * * / d'avoir un minimum : * * * / de maîtriser un minimum / voilà / la langue du pays dans laquelle on vit quoi * / euh : après : * * * * * / (...) / qu'est ce que la France attend : de ça : / (...) / qu'est ce qui est apporté : réellement aux : * / aux stagiaires / comme c'est un contrat / voilà / ça va : / ça va dans les deux sens / euh : * * * / voilà / on peut se dire / ben * / dans le sens du stagiaire / qu'est ce qu'il y gagne < ? > / (...) / moi j'ai un peu l'impression que s(X) / en fait / ça part du principe que : * / la France elle a déjà fait * / en fait / un premier pas * / (...) / la France a déjà fait son premier pas en fait en les acceptant en France / par le biais du regroupement familial / ou de l'immigration * du travail etc * / (...) / et qu'à partir de : * / de ce pas là / eh ben / il faut que le stagiaire : / voilà / fasse le pas : de son côté : / voilà / qui est de * / d'apprendre * / d'apprendre la langue / d'apprendre un peu les : / les lois etc quoi / mais sachant que : / voilà / pour le stagiaire / c'est pas non plus : * * * / enfin / ça a une incidence / ça peut avoir une incidence quand même assez : importante par rapport au * / à la carte : de séjour quoi / (...) / donc ça part du principe / voilà / un peu / on vous a accueilli (...) / ben en retour : / voilà / vous allez * faire telle et telle chose pour * * / pour favoriser : votre intégration en France * / mais au final : l'accueil : dans le pays / elle est pas : / enfin / elle a rien de définitif quoi * * * / (...) / elle peut-être remise en cause à n'importe quel moment quoi / » Laurène.13 (41'48).

l'immigré-e ferait preuve de son intégration « (...) *au final : l'accueil : dans le pays / (...) / elle a rien de définitif (...) / elle peut-être remise en cause à n'importe quel moment quoi /* ».

5.3.1.2 Le CAI : ou l'illusion d'un solde positif et égal pour les parties engagées

Parce que le contrat se fonde sur les principes que sont l'autonomie, la responsabilité⁹¹⁷, la réciprocité, la liberté et l'égalité, il n'est pas étonnant de constater une itération de ces notions dans les propos qui accompagnent son plébiscite. En revanche, c'est en considérant le CAI comme un mode d'imposition, et en partant de la *quasi* impossible marge de négociation des signataires par rapport à l'autre partie contractante – l'État – que la juriste D. Lochak débute une intervention intitulée *Le contrat d'accueil et d'intégration, une contractualisation biaisée pour une intégration alibi*⁹¹⁸ en affirmant que « *ce contrat n'a rien, mais vraiment rien de contractuel* ». Pour D. Lochak, le caractère contraint du CAI invalide l'« accord » qu'il présuppose. D'ailleurs, le titre de son intervention résume ses positions et ses propositions par rapport à ce dispositif contractuel des politiques de l'immigration. Selon la juriste, le caractère contractuel du CAI est fictif car il n'implique ni réciprocité des obligations⁹¹⁹ ni autonomie de la volonté et que « *seul l'étranger prend des engagements d'une part et qu'il n'a d'autre choix que de signer le contrat d'autre part.* ».

Pour Diane, « la seule bonne chose » qu'elle perçoit dans l'acte consistant à signer un CAI est l'engagement « conscient », des signataires à en suivre son VL, qu'il induit. Mais, pour cette enseignante, cet acte permet aussi aux stagiaires de comprendre la « faveur » que leur accorde l'autre partie contractante, en leur « offrant » cette FL :

*« / je pense que le / le seul / la seule bonne chose dans la signature c'est que voilà / là ils sont conscients qu'ils s'engagent à suivre : le volet linguistique qui me concerne / (...) / c'est difficile / mais la signature fait qu'ils s'engagent / après je suis pas sûre / si / s'ils n'avaient pas signé ce contrat / est ce qu'ils viendraient <?> / est ce qu'ils comprendraient que c'est <?> / c'est vraiment un cadeau qu'on leur fait aussi de leur offrir une : / une formation linguistique / que c'est important * / alors peut-être qu'en signant / oui / ça : / pour eux / c'est / c'est symbolique / et voilà / ils s'engagent à être assidus aussi / y a le contrat d'assiduité qu'ils signent ici avec nous / » Diane. 13.2 (41'55)*

⁹¹⁷ Pour rappel, la contractualisation des politiques publiques – conditions de la mise en application de la décentralisation – s'appuie sur une inflexion à l'autonomie des politiques locales (Cf. Chapitre 4).

⁹¹⁸ Cf. LOCHAK D., « Le contrat d'accueil et d'intégration, une contractualisation biaisée pour une intégration alibi », Journée d'étude « *La contractualisation du social* », *op.cit.* [EN LIGNE] : <http://www.cirtai.org/projetuoh/lecon2---transcription.html>.

⁹¹⁹ Les articles 1 et 2 du CAI sont respectivement consacrés aux engagements de l'État et du signataire du contrat sont représentatif de l'asymétrie de réciprocité inhérente au CAI. Alors que l'État s'engage en « proposant » une longue liste de prestations, il incombe aux signataires de participer avec assiduité à ces dernières. Cf. [Fig. 1] Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration.

Aucun-e stagiaire rencontré-e n'a explicitement témoigné de l'engagement – à l'intégration linguistico-culturelle, à l'autonomie, à la responsabilité, etc. – qu'implique la signature du CAI. Celles ou ceux qui ont abordé cette question, décrivent davantage cet acte comme une formalité administrative nécessaire pour pouvoir demeurer en France⁹²⁰. Cet acte est davantage qualifié comme un non choix. Les signataires du CAI n'ont effectivement pas le choix de conclure ou non ce contrat. Dans ce cadre, leur subordination n'est pas une conséquence, mais plutôt une condition de leur soumission au CAI⁹²¹. Aussi, D. Lochak reconnaît, à cette forme contractuelle, une fonction idéologique. Comme l'intégration⁹²², ce contrat serait un « *miroir aux alouettes* » et un « alibi » à la précarisation de celles et ceux qui ont vocation à s'établir en France.

La contrainte est inhérente au CAI et à son VL. En même temps, cette contrainte est souvent niée ou amoindrie au profit de la mise en avant des avantages qu'« offrent » ce dispositif de contrôle et de sécurité, qui fait miroiter que la langue peut être – elle-même – source d'autonomie, d'égalité, de liberté et de plus-value. Mais, ce faisant, la langue devient le lieu d'instauration d'une dépendance et/ou d'une aliénation à l'illusion qu'est cet idéal de l'autonomie. Face à cette toute puissante autonomie – et/ou à l'injonction de maîtrise qu'elle impose – la loi, impérative et autoritaire, ne peut qu'échouer à faire sens et lien social, puisqu'elle s'impose de manière unilatérale aux individus et qu'elle suppose de fait un rapport inégalitaire. *A contrario*, le contrat repose sur une logique d'équilibre de la relation, de négociation et de recherche de compromis. Les relations qu'il induit sont souvent considérées comme symétriques au sens où elles ne « coûtent pas », en termes de « liberté » du moins. Ce faisant, la question des rapports de pouvoir en est souvent évacuée au profit de celles de la réciprocité et de la négociation. La loi institue des places et impose un consentement des individus « à perdre » quelque chose par rapport à leur liberté. Comme le souligne D. Texier, dans son chapitre consacré à la contractualisation des rapports sociaux, « *la loi (...) institue à partir de la place vide qu'elle crée.* »⁹²³ De son côté, le contrat contourne le problème de la « perte » de liberté en donnant l'illusion que les individus peuvent tirer une plus-value de la

⁹²⁰ Par ailleurs, une personne peut désirer s'établir en France et y vivre sans pour autant adhérer aux principes légitimes de « l'intégration républicaine », sans pour autant vouloir s'appropriier la langue et/ou s'affilier aux normes et valeurs qu'impose ce contrat et cette loi.

⁹²¹ Comme le souligne C. Pateman à propos de la subordination des femmes dans le cadre du contrat de mariage. Pour C. Pateman : « *le contrat de mariage est un contrat de travail mais l'épouse n'est pas un travailleur. Car la subordination des femmes est une condition, et non une conséquence, du contrat de mariage.* » PATEMAN C., *op.cit.*, 2010, p.7.

⁹²² « Intégration » qui apparaît dans la législation sur l'entrée et le séjour des étrangers en 2003. Cf. LOCHAK D., *op.cit.*, n° 59-60, 1/2004, pp. 3-6.

⁹²³ TEXIER D. « Contractualisation. Contractualisation des rapports sociaux », *Adolescences contemporaines*, Paris, ÉRÈS, 2011, p.97.

relation négociée. En somme, alors que la loi induit une dépossession de liberté, le contrat est « *une offre de bénéfice, le leurre d'un solde positif et identique pour les parties engagées* »⁹²⁴. Or, comme la plupart des contrats, le CAI n'est pas – strictement – un contrat entre deux parties, mais plutôt un accord de deux parties à accepter les termes de principes, de statuts et/ou de places définies extérieurement à eux. Ceci étant dit, il est tout de même un pacte asymétrique. S'il met directement en rapport l'État et les « immigré-e-s primo-arrivant-e-s », il place le droit d'imposer entre les mains d'une seule partie contractante, l'État. Ce qui caractérise un contrat, c'est aussi la possibilité de le rompre. Or, la rupture d'un tel contrat n'implique pas les mêmes conséquences pour les deux parties contractantes. Ce dispositif procède d'un leurre, car il laisse à penser qu'il est fait et/ou ajusté, hors de la loi, à chaque « immigré-e primo-arrivant-e » en France. En s'imposant au nom de l'autonomie, de la liberté, de l'égalité, de la langue, et de l'intérêt individuel, le CAI instaure une emprise sur les individus dont il récuse le caractère. Or, c'est précisément à travers les idéaux censés le fonder que ce contrat établit son emprise sur les individus. Cette emprise est perceptible à travers le renversement des places qu'il induit. Contrairement à la loi qui l'institue, le CAI renvoie la demande – ou l'illusion collective de la demande – sur « l'immigré-e primo-arrivant-e en France » qui sollicite individuellement son intégration. Dès lors, il apparaît inconcevable qu'une personne qui a contracté un CAI puisse refuser ou repousser ce qu'elle a par ailleurs sollicité. Celle-ci est alors contrainte de « subir » ce qui est de son propre intérêt, et ce qu'elle a « choisi » de surcroît. Ce dispositif décentre l'attention de la verticalité qu'induit la loi vers une addition de positions d'exception à laquelle invite la logique du contrat. S'appuyant sur l'autonomie et l'égalité comme catalyseurs du lien et du changement social, le CAI responsabilise, par ailleurs, les « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » par rapport aux droits qu'elles et ils « s'octroient ». En effet, de nombreux extraits d'entretiens illustrent la manière dont se réactualise l'illusion d'un ajustement spontané des actions individuelles. Ils mettent en relief une forme d'opacité des responsabilités propice à la reproduction des inégalités (Cf. les parties consacrées à la question de l'autonomie). En attirant prioritairement l'attention sur les principes d'autonomie et d'égalité et en affirmant assurer et sécuriser un ajustement par rapport aux « intérêts » individuels des contractant-e-s, le CAI fait miroiter un évitement possible de la loi contraignante. En même temps, par le « consentement obligatoire » qu'il commande, il soutient la perte de légitimité de l'institution qu'il entend pourtant combler. Le CAI permet de soumettre « volontairement » les immigré-e-s à la loi,

⁹²⁴ Ibid.

leur obéissance étant échangée contre la protection et la sécurité que constitue la promesse d'un titre de séjour.

Malgré tout, comme l'illustrent nos enquêtes de terrain, le CAI - et son VL - est généralement perçu et décrit comme un support privilégié à l'instauration de relations égalitaires. La fiction égalitaire du contrat est d'ailleurs au centre des discours de légitimation de ce dispositif de contrôle et de sécurité (Cf. Chapitre 3). Les étranger-ère-s sont contraint-e-s de prendre part au CAI. Elles et ils doivent être intégrées à la société française par ce contrat qui présuppose l'autonomie, la liberté et l'égalité entre les sexes. En même temps, parce que ce sont des femmes et des hommes étranger-ère-s et racisé-e-s qui contractent un CAI, ce dernier met en exergue et réaffirme les rapports sociaux de sexe et de race qui le constituent, alors qu'il est « vendu » sous les noms de « liberté » et « d'égalité ».

5.3.2 Le contrat : paradigme de l'accord libre et patriarcat fraternel

À l'occasion d'une intervention intitulée *Contrat sexuel, contrat nation*⁹²⁵, le sociologue É. Fassin s'appuie sur l'ouvrage de la philosophe féministe C. Pateman *Le contrat sexuel*⁹²⁶, dont il a contribué à la postface, pour proposer une réflexion sur le CAI. Ainsi, s'appuyant sur les travaux de la philosophe – qui tendent à remettre en cause l'évidence égalitaire du contrat –, É. Fassin interroge ce contrat en lui-même, en tant qu'il est « *un instrument de domination non simplement par détournement, mais peut-être par son principe même* ». Avant de revenir au CAI, nous proposons de s'intéresser à la manière dont C. Pateman narre l'histoire de ce contrat sexuel, en montrant l'importance que revêt la construction de la « *différence sexuelle en différence politique* » dans la société civile⁹²⁷.

Selon C. Pateman, le contrat social, tel qu'il est pensé à partir du 17^{ème} siècle, se fonde sur « *un contrat sexuel* ». Ce dernier est une incontournable clé pour la compréhension de l'histoire du contrat social, en même temps qu'il « *est une dimension refoulée de la théorie du contrat* »⁹²⁸. Pour la philosophe, « *le contrat originel est un pacte indissociablement sexuel et social* »⁹²⁹ et la société que crée ce contrat originel est un ordre social patriarcal. De ce fait, la divulgation de ce contrat sexuel est une opération critique, politique et théorique qui permet

⁹²⁵ FASSIN É., « Contrat sexuel, contrat nation », Journée d'étude « La contractualisation du social », *op.cit.*, le 7 avril 2011. [EN LIGNE] : <http://www.cirtai.org/projetuoh/lecon-4---transcription.html>

⁹²⁶ PATEMAN C., *op.cit.*, 2010.

⁹²⁷ *Ibid.*, p. 39.

⁹²⁸ *Ibid.*, p. 17.

⁹²⁹ *Ibid.*, p. 21.

de renseigner « *la mécanique du contrat telle que la modernité l'a produite comme système démocratique libéral.* »⁹³⁰. Mais, ses analyses se heurtent aux frontières de la théorie du contrat social. Elle rencontre un ensemble de tensions léguées par les théoriciens du contrat, par rapport à l'incorporation des femmes en dans la société civile, tensions que les approches classiques du contrat sont incapables, selon elle d'expliquer, en même temps qu'elles échouent à prendre en compte le féminisme « *sans remettre en question leur conception du « politique » et des relations « politiques ».* »⁹³¹ Selon C. Pateman, la théorie du contrat social repose sur une fiction de liberté : « *le contrat est considéré comme le paradigme de l'accord libre.* »⁹³². Si le contrat originel est parfois interprété « *comme l'acte par lequel ceux qui vivent dans l'état de nature échangent les insécurités de la liberté naturelle contre une liberté civile égale, cette fois protégée par l'État* », il est aussi, selon une autre interprétation, l'acte par lequel « *les fils gagnent leur liberté en s'émancipant de leur soumission naturelle à leur père, et en remplaçant l'autorité paternelle par le gouvernement civil.* » Selon cette dernière version, la société civile aurait été engendrée par le renversement de l'autorité paternelle, donc par l'effondrement du patriarcat. À partir de là, cette société civile qui est engendrée par un contrat apparaît comme antipatriarcale, de sorte que les notions de contrat et de patriarcat semblent irréversiblement opposées. Cependant, pour la philosophe, la liberté des hommes et l'assujettissement des femmes sont simultanément créés à travers le contrat originel. Ce faisant, l'enjeu de ses travaux dépasse la question de la liberté, car si les théories du contrat social narrent une histoire de liberté, le contrat sexuel retrace pour sa part une histoire d'assujettissement :

« Le génie des théoriciens du contrat a été de présenter à la fois le contrat originel et les contrats réels comme l'illustration et la garantie de la liberté individuelle. Or, dans la théorie du contrat, la liberté universelle est, au contraire, toujours une hypothèse, une histoire, une fiction politique. Le droit politique créé par le contrat prend toujours la forme de relations de domination et de subordination. » p.30. Ce qui fera dire à la philosophe que « Le contrat est le mode spécifiquement moderne par lequel sont créées des relations de subordination mais, du fait que la subordination civile prend sa source dans un contrat, elle présentée comme une liberté. »⁹³³

Aussi, aujourd'hui, la banale affirmation selon laquelle les individus seraient « naturellement » libres et égaux les uns par rapport aux autres – ou qu'ils naissent libres et égaux – témoigne, comme le souligne la philosophe féministe, du « succès avec lequel les

⁹³⁰ *Ibid.*, p. 8.

⁹³¹ *Ibid.*, p. 19.

⁹³² *Ibid.*, p. 27.

⁹³³ *Ibid.* p.170.

théoriciens du contrat sont parvenus à transformer une proposition subversive en une défense de l'assujettissement civil. »⁹³⁴ Tels que l'illustrent nos enquêtes de terrain, – en se fondant notamment sur le principe de « liberté » – le contrat continue à être considéré comme la promesse d'une ère d'émancipation et de modernité. Or, ce qui est au cœur de la de la théorie du contrat n'est pas une « *liberté générale de faire ce qui nous plaît* », mais plutôt, comme le rappelle la philosophe, une « *liberté de se soumettre comme il nous plaira.* »⁹³⁵. Plus précisément, la liberté dont il est question ici est une liberté de se soumettre « *au droit patriarcal* » qui « *s'incarne explicitement dans la « liberté de contracter* »⁹³⁶. Ainsi, loin de l'opposition communément posée entre le contrat et le patriarcat, C. Pateman considère le contrat comme ce qui constitue le patriarcat moderne⁹³⁷. Mais pour le comprendre, il est important de se garder d'interpréter la notion de « patriarcat »⁹³⁸ de manière patriarcale, soit comme relevant littéralement de « l'autorité paternelle » (ou du droit paternel). En effet, d'une part, le droit paternel n'est qu'une dimension, parmi d'autres, du pouvoir patriarcal : « *Le pouvoir que détient un homme en tant que père vient après qu'il a exercé le droit patriarcal dont jouit un homme (un époux) sur une femme (son épouse).* »⁹³⁹ D'autre part, le patriarcat n'est plus paternel puisque le contrat originel institue « *le patriarcat fraternel moderne* » en se fondant précisément sur « *la défaite politique du père* »⁹⁴⁰. C'est au cours du 17^{ème} siècle, en Angleterre, que le contrat aurait été élaboré, par les théoriciens du contrat social, comme moderne et antipaternaliste permettant ainsi, selon C. Pateman, de garantir le « droit masculin » (occulté) en triomphant du « droit paternel ». Après les années 1960, le succès des théories du contrat se mesure, entre autres, par l'idée communément admise, du déclin de

⁹³⁴ *Ibid.*, p. 69.

⁹³⁵ *Ibid.*, p. 208.

⁹³⁶ *Ibid.*, p. 261.

⁹³⁷ Selon la philosophe, ce patriarcat moderne reconduit le patriarcat sous une forme inédite puis qu'« *il ne s'agit plus du pouvoir du père procréateur d'une descendance mais du possesseur du droit sexuel.* ». *Ibid.*, p.6.

⁹³⁸ Au sens littéral, la notion de « patriarcat » signifie la « domination par les pères. » Elle renvoie généralement à une forme de pouvoir politique. Mais sa signification est controversée. Dans son ouvrage, C. Pateman, distingue trois périodes au cours desquelles sera discuté ce terme. La première période se déroule au 17^{ème} siècle et conduit au développement d'une « théorie spécifiquement moderne du patriarcat. ». La seconde période que l'auteure distingue débute en 1861 et s'est poursuivie jusqu'au 20^{ème} siècle (Cf. Rosalind Coward, *Patriarchal precedents sexuality and social relations*, London, Routledge Kegan & Paul, 1983). Et le renouveau du mouvement féministe dans les années 1960 réactive les débats – toujours en cours – autour de cette notion de patriarcat. *Ibid.* pp.43-48. De là, C. Pateman distingue trois formes de pensées du patriarcat qui s'articulent. La première est désignée comme « traditionnelle » et prend appui sur la domination du père comme modèle à toutes les relations de pouvoir. Selon une seconde forme d'argument patriarcal dit « classique », les fils naissent assujettis à leur père et sont, dès lors, assujettis politiquement. Enfin, les théoriciens du contrat l'auraient transformé en une troisième forme de patriarcat fraternel et contractuel qui ordonne la société civile capitaliste, le « patriarcat moderne ». Cf. *Ibid.*, p.48.

⁹³⁹ *Ibid.*, 23.

⁹⁴⁰ *Ibid.*, p.24.

l'idéologie politique patriarcale que fait advenir le contrat⁹⁴¹. Par son caractère contractuel, le CAI - et son VL - est représentatif des dispositifs à caractère contractuel qui réitèrent ce postulat. Il illustre l'attrait exercé par les théories du contrat qui revendiquent que « *toutes les relations sociales libres prennent une forme contractuelle* »⁹⁴², attrait qui paraît effectivement plus important aujourd'hui qu'il ne l'a été au 17^{ème} ou au 19^{ème} siècle, au moment où ont été narrées les histoires classiques du contrat que rappelle C. Pateman⁹⁴³. Que révèlent alors nos enquêtes de terrain à propos du contrat sexuel que décrit C. Pateman ?

5.3.3 Le CAI : quand « le contrat sexuel » permet d'invisibiliser « le contrat racial »

L'égalité entre les sexes est au centre des rhétoriques de légitimation du CAI et de son VL. D'ailleurs, dans le contrat qui est présenté à la signature (Cf. Chapitre 1), le principe d'égalité est exclusivement défini comme une « égalité entre les sexes »⁹⁴⁴. Même si le contexte peut s'y prêter, ce principe n'est envisagé ni en termes de classe, ni en termes de race. Pour rappel, selon C. Pateman, la théorie politique contractuelle moderne se fonde sur le postulat que les relations sexuelles ne sont pas politiques⁹⁴⁵. Or, nos enquêtes de terrain contredisent ce postulat, car le CAI - et son VL - s'affirme précisément comme un dispositif

⁹⁴¹ *Ibid.*, p. 45.

⁹⁴² *Ibid.*, p. 21.

⁹⁴³ Mais, comme le souligne la philosophe, on ne peut véritablement dater et marquer cette fiction politique du contrat originel : « *La fiction politique d'un contrat originel fait partie de l'histoire du patriarcat moderne, mais celui-ci n'a pas commencé avec un acte contractuel spectaculaire. En ce sens, il n'existe pas d'origine à partir de laquelle commencer un examen historique. On peut soutenir de façon plausible que le patriarcat moderne a débuté au XVIIème siècle, lorsque les institutions contractuelles que nous connaissons aujourd'hui ont commencé à se développer, mais ce « commencement » n'a pas été si clairement marqué.* » *Ibid.*, p. 302.

⁹⁴⁴ Cf. Cf. [Fig. 1] Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration. Dans la partie intitulée « La France, un pays d'égalité » : « L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de la société française. Les femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes. Les parents sont conjointement responsables de leurs enfants. Ce principe s'applique à tous, Français et étrangers. Les femmes ne sont soumises ni à l'autorité du mari ni à celle du père ou du frère pour, par exemple, travailler, sortir ou ouvrir un compte bancaire. Les mariages forcés et la polygamie sont interdits, tandis que l'intégrité du corps est protégée par la loi. ».

⁹⁴⁵ Ce présupposé entre en contradiction avec la théorie que propose Hobbes qui considère qu'aucune relation de domination n'est « naturelle », soit que toutes les relations (y compris les relations contractuelles) sont politiques, ce qui l'oppose à d'autres théoriciens classiques du contrat qui affirment que le droit conjugal n'est pas (ou entièrement) politique (Cf. *Ibid.*, p.75.) Selon Hobbes, les individus peuvent être assujettis par une « conquête » qu'il nomme « contrat » (Cf. *Ibid.*, p.80.). Ainsi, nul besoin de contraindre les femmes par la force puisque le droit civil garanti par le contrat de mariage le droit politique patriarcal des hommes (Cf. *Ibid.*, p.81) Pour Locke par exemple, la sujétion des femmes aux hommes n'est pas considérée comme un exemple de subordination politique. Pour sa part, Rousseau affirme que le droit civil dépend du droit des maris sur leur femme, ce dernier étant lié à la nature et à la différence naturelle entre les sexes (Cf. *Ibid.*, p. 87). Ce dernier affirme d'ailleurs : « *la plus ancienne de toutes les sociétés, et la seule naturelle est celle de la famille* ». Cf. ROUSSEAU J-J., *Du contrat social. Ou Principes du Droit Politique* (1762), Version numérique réalisée par TREMBLAY J-M, 2002, Chap.1.2, p.7. [EN LIGNE] : http://lavraiedemocratie.fr/IMG/pdf/jean-jacques_rousseau_du_contrat_social.pdf

qui s'attaque, ouvertement, aux questions sexuelles et aux inégalités entre les sexes. Ce dispositif n'est pas présenté comme un lieu où s'exerce la domination masculine. Au contraire, il est le plus souvent décrit comme un contrat fondé et fondateur d'égalité entre les sexes. Pour É. Fassin⁹⁴⁶, une telle définition de l'égalité constitue un renversement par rapport à l'analyse du contrat social que propose C. Pateman, soit que ce contrat est fondé « *sur un contrat sexuel occulté* » qui s'appuie sur l'exclusion des femmes. C'est en privilégiant le principe d'égalité au détriment de celui de « liberté »⁹⁴⁷ que le CAI met en relief une rupture par rapport au contrat sexuel que décrit C. Pateman⁹⁴⁸. En effet, les femmes étrangères ne sont pas exclues du CAI. Si on se réfère aux propos des enseignantes par exemple, ce contrat est, au contraire, conçu pour elles, pour lutter contre les inégalités qu'elles subissent. Partant de là, nous pouvons dire que le contrat sexuel n'est pas un non-dit du CAI et de son VL. En revanche, ce contrat sexuel est situé. Les inégalités subies par les femmes stagiaires du VL du CAI ne sont pas décrites à partir du postulat d'une universalité du patriarcat et de la domination masculine. Les enseignantes rencontrées ne déclarent pas être concernées par ces « spécifiques » rapports de domination – que subiraient exclusivement les femmes stagiaires – et qu'elles imputent à leur manque d'autonomie, à l'influence (domination) de leurs conjoints, de leur religion, de leur communauté, etc. Par ailleurs, les inégalités relevées sont le plus souvent décrites comme le reliquat d'un féodalisme archaïque que le CAI et son VL – et l'individualisme contractuel qu'il induit – serait à même de résorber. À partir de là, il apparaît que, si le CAI n'est pas structuré autour de l'exclusion des femmes, il est en revanche ordonné autour de l'exclusion des « étrangers » et de la figure de l'« homme racisé ». C'est précisément à l'endroit de la mise en centralité de l'égalité entre les sexes que les rapports sociaux de race – qui leur sont consubstantiels – paraissent dissimulés. Les femmes stagiaires sont mises en visibilité en tant qu'elles sont des femmes – à protéger et à autonomiser – et non en tant qu'elles appartiennent en même temps à un groupe racisé, cette appartenance étant le plus souvent réservée à ceux qui les oppressent, leurs conjoints (Cf. Chapitre 2). Ainsi, la focalisation sur l'égalité entre les sexes met en visibilité la part processuelle du racisme en œuvre dans ce dispositif de contrôle et de sécurité. Comme le fait remarquer É. Fassin⁹⁴⁹, cette définition de l'égalité occulte un rapport – qu'elle ne dit pas – et qu'entretient le CAI

⁹⁴⁶ FASSIN É., « Contrat sexuel, contrat nation », Journée d'étude « La contractualisation du social », *op.cit.*, le 7 avril 2011.

⁹⁴⁷ Ce dernier pouvant révéler certaines contradictions du dispositif, par rapport à l'idée de « libre circulation » par exemple.

⁹⁴⁸ Pour C. Pateman, en privilégiant la « liberté », la théorie du contrat omet certainement des « *pistes frayées par le concept d' « égalité* » ». PATEMAN C., *op.cit.*, 2010, p.11.

⁹⁴⁹ FASSIN É., « Contrat sexuel, contrat nation », Journée d'étude « La contractualisation du social », *op.cit.*, le 7 avril 2011.

avec le « contrat racial », tel que le définit Ch. Mills en 1997, comme étant au fondement du contrat social⁹⁵⁰. Partant du modèle du contrat sexuel de C. Pateman, Ch. Mills définit le contrat racial comme la perspective, jamais explicitée, et néanmoins constitutive du contrat social. Cette logique fonde la domination « blanche » au même titre que le contrat sexuel fonde la domination patriarcale (ou masculine) à l'origine du contrat social.

Au regard de nos enquêtes de terrain, nous rejoignons É. Fassin pour dire que, dans le contexte du CAI, le contrat racial est renégocié – voire masqué – par la mise en avant du contrat sexuel. Dans le cadre de ce contrat, ce qui est dit du « contrat sexuel » et de la nécessité de l'égalité entre les sexes sert à masquer les inégalités entre les « races » et à ne pas dire « le contrat racial » concomitant au CAI. Autrement dit, dans le cadre de ce dispositif, le contrat sexuel est précisément ce qui permet de ne pas dire – ou de taire – le « contrat racial » et les rapports sociaux de race. Ce phénomène peut être illustré par les situations d'injonction différenciée à l'autonomie par la langue, par la manière dont le CAI - et son VL - est discursivement investi comme un instrument porteur d'égalité et d'émancipation pour les femmes stagiaires par rapport à leurs conjoints, et plus globalement dans le renoncement « spécifiquement » exigé de ces femmes à l'égard de leurs conjoints et de leurs attachements, prioritairement perçus comme des lieux de dépendance et de domination. Plus encore, les débats autour du contrat se focalisent généralement sur les principes de liberté et d'égalité. Or, C. Pateman rappelle que les mots d'ordre proclamés par la révolution sont « *liberté, égalité, fraternité* » et qu'il convient, dans ce sens, de ne pas omettre la juste place de la notion de « fraternité » dans ces débats. Selon la philosophe « *le patriarcat moderne est une forme fraterne et le contrat originel est un pacte fraternel* »⁹⁵¹. Mais, comme elle le rappelle :

*« Par un remarquable tour de passe-passe, on a fait apparaître un terme de parenté – la fraternité – comme une simple métaphore des liens universels de l'humanité, comme l'expression de la communauté, de la solidarité et de la camaraderie, tandis qu'un autre terme de parenté – le patriarcat – a été défini comme représentant la loi des pères, depuis longtemps révolue. L'ordre civil moderne peut, dès lors, être présenté comme universel (puisque'il est « fraternel ») et non patriarcal. Il n'est pour ainsi dire personne – excepté quelques féministes – qui soit prêt à reconnaître que « fraternité » signifie ce qu'il dit, à savoir un lien de parenté entre hommes. »*⁹⁵²

⁹⁵⁰ W. MILLS C., *The Racial Contract*, Cornell University Press, 1997. Pour le philosophe, le contrat racial – sur le modèle du contrat sexuel de C. Pateman – supprime et fonde le contrat social. Cet ouvrage vise la compréhension de la question de l'exploitation raciale. Il s'appuie sur une critique de la philosophie européenne des Lumières et de sa non-prise en compte des processus de racialisation qui la fonde pourtant. C'est une contribution majeure à la conceptualisation du modèle idéologique de la *whiteness*.

⁹⁵¹ PATEMAN C., *op.cit.*, 2010, p.117. Ceci remet en question l'idée communément admise selon laquelle l'« individu » serait une catégorie universelle qui intègre tout le monde.

⁹⁵² *Ibid.*, p.118.

C'est le cas de S. De Beauvoir qui amorcera la conclusion de son célèbre ouvrage *Le Deuxième sexe* en déclarant : « *Non, la femme n'est pas notre frère* »⁹⁵³. À cet égard, il est intéressant de constater que, parmi la trilogie révolutionnaire « *liberté, égalité, fraternité* », seule l'égalité – exclusivement définie comme égalité entre les hommes et les femmes – est abordée dans le CAI soumis à la signature⁹⁵⁴, ce qui n'est pas le cas de la liberté et/ou de la fraternité. Par rapport à ce dernier terme, nous postulons que les liens « masculins » et/ou « communautaires » par lesquels il est généralement défini peuvent produire une sorte de contradiction par rapport à l'intention exprimée d'égalité entre les sexes et/ou d'« intégration républicaine » par lesquelles le CAI tend à se légitimer⁹⁵⁵. Mais, au delà de ce paradoxe éventuel, la non-insistance sur ce principe renseigne plus précisément sur le contrat racial qui est un non-dit et, néanmoins, sous-jacent au CAI et à la forme de contrat sexuel située qu'il impose. La mise en visibilité des femmes et l'insistance sur le principe d'égalité entre les sexes permettent de masquer l'exclusion des hommes racisés de cette précieuse fraternité. Le refoulement du pacte fraternel, pourtant au fondement du CAI et de son VL, est un indice de l'intrication du contrat sexuel et du contrat racial inhérente à ce dispositif contractuel, illustrant, par la même occasion, la consubstantialité des rapports sociaux⁹⁵⁶. Le refoulement de ce principe fraternel semble avoir au moins deux avantages. D'une part, il donne l'illusion d'une rupture par rapport au contrat sexuel qu'il rend visible, il met en visibilité la catégorie « femme » et affirme s'attaquer aux inégalités entre les sexes, donnant à penser que ce dispositif est un lieu d'inclusion pour les femmes. Simultanément, il invisibilise le contrat racial dont il procède, puisque ce refoulement permet de ne pas poser la question de l'inclusion des hommes racisés dans cette universelle fraternité. Ceci est par ailleurs renforcé par le fait que le CAI rende inopérants les catégories et les statuts d'immigré-e – considérés participer à une figure victimaire de l'immigration – qu'il remplace par les catégories « in » de signataires et de stagiaire. Si ces termes sont effectivement neutres du point de vue du sexe

⁹⁵³ DE BEAUVOIR S., *le Deuxième sexe*, Paris, Gallimard, Tome.2, 1975, p.482.

⁹⁵⁴ Cf. [Fig. 1] Bienvenue en France. Le Contrat d'Accueil et d'Intégration.

⁹⁵⁵ Comme le souligne C. Pateman : « *L'utilisation générale du terme de « fraternité » pour désigner les liens communautaires n'est peut être pas étonnante étant donné que la forme plurielle est dépourvue de connotations universelles. Le terme de « fraternités » tend à évoquer immédiatement des images d'associations explicitement masculines et souvent secrètes (...) Les exemples que l'on donne de la « communauté » dans les discussions sur la fraternité sont le plus souvent des exemples de participation au monde du travail et aux syndicats, à des partis politiques et à des sectes, ainsi qu'à des loisirs dans lesquels des hommes sont les membres actifs d'organisations regroupant précisément des hommes.* » PATEMAN C., *op.cit.*, 2010, p.123.

⁹⁵⁶ Pour rappel, nous considérons les rapports sociaux de sexe, de race et de classe comme consubstantiels et coextensifs (Cf. D. Kergoat). Comme nous l'avons explicité à l'occasion du Chapitre 2 « *un rapport social est toujours articulé à d'autres rapports sociaux permettant de faire entrevoir « l'architecture » antagoniste d'un ordre social jamais dé-fini une fois pour toute.* »

et de l'origine, ils le sont beaucoup moins du point de vue de la référence utilitariste dont ils procèdent (Cf. Chapitre 4).

Ainsi, les étranger-ère-s sont obligé-e-s de signer un CAI, et par là, elles ils sont contraint-e-s de reconnaître les fictions du contrat, d'en parler la langue, alors même que les conditions de ce pacte « les excluent » de toute conversation égalitaire et fraternelle possible⁹⁵⁷. À l'aune de ce contrat, nous percevons certains liens de consubstantialité qui existent entre les systèmes de relations qu'induisent patriarcat, le racisme et le capitalisme. Ces systèmes ne sont pas autonomes, ils s'ajustent en un ordre de sens plus ou moins cohérent. Dans ce cadre, la centralité de la question du travail (Cf. la binarisation de l'immigration (choisie vs subie)) permet également de saisir la manière dont sont re-négociés le contrat sexuel et le contrat racial *via* le CAI et son VL.

5.3.4 « Il faut qu'une femme travaille avec un homme » : une histoire de « chaise vide » :

La FL CAI n'est pas uniquement un lieu d'appropriation de la langue exigée (Cf. Chapitre 3). Elle est aussi un lieu d'incorporation des règles légitimes du sexe, de la race et de la classe. Rappelant les relations « enrichissantes » qu'elle entretient avec les stagiaires CAI, Diane évoque la difficulté pour « ce public » primo-arrivant « *de tout découvrir en même temps en fait / je veux dire / la langue / la / la culture / l'écrit / et puis le mode de vie / c'est-à-dire qu'il faut partager* »⁹⁵⁸. Aussitôt, en s'appuyant sur la question du genre, évoquée pour introduire les motifs de l'entretien, l'enseignante explicite ces propos, et déclare que savoir s'adresser à un homme ou travailler avec un homme est une découverte pour un certain « type de public », soit pour les femmes stagiaires, majoritaires parmi les apprenant-e-s CAI. Dans ce cadre, l'enseignante considère que son rôle consiste également à accompagner ces découvertes et ces apprentissages. Je demande alors à Diane de me préciser la manière dont se manifeste ce phénomène. Elle répond que ce qui pose le plus souvent problème « *c'est d'être assise à côté d'un homme / (...) / ça c'est une problématique / de mettre une stagiaire femme*

⁹⁵⁷ Cf. PATEMAN C., *op.cit.*, p.304.

⁹⁵⁸ « c'est pas une chose évidente que de : / de tout découvrir en même temps en fait / je veux dire / la langue / la / la culture / l'écrit / et puis le mode de vie / c'est-à-dire qu'il faut partager / tout à l'heure vous parliez du genre / ben / il faut apprendre à faire cours avec des hommes aussi / hein / on a essentiellement un public féminin Mais il y a quelques hommes dans le groupe / et * s'adresser à un homme / le regarder : / travailler avec un homme dans le groupe / c'est / ça aussi c'est un apprentissage pour / pour un certain type de : / de public / donc tout est découverte j'ai envie de dire / découverte pour eux / ça été découverte aussi pour moi / mais maintenant je travaille avec ce public depuis plusieurs années / donc je connais un petit peu leur / leurs exigences / leurs besoins / leurs manques aussi qu'il faut savoir / donc il faut savoir jongler avec Tous ces paramètres on va dire qui sont pas / c'est pas toujours évidents / » Diane. 5 (6'50).

à côté d'un stagiaire homme » [Diane. 5.2 (8'04)] et que, par conséquent, « y a souvent une chaise vide » entre un stagiaire homme et une stagiaire femme. Ce fait est décrit comme un « choix » émanant des stagiaires elles/eux-mêmes. L'enseignante travaille avec une bénévoles le mardi. Pour constituer des sous-groupes de travail, elle lui demande souvent :

*« (...) volontairement * de mettre un homme à côté d'une femme en leur faisant / (...) / en leur expliquant que c'est le b(X) / c'est / ils ont besoin de travailler ensemble / d'être à deux / et comme ils ont le même niveau / il faut qu'une femme travaille avec un homme * »*

Mais, passé le temps du travail en sous-groupes, Diane constate rapidement que les stagiaires reprennent leurs places initiales : « c'est-à-dire qu'il y aura une chaise vide ». À partir de là, l'enseignante dit ne « rien pouvoir faire ». Parce qu'elle ne peut pas toujours « imposer », elle les laisse s'adapter et privilégie une forme d'équilibre dans le groupe⁹⁵⁹, tout en leur faisant comprendre que « la formation ça peut être travailler en binôme aussi / et le binôme c'est un homme une femme ». L'idée de mixité, comme socle des échanges et du « travail en commun », repose ici sur un préalable hétéronormé. Dans ce cadre, selon l'enseignante, les « réticences » les plus soutenues proviennent des stagiaires femmes « qui ont : la soixantaine ». Selon l'enseignante « / pour elles c'est plus difficile à : / à accepter : / même un regard / même regarder le / le stagiaire quand ils sont obligés de faire des jeux de rôle / c'est très difficile / ». Pour Diane, ces stagiaires ne s'opposent pas ouvertement au « binôme femme/homme » ou à travailler avec un homme, en revanche, l'apparition de cette « chaise vide » semble révéler un problème que l'enseignante explicite⁹⁶⁰ :

*« / elles vont préférer se mettre à trois sur une table * / et laisser de la place / et le monsieur va être isolé / alors je me dis que pour le monsieur non plus c'est pas facile / pour le stagiaire homme / d'être dans un groupe où il n'y a que des femmes / déjà il a sa place à faire / et en plus / il est / on va dire / mis à part / donc pour lui / j'ai envie de dire que c'est encore plus difficile peut être / j'essaye de : / de réfléchir / je trouve que / déjà venir dans un groupe où il n'y a que des femmes c'est pas facile / mais en plus être rejeté*

⁹⁵⁹ « / là / je peux rien faire / et je laisse / je laisse certaines choses pour / j'essaye de trouver un équilibre / c'est-à-dire qu'il y a des choses que je vais Imposer * et qui vont durer un certain temps / sur les trois heures de formation ça va durer peut être une heure grand maximum / je les laisse * quand même / euh : / s'adapter et j'essaye de trouver un équilibre / qui soit aussi un équilibre pour eux mais pour nous aussi / et de leur faire comprendre aussi que / ben / la formation ça peut être travailler en binôme aussi / et le binôme c'est un homme une femme * / alors voilà / c'est / c'est ma façon à moi / je dis pas que c'est / c'est parfait / mais on leur montre que y a un travail à faire Ensemble / que y a un travail en commun / que souvent / ils vont travailler à deux / ben / ça peut être un homme avec une femme / que ça peut être deux femmes / alors / y a des réticences / et souvent dans le / dans le public : / on a / on a des femmes qui ont : la soixantaine et là / là / c'est très difficile / c'est / c'est plus difficile / [...] »

⁹⁶⁰ « / Mais elles ne s'opposent pas / on va pas dire qu'il y a une opposition de dire / voilà / moi je / je veux pas travailler avec Ahmed parce que c'est un homme / mais elles le montrent / elles le montrent par rapport à leur attitude / par rapport à cette chaise que j'ai / que j'ai évoqué tout à l'heure »

** par les femmes et avoir une formatrice en plus femme / je me dis que pour lui / bon / ça doit être triplement difficile / » Diane. 5.2 (8'04)*

Diane interprète l'apparition de cette « chaise vide » comme un refus, particulier et caractéristique, des femmes stagiaires d'être en présence des hommes stagiaires et/ou de travailler avec ces derniers. Ce faisant, elle ne prend pas en compte le fait que ces « réticences » et/ou refus sont structurellement agencées, selon un ordre sexué qui fait plus ou moins sens et cohérence pour les stagiaires en question et ce, au delà de leur intentions personnelles. Partant de là, je demande à l'enseignante si ce stagiaire, qu'elle considère « rejeté » en cours, a déjà manifesté les difficultés qu'elle dit observer. Elle répond qu'aux vues du niveau « *grands débutants à l'oral* » de ce groupe « *c'est pas évident* ». Elle déclare que ce stagiaire n'a pas explicitement exprimé être exclu par ce groupe de femmes stagiaires, mais qu'elle tente, « à sa façon », de « lire » et de comprendre ce qui se joue dans cette situation. Puis, elle poursuit son interprétation par rapport à ce phénomène de la « chaise vide » :

*« / et je vois bien que les hommes sont / à la limite / plus ouverts / ils sont plus enthousiastes à travailler en binôme quand je les mets avec une femme / ça n'a pas l'air de les Dé ranger / mais ils ont un respect * immense / en même temps par rapport aux femmes * / euh / ils vont pas se mettre sur une chaise vide à côté d'une femme / ils vont : / ils vont respecter leur : / cette demande de : / ben / de / de séparation / mais ils sont enthousiastes à l'idée / en même temps / je dis / ils viennent à la formation / avec une grande motivation / avec un grand respect par rapport au public femme / par rapport à la formatrice / » Diane. 5.3 (11'00) »*

Cet extrait d'entretien est révélateur d'un fonctionnement situé de la rhétorique de l'égalité entre les sexes. Alors que la demande de « séparation » entre les sexes est exclusivement imputée aux femmes, la distance physique des hommes est interprétée comme une forme de « respect » face à cette demande. La forme de division du travail que révèle cette situation n'est pas attribuée à un système d'arrangement des relations et des rapports sociaux de sexe en co-formation qui dépasse les individus. En outre, la bonne intention ou volonté égalitaire est mise en lien avec la « motivation » des stagiaires par rapport à leur FL, cette qualité semblant, de fait, attribuée aux hommes. Cette histoire de « chaise vide » illustre la manière dont un groupe – les femmes stagiaires, en l'occurrence ici – peuvent être tenues pour responsables – au nom de l'égalité entre les sexes – d'un rôle, d'un statut et d'une forme de division du travail, pourtant fabriqués et assignés hors d'elles. Par ailleurs, cette situation réaffirme la nécessité de distinguer ce qui relève des relations sociales et ce qui relève des rapports sociaux. D'ailleurs, un échange ultérieur, avec Diane, illustre la forme de division du travail qui préfigure au contexte d'élaboration du CAI (et de son discours) :

« / moi l'intégration je la vois avec l'intégration linguistique * y a le volet linguistique mais y a l'intégration aussi / l'intégration en France elle passe souvent / ben par un emploi / par une intégration dans / au / dans le sens large / et j'estime que le DILF c'est / c'est vraiment un minimum * / qu'il faudrait peut-être qu'il y ait plusieurs étapes / hein / le DILF c'est une étape du CAI / l'autre étape ça serait justement de pouvoir travailler l'insertion dans le monde professionnel / pour les femmes qui restent au foyer / c'est l'intégration dans / au quotidien / savoir / (...) / pouvoir suivre la scolarité de son enfant / pouvoir l'aider à faire ses devoirs / savoir lire un : / un bulletin : / un bulletin de note / voilà / ça serait pousser un peu plus loin que : / que le DILF hein / » Diane. 12 (38'46)

Diane établit un lien entre ce qu'elle nomme l'intégration « au sens large », l'intégration linguistique et l'intégration par l'emploi. Partant de là, et aux vues du niveau de langue « minimum » que sanctionne le DILF, l'enseignante considère qu'il ne devrait être qu'une étape du CAI, l'étape la plus importante devant être consacrée à « travailler l'insertion dans le monde professionnel ». Aussitôt, elle évoque le cas des stagiaires qui ne sont pas concernées par cette insertion dans le monde professionnel, soit « les femmes qui restent au foyer ». Dès lors, l'intégration de ces femmes stagiaires apparaît différenciée, elle est décrite comme une « intégration au quotidien », son but étant de faire incorporer les normes légitimes liées à la sphère privée et domestique, prioritairement orientées vers l'éducation des enfants : « savoir / (...) / pouvoir suivre la scolarité de son enfant / pouvoir l'aider à faire ses devoirs / savoir lire un : / un bulletin : / un bulletin de note ». Cet extrait d'entretien illustre la manière dont ce dispositif contractuel réaffirme la centralité du travail (et de la sphère publique ou marchande), mais aussi primauté de la figure du « salarié », référence de l'individu, libre, autonome et propriétaire (de sa personne, de son corps, de son autonomie, etc. autant que de ses biens matériels). Le CAI certifie « la reconnaissance mutuelle des individus propriétaires »⁹⁶¹ qu'il engage. Comme nous le verrons plus bas, la référence à la sphère marchande et économique – et au contrat de travail – s'établit au détriment de la sphère privée et domestique. Ceci renseigne sur une forme de division sexuelle du travail qui préfigure à ce dispositif, laquelle division du travail ordonne les légitimes savoir-faire et savoir-dire. Laquelle division est, par ailleurs, soutenue par la mise en opposition de l'immigration choisie et de l'immigration subie.

⁹⁶¹ Cf. C. PATEMAN, citant Hegel : « Le contrat suppose que les contractants se reconnaissent comme personnes et comme propriétaires ». Cf. HEGEL G-W-F., Principes de la philosophie du droit, trad. DERATHE R., Paris, Vrin, 1993, p.124. PATEMAN C., op.cit., 2010, p.90.

5.3.5 Appropriation de l'ordre légitime des sexes au service de la mise en activité : la formation, « c'est comme un travail... »

À l'occasion d'une première séance d'observation dans un groupe CAI⁹⁶² je me présente au groupe d'apprenant-e-s, puis ces dernier-ère-s se présentent individuellement à moi. L'unique stagiaire homme présent dans ce groupe⁹⁶³ clôt le tour de table, et dit à l'issue de sa présentation : « *je ne travaille pas* »⁹⁶⁴. L'enseignante intervient : « *mais si, tu travailles ici* ». Le stagiaire : « *oui, mais sans solde* » (RIRES). Dans un autre groupe CAI⁹⁶⁵, une enseignante demande à une stagiaire de justifier publiquement les motifs de son absence lors de la séance précédente. En insistant sur l'importance de l'assiduité, elle dit : « *Rappelez-vous que les cours de français c'est comme du travail [...] Vous avez signé un contrat* ». Une stagiaire répond alors : « *comme un travail, mais il n'y a pas d'argent* ». Ce à quoi l'enseignante répond : « *dites vous que vous avez de la chance, [...] moi si je veux prendre des cours de turc, de cambodgien ou de russe, je dois payer* ».

Comme évoqué précédemment, au-delà de 3 jours, toute absence non autorisée et/ou non justifiée peut entraîner l'arrêt définitif d'un parcours de formation CAI. Tel que le stipule le cahier des clauses particulières lié au lancement par l'OFII de l'appel d'offre relatif à la mise en œuvre du dispositif de FL à destination des publics CAI et Hors CAI pour la période 2013-2015⁹⁶⁶, les absences de stagiaires sont autorisées dans les cas suivants : « *4 jours pour mariage, 16 semaines pour congé de maternité, 14 jours pour congé paternité, 2 jours pour décès d'un conjoint ou d'un enfant, 1 jour pour mariage d'un enfant et 1 jour pour le décès du père ou de la mère du stagiaire.* ». Cette réglementation de l'assiduité est conforme à celle qui régit le code du travail⁹⁶⁷ (Cf. Article L3142-1).

⁹⁶² Observation du 20.11.2009, de 13h45 à 16h45, sur le site du Landrel.

⁹⁶³ Il se présente comme originaire du Maroc, vivant dans le quartier de Cleunay. Il s'agit de mon interlocuteur dans la partie : « Il faut que tu trouves un berbère » : hétéronormativité et hétérosexualité situées. Cf. Chapitre 3.

⁹⁶⁴ Parmi les apprenant-e-s présent-e-s, c'est l'unique personne qui évoquera sa situation professionnelle lors de ce tour de table.

⁹⁶⁵ Observation du 26.02.2010, de 13h30 à 16h30, sur le site du Colombier, Groupe de Villejean.

⁹⁶⁶ MARCHÉ OFII n° 13 FL, Cahier des clauses particulières, OFII 2012, p. 12. [EN LIGNE] : http://www.cri-aquitaine.org/fileadmin/user_upload/mediatheque/Actions_de_formation/Marche_OFII/Cahier_des_clauses_particulieres.pdf (Consulté le 15 novembre 2013).

⁹⁶⁷ L'Article L3142-1 relatif à la sous-section 1 : Congé pour événements familiaux du code du travail stipule que « Tout salarié bénéficie, sur justification et à l'occasion de certains événements familiaux, d'une autorisation exceptionnelle d'absence de : 1. Quatre jours pour son mariage ; 2. Trois jours pour chaque naissance survenue à son foyer ou pour l'arrivée d'un enfant placé en vue de son adoption. Ces jours d'absence ne se cumulent pas avec les congés accordés pour ce même enfant dans le cadre du congé de maternité ; 3. Deux jours pour le décès d'un enfant ; 4. Deux jours pour le décès du conjoint ou du partenaire lié par un pacte civil de solidarité ; 5. Un jour pour le mariage d'un enfant ; 6. Un jour pour le décès du père, de la mère, du beau-père, de la belle-mère, d'un frère ou d'une soeur. ». [EN LIGNE] :

Des stagiaires établissent souvent une distinction entre « travail » salarié et rémunéré et « travail » non-salarié et non-rémunéré lorsque des enseignantes justifient l'obligation d'assiduité en établissant un rapprochement entre l'obligation de présence aux FL CAI et celle qui est demandée à l'occasion d'un travail contractuel et salarié. En effet, il n'est pas rare que des enseignantes établissent un rapprochement entre le CAI, son VL et l'emploi et/ou le travail salarié, en invoquant le caractère contractuel de ce dispositif de formation. C'est le cas de Sandrine par exemple⁹⁶⁸, elle considère que par les obligations qu'il induit – « les règlements » –, ce dispositif permet de « responsabiliser » les personnes, prioritairement celles qui n'ont pas été « scolarisées beaucoup ». Pour cette enseignante, l'enjeu est de « montrer que le cours de français ça peut amener à une vie professionnelle ». Paradoxalement, le CAI n'est que rarement explicitement décrit comme un « réel » ou « efficace » tremplin vers un emploi stable pour les stagiaires CAI (Cf. Chapitre 4). L'interrogeant sur le (les) lien(s) qu'elle établit entre les termes « vie professionnelle » et « règlements », Sandrine déclare que la forme contractuelle de ce dispositif de FL est importante car elle permet aux stagiaires de « se rendre compte » que la FL n'est pas un « loisir » :

*« / ben / c'est-à-dire faut que les gens se rendent compte je pense que la formation linguistique c'est pas un loi / un loisir / que c'est pas un loisir / que c'est quelque chose d'important pour eux : et que : / comment dire : * * / qu'il y a des choses à respecter / des horaires à respecter / (...) / il faut qu'il se rende compte que sa formation individuelle est aussi associée à la formation de toutes les autres personnes : etc / (...) / donc moi je pense qu'il est important qu'il y ait un contrat / oui / avec des règlements à : à respecter/ » Sandrine.13.1 (24'24)*

Ce sont les règlements – « les choses à respecter » – décrits comme inhérents à la forme contractuelle de ce dispositif de FL qui permettent de le définir comme autre chose qu'un « loisir » et, par la même, de responsabiliser les stagiaires vis-à-vis de leur parcours de formation. D'ailleurs, poursuivant, Sandrine déclare comme pratique courante le fait d'expliquer aux stagiaires CAI que « la formation c'est comme un travail », ce qui constituerait, à la fois, une forme de « responsabilisation de la personne par rapport à sa formation » et « un premier pas dans le monde du travail » :

*« / ce qui est bien / c'est que on leur explique que finalement la formation c'est comme un travail / qu'il y a des contrats / qu'il y a des vacances de telle date à telle date à respecter * normalement * / euh * mais bon on a jamais été très stricts hein / on doit dire / euh : * /*

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006902669&cidTexte=LEGITEX T000006072050> (Consulté le 25 novembre 2013).

⁹⁶⁸ Sandrine.13 (23'18). Extrait cité dans le Chapitre 4.

et que elle ne peut pas / elles ne peuvent pas partir en vacances quand elles le souhaitent normalement / enfin bon / voilà / qu'il y a des choses à respecter / (...) / elles ont droit être absentes pour raison médicale / faut qu'elles viennent donner des certificats etc / (...) / de mon point de vue / donc / c'est une responsabilisation de la personne par rapport à sa formation / et : c'est aussi un premier pas dans le monde de / de la : / du travail dans le sens ou voilà / quand on travaille / on est absent / on doit justifier ses absences / voilà / par contre elles / elles n'ont pas de : de RTT / euh : elles n'ont pas d'absences / (...) / elles ne peuvent pas prendre de congés : euh / nous on peut prendre des congés pour raison personnelle par exemple / bon elles / elles ne peuvent pas / donc c'est un petit peu : / c'est un petit peu plus dur on va dire / mais bon voilà / pour moi un pas vers le monde du travail on va dire / » Sandrine.13.3 (26'27)

Même si, tout en établissant un lien de similarité entre la FL CAI et le contrat de travail, Sandrine reconnaît l'asymétrie des droits des contractant-e-s du CAI par rapport à ceux des signataires d'un contrat de travail – puisqu'« / *elles n'ont pas de : de RTT / (...) / elles ne peuvent pas prendre de congés (...) pour raison personnelle par exemple / »* –, l'enseignante semble légitimer cette iniquité en mettant en avant le « bénéfice » qu'apporte ce dispositif, en tant qu'il est un « *pas vers le monde travail* ». Comme le souligne C. Pateman, « *la sphère publique est (...) toujours supposée éclairer la sphère privée, mais jamais le contraire.* »⁹⁶⁹ Aussi, c'est uniquement en se référant au contrat de travail et à la sphère marchande et productive que les contraintes inhérentes à ce dispositif sont décrites et/ou légitimées. Ces contraintes n'ont jamais été comparées et/ou justifiées par un exemple caractéristique de la sphère privée (ou au regard des obligations relatives au contrat de mariage) alors que la sphère domestique comprend aussi une relation contractuelle entre deux adultes⁹⁷⁰. De ce point de vue, un pan du contrat sexuel que décrit C. Pateman demeure non-dit, car la sphère privée et domestique n'est pas considérée comme un lieu de référence potentiel pour évoquer le CAI. Ceci réaffirme le statut « non-politique » ou secondaire de la sphère privée par rapport à la sphère publique et marchande. Le fait que des enseignantes se réfèrent prioritairement au contrat de travail pour évoquer le CAI et l'obligation de participation à son VL renseigne sur un modèle idéologique qui préfigure à ce dispositif de FL qui s'appuie sur la mise en opposition de l'immigration. Dans le cadre de ce modèle, l'immigration choisie est un objet et un objectif « positif », lieu privilégié de réitération de la sphère publique et marchande (et de

⁹⁶⁹ Or, selon la philosophe féministe, « à l'inverse, pour comprendre le patriarcat moderne, il est nécessaire que le contrat de travail soit éclairé par la structure des relations domestiques. », PATEMAN C., op.cit., 2010, p.205.

⁹⁷⁰ À cet égard, C. Pateman affirme : « *Dans un acte de parricide symbolique sinon réel, les fils cessent de consentir à la puissance du père et revendiquent leur liberté naturelle. Ils concluent ensuite le contrat originel et créent la société civile, ou société politique, qui est séparée en deux sphères. Au cours de la genèse de la société civile, la sphère de la soumission naturelle est séparée et définie comme une sphère non politique. (...) Le droit sexuel ou droit conjugal, qui est le droit politique originel, est ainsi entièrement caché. Et la dissimulation est si élégamment exécutée que les théoriciens et les activistes contemporains parviennent à « oublier » que la sphère privée contient aussi une relation contractuelle entre deux adultes – voire naît de celle-ci.* ». Ibid., p.139.

réaffirmation de la figure du travailleur autonome). L'immigration subie est quant à elle dépréciée, lieu de réitération de la sphère privée et domestique (et de réaffirmation de la figure de la femme au foyer). Si ces deux catégories tirent leurs significations l'une de l'autre et qu'elles se définissent mutuellement, leur mise en opposition réaffirme néanmoins le clivage – entre la sphère privée (immigration subie) et la sphère publique ou marchande (immigration choisie) – caractéristique du récit du contrat que décrit C. Pateman⁹⁷¹. Dans ce cadre, la figure de l'individu autonome, contractant et propriétaire est souvent considérée comme antipatriarcale. À cet égard, C. Pateman critique les travaux qui adoptent ce point de vue du contrat, en ne percevant que des avantages à une lecture contractuelle des relations sociales dans « l'inconscience » rappelle-t-elle « *du fait que l'« individu » propriétaire est le pivot de tout le système du patriarcat moderne* »⁹⁷² et que « *le marché capitaliste est patriarcal* »⁹⁷³ puisqu'il est structuré par la division sexuelle (et raciale) du travail.

Outre son aspect contractuel, l'emploi et le travail sont des principes centraux de la mise en place du CAI. Dans un contexte caractérisé par une pénurie de l'emploi, le CAI – qui privilégie l'immigration choisie, soit l'immigration de travail – s'arrime de manière cohérente aux mesures incitatives à l'embauche et aux objectifs que sont l'emploi et la mise en activité : formes conventionnelles de la vie en société, car, en France, être intégré-e et autonome passe par un emploi stable. Dans ce contexte, ce dispositif illustre une inédite forme de prise en charge des populations dites « vulnérables ». Par ailleurs, il apparaît comme un instrument privilégié de neutralisation des logiques assistancielles, incliné à insister sur l'importance de l'accès et de la participation au secteur marchand dans un contexte paradoxalement limité structurellement par une pénurie de l'emploi stable. Le travail salarié et l'emploi sont des thématiques d'exercice récurrentes lors des cours de français auxquels nous avons assisté. Aussi, à présent, nous proposons d'interroger la manière dont est abordée cette thématique à l'occasion de la FL CAI. Ceci nous donnera à voir la façon dont se réaffirme, de manière située, une certaine la division sexuelle et raciale du travail productif et reproductif *via* ce dispositif de contrôle et de sécurité.

⁹⁷¹ Elle rappelle que le récit du contrat originel « raconte la genèse d'une société structurée en deux sphères – bien qu'on ne nous raconte généralement que la moitié de l'histoire, et que nous n'entendions donc parler que de l'origine de la sphère publique « universelle ». » Ibid., p.164.

⁹⁷² Ibid., p.37

⁹⁷³ Ibid., p.189.

5.3.6 « Travail » et appropriation des « genres » de métiers

« Dans notre société, la reconnaissance des individus passe fondamentalement par le travail, principal facteur d'intégration »

Cette phrase, extraite du rapport du HCI de 2003⁹⁷⁴, illustre la centralité du « travail » et de l'emploi dans le cadre des politiques de l'immigration et de l'intégration. La notion et thématique du travail est abordée à plusieurs reprises, et selon diverses modalités, lors des cours de français auxquels nous avons assisté. À cet égard, certaines séances de cours consacrées à cette thématique ont également permis de questionner la manière dont le VL du CAI était un lieu central de réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe en co-formation et de réaffirmation d'un ordre légitime de la division sexuelle du travail. Ainsi, lors d'un cours de français, divers exercices sont proposés aux apprenant-e-s⁹⁷⁵. Ils consistent pour la plupart à mettre en lien une profession et son lieu d'exercice, ou à échanger autour de cette thématique. À ce titre, quatre supports pédagogiques (ci-dessous) sont proposés aux apprenant-e-s : « Les métiers », « Les professions et les lieux de travail », « Les activités professionnelles » et « Le futur proche : “cherchons vendeuse” »⁹⁷⁶.

Figure 28 : Les métiers



⁹⁷⁴ HCI, Le Contrat et l'Intégration, op.cit., 2003, p. 13.

⁹⁷⁵ Observation du 20.11.2009, de 13h45 à 16h45, sur le site du Landrel.

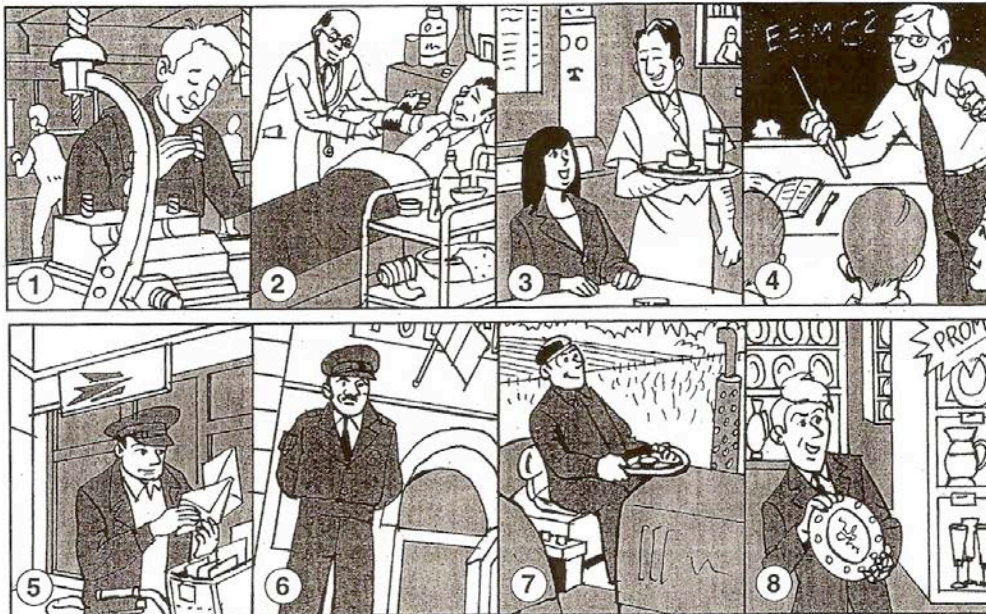
⁹⁷⁶ Pour consulter le support « Le futur proche : « cherchons vendeuse » », Cf. Annexes, p. 29.

Figure 29 : Les professions et les lieux de travail

A LES PROFESSIONS ET LES LIEUX DE TRAVAIL

1 Complétez les mots.

agriculteur ouvrier école facteur commissariat de police magasin serveur hôpital



- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| 1. Une usine / Un <i>ouvrier</i> | 5. Une poste / Un f_____ |
| 2. Un h_____ / Un médecin | 6. Un c_____ /
Un policier |
| 3. Un café / Un s_____ | 7. Les champs / Un a_____ |
| 4. Une é_____ / Un professeur | 8. Un m_____ / Un vendeur |

2 Soulignez le mot correct.

1. Une secrétaire travaille **dans une rue** / dans un bureau.
2. Un médecin consulte **dans un hôpital** / dans un garage.
3. Un ouvrier est employé **dans un café** / dans une usine.
4. Un acteur joue **dans un théâtre** / dans les champs.
5. Une infirmière soigne **dans un hôpital** / dans un commissariat.
6. Un chauffeur de taxi gagne sa vie **dans une voiture** / dans un bureau.
7. Une hôtesses de l'air sert **dans une usine** / dans un avion.
8. Un vendeur travaille **à la poste** / dans un magasin.

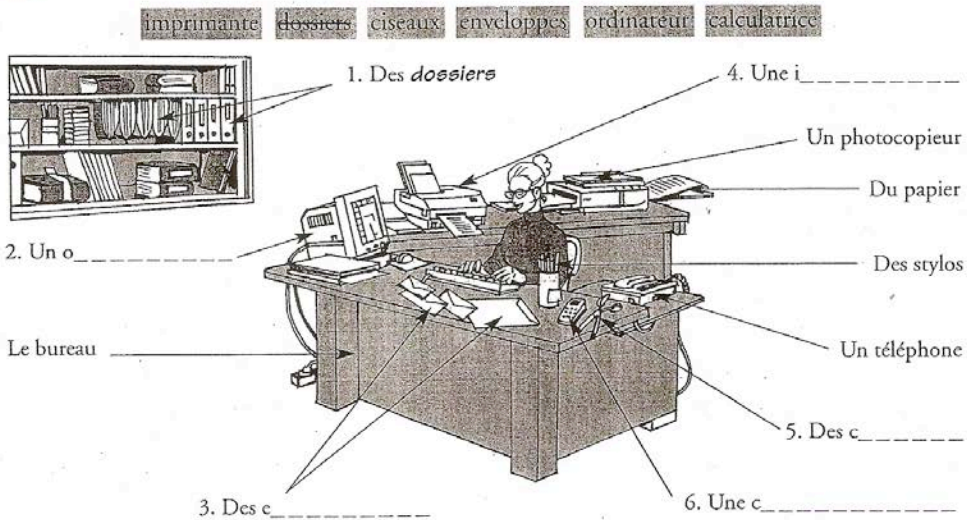
3 Associez les professions et les lieux.

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| 1. Un coiffeur | a. Une agence immobilière |
| 2. Un dentiste | b. Un garage |
| 3. Un plombier | c. Un magasin |
| 4. Un mécanicien | d. Un salon de coiffure |
| 5. Un vendeur | e. Un bureau d'études |
| 6. Un architecte | f. Les maisons, les appartements |
| 7. Un agent immobilier | g. Un cabinet dentaire |

Figure 30 : Les activités professionnelles

B LES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

4 Complétez les mots.



5 Complétez les phrases.

enveloppe photocopieur ciseaux dossiers ordinateur calculatrice téléphone

1. La secrétaire met la lettre dans l'*enveloppe*.
2. Elle prend des pour couper du papier.
3. Quand le sonne, elle répond.
4. Elle classe les documents importants dans des
5. Elle tape les lettres sur l'.....
6. Elle prend sa si elle a des calculs difficiles à faire.
7. Pour faire des copies, elle utilise le

6 Vrai ou faux ? Cochez.

1. Un plombier répare les voitures.
2. Un banquier vend de la viande.
3. Un facteur distribue le courrier.
4. Un journaliste écrit des articles.
5. Un professeur fabrique des machines.
6. Un agriculteur cultive des légumes.

Vrai	Faux
	X

Durant le cours, l'enseignante m'indique que le premier support est ancien « Les métiers » [Fig. 28]. Initialement, d'autres métiers y figuraient, c'est le cas du métier de

« prêtre ». Mais, estimant qu'il n'est pas un métier, l'enseignante aurait choisi de le retirer de ce support d'exercice.

En comparant les deux premiers documents proposés – « Les métiers » [Fig. 28] et « Les professions et les lieux de travail » [Fig. 29] –, excepté la masculinisation des métiers de « coiffeuse » et d'« actrice », on observe que la répartition sexuée des métiers est *quasi* identique. (Voir aussi « Les professions et les lieux de travail » [Fig. 30]). Un autre exercice est proposé aux apprenant-e-s lors de ce même cours « Le futur proche : « cherchons vendeuse »⁹⁷⁷. Les stagiaires disposent d'un support composé de vignettes, représentant une femme qui recherche un emploi de vendeuse, à mettre dans l'ordre et à commenter. Le but de l'exercice est de permettre aux stagiaires de reconstituer les démarches à entreprendre pour rechercher un emploi, permettant d'amorcer un exercice ultérieur autour du Curriculum Vitae. À cet effet, l'enseignante demande aux stagiaires de former deux groupes de travail autour de l'exercice. Le seul stagiaire homme présent⁹⁷⁸ est en retrait par rapport au reste du groupe. L'enseignante lui demande à plusieurs reprises de se rapprocher du reste du groupe : « *il faut participer avec les autres [...] Il aurait fallu que je mette un monsieur pour toi ?* »⁹⁷⁹ À l'issue de l'exercice, l'enseignante demande aux apprenant-e-s d'imaginer ce que le personnage – qui cherche un emploi – pourrait faire après avoir répondu à une annonce de vendeuse. Une stagiaires répond : « *elle va parler avec le patron* ». Elle lève le bras, ce qui laisse à penser que le patron, en question, est grand. D'autres stagiaires présentent un scénario : « *ils vont au restaurant [...] dîner [...] mariage [...] bon salaire [...]* ». Lorsque l'enseignante reporte ces propositions au tableau, le stagiaire se déplace, une « chaise vide » apparaît alors. Amusé-e-s, les stagiaires imaginent une histoire entre la vendeuse et le patron, « *comment elle pourrait être habillée ?* » demande l'enseignante. Des stagiaires répondent : « *en mini-jupe [...]* ». À l'issue de cette série d'exercices, l'enseignante demande : « *On a fait quoi aujourd'hui ?* ». Le stagiaire répond : « *On a cherché du travail* ». L'analyse de contenus de ces moments d'observation, comme celle des supports pédagogiques proposés aux stagiaires CAI, rejoint l'interprétation que nous avons précédemment proposé (Cf. Chapitre 3). En effet, cette analyse de contenu réaffirme une asymétrie, quantitative, mais aussi qualitative au niveau des rôles et statuts assignés aux sexes. Nous n'ignorons pas que la réception de ces contenus sexués et l'appropriation/incorporation des normes qu'elle implique est un processus actif, les

⁹⁷⁷ Cf. Annexes : « Le futur proche : « cherchons vendeuse » », p. 29.

⁹⁷⁸ Cf. « Il faut que tu trouves un berbère » : hétéronormativité et hétérosexualité situées, (Chapitre 3).

⁹⁷⁹ Cf. « Une histoire de « chaise vide » : « il faut qu'une femme travaille avec un homme » », Cf. Chapitre 5.

apprenants n'étant pas passif-ve-s face à la socialisation différentielle. Néanmoins, cette asymétrie participe à la réactualisation d'un ordre légitime des rapports entre les sexes et de la division sexuelle et raciale du travail⁹⁸⁰.

Comme le précisent H. Hirata et Ph. Zarifian⁹⁸¹, l'économie politique classique consacre généralement une double définition à la notion de travail⁹⁸². La première se réclame de l'anthropologie marxiste et conceptualise le travail comme un acte entre « l'homme » et la « nature ». Ayant un rôle de puissance naturelle, « l'homme » modifie « la nature » par son intelligence, transformant, de ce fait, sa propre « nature ». Partant de cette première définition qui conçoit le travail comme une caractéristique « générale et générique de l'action humaine », une seconde définition attire l'attention sur les conditions situées à partir desquelles sont produits les échanges entre les « hommes » et la « nature » et permet de redéfinir le travail salarié : « *le salarié travaille sous le contrôle du capitaliste auquel le produit de son travail appartient* »⁹⁸³ Mais, ces définitions aboutissent à des modèles asexués du travail. Elles instituent l'« homme » comme référent universel abstrait d'une part, et elles induisent des modèles naturalistes qui figent les rapports de production de la vie sociale d'autre part. Or, les travailleurs sont aussi des travailleuses et il n'existe pas d'échanges généraux ou de modèles types hors de leur historicité. Le capitalisme industrialisant naissant fait, quant à lui, émerger la notion de « travail salarié » selon une forme inédite, c'est « *une activité sociale que l'on peut objectiver, c'est-à-dire décrire, analyser, rationaliser, prescrire dans des termes précis : une suite d'opérations, prises dans une abstraction généralisant, et le temps mesurable qu'il faut pour les réaliser.* »⁹⁸⁴. La notion moderne de travail salarié se définit donc comme une succession d'actions objectivables séparées des puissances subjectives qui les réalisent, avec la temporalité comme unité de mesure de la productivité du travail et de la force de travail : « *Le travail d'un côté, la force de travail de l'autre. Et entre*

⁹⁸⁰ Pour rappel (Cf. Chapitres 2 et 3), Les enquêtes de terrain réalisées dans le cadre de la prescription linguistique du CAI montrent que les FL participent à une réactualisation de la division sexuelle et « raciale » du travail par leurs contenus, en même temps que la division sexuelle et « raciale » du travail réaffirme une organisation – temporelle, spatiale et pédagogique – des formations. La réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe est à la fois perceptible à travers l'organisation spatio-temporelle du VL du CAI et par les contenus pédagogiques proposés aux apprenant-e-s des FL CAI.

⁹⁸¹ Hirata H., Zarifian ph., « Travail (le concept de) » (dans.) Hirata H., Laborie F., Le Doare H., Sénotier D., *op.cit.*, 2004, p. 243.

⁹⁸² Les auteur-e-s rappellent que si par son étymologie le travail a longtemps été un synonyme de souffrance, ce dernier aurait été ennobli par l'économie politique classique (à partir du 18^e siècle) qui lui prêtera « *la vertu d'être à l'origine de la production matérielle de la vie humaine* » et c'est à partir de là, que ce travail aurait retrouvé paradoxalement son sens passé « *puisque, placé sous le joug du salariat, le travail serait aussitôt redevenu synonyme de contrainte et de souffrance pour celui qui l'exerce* ». *Ibid.*, p. 244.

⁹⁸³ *Ibid.* 244.

⁹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 244-245.

les deux : temps, référent central de l'évaluation de la productivité de ce couplage entre travail et travailleur »⁹⁸⁵ Ainsi, cette inédite définition s'accompagne d'une séparation de la forme objectivable (le travail salarié) et de la force subjective (les forces de travail). Dans ce cadre, le travail domestique⁹⁸⁶ et reproductif⁹⁸⁷ n'est ni considéré comme objectivable, ni soumis à l'opérateur temporel d'évaluation de la productivité. Ce travail domestique, gratuit et majoritairement effectué par des femmes, regroupe l'ensemble des tâches et des activités de soins apportées aux personnes dans le contexte familial et/ou conjugal. Il se caractérise par une constante disponibilité des femmes au service des membres de la famille. Or, le temps du salariat est lié au temps du travail domestique, les contraintes temporelles peuvent se multiplier et s'articuler, ainsi que les inégalités qui en découlent.

En France, les travaux incluant la dimension sexuée aux analyses du travail se sont multipliés dans le courant des années 1970. À partir de ces recherches, de nombreuses reconceptualisations du travail ont été avancées, notamment celles – proposées par D. Kergoat – qui incluent le sexe social et le travail domestique dans le concept de travail. Partant de ce questionnement de la division sexuelle du travail, le concept de travail a pu être étendu pour inclure le travail dit informel, non-salarié ou non-marchand : « *travail professionnel et travail domestique, production et reproduction, salariat et famille, classe sociale et sexe social sont considérés comme des catégories indissociables.* »⁹⁸⁸ Ces travaux qui dénonçaient l'invisibilisation d'une partie du travail des femmes ont débouché sur des reconsidérations scientifiques et politiques inédites en terme de théorisation du travail, de la famille – souvent cantonnée à un rôle reproductif, ce qui n'a pas toujours été le cas – de l'éducation, etc. et ont montré que la division sexuelle du travail reproductif interagit et réaffirme la division sexuelle sur marché du travail salarié⁹⁸⁹. Rompant avec l'opposition commune entre production marchande et production non-marchande, Ch. Delphy montre que ce n'est pas la « nature »

⁹⁸⁵ *Ibid.*, p. 245.

⁹⁸⁶ *Ibid.*, p. 249.

⁹⁸⁷ Comme le rappelle l'auteure : « Le concept de travail reproductif provient de l'analyse faite par Karl Marx selon laquelle chaque système de production implique autant la production des nécessités de la vie que la reproduction des outils et de la force de travail nécessaire à la production » (MARX et ENGELS, 1969 : 31) ». NAKANO GLENN E., « Division sexuelle et raciale du travail. De la servitude au travail de service : les continuités historiques de la division raciale du travail reproductif pays ». Traduit de l'anglais par THIERS-VIDAL L., DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 22.

⁹⁸⁸ Hirata H., Zarifian ph., « Travail (le concept de) » (dans.) Hirata H., Laborie F., Le Doare H., Sénotier D., *op.cit.*, 2004, p. 246

⁹⁸⁹ NAKANO GLENN E., *op.cit.*, 2009, p. 22.

des biens produits dans la sphère domestique privée qui en définit le « statut »⁹⁹⁰, car dès lors que ces biens sont produits hors de cette sphère domestique, le travail qui les produit est rémunéré. De même que le travail des femmes peut demeurer gratuit dans la sphère marchande (Cf. le travail des femmes dans l'agriculture, l'artisanat, le commerce, etc.). Ces travaux rappellent que la société ne peut être réduite à la seule sphère productive et marchande. Comme le rappelle C. Pateman, « *les relations conjugales font parties d'une division sexuelle du travail et d'une structure de subordination qui s'étend du foyer privé jusqu'à l'arène publique du marché capitaliste.* »⁹⁹¹ L'émergence et le développement de la sphère productive – comme espace de « production » salarié et marchand – et de la sphère reproductive – en tant qu'espace de « prise en charge » non marchand des personnes – sont des processus simultanés, ceci conduit d'ailleurs N. Fraser à affirmer que, pour éliminer l'exploitation, il est nécessaire « *d'abolir la division sexuelle du travail, tant celle qui est liée à la distinction entre le travail rémunéré et travail non rémunéré que la division sexuelle du travail rémunéré.* »⁹⁹² Ces nombreuses reconsidérations ont par exemple permis de mettre en visibilité le phénomène des emplois domestiques, non pas en tant qu'il est un phénomène nouveau, mais plutôt en tant qu'il est un lieu inédit d'émergence de nouveaux rapports sociaux entre les classes moyennes et les classes populaires, caractérisés par une augmentation et une « polarisation de l'emploi féminin »⁹⁹³. Mais, si ces recherches ont amorcé toute la pertinence d'une analyse qui prend simultanément en compte le sexe et la classe, elles ont parfois ignoré la question de la division raciale du travail reproductif. Historiquement, la race et le sexe ont été conceptualisés de manière séparée. Aussi, des aspects centraux de la compréhension de ces deux systèmes articulés ont-il pu être négligés. Dans un article qu'elle consacre à une *Analyse historique de la construction genrée et racisée du travail reproductif aux États-Unis*, E. Nakano-Glenn⁹⁹⁴ rappelle – dans le contexte de son

⁹⁹⁰ FOUGEYROLLAS- SCHWEBEL D., « Travail domestique » (dans.) *Ibid.*, p. 249. Citant les travaux de Ch. Delphy, en particulier, DELPHY CH., *L'ennemi principal I. Économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse « Nouvelles questions féministes », 1998, p. 293 [réédition d'articles publiés depuis 1970].

⁹⁹¹ PATEMAN C., *op.cit.*, 2010, p.166.

⁹⁹² N. Fraser nuance néanmoins ces propos en affirmant que « ce n'est là qu'un aspect des choses car « le genre est également une différenciation relevant de l'évaluation culturelle ». FRASER N., *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005, p.26.

⁹⁹³ Fougeyrollas- Schwebel D., « Travail domestique » (dans.) Hirata H., Laborie F., Le Doare H., Sénotier D., *op.cit.*, 2004, p. 253.

⁹⁹⁴ Dans cet article E. Nakano-Glenn s'appuie sur une étude comparative du travail des femmes dans le Sud, le Sud-Ouest et l'Ouest des États-Unis pour analyser la manière dont la race et le genre ont été fabriqués autour de la division du travail. Elle cherche à montrer que le travail reproductif a été construit autour de ces deux axes selon des caractéristiques spécifiques par rapport aux régions en même temps que le capitalisme transformait le travail reproductif en faisant glisser certaines de ces formes de la sphère domestique vers celle de la sphère marchande. *Ibid.*, p.25.

enquête – qu’avant l’industrialisation, production et reproduction étaient structurés *quasi* exclusivement au sein du foyer domestique. L’industrie capitaliste s’est peu à peu accaparée des biens de base de la production, laissant la reproduction à la responsabilité des foyers individuels. Ainsi, au début du 19^{ème} siècle, une division du travail inédite voit le jour. Celle-ci est amorcée par une séparation idéologique entre travail productif masculin et activité hors du marché du travail qui a eu lieu à la fin du 18^{ème} siècle. À partir de là, tandis que le travail des hommes consiste à quitter la sphère domestique privée pour participer à la production, le travail des femmes implique de demeurer au sein du foyer domestique. Ce travail domestique se limite peu à peu à la reproduction, car même si les membres du foyer continuent à produire des biens, la disponibilité de plus en plus accrue des biens manufacturés conduit à l’abandon progressif de ce travail de production. Néanmoins, comme le souligne E. Nakano-Glenn, le capitalisme transforme le caractère de ce travail reproductif de plus en plus axé sur des activités de consommation. Il consiste alors à utiliser les salaires pour acheter des biens à transformer, pour les rendre utilisables. Mais, cette division idéaltypique a tardivement concerné les foyers de la classe ouvrière, dont les familles immigrées et racisées. En effet, les hommes gagnent rarement un salaire suffisant pour le foyer, ce qui oblige les femmes et les enfants à contribuer à des activités, sources de revenus, au sein et en dehors du foyer. Après la seconde guerre mondiale la marchandisation de la reproduction sociale s’accroît et entraîne une augmentation de l’emploi des femmes dans les domaines de la prise en charge des enfants et des personnes, dans la préparation des repas et le service, dans le soin, etc :

« Les femmes racialisées-ethnicisées sont employées pour effectuer les tâches lourdes, sales et invisibles : préparer et servir les repas dans les restaurants et les cafétérias, nettoyer les chambres d’hôtel et les bureaux, soigner les personnes âgées et malades dans les hôpitaux et les maisons de retraite (...). Dans ce même domaine, les femmes blanches sont employées de façon disproportionnée en tant que professionnelles de bas niveau (...), techniciennes et employées administratives effectuant les tâches plus qualifiées et relevant de l’encadrement. »⁹⁹⁵

Aussi, la division du travail marchand et productif permet de refléter la division raciale du travail reproductif et domestique. Et comme c’est le cas pour la division du travail reproductif, la division du travail productif varie d’une région à l’autre à partir « *des lignes de caste racialisée au sein des économies locales.* »⁹⁹⁶. Pour E. Nakano-Glenn, la division raciale du travail reproductif a permis de réaffirmer des construits « genrés-racialisés » car « *en leur offrant une image de soi acceptable, les construits raciaux ont donné aux épouses blanches*

⁹⁹⁵ *Ibid.*, pp.42-43.

⁹⁹⁶ *Ibid.*, p.43.

un avantage au sein d'un système qui en fin de compte les opprimait. »⁹⁹⁷ Comme le montre l'analyse de E. Nakano-Glenn, les construits du sexe, de la race et de la classe sont inextricables. Ce préalable est important car, ne s'intéresser qu'à la dimension sexuée du travail reproductif (aurait) induit de placer ce travail domestique comme invariant commun à toutes les femmes et à considérer de manière homogènes les parcours et rapports à la domesticité, à la parenté, à la maternité, etc., Ceci aboutit à divers modèles additifs qui nient l'interdépendance et la consubstantialité des rapports sociaux, dont celui qui consiste à considérer que « *les femmes blanches relèvent que de la dimension du genre tandis que les femmes de couleurs relèvent de la dimension du genre et de la race* »⁹⁹⁸ ou encore que « *toutes les femmes sont blanches, tous les Noirs sont des hommes...* »⁹⁹⁹. Par ailleurs, dans le contexte de notre recherche, s'intéresser aux seules femmes stagiaires, aurait participer à présenter, et à fixer les femmes migrantes comme davantage vulnérables, dépendantes, etc. que les hommes migrants¹⁰⁰⁰, ce qui revient à accepter de manière implicite l'idée une division sexuelle du travail ontologique, en écartant l'historicité de la construction sociale des différences et des divisions dans les contextes de l'émigration et de l'immigration¹⁰⁰¹. Or, la division raciale du travail productif et à la fois un reflet de la division raciale du travail reproductif et domestique, mais aussi un indicateur d'une division classiste et sexuelle du travail productif et reproductif.

Nares est stagiaire dans un groupe du soir, il travaille en tant qu'intérimaire « dans le bâtiment » et dit avoir « / un petit peu les problèmes pour le travail / (...) / y a pas de travail / c'est pas tout le temps le travail / c'est pour ça / » Nares, E.5. (11'24).

Lorsque je demande à Loutfi s'il compte suivre une autre formation de français, il me répond par l'affirmative. Mais, aussitôt il déclare avoir un « problème de boulot » ; les chantiers se situent souvent loin de Rennes. Il doit rentrer chez lui, prendre une douche et ressortir pour se rendre en cours, ce qui lui prend beaucoup de temps. E.3. Loutfi.

En arrivant en France, Lena a travaillé deux mois dans la même usine que son mari : « / oui / mais j'étais à l'usine et il était à l'office / ». Je lui demande de me décrire

⁹⁹⁷ *Ibid.*, p.59.

⁹⁹⁸ *Ibid.*, p. 58.

⁹⁹⁹ FASSIN É., « Le contrat racial et la racialisation du contrat sexuel » [Postface] (dans.) PATEMAN C., *op.cit.*, 2010, p.325. Faisant référence à PATEMAN C., MILLS W., *Contract and Domination*, Polity Press, 2007, p. 165.

¹⁰⁰⁰ LIEBER M., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 91.

¹⁰⁰¹ De leur côté, les débats théoriques autour de la définition de l'immigration en termes de classe opposent généralement deux approches. Alors qu'une première perspective, d'inspiration marxiste, inclut les immigré-e-s dans la classe ouvrière à partir d'une analyse capitaliste de l'immigration, une seconde approche, considérée d'influence wébérienne, les isole de cette classe ouvrière en raison de leur « *déficit de légitimité dans la participation au système de valeurs dominantes et de pouvoir* ». Ces théories reposent sur l'existence d'une division de la classe ouvrière répondant à l'exigence d'un double marché du travail : un marché primaire, stable et prioritairement destiné aux nationaux, opposé à un marché secondaire, mouvant, flexible et précaire. Cf. REA A., TRIPIER M., *Sociologie de l'immigration*, Paris, La Découverte, 2003, p. 37.

ce qu'elle a fait dans cette usine : « / euh / rester debout / tout le temps et : / juste je : mets le jambon dans les barquettes / (RIRES) / parce que c'était : / le plus facile pour moi c'est : je ne parle rien / c'était pas nécessaire de parler beaucoup mais c'était / (RIRES) / vraiment fatiguant tout le temps / et : / oh non / je n'aime pas / » Lena, E.9. (32'36).

Lorsque j'interroge Zineb par rapport à son activité professionnelle actuelle, elle répond : « {ben pour le moment, dieu n'a donné que le ménage} » Zineb, E.12, (11'51).

Après cette formation linguistique, si elle a le temps, Leïla souhaite suivre une autre formation dans le secteur de la « petite enfance » ou en « cuisine ». Elle compte suivre cette formation au CLPS. Leïla, E.13.

Vaïram dit avoir mal vécu son arrivée en France : « / au Sri Lanka moi j'ai habité comme : très très : mieux que ici avec mes parents / avec moi / ». Je lui demande s'il est issu d'une famille qui a « des moyens ». Il répond : « / oui c'est ça / (...) / c'est pas possible pour ici / je travaille comme ménage ou travaille dans la cuisine avec le (X) très sale / j'ai pas : / j'ai pas choisissais ça / » Vaïram, E14, (25'43).

Le VL du CAI sanctionne un niveau de langue initial ou élémentaire qui ne permet pas, ou peu, l'insertion professionnelle des *signatairestagiaires* de ce dispositif. De nombreux-*ses* stagiaires sont contraint-e-s d'abandonner – ou de mettre de côté pour un temps – leur savoir-faire acquis avant l'émigration, ce qui peut induire, selon les parcours de vie, une forme d'« *atrophie de leurs compétences* »¹⁰⁰². L'assiduité des stagiaires est souvent déterminée par leurs conditions de travail, c'est le plus souvent le cas pour les hommes, et par leurs « obligations familiales », qui incombent le plus souvent aux femmes stagiaires. Dans ce dernier cas, si l'accord formel ou informel des conjoints est déterminant, l'absence d'un système de garde pour les enfants est souvent un frein par rapport à leur assiduité. Enfin, les formations qui sont proposées aux stagiaires à l'issue de cette prescription linguistique privilégient des compétences manuelles et/ou domestiques les préparant à « un travail pour immigré-e-s »¹⁰⁰³, ce qu'illustre le bilan des autorisations de travail délivrées au 31 décembre 2008 en Ile-et-Vilaine, à partir de la liste des métiers en tension prévue par l'arrêté du 18 janvier 2008¹⁰⁰⁴ (Source : PDI 35 2010-2013 (p.77)).

¹⁰⁰² NAKANO GLENN E., *op.cit.*, 2009, p.26.

¹⁰⁰³ Je n'ai assisté qu'une seule fois à une proposition de formation professionnalisante lors des entretiens d'accueil CAI au CLPS. La formation a été proposée à un stagiaire, dans le secteur du BTP.

¹⁰⁰⁴ Arrêté du 18 janvier 2008 relatif à la délivrance, sans opposition de la situation de l'emploi, des autorisations de travail aux étrangers non ressortissants d'un État membre de l'Union européenne, d'un autre État partie à l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000017937372>

Tableau 7 : Bilan des autorisations de travail délivrées au 31/12/2008 en Ile-et-Vilaine selon la liste des métiers en tension

Bretagne			
Département de : Ile et Vilaine			
Liste des métiers prévue par l'arrêté du 18 janvier 2008 et applicable aux ressortissants des NEM			
Bilan au 31 décembre 2008			
ROME	150 métiers en tension	Nbre d'autorisations de travail délivrées	Nbre d'admissions exceptionnelles au séjour au titre du travail (art L.313-14)
11111	Employé/Employée de ménage à domicile	1	
11112	Intervenant/Intervenante à domicile	2	
11211	Nettoyeur/nettoyeuse de locaux et de surfaces	2	
13221	Employé polyvalent/Employée polyvalente de restauration	6	
13222	Serveur/serveuse en restauration	2	
31111	Médecin praticien	4	
32321	Informaticien/informaticienne d'étude	1	
41112	Maraicher	4	
42114	Ouvrier/ouvrière de maçonnerie	6	
42122	Monteur/monteuse en structure bois	5	
44321	Mécanicien/mécanicienne de véhicules particuliers et industriels	1	
47121	Opérateur/opératrice de transformation des viandes	23	
Total		57	
Total général des autorisations de travail délivrées :			57

À ce titre, sans remettre en cause l'importance de questionner les langues ou l'appropriation de la langue exigée, dans le cadre de ce dispositif de contrôle et de sécurité des politiques de l'immigration, nous considérons que l'obligation linguistique sert à masquer des nécessités économiques orientées vers une division sexuelle et raciale du travail. Dans ce contexte, nous rejoignons G-C Spivak – citant L. Althusser – pour dire que le VL du CAI est un dispositif de contrôle et de sécurité qui permet de produire la qualification qui lui est « nécessaire », tout en assurant la réaffirmation d'une obéissance par rapport aux normes légitimes de la société :

« La reproduction de la force de travail exige non seulement une production de sa qualification, mais, en même temps, une reproduction de sa soumission aux règles de l'ordre établi, c'est-à-dire une reproduction de sa soumission à l'idéologie dominante pour les ouvriers et une reproduction de la capacité à bien manier l'idéologie dominante pour les agents de l'exploitation et de la répression, afin qu'ils assurent aussi « par la parole » la domination de la classe dominante. »¹⁰⁰⁵

le CAI - et son VL - participe à l'organisation de la division du travail dans et hors des foyers. Ce dispositif contribue également à l'arrangement des mobilités, des alliances, etc., Il

¹⁰⁰⁵ SPIVAK G.-C., *op.cit.*, 2009, p. 19 Citant ALTHUSSER L., « Idéologie et appareils idéologiques d'États (notes pour une recherche) », *Positions (1964-1975)*, Paris, Sociales, 1976, pp. 72-73.

assigne une place à chacun-e-s – en faisant miroiter la fiction des chances – dans les rapports sociaux et organise des groupes potentiels de main-d’œuvre – de signatarestagiaires – qui sont souvent des cibles idéales pour ce que J. Falquet nomme « *des formes actuelles d’appropri-exploitation.* »¹⁰⁰⁶ Le CAI participe à cette division sexuelle et raciale contemporaine du travail, par la constitution des catégories de « signataire » et de « stagiaire » notamment. L’individu que crée le CAI – la/le signatarestagiaire – est conforme aux attentes économiques, elles-mêmes fabriquées par cette division sexuelle et raciale du travail. En même temps, la signature du CAI impose un acte d’engagement à l’« examen de soi » vis-à-vis de l’ordre social. Et dans ce cadre, le « travail » auquel incite ce dispositif de FL ne renvoie pas « uniquement » à une activité objectivable, faite d’une suite d’opérations rationalisables et, de surcroît, liées au secteur marchand, soit un « travail professionnel ». Ce travail exigé est aussi, plus globalement, un « travail sur Soi » caractéristique des profondes transformations qu’ont connu les politiques publiques (et sociales) ces quinze dernières années. La centralité de ce « travail sur Soi » est perceptible dans l’injonction permanente – prétendument autonomisante – à la « *gestion biographique de nos existences* »¹⁰⁰⁷. Dans ce cadre, comme le font remarquer D. Vrancken et R. Brahy, les critiques de la centralité du travail dans les années 1990 ont eu paradoxalement pour conséquence d’étendre la sphère d’expression du « travail » à l’ensemble des processus et des pratiques sociales : « *le travail ne s’arrête plus à la sphère de la production des biens et des services. Il s’agit aujourd’hui, plus largement, de produire sa vie, de faire les choses, de faire un travail sur soi-même.* »¹⁰⁰⁸ Ce « travail sur Soi » que tout individu est sommé d’accomplir, sur ses comportements, est un « travail sans fin », tout aussi soumis à la division sexuelle et raciale du travail, qu’assure et que certifie la rhétorique du contrat. En revanche, dès lors que ce dispositif est en fonctionnement, nul besoin de justifier les diverses formes de ségrégation que rencontrent les *signatarestagiaires* du CAI en termes de sexe, de « race » ou de classe, puisque, selon une logique « diversitaire » – centrée sur la reconnaissance –, toute inégalité constatée peut trouver sa justification dans les irrémédiables et profitables différences individuelles.

« Dans une période où le contrat exerce une influence considérable, l’insistance patriarcale sur le fait que la différence sexuelle a une pertinence en politique tend

¹⁰⁰⁶ FALQUET J., *op.cit.* (dans.) DORLIN E. (dir.), *op.cit.*, 2009, p. 85.

¹⁰⁰⁷ DIDIER VRANCKEN, RACHEL BRAHY, « Vers une gestion biographique du social, L’individualisation des politiques sociales », *BIS... bruxelles informations sociales*, n°159, juin 2008, p.39. [EN LIGNE] : http://cbcs.be/IMG/pdf/bis_159.pdf?47/61b311ebad3552a2ebd4c1a1fe8b4ebd3a11dc46

¹⁰⁰⁸ Les auteur-e-s postulent le passage d’une société du travail à une société du travail sur Soi. *Ibid.*, p.40.

facilement à suggérer que les argumentations qui se réfèrent aux femmes en tant que femmes renforcent l'invocation patriarcale de la nature. »¹⁰⁰⁹

5.4 « *In varietate concordia* » : *cohabitations harmonisées et dépolitisation de l'égalité*

« L'apparition de la diversité traduit la requalification des anciennes politiques antidiscriminatoires d'entreprise, portant les marques des injonctions juridiques en matière d'égalité des chances (*Equal Employment Opportunity*) et de discrimination positive (*Affirmative Action*), dans les termes de la performance économique. »¹⁰¹⁰

Depuis une quinzaine d'années, la notion (ou référentiel) de « diversité » se diffuse sur l'ensemble de l'échiquier politique français pour signifier le constat d'une société française hétérogène et la mettre en « valeur ». Comme le souligne L. Bereni, c'est en s'appuyant sur le principe d'égalité des chances que la diversité apparaît comme instrument de tension entre les polarités identité/politique et différence/égalité, se substituant, en apparence du moins, à la politique d'égalité de traitement et de lutte contre les discriminations. À partir des années 2000, dans un contexte paradoxal de durcissement du droit anti-discrimination, et plus particulièrement à partir de 2004, – alors le CAI est en phase d'expérimentation – un glissement s'opère, substituant peu à peu les discours (sur) de la diversité à ceux de la lutte contre les discriminations. On parle alors de « promotion de la diversité », de « candidats issus de la diversité », etc. Ce référentiel n'est ni une catégorie juridique, ni un concept. Il apparaît comme une sorte d'alternative managériale au champ conceptuel et juridique de la lutte contre les discriminations, ce dernier étant décrit comme trop « agressif », voire victimisant. Ainsi, au delà des définitions qui la consacrent, comme une catégorie « positive » de désignation et de prise en compte de l'hétérogénéité – linguistique ou culturelle entre autres – (contre l'homogénéité et l'universalisme abstrait), nous interrogeons ce référentiel diversité comme le lieu d'un nouveau discours des politiques publiques, au moment de l'apparition et de la généralisation du CAI et de son VL en France. Plus exactement, il s'agit de montrer qu'il n'est pas anodin que l'apparition et la généralisation de ce dispositif contractuel de contrôle et de sécurité s'opère dans un contexte concomitant de « *glissement du*

¹⁰⁰⁹ PATEMAN C., *op.cit.*, p. 40.

¹⁰¹⁰ BERENI L., « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise. La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale », *Raisons politiques*, 2009/3 n° 35, p.90. Se référant aux travaux de Frank Dobbin et de Lauren Edelman : DOBBIN F., KELLY E., « How Affirmative Action Became Diversity Management : Employer Response to Antidiscrimination Law, 1961 to 1996 », *American Behavioral Scientist*, vol. 41, n°7, 1998 ; LAUREN B. EDELMAN ET SALLY R. FULLER, « Diversity Rhetoric and the Managerialization of Law », *American Journal of Sociology*, vol. 106, n°6, 2001. [EN LIGNE] : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RAI_035_0087

droit de l'égalité à la gestion de la diversité »¹⁰¹¹, cette diversité étant présentée comme une nécessité permettant aux organisations privées et publiques une prise compte des inégalités, dans un objectif commun de performance.

Aux États-Unis – comme en France – les entreprises sont un vecteur décisif de diffusion et d'infusion du nouveau vocabulaire de la diversité et de l'égalité des chances. Aux États-Unis, ce référentiel se développe dès le début des années 1980, sous la forme de ce qui sera nommé « *diversity management* » ou « gestion de la diversité ». Cet inédit discours est né de réflexions menées autour des problématiques du *management* d'entreprise. Il sera présenté comme une rhétorique alternative face aux contraintes qui pèsent sur les entreprises. L'ancrage libéral de ce référentiel diversité est visible dans le lien qui est établi entre le *management* de la diversité et la notion Responsabilité Sociale d'Entreprise (RSE). Dans ce contexte, l'intervention de l'État est perçue comme « contre-productive » et les entreprises sont considérées comme ayant un intérêt « déjà-là » à une attitude « citoyenne » et/ou à une « responsabilité sociale ». Responsabilité, que les entreprises semblent d'ailleurs incarner dès lors qu'elles s'engagent en faveur de la diversité¹⁰¹². En France, comme aux États-Unis, les discours de (sur) la diversité sont importés par des entreprises privées. Mais, comme le souligne L. Bereni¹⁰¹³, « *ce qui distingue fondamentalement le cas français des pays anglosaxons où le diversity management est institutionnalisé, c'est la faiblesse des contraintes publiques qui entourent la mise en place de ces politiques d'entreprise* » puisque, en France, l'invention de ce référentiel coïncide avec « *l'apparition d'une action publique antidiscriminatoire faible, qui se caractérise par sa dimension essentiellement « régulatrice », à la fois peu prescriptive et peu répressive* ». Partant de là, comment une « *diversité : sans droit ni obligation* » a pu s'infuser dans le contexte français ? Dans leur article *La diversité : sans droit ni obligation*¹⁰¹⁴, A. Junter et R. Sénac-Slawinski interrogent la place de la diversité dans le champ juridique et politique français et tentent de comprendre la « fascination » qui entoure cette notion. En s'appuyant sur diverses sources écrites (rapports, déclarations, etc.), et à partir d'une enquête par entretien semi-directif auprès de responsables de divers champs politique, institutionnel, professionnel, syndical, associatif,

¹⁰¹¹ AMINTAS A., JUNTER A., « L'égalité prise au piège de la rhétorique managériale », *Cahiers du genre*, n°47, 2009/2, p. 114.

¹⁰¹² HUËT R., *La fabrique de l'éthique. Les nouvelles promesses des entreprises*, Paris, CNRS Éditions, 2012, p.242.

¹⁰¹³ BERENI L., *op.cit.*, 2009/3 n° 35, p.104.

¹⁰¹⁴ JUNTER A., SENAC-SLAWINSKI R., « Chapitre 8. La diversité : sans droit ni obligation » (dans.) MILEWSKI F., PERIVIER H., *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Presses de Sciences Po « Académique », 2011.

religieux et universitaire, entre 2008 et 2009, elles analysent l'émergence du référentiel diversité et défendent l'hypothèse d'une cohabitation normative entre des catégories juridiques et des catégories managériales qui seraient sources de tensions. Leur enquête fait apparaître que, ce qui fait consensus pour les diverses parties prenantes, « *est que ce terme a pour force de reposer sur l'engagement volontaire, d'être sans obligation.* »¹⁰¹⁵ Cette notion évoque quelque chose de positif, ce qui la rend attractive et « utile » pour les entreprises, mais aussi au niveau des politiques publiques, dont les politiques de l'Immigration et de l'Intégration. L'engouement pour cette « norme diversité » ne peut être compris sans la prise en compte des intérêts communs entre ces divers acteurs privés et publics. Cette « norme » se co-forme dans un contexte de convergence et d'imbrication d'initiatives et d'intérêts entre acteurs publics et acteurs privés qu'il est difficile de dissocier. D'ailleurs, de nombreuses contributions et rapports témoignent des positionnements institutionnels paradoxaux à l'égard de ce référentiel. Nous retenons à titre d'exemples le rapport sur « la diversité » dans l'enseignement supérieur, remis par M. Wiewiorka en octobre 2008¹⁰¹⁶ à V. Péresse, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le rapport présidé par S. Veil « *Redécouvrir le préambule de la Constitution* »¹⁰¹⁷, remis en décembre 2008 à N. Sarkozy, Président de la République, qui recommande de ne pas modifier le préambule de la Constitution, notamment en matière d'égalité des chances et de diversité, et enfin, le rapport de Y. Sabeg, Commissaire à la Diversité et à l'égalité des chances, « *Programme d'action et recommandations pour la diversité et l'égalité des chances* »¹⁰¹⁸, lequel rapport a été remis en mai 2009 au Président de la République. Pour A. Junter et R. Sénac-Slawinski, l'entremêlement des intérêts entre les secteurs et acteurs privés et publics est plus précisément perceptible dans la création et la prolifération « *d'instruments de soft law (charte, label) par le monde de l'entreprise (...) qui contrecarrent la montée en puissance du droit de la non-discrimination* »¹⁰¹⁹. En effet, dans les années 2000, deux événements marquants ont lieu au niveau européen. En 2000, deux directives communautaires sont adoptées, la directive 2000/43/CE du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de

¹⁰¹⁵ *Ibid.*, p.203.

¹⁰¹⁶ Ce rapport a été publié la même année. Cf. WIEVIORKA M. (dir.), *La Diversité : rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Paris, Robert Laffont, 2008.

¹⁰¹⁷ S. VEIL. (Rapport présidé par.), *Redécouvrir le Préambule de la Constitution*, Décembre 2008. [EN LIGNE] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000758/0000.pdf>

¹⁰¹⁸ Y. SABEG (rapport de.), Commissaire à la Diversité et à l'égalité des chances *Programme d'action et recommandations pour la diversité et l'égalité des chances*, Mai 2009, [EN LIGNE] : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000202/0000.pdf>

¹⁰¹⁹ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011, p.205.

race ou d'origine ethnique¹⁰²⁰ et la directive 2000/78/CE du 27 novembre 2000, relative à la création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail¹⁰²¹. Par ailleurs, au moment de la rédaction du traité de Rome en 2004, la devise latine *In varietate concordia* : « Unie dans la diversité » est traduite dans les 23 langues européennes officielles de l'époque. Mais, en France, l'émergence et le développement du référentiel diversité est concomitant à un renforcement du corpus juridique de la lutte contre les discriminations, corpus qui devient de plus en plus solide et accessible pour les individus, ce qu'illustrent la création de la HALDE en 2004 d'une part, et la transposition par le droit français des deux directives communautaires de 2000 – (2000/43/CE du 29 juin 2000) et (2000/78/CE du 27 novembre 2000) *via* la loi 2008-496 du 27 mai 2008¹⁰²² – qui constitue une adaptation du droit français au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations. Aussi, en France la diversité s'infuse simultanément au niveau du traitement juridique de l'égalité entre les femmes et les hommes et dans le traitement de la lutte contre les discriminations ethno-raciales.

Par ailleurs, les années 2006 et 2007 marquent un renforcement de la politique antidiscriminatoire au niveau européen. Ce renforcement est perceptible dans l'inclusion du « sexe » dans l'article 13 du traité d'Amsterdam (1997) en 2006. Par ailleurs, l'année qui suit (2007) est proclamée « *année européenne de l'égalité des chances pour tous* » par la Commission Européenne. Paradoxalement, c'est dans ce contexte que sera dénoncée une forme de dilution de la question de l'égalité entre les sexes dans celle de l'égalité pour tous. C'est aussi, dans ce même contexte, que sera critiqué « *un glissement de la lutte contre les discriminations à la promotion de l'égalité des chances puis de la diversité.* »¹⁰²³ La rhétorique de la diversité s'infuse de manière située dans le débat sur l'égalité entre les sexes. En effet, c'est en associant cette question de l'égalité entre les femmes et les hommes à celle de la modernisation des problématiques de gestion, que ces discours sur (de) la diversité se diluent dans ce débat sur l'égalité entre les sexes. D'ailleurs, les pouvoirs publics font particulièrement appel à ce référentiel « diversité » en 2004, dans le cadre de la Charte de

¹⁰²⁰ Directive 2000/43/CE du 29 juin 2000, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique. [EN LIGNE] : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:fr:HTML>

¹⁰²¹ Directive 2000/78/CE du 27 novembre 2000, relative à la création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail. [EN LIGNE] : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:fr:PDF>

¹⁰²² Cf. Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783>

¹⁰²³ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011, p.202.

l'égalité¹⁰²⁴, présentée au Premier ministre le 8 mars 2004 par N. Ameline, Ministre déléguée à la Parité et à l'égalité professionnelle (Ministère délégué à la Parité et à l'égalité professionnelle, 2004). La charte de l'égalité s'appuie sur un ensemble de rapports qui attribuent à l'égalité un aspect moteur pour l'activité économique et la croissance. Le « pari » est alors d'insister sur « *l'existence d'une relation positive entre égalité et performance* »¹⁰²⁵. À cet égard, l'égalité professionnelle y est décrite comme « *porteuse d'une dynamique nouvelle* » qui « *ne doit plus être vécue comme une contrainte législative ou réglementaire mais comme une chance, parce qu'elle est porteuse d'emplois, de richesse et de croissance* »¹⁰²⁶. La mise en place de cette charte de l'égalité va aboutir à la création du label égalité en 2006. Mais, comme le soulignent A. Junter et R. Sénac-Slawinski, dès 2004, « *cet appareillage de la diversité par l'égalité femmes-hommes* »¹⁰²⁷ est déplacé et adapté au champ de la lutte contre les discriminations ethno-raciales, grâce à l'institut Montaigne et au rapport « *Les Oubliées de l'égalité des chances* » co-écrit par Y. Sabeg et L. Méhaignerie, où apparaît l'idée d'une Charte de la diversité. La charte de la diversité est lancée le 22 octobre 2004. Elle est aussitôt signée par 33 dirigeants d'entreprises¹⁰²⁸. Et d'octobre à décembre 2006, A. Begag, Ministre délégué à la Promotion de l'Égalité des Chances en fait la promotion auprès des acteurs privés et publics, à travers un « *Tour de France de la diversité* ». La charte de la diversité est transposée dans la fonction publique en 2008. Simultanément, un label diversité est élaboré par l'Association Nationale des Directeurs de Ressources Humaines (ANDRH), puis lancé le 11 septembre 2008 par le MIIINDS. Ce label diversité est mis en place sur le même modèle que le label égalité. Cependant, il est intéressant de constater qu'il n'est pas décerné par le Ministère du Travail, mais par le MIIINDS. Par ailleurs, A. Junter et R. Sénac-Slawinski rappellent que cet appareillage consacré à la diversité est la réplique de la charte de l'égalité de 2006 et de l'Accord National Interprofessionnel (ANI) de 2004, relatif à l'égalité professionnelle¹⁰²⁹. Aussi, elles voient dans cette « *double instrumentation juridique* » une stratégie visant à éloigner des débats sur la diversité la

¹⁰²⁴ « La charte de l'égalité : Pour l'égalité des femmes et des hommes, la France s'engage », Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, Ministère délégué à la parité et à l'égalité professionnelle, Mars 2004. [EN LIGNE] : http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/charte_egalite.pdf

¹⁰²⁵ Mais, comme le soulignent A. Junter et R. Sénac-Slawinski « il s'agit bien de pari, car l'existence d'une relation positive entre égalité et performance reste à démontrer théoriquement et empiriquement (Amintas et Junter, 2009). » Cf. JUNTER A., SENAC-SLAWINSKI R., *op.cit.*, 2011, p.207.

¹⁰²⁶ « La charte de l'égalité : Pour l'égalité des femmes et des hommes, la France s'engage », *op.cit.*, p. 10.

¹⁰²⁷ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011, p.207.

¹⁰²⁸ Cf. La Charte de la diversité. [EN LIGNE] : <http://www.charte-diversite.com/charte-diversite-texte-engagement.php>

¹⁰²⁹ Cf. « Accord National Interprofessionnel du 1^{er} Mars 2004 relatif à la mixité et à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes ». [EN LIGNE] : <http://www4.centre-inffo.fr/v2/cpnfp/NT328678.phtml>

question des inégalités entre les femmes et les hommes « *au motif qu'elles font l'objet d'obligations spécifiques.* »¹⁰³⁰ D'ailleurs, à défaut d'une définition précise de la diversité, ce référentiel est le plus souvent défini selon les motifs des lois anti-discrimination, d'autant plus que seul le droit de la non-discrimination peut être mobilisé par des justiciables. Par contre, dans ce contexte de durcissement des lois anti-discrimination, il est effectivement plus facile de comprendre l'intérêt des entreprises « *à s'engager dans des soft law de la diversité pour prévenir des recours en discrimination directe ou indirecte qui ne manqueraient pas de ternir leur image et leur notation sociale.* »¹⁰³¹

La charte de la diversité se présente comme une sorte de démarche « clé en main » et/ou une « boîte à outil ». Elle repose sur six engagements, lesquels engagements ont davantage pour objectif et méthode de convaincre, plutôt que de contraindre, l'idée étant d'inciter les entreprises à s'engager « en faveur » de la diversité, sur la base du volontariat. La diversité se présente comme une stratégie de confiance et de performance. Étant considéré comme un moyen de dialogue social et de mobilisation des entreprises sur la base du volontariat, cet appareillage s'appuie sur des discours tournés vers la prise en compte d'intérêts stratégiques et organisationnels exprimés en termes de performance. Comme l'illustre l'exposé des motifs qui accompagne la charte de la diversité auprès des entreprises¹⁰³² – que nous solliciterons pour discuter le principe de reconnaissance – cet appareillage fait de la diversité sexuée, raciale, linguistique, etc. autant d'atouts porteurs de « justice sociale » et de croissance. Comme l'égalité des chances, la diversité est une affaire « *d'intérêts bien compris* ». Elle se situe au-delà du droit, et c'est ce qui la rend aussi attractive d'ailleurs, d'autant plus qu'elle se fonde sur le principe de reconnaissance, sur l'acceptation des différences et leur promotion¹⁰³³. Abordant l'étymologie de cette notion, A. Junter et R. Sénac-Slawinski rappellent d'ailleurs que « *la diversité désigne aussi les différences au sens de divergence, d'écart, d'opposition* », ce qui permet de situer son usage actuel *vis-à-vis* de la question de l'acceptation des différences¹⁰³⁴. En effet, la diversité prône l'acceptation et l'intégration, « sans limite », des différences. Elle est un puissant et efficace véhicule des politiques de la reconnaissance et des logiques identitaires qui leur sont inhérentes. Dans ce cadre, les auteures rappellent, à juste titre, qu'au niveau des rapports sociaux de sexe : « *le passage du*

¹⁰³⁰ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011, p.209.

¹⁰³¹ *Ibid.*, p.209.

¹⁰³² « La charte de la diversité dans l'entreprise. La différence est une richesse », Sous l'égide de l'Institut Montaigne. [EN LIGNE] : <http://www.conventioncitoyenne.com/documents/chartediversite.pdf>

¹⁰³³ JUNTER A., SENAC-SLAWINSKI R., *op.cit.*, 2011, pp.199-200.

¹⁰³⁴ *Ibid.*, p. 201.

registre politique de l'égalité au registre identitaire est fréquent et constitue l'un des plus puissants ressorts de la naturalisation des différences et de la reproduction de l'ordre sexué (Sénac-Slawinski, 2007). »¹⁰³⁵ Comme nous l'avons développé par ailleurs (Cf. Chapitres 2 et 3), les logiques de l'identité et de la différence ne permettent pas d'appréhender et de se saisir des inégalités. Or, c'est justement l'un des changements principaux qu'opère la rhétorique de la diversité, soit un élargissement des critères à toutes les différences. Ce qui a pour conséquence de diluer les inégalités structurelles dans une prise en compte individualisée – et presque infinie – de la différence, et de rendre difficilement contrôlables les objectifs de l'égalité. Dans ce cadre, l'individualisation du traitement des questions sociales – comme l'immigration ou la langue *via* le CAI – est un trait caractéristique de cette logique « diversitaire » qui met l'accent sur l'individu, en l'exhortant de s'autonomiser par rapport au groupe. L'important est de valoriser, de façon méritocratique, des caractéristiques individuelles qui peuvent contribuer à la compétitivité et à la performance. Alors que le champ de la lutte contre les discriminations partait de mouvements militants qui revendiquaient d'intervenir sur des inégalités structurelles qui affectent des groupes sociaux (sexués, racisés, etc.), la diversité sert à promouvoir les plus « méritants ». À ce titre, dans son ouvrage intitulé *La diversité contre l'égalité*, W-B. Michaels affirme que « *la diversité n'est pas un moyen d'instaurer l'égalité ; c'est juste une méthode de gestion de l'inégalité* »¹⁰³⁶. S'intéressant à l'étape de formulation de la charte de la diversité, R. Huët relève d'ailleurs un évitement constant du terme « égalité » lors de cette phase. Considéré comme une source de conflit potentiel, ce terme sera d'ailleurs supprimé au moment de la production de charte¹⁰³⁷. C'est en cela que A. Junter et R. Sénac-Slawinski voient dans cette « norme diversité » une « *stratégie de réappropriation du droit conforme aux règles du marché* »¹⁰³⁸ et un lieu de dépolitisation de l'égalité. Si elles nuancent l'affirmation selon laquelle on assisterait à un remplacement, pure et simple, des catégories juridiques par des normes managériales, elles défendent en revanche l'hypothèse d'une cohabitation normative de ces catégories. Laquelle cohabitation, serait sources de paradoxes et de tensions. Pour les auteures, l'apparition de la « norme diversité » est donc liée à un triple appareillage normatif :

« Celui de l'égalité entre les femmes et les hommes qui sollicite la soft law pour tenter de rendre effective la hard law, celui de la non-discrimination en général qui repose

¹⁰³⁵ *Ibid.*, p.218.

¹⁰³⁶ MICHAELS W-B., *La diversité contre l'égalité*, Paris, Raison d'agir, 2009, p.10.

¹⁰³⁷ HUËT R., *op.cit.*, 2012, p.153.

¹⁰³⁸ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011, p.200.

essentiellement sur du droit dur, et celui de la diversité ethnoraciale qui tente d'intégrer le droit dur de la non-discrimination dans du droit mou. »¹⁰³⁹.

Ce triple appareillage normatif est révélateur de processus d'hybridation des règles qui ne sont pas neutres du point de vue politique, car « *prise au piège de la rhétorique managériale (Amintas et Junter, 2009), l'égalité peut se dissoudre dans la diversité (Laufer, 2009).* »¹⁰⁴⁰ et apparaître comme un phénomène dépolitisé, ce que constatent L. Bereni et A. Jaunait :

« La diversité apparaît comme un discours fondamentalement dépolitisant : son institutionnalisation conduit généralement à refouler le répertoire conflictuel de l'anti-discrimination, à occulter en dernière instance la question ethno-raciale, et à gommer les rapports de pouvoir entre les groupes majoritaires et minoritaires »¹⁰⁴¹

La dissolution de l'égalité dans la diversité (la dépolitisation de l'égalité) s'accompagne et s'apparente alors à un processus de « managérialisation de la loi ». Il consiste à intégrer des normes légales relatives à l'égalité dans des objectifs managériaux, dans le but de leur assimilation et de leur légitimation selon un objectif plus ou moins commun de conformité organisationnelle, orienté vers la performance¹⁰⁴². Ce processus s'appuie sur trois composantes politico-managériales¹⁰⁴³ que sont : 1. la nécessité de remplacer du droit dur par du droit mou (car moins contraignant), 2. « *l'intégration de la valeur égalité dans les objectifs de profitabilité des entreprises* », 3. le glissement du référentiel de l'égalité vers celui de la diversité qui induit, notamment, d'isoler la question des inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes de sa dimension « féministe ». Selon A. Junter et A. Amintas, en France, ce processus de « managérialisation de la loi » est à son apogée en 2004, suite à l'ANI relatif à l'égalité professionnelle, qui met en visibilité un contexte de connivence entre plusieurs acteurs, autour de l'articulation entre « égalité » et « performance », opérant ainsi « *la jonction entre la rhétorique politique et managériale sur fond de consensus social* »¹⁰⁴⁴.

Le caractère « positif » qui est attribué à cette « norme » diversité en fait un instrument puissant et efficace de communication dans le cadre des politiques de l'Immigration et de l'Intégration, en témoigne la question posée par J. Chirac, Président de la République, au comité Veil en 2008 : « *Faut-il rendre possibles de nouvelles politiques d'intégration*

¹⁰³⁹ *Ibid.*, p.210.

¹⁰⁴⁰ *Ibid.*

¹⁰⁴¹ BERENI L., JAUNAIT A., « usages de la diversité », *Raisons politiques*, n°35, août 2009, p.10.

¹⁰⁴² JUNTER A., SENAC-SLAWINSKI R., *op.cit.*, 2011, p. 213. À partir des analyses de L. Edelman, S. Fuller et I. Mara-Ditra sur l'articulation des rhétoriques de la performance et de l'égalité. Cf. EDELMAN L., FULLER S., MARA-DITRA I., « Diversity Rhetoric and the Managerialization of Law », *American Journal of Sociology*, vol.106, n°6, 2001.

¹⁰⁴³ *Ibid.*, pp.213-214.

¹⁰⁴⁴ AMINTAS A., JUNTER A., *op.cit.*, 2009/2 n° 47, p. 119.

valorisant davantage la diversité de la société française pour favoriser le respect effectif du principe d'égalité ? »¹⁰⁴⁵ C'est en partant de ce contexte rhétorique « diversitaire », inédit « *leitmotiv de la lutte contre les discriminations* »¹⁰⁴⁶, que le mouvement contradictoire de restriction de l'immigration (immigration subie), adossé à une rhétorique des besoins économiques (immigration choisie) peut paraître « juste » et/ou acceptable. Mais, ce qui apparaît comme une contradiction à première vue, n'en est pas une, car la rupture qu'induit l'appétence à « *jouer la diversité contre l'égalité* »¹⁰⁴⁷ s'inscrit dans une logique globale d'individualisation des phénomènes sociaux.

À cet égard, au même titre que d'autres instruments de droit mou (chartes, convention, labels, etc.), le contrat qui est au principe du VL du CAI peut être considéré comme un outil de gestion de l'hétérogénéité et de la diversité (sexuelle, raciale, linguistique, etc.). Par sa forme contractuelle, le CAI - et son VL - est représentatif de ces instruments de droit mou (*soft law*) qui participent à une forme de neutralisation et de managérialisation des initiatives de lutte contre les inégalités. À ce titre, les trois composantes politico-managériales qui caractérisent la « managérialisation de la loi » – concomitante d'une dépolitisation de l'égalité – trouvent un écho dans notre interprétation du CAI et de son VL, mis en place et expérimenté (en 2003/2004), à l'apogée de la « norme diversité ». En effet, parce que l'objectif est de convaincre plutôt que de contraindre (rhétoriquement du moins), la nécessité de remplacer du droit dur par du droit mou et/ou d'invisibiliser la loi (contraignante) apparaît dans la mise en centralité du contrat. Les valeurs communément attribuées au contrat permettent de mettre en exergue et d'invoquer l'égalité comme un « *principe d'intégration républicaine* » et une « *bonne pratique* » à « valeur ajoutée ». Par ailleurs, comme nous l'avons montré, le principe d'égalité entre les sexes est au centre des objectifs de ce dispositif de l'immigration choisie. Il est présenté comme un lieu de « bénéfice » et un levier pour l'autonomie des « immigré-e-s primo-arrivant-e-s ». Enfin, outre le contexte rhétorique global qui accompagne la mise en place de ce dispositif, le glissement de la norme de l'égalité vers celle de la diversité est perceptible à travers la définition culturaliste – et restrictive – qu'il consacre à l'égalité. « *Emballé(e) dans l'étoffe de la nouveauté pour signifier sa modernité ou post-modernité* »¹⁰⁴⁸ cette définition occulte le « contrat racial » inhérent au CAI. Elle présente les inégalités entre les sexes comme un aspect « spécifiquement » lié aux origines culturelles

¹⁰⁴⁵ « Redécouvrir le Préambule de la Constitution », *op.cit.*, Décembre 2008, p. 52.

¹⁰⁴⁶ FASSIN D., MAZOUZ S., *op.cit.*, 2007/4 Vol. 48, p. 739.

¹⁰⁴⁷ Cf. MICHAELS W-B., *op.cit.*, 2009.

¹⁰⁴⁸ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011, p.214.

et/ou culturelles des immigré-e-s. L'égalité est présentée comme une question culturelle, de « réalisation de soi », d'autonomie. De ce fait, cette égalité, principalement orientée vers la reconnaissance des différences, se trouve dépolitisée et vidée de son répertoire conflictuel.

5.4.1 Institutionnaliser la reconnaissance pour re-politiser l'égalité

L'« acte de communication »¹⁰⁴⁹ par lequel sont présentés les principes de la charte de la diversité renseigne sur la logique de justice sous-jacente à cette désormais « norme » diversité. L'idée de justice qu'invoque cette rhétorique de la diversité est exclusivement orientée vers le principe de « reconnaissance des différences » :

« (la diversité) est une question de justice, d'intérêt national (...) Nos entreprises ont intérêt à refléter la diversité de la société dans laquelle elles sont implantées. De la même façon que la mixité hommes/femmes au travail est, de fait, un facteur de dynamisme social et un stimulateur de performances, la diversité relève non pas de la compassion mais bien de l'intérêt économique et social de l'entreprise. (...) L'action volontariste en matière de diversité vise simplement à compenser un certain nombre de handicaps devant l'emploi dont souffrent certains diplômés issus de l'immigration (...) La reconnaissance d'une société pluriethnique dans les faits ne remet pas en cause l'unité du peuple, indivisible en droit. L'égalité, l'indivisibilité, ces valeurs fondatrices aujourd'hui érodées, nous devons les reconstruire (...). La charte la diversité est la première pierre d'un édifice nouveau, celui d'une nation rassemblée, pluraliste, attachée à la lettre, mais plus encore à l'esprit de notre grand héritage républicain »¹⁰⁵⁰

Comme le souligne R. Huët¹⁰⁵¹, la charte de la diversité est l'expression écrite d'une forme de reconnaissance prioritairement idéologique dans la mesure où elle sert une forme de pensée utilitariste. Ce dernier ajoute en s'inspirant des travaux de A. Honneth sur le concept de reconnaissance :

« L'écrit est une « promesse de reconnaissance » : son accomplissement pourra notamment être évalué à l'aune des dispositifs mis en place par les entreprises pour lutter contre les discriminations : la question consistera alors à savoir si le collectif dépassera le stade symbolique de la reconnaissance vers sa réalisation matérielle (Honneth, 2006 : 273) ».

¹⁰⁴⁹ Cf. HUËT R., *op.cit.*, 2012, p.47.

¹⁰⁵⁰ « La charte de la diversité dans l'entreprise. La différence est une richesse », Sous l'égide de l'Institut Montaigne. [EN LIGNE] : <http://www.conventioncitoyenne.com/documents/chartediversite.pdf>

¹⁰⁵¹ Cf. « Utilité du concept de « reconnaissance » (Honneth, 2006, 2007) pour analyser la charte de la diversité », HUËT R., *op.cit.*, 2012, pp.254-260. En conclusion de son interprétation de la charte de la diversité, R. Huët interroge la pertinence du concept de reconnaissance pour une lecture de la charte de la diversité en s'appuyant sur les travaux de A. Honneth, qui a la suite de J. Habermas, interprète les rapports sociaux à l'aune du principe de la lutte pour la reconnaissance. Cf. HONNETH A., *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte, 2006.

En effet, le remède correctif que propose la charte de la diversité à l'égard des inégalités et des discriminations semble exclusivement relever de ce que N. Fraser nomme le « multiculturalisme officiel »¹⁰⁵² qui valorise des identités collectives jugées injustement dévalorisées. Ce « multiculturalisme officiel » prétend corriger ce qui relève d'une distribution économique injuste, sans pour autant remettre en question ce même domaine économique, l'important étant d'« *accroître la capacité de consommation des groupes économiquement désavantagés, sans toucher à l'organisation du système de production.* »¹⁰⁵³ À l'instar de N. Fraser, F. Dubet suggère qu'il est nécessaire de détacher la reconnaissance de la redistribution car, si la reconnaissance est bien une question éthique et/ou un problème démocratique, elle n'est pas pour autant une question de justice sociale¹⁰⁵⁴.

Dans son ouvrage *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, paru en 2005, N. Fraser formule plus précisément le problème que pose le principe de reconnaissance, en ces termes : « *la reconnaissance est-elle vraiment une question de justice, et non une question de réalisation de soi ? (...) la justice requiert-elle la reconnaissance de ce qui distingue les individus et les groupes ou bien la reconnaissance de notre humanité commune est-elle suffisante ?* »¹⁰⁵⁵ Ce faisant, elle propose une perspective de résolution du dilemme redistribution/reconnaissance en s'éloignant des extrémités idéaltypiques généralement consacrées à ces deux principes. L'une, relative à la redistribution, est issue d'une conception marxiste classique de la classe exploitée, qui ne perçoit de remède face aux injustices qu'à travers la disparition du prolétariat et par la redistribution économique. L'autre, relative à la reconnaissance, s'inspire d'une perspective culturaliste qui ne conçoit de remédier aux injustices que par la reconnaissance culturelle :

*« Le paradigme de la redistribution met l'accent sur les injustices qu'il considère comme socio-économiques et qu'il présume être le produit de l'économie politique : l'exploitation, l'exclusion économique et le dénuement. Le paradigme de la reconnaissance, pour sa part, cible plutôt les injustices qu'il considère comme culturelles, et qu'il présume être le produit des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication : la domination culturelle, le déni de reconnaissance et le mépris. »*¹⁰⁵⁶

¹⁰⁵² FRASER N., *op.cit.*, 2005, p.32

¹⁰⁵³ *Ibid.*, p.33.

¹⁰⁵⁴ DUBET F., *op.cit.*, 2010, pp. 108-109. Le sociologue illustre ces propos par cet exemple : « On peut choisir sa religion, dès lors qu'elle ne met pas en cause la religion (ou l'absence de religion) des autres. Mais si l'on associe aux religions et, plus largement, aux cultures des droits sociaux particuliers, fussent-ils antidiscriminatoires et compensateurs, la liberté religieuse est mise en cause comme liberté personnelle puisqu'en renonçant à mon identité attribuée je renonce aux droits qui lui sont attachés. ».

¹⁰⁵⁵ FRASER N., *op.cit.*, 2005, p.49.

¹⁰⁵⁶ *Ibid.*, p.45.

Or, comme le rappelle N. Fraser, les choses se compliquent lorsque l'on s'éloigne de ces deux pôles idéaltypiques extrêmes, soit, lorsque l'on a affaire à des personnes appartenant à des « groupes mixtes », relevant du genre et/ou de la race par exemple. Ces dernier-ère-s pâtissent simultanément « *d'une distribution économique inique et d'un déni de reconnaissance culturelle, de telle façon qu'aucune de ces injustices n'est la conséquence indirecte de l'autre puisque chacune est première et spécifique* »¹⁰⁵⁷. Ainsi, ces personnes se situent à la fois dans le registre de la reconnaissance et dans celui de la redistribution. À cet égard, elles ont autant « besoin » de revendiquer leurs différences et leurs spécificités que de les nier¹⁰⁵⁸. Ce faisant, les groupes qui endurent deux « *types analytiquement distincts d'injustice (...) ont besoin de deux types analytiquement distincts de remède* »¹⁰⁵⁹ Or, ces deux registres et/ou remèdes entraînent généralement vers des directions théoriques peu conciliables : « *alors que la logique de la redistribution tend à faire disparaître le genre en tant que tel, celle de la reconnaissance valorise, au contraire, la spécificité* »¹⁰⁶⁰. Partant de là, cherchant à atténuer le dilemme redistribution/reconnaissance, la théoricienne propose une perspective transversale par rapport au dualisme qui prévaut généralement à la lecture des deux polarités, pour penser les injustices articulées. Ce faisant, elle défend l'idée qu'aujourd'hui, la justice requiert que les aspects émancipateurs de la redistribution et de la reconnaissance soit pensés dans un même cadre. Elle critique ce qu'elle considère comme « *l'anatomie d'une fausse antithèse* »¹⁰⁶¹ et oppose à ces alternatives antinomiques le constat empirique que dans la « vie réelle », comme les axes d'oppression, sont toujours « mixtes » et articulés. Aussi, propose t-elle de revisiter et d'institutionnaliser le principe de la philosophie hégélienne qu'est la reconnaissance. Parce que toute distribution injuste (ou injustice économique) n'est pas pour autant la conséquence d'un déni de reconnaissance¹⁰⁶², N. Fraser oppose aux conceptions de A. Honneth et de C. Taylor – qui considèrent la reconnaissance à partir de la perspective de la « réalisation de soi » – une perspective « bidimensionnelle » de la reconnaissance, en terme de justice. Cette « *norme de la parité de participation* »¹⁰⁶³ lui permet d'éviter les leurres de la psychologisation.

¹⁰⁵⁷ *Ibid.*, p.25.

¹⁰⁵⁸ *Ibid.*, p.21.

¹⁰⁵⁹ *Ibid.*, p.30.

¹⁰⁶⁰ *Ibid.*, p.28.

¹⁰⁶¹ Elle affirme à ce sujet qu'elle cherche à s'opposer au malentendu qui prévaut au sujet de cette antithèse, soit que « on présume souvent que le politique de redistribution signifie politique de classe, tandis que la politique de reconnaissance concerne la sexualité, le genre et la race ». *Ibid.*, p.44.

¹⁰⁶² *Ibid.*, p.52.

¹⁰⁶³ *Ibid.*, p.50.

Rappelons l'intitulé qui est consacré à l'exposé des motifs de la charte de la diversité : « *La charte de la diversité dans l'entreprise. La différence est une richesse* ». Ce titre reconduit l'idée qui se répand dans les années 1970 et 1980 selon laquelle l'émancipation, et une juste distribution des richesses, passe inévitablement par la « reconnaissance des différences »¹⁰⁶⁴. Ce titre a l'avantage de situer les objectifs concrets attendus de cette différence. La différence est un *business* et c'est en cela qu'elle est décrite comme une « richesse »¹⁰⁶⁵. Le modèle de reconnaissance qui inspire ces positions ignore l'asymétrie de distribution et encourage la réification des différences et des identités, en écartant toute discussion possible autour de la question de la distribution et de ces effets potentiels sur la reconnaissance. Les inégalités économiques sont exclusivement abordées comme un préjudice culturel à réparer. Or, à l'instar de la perspective que propose N. Fraser, nous ne considérons pas que le déni de reconnaissance qui est observé et/ou critiqué dans ce contexte soit dû à des discours et/ou à des représentations diffuses, quand bien même ces dernières seraient partagées. Ce déni de reconnaissance est à imputer à « *des modèles institutionnalisés* ». Il est fabriqué dans « *les rouages des institutions sociales qui régulent l'interaction en fonction de normes culturelles* »¹⁰⁶⁶ et qui constituent des groupes sociaux en référents et d'autres en différents. Aussi, les luttes pour la reconnaissance ont tout intérêt à cesser de prendre la forme d'une rhétorique identitaire qui abstrait le déni de reconnaissance de sa matrice institutionnelle au profit d'une remise en cause des « basses » représentations que subissent les groupes sociaux subordonnés. Dans ce cadre, la théoricienne propose de repenser le principe de reconnaissance en étant attentif à trois problèmes que révèlent les modes contemporains de formulation des revendications politiques : « l'évincement », « la réification » et « la déformation de la perspective »¹⁰⁶⁷. Par rapport à la question de « l'évincement », N. Fraser recommande d'être attentif à ce que les luttes pour la reconnaissance n'évincent pas les luttes de la redistribution. Au sujet de « la réification », elle met en garde par rapport aux perspectives qui, cherchant à favoriser le « respect » dans des

¹⁰⁶⁴ *Ibid.*, p.71.

¹⁰⁶⁵ Ce qu'illustrent également les propos du co-fondateur du cabinet « Adhere-RH » autour de la diversité – qu'il considère comme un concept – à partir de son contexte étasunien d'apparition : « *le concept de diversité a permis de dépasser la polémique de l'égalité entre les différents groupes ethniques qui avait eu pour résultat l'apparition des politiques de discrimination positive dans les années soixante, en proposant une approche centrée sur le management de la diversité, c'est-à-dire sur la reconnaissance et la prise en compte des différences. On a réussi, ce faisant, le coup de maître consistant à valoriser les différences. (...) des études ont conduit les entreprises à considérer que la valorisation des différences leur était économiquement profitable* ». Calvo C., « Cac 40, Responsabilité sociale d'entreprise et diversité », CFO News, 9 mars 2009. [EN LIGNE]: http://www.finyear.com/CAC-40-RSE-et-Diversite_a9259.html

¹⁰⁶⁶ FRASER N., *op.cit.*, 2005, p.79.

¹⁰⁶⁷ *Ibid.*, pp.72-73.

contextes dits multiculturels, réifient les identités, encourageant ainsi le différentialisme et la réaffirmation des structures autoritaires (dont le patriarcat). Enfin, concernant le problème de « la déformation de la perspective », N. Fraser attire l'attention sur l'importance d'une formulation adéquate du cadre dans le quel sont menées les luttes actuelles, dans un contexte où « *les conflits culturels se révèlent proéminents précisément au moment où il devient de moins en moins plausible de poser l'État national comme un contenant, une arène, et un régulateur unique de la justice sociale* »¹⁰⁶⁸. Dans cette perspective, elle propose de réexaminer la reconnaissance comme une question de statut social : « *ce qui doit faire l'objet d'une reconnaissance n'est pas l'identité propre à un groupe mais le statut pour les membres de ce groupe de partenaires à part entière dans l'interaction sociale* »¹⁰⁶⁹. Dans le cadre de ce modèle statutaire, le déni de reconnaissance sera perçu comme « *une forme de subordination institutionnalisée* »¹⁰⁷⁰. Une telle perspective permet de comprendre la manière dont – tout en invoquant la centralité de la reconnaissance – la rhétorique « diversitaire » peut être investie comme un mode d'institutionnalisation du déni de cette même reconnaissance¹⁰⁷¹. Ce modèle statutaire a donc pour objectif de contrer l'évincement des luttes pour la redistribution. À ce titre, il refuse d'envisager le déni de reconnaissance comme un tort culturel autonome, et considère que la subordination statutaire dépend simultanément d'une asymétrie de la redistribution et de la reconnaissance. Enfin, en mettant en exergue les effets des normes institutionnalisées sur les possibilités et les capacités individuelles et collectives, ce modèle statutaire permet d'échapper à une forme de fétichisation de la culture, de la langue et des différences, principalement centrée sur une ingénierie de l'identité¹⁰⁷².

¹⁰⁶⁸ *Ibid.*, p.73.

¹⁰⁶⁹ *Ibid.*, p.79.

¹⁰⁷⁰ *Ibid.*, p.80.

¹⁰⁷¹ *Ibid.*, p.82.

¹⁰⁷² *Ibid.*, p.85.

Conclusion générale

Du CAI au FLI : au-delà des contradictions, des instruments de contractualisation des rapports sociaux

« Pour produire la nation qui sert de base à l'État-nation, il faut purifier cette nation de son hétérogénéité, sauf dans les cas où un certain pluralisme permet la reproduction de l'homogénéité sur une autre base ».

BUTLER J., (dans.) BUTLER J., SPIVAK G-C., *l'État global*, Paris, Payot & Rivages, 2007, pp. 35-36.

Quand la diversité permet de réaffirmer l'homogénéité

Après avoir questionné le principe de justice au cœur du référentiel « diversité », principe qui considère les différences comme des atouts et/ou des richesses, nous comprenons que la question de la « diversité linguistique » puisse être un enjeu révélateur des « contradictions harmonieuses » inhérentes à ce référentiel et aux significations sociales qu'il institue. De là, nous comprenons également comment la multiplication de recherches sur le plurilinguisme – exclusivement orientées vers la promotion des différences et la reconnaissance – peut être le lieu d'une instrumentation « diversitaire », culturaliste et identitaire, qui œuvre prioritairement (et paradoxalement) à réaffirmer certains processus d'homogénéisation et des inégalités qu'elle conteste en même temps. D'ailleurs, c'est dans ce contexte que C. Canut et A. Duchêne rappellent une possible interdépendance du « plurilinguisme » et de la « diversité », orientée vers la construction des langues comme des outils de la productivité économique :

« Alors que de nouvelles instances (para/supra)-étatiques émergent en tant que productrices de discours sur le plurilinguisme, nous assistons de manière concomitante et souvent interdépendante, à une place grandissante occupée dans l'économie privée à la promotion de la diversité. Ancrée dans une logique marchande, ces discours – et les pratiques reliées à ces discours – tendent à construire les langues comme instruments de la productivité économique (Heller & Boutet 2006). »¹⁰⁷³

C'est, en tant qu'elles sont réaffirmées dans « leur rôle de véhicules culturels et identitaires » que ces langues sont fabriquées comme des instruments de la productivité économique :

« Alors que les nouveaux modes de gouvernance imposent une appréhension nouvelle des peuples et donc des langues, la légitimité de l'équation « langue = nation = âme d'un peuple » s'impose comme critère de définition des peuples. Cette perspective idéologique qu'une certaine sociolinguistique américaine (celle de Labov avant tout) avait réussi à débouter, revient donc par la grande porte. Instituer les différences, les nommer, construire des frontières : ces nouvelles catégories culturelles sont de fait bien plus aisées à manipuler. »¹⁰⁷⁴

Partant d'une rhétorique située de l'équité – qui œuvre contre l'égalité lorsqu'elle est exclusivement orientée vers la reconnaissance des différences – les logiques, les discours, les pratiques et les conceptualisations de la diversité linguistico-culturelle se révèlent surtout des enjeux et des facteurs contemporains centraux de la productivité et de la rentabilité¹⁰⁷⁵. Hissée au rang de « valeur », cette diversité linguistico-culturelle (comme les langues) est une affaire d'« intérêts bien compris », principalement soucieuse d'une « gestion » de l'hétérogénéité au service du développement économique¹⁰⁷⁶. Par ailleurs, offrant « toute sa cohérence » à la formule « *unis dans la diversité* », cette rhétorique « diversitaire » induit un maintien paradoxal – voire un renforcement – des inégalités et des processus d'homogénéisation qu'elle récuse souvent par ailleurs. Partant de là, nous postulons avec C. Canut et A. Duchêne que, prise au piège de ce modèle exclusif de reconnaissance des différences, la promotion scientifique et/ou politique du plurilinguisme apparaît comme une forme d'adaptation paradigmatique d'instrumentation des langues aux nouvelles configurations mondialisées. En effet, sans pour autant la concevoir comme une simple « suite logique » à son appréhension essentialiste¹⁰⁷⁷, cette logique « diversitaire » – avant tout soucieuse de la défense des langues, des cultures et des identités individuelles et collectives – paraît davantage s'adapter et/ou se

¹⁰⁷³ CANUT C. et DUCHENE A., *op.cit.*, 2011/2 n° 136, p. 8.

¹⁰⁷⁴ Ibid.

¹⁰⁷⁵ Cf. DUCHENE A., *op.cit.*, 2011/2 n° 136, p. 82.

¹⁰⁷⁶ Cf. HELLER M., *op.cit.*, 2011/2 n° 136, p.17.

¹⁰⁷⁷ Appréhension qui renvoie au mouvement paradigmatique d'essentialisation des langues amorcé, selon les contextes européens, entre le 16^{ème} et le 19^{ème} siècle. Cf. CANUT C. et DUCHENE A., *op.cit.*, 2011/2 n° 136, p. 6.

co-former – avec plus ou moins de contradictions, parfois sources de tensions – aux nécessités économiques et aux nouvelles divisions du travail. Comme le soulignent C. Canut et A. Duchêne, plus qu'un changement de paradigme, cette mise en avant située de l'hétérogénéité linguistique (et du plurilinguisme) est davantage symptomatique « *d'un changement de gouvernance et de l'affaiblissement des États au profit de la macro-gouvernance financiarisée* »¹⁰⁷⁸. Lequel contexte se traduit par la prolifération d'une myriade de discours et de dispositifs vantant l'intérêt et la plus-value de l'hétérogénéité linguistico-culturelle. Dans ce contexte « diversitaire », l'apparente prise en compte de l'hétérogénéité conduit le plus souvent à une « multiplication des frontières » linguistico-culturelles¹⁰⁷⁹ et à un accroissement des lieux d'assignation identitaire. Ce faisant, c'est précisément à l'endroit de cette perspective « diversitaire » – faite de volontarisme, d'ouverture altéritaire et de « respect » des différences – que semble paradoxalement forclos l'objectif de prise en compte de l'hétérogénéité linguistico-culturelle¹⁰⁸⁰. Dès lors, nous saisissons l'importance d'interroger les rapports sociaux inhérents aux pratiques, aux relations et aux discours sur le plurilinguisme (l'hétérogénéité) et/ou sur le monolinguisme (l'homogénéité) plutôt que de supposer leur « déjà » opposition¹⁰⁸¹. C'est dans l'observation et l'étude de ces pratiques, de ces relations et de ces discours, lieux de re-définitions des rapports sociaux, que nous percevons la force des assignations sociales, mais aussi le lieu possible de leur discussion, voire de leur remise en question. Plus encore, nous comprenons également l'urgence de renouveler les appareillages théoriques permettant de penser, de manière critique, les inégalités articulées et fabriquées dans les rouages de modèles institutionnalisés qui contrôlent, régulent et sécurisent les interactions, les pratiques et les rapports sociaux.

En effet, comme en atteste de nombreux discours épilinguistiques produits dans le contexte de la mise en application du CAI¹⁰⁸², « la langue » française continue d'être investie comme le véhicule de « valeurs » morales et civilisationnelles, à forte plus-value sociale et économique. Lesquelles « valeurs » sont censées être garanties en échange d'un « consentement » – individuel aujourd'hui – à ce que cette langue « dit » incarner en termes d'authenticité et/ou d'unité. Mais, comme l'illustre le CAI, l'injonction à la langue n'a nul

¹⁰⁷⁸ Ibid.

¹⁰⁷⁹ Ibid., p. 7.

¹⁰⁸⁰ D'autant que, les politiques de l'immigration et les politiques linguistiques consacrent conjointement la langue comme un moyen de contribution à la diversité culturelle et linguistique de l'Europe. Cf. COURVOISIER C., « La nation dans ses langues : tensions françaises », *op.cit.*, 2009, p. 199.

¹⁰⁸¹ CANUT C. et DUCHENE A., *op.cit.*, p. 12.

¹⁰⁸² Voir par exemple la déclaration de B. Hortefeux, Ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du codéveloppement, sur l'histoire de la francophonie et sur la politique de l'immigration, 33ème session de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, à Libreville le 5 juillet 2007. Cf. Chapitre 2.

besoin de s'exprimer – directement ou exclusivement – par la contrainte et/ou à travers une rhétorique re-connue de l'homogénéité. L'adhésion à la norme linguistico-culturelle – ou l'apparent « consentement » des *signatairestagiaires* du CAI à cet appareillage normatif – est d'autant plus efficace qu'il s'appuie sur des instruments et des logiques « diversitaires » qui masquent la contrainte et la verticalité des relations sociales. Le « contrat » est supposé se fonder sur un engagement « consenti ». Or, ainsi que l'a clairement formulé N-C Mathieu « céder n'est pas consentir »¹⁰⁸³.

Comme nous avons tenté de le montrer à travers cette recherche qui interroge la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre de la mise en fonctionnement du VL du CAI, il est nécessaire de déconstruire les implicites qui conduisent à interpréter les processus d'entrave à la conscientisation – à l'autonomisation et/ou à l'émancipation – comme un consentement des dominé-e-s par rapport à leur domination, ou comme un « consentement à la domination » en général. Le CAI existe parce que « *le dominé n'est jamais à sa place, elle doit lui être rappelée en permanence : c'est le contrôle social* »¹⁰⁸⁴. De ce fait, il importe de considérer ce « consentement » au contrat linguistico-culturel au regard des processus d'invisibilisation des rapports de pouvoir et des systèmes de contraintes par lesquels procède ce dispositif de contrôle et de sécurité des politiques de l'immigration et de l'intégration. Le CAI – comme le label Français Langue d'Intégration (FLI) – est représentatif des formes de contrainte contemporaine faisant des individus les acteur-trice-s actif-ve-s et responsables de leur propre assujettissement.

CAI/FLI : Des instruments « diversitaires » de contrôle et de sécurité

Le référentiel Français Langue d'Intégration – en lien avec un ensemble de décrets relatifs à l'accès à la nationalité – apparaît suite à la publication de deux décrets le 11 octobre 2011. Le premier est relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française et à ses modalités d'évaluation¹⁰⁸⁵, et le second, à la création d'un label qualité intitulé *Français langue d'intégration*¹⁰⁸⁶. Nous considérons le CAI comme un

¹⁰⁸³ MATHIEU N-C., « Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leur interprétation en ethnologie » (dans.) *L'anatomie politique, catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991.

¹⁰⁸⁴ *Ibid.*, p.209.

¹⁰⁸⁵ Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation. [EN LIGNE] : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659084&categorieLien=id>

¹⁰⁸⁶ Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ». [EN LIGNE] :

dispositif-étape ayant participé au processus de labellisation de la langue française, qu'illustre la publication de ce référentiel attribué par le Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration (MIOCI). Ce référentiel FLI – qualifié de concept¹⁰⁸⁷ – a été initié par la Direction générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et par la DAIC. Attribué pour trois ans par le Ministère de l'intérieur, il comprend :

« Un label pour identifier les organismes de formation habilités à « délivrer une formation linguistique spécifique aux étrangers non francophones adultes », un agrément pour les associations non déclarées organismes de formation qui préparent au diplôme mais ne délivrent pas d'attestation, un référentiel qui identifie les exigences pour l'attribution du label ou de l'agrément, et un master spécialisé. »¹⁰⁸⁸.

Dès la publication de ce label FLI, de nombreuses voix se font entendre pour défendre ou dénoncer les logiques auxquelles il participe, au regard de ses implications didactiques et de ses conséquences en terme de formation pour les personnes qu'il cible. Comme le rappelle Ch. Daadouch, alors que des chercheur-e-s dénoncent une forme de contrôle et/ou d'ingérence exercée par le ministère de l'intérieur dans l'élaboration des formations, d'autres contredisent ou critiquent le postulat selon lequel cette démarche FLI se fonderait sur une approche inter ou transculturelle. Au delà des critiques qui visent la question du contenu, d'autres chercheur-e-s s'interrogent sur l'avenir d'organismes et d'associations de formation, puisque *« seuls les organismes labellisés seront retenus dans les marchés publics de la formation linguistique des adultes migrants »* et que *« pour être labellisés, ces organismes auront l'obligation d'embaucher des formateurs diplômés d'un master estampillé FLI »¹⁰⁸⁹*. Du côté des centres sociaux et des associations qui œuvrent, dans une logique de proximité, à l'accompagnement des migrant-e-s, c'est le manque de concertation qui est critiqué, mais aussi le manque de reconnaissance à l'égard de l'engagement et du travail bénévole effectué.

À l'occasion d'un article paru en octobre 2012¹⁰⁹⁰, un collectif de chercheur-e-s propose une réflexion autour de ce référentiel FLI en s'appuyant sur les débats qu'a suscité sa publication. Globalement, les professionnel-le-s de la formation y voient un intérêt en tant que base commune d'évaluation de la qualité des FL pouvant déboucher sur davantage de

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&dateTexte=&categorieLien=id>

¹⁰⁸⁷ Ce qui semble participer au flou qui entoure ce référentiel.

¹⁰⁸⁸ DAADOUC CH. (Gisti), « Quand la maîtrise du français s'achète », *Plein droit*, 2013/3 n°98, p. 9.

¹⁰⁸⁹ Ibid.

¹⁰⁹⁰ BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C., HUVER E., « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI », *Diversité*, n°170, octobre 2012.

professionnalisation, de stabilisation des emplois et de reconnaissance professionnelle dans le secteur de la formation. En revanche, ils semblent craindre les finalités poursuivies par une telle initiative politique et interrogent les contenus du Master FLI, créé, rappelons le, par le MIOCI et non à l'initiative du Ministère de la Recherche et de l'Enseignement¹⁰⁹¹. À l'instar du CAI, la compréhension des enjeux du label FLI nécessite une prise en compte non-monolithique des inscriptions sociales et politiques qui le fondent. Ces deux dispositifs subordonnent la place et la stabilité à l'épreuve et à la preuve d'intégration linguistico-culturelle. À cet égard, leur plébiscite s'accompagne par un ensemble de présupposés sur lesquels se fonde une politique « assimilationniste » – et/ou excluante¹⁰⁹² – qui postule l'antériorité de la langue pour « s'intégrer », de même qu'un lien d'interdépendance et de causalité entre « langue » et « culture ». Ces leviers communs et néanmoins efficaces d'un certain nationalisme linguistique s'appuient sur une idéologie du français standard référentiel qui s'impose – ou s'infuse plutôt – désormais à travers une logique « diversitaire » qui l'assure. Ainsi, là où les auteur-e-s de cet article postulent une « contradiction complète » entre une logique assimilationniste qui serait inhérente au référentiel FLI et une « démarche interculturelle cohérente »¹⁰⁹³ par laquelle il se revendique pourtant¹⁰⁹⁴, nous y percevons plutôt une forme d'arrangement stratégique cohérent lorsque cette « démarche » ou rhétorique « interculturelle » se déploie selon une logique « diversitaire » et qu'elle répond à une rationalité de contrôle, de sécurisation et de « gestion » de la diversité linguistique. Loin de « nier » l'autre, le référentiel FLI est un instrument « diversitaire » situé qui brouille le projet d'une prise en compte « effective » – égalitaire – de l'hétérogénéité dans les processus de formation, au détriment d'une approche de spécification et de différenciation qu'elle réactualise, réaffirmant par là les rapports inégalitaires qu'elle fabrique. À l'instar de M. Debono, nous considérons que la mise en place du label FLI s'inscrit dans la suite logique de l'organisation politique et institutionnelle du processus de contractualisation des rapports

¹⁰⁹¹ Par ailleurs, des inquiétudes sont également soulevées par rapport au flou qu'engendrerait la contradiction entre l'existence de modalités de labellisation des formations universitaires et leur imbrication avec des formations FLI non-universitaires. Cf. *Ibid.*, p. 186.

¹⁰⁹² Pour la juriste G. Koubi les objectifs de ce label FLI sont davantage tournés vers l'exclusion que vers l'assimilation : « Dans tous les textes aux portées juridiques diverses qui interfèrent en ce domaine, la problématique affichée ne répond nullement à un souci d'intégration ou au souhait ministériel d'assimilation. Le but, à peine déguisé, est d'exclure le plus possible d'étrangers, qu'ils soient ou non en situation régulière en France ». Cf. KOUBI G., « Le FLI® en référentiel peu accessible... Arr. 25 nov. 2011, définition référentiel 'label qualité' "Français langue d'intégration" ». [EN LIGNE] : <http://koubi.fr/spip.php?article592>

¹⁰⁹³ Parmi les fonctions de La/le formateur-trice FLI : « Il (elle) travaille sur la remise en cause de stéréotypes chez l'apprenant et se fonde donc sur une approche inter et transculturelle ». Cf. « Référentiel FLI. Français Langue d'Intégration », p. 15. [EN LIGNE] sur le site du Ministère de l'Intérieur : <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais/Le-label-qualite-Francais-langue-d-integration/Le-referentiel-Francais-langue-d-integration-FLI> (consulté 13 août 2014).

¹⁰⁹⁴ Bruneau A., Castellotti V., Debono M., Goï C., Huver E., *op.cit.*, *Diversité*, n°170, octobre 2012, p. 189.

sociaux. Lequel processus est institué par le CAI : « *il constitue une entreprise d'affinement, d'organisation et d'encadrement de la clause « linguistico-culturelle » du CAI (apprentissage du français et formation civique aux « valeurs de la République »)* »¹⁰⁹⁵. Le CAI et le FLI sont des dispositifs interdépendants de spécification et de structuration d'un champ de l'enseignement apprentissage du français à destination des migrant-e-s qui a, certes, longtemps été considéré comme négligé. Néanmoins, derrière les discours et les pratiques de défense et de reconnaissance du « droit à la langue », ces instruments constituent un appareillage « diversitaire » cohérent, propice à la contractualisation des rapports sociaux. En même temps que le CAI et le FLI peuvent être critiqués comme des dispositifs propices à la réaffirmation d'une certaine idéologie monolingue, ils sont simultanément (et paradoxalement) des outils de la diversité, puisqu'ils sont représentatifs d'un contexte de prolifération d'instruments de droit mou (*soft law*), propices à une contractualisation des rapports sociaux. Certes, le CAI et le FLI ne sont pas « *sans droit ni obligation* »¹⁰⁹⁶ puisqu'ils s'appuient sur du droit dur (*hard law*), sur la loi. Mais, ce contrat (le CAI) et ce label/référentiel (le FLI) n'en sont pas moins des instruments de droit mou (*soft law*) qui détournent l'attention de la verticalité, de la contrainte et de l'unilatéralité de la loi. Tout en s'appuyant sur la loi, gage de leur élaboration, de leur perpétuation et de la réaffirmation des significations qu'ils instituent, ces instruments l'invisibilisent en donnant l'illusion d'une horizontalité des relations sociales. Aussi, ces paradoxales démarches « diversitaires » et – « clés-en-main » – d'homogénéisation linguistico-culturelle participent au large mouvement de singularisation (d'individualisation) du traitement politique des phénomènes sociaux, de managérialisation de la loi et de contractualisation des rapports sociaux.

Par ailleurs, comme le CAI, le référentiel FLI accompagne la « *voie de la privatisation des formations linguistiques (...) en même temps qu'il consacre la mainmise de l'État sur les contenus de ces formations* »¹⁰⁹⁷ à destination des personnes étrangères. La question prétendument cruciale de l'intégration linguistique et sociale, qui relevait auparavant de la responsabilité du service public, est dès lors confiée à des opérateurs privés, faisant craindre de nombreuses iniquités. Ces instruments de contrôle et de sécurité de l'immigration et de l'intégration, qui semblent simultanément émerger « par et contre » le droit, sont plus

¹⁰⁹⁵ DEBONO M., « Enjeux de la contractualisation des rapports sociaux. Le cas de la politique d'accueil et d'intégration linguistico-culturelle des migrants », *Écarts d'identité. Nouvelles interrogations sur les migrations. Langages et pratiques*, n°122, 2013, p. 31.

¹⁰⁹⁶ Junter A., Sénac-Slawinski R., *op.cit.*, 2011.

¹⁰⁹⁷ DAADOUCH CH. (Gisti), « Quand la maîtrise du français s'achète », *Plein droit*, 2013/3 n°98, p. 8.

généralement caractéristiques, comme le souligne R. Sénac¹⁰⁹⁸, d'un « *passage d'une modernité caractérisée par un processus égalitaire niant les différences d'essence entre les individus à une modernité où, sans revenir aux hiérarchies prémodernes, s'affirme la reconnaissance de différences irréductibles* ». Dans ce cadre, une certaine vigilance s'impose car¹⁰⁹⁹ « *même lorsqu'elle est apparemment destinée à fonder ou justifier des droits ou des libertés individuelles* », la diversité « *peut aboutir paradoxalement au résultat opposé : contester des droits durement acquis* ».

Désormais, la possibilité de travailler, de dire et de vivre en France, se constitue par le principe d'association et d'imposition qu'est le contrat. Ceci renseigne sur un type de société attendue, et que permet d'engendrer le CAI - et son VL - qui vise simultanément le contrôle des populations qu'il cible et l'intériorisation de façons de faire, de dire et de vivre en société. Il encadre l'activité – comme la non-activité – selon des modalités acceptables qui en assurent, par ailleurs, l'efficacité. Ce dispositif de contrôle et de sécurité véhicule une promesse d'« intégration » dont il ne peut garantir la réalisation et accentue, de manière unilatérale, la contrepartie individuelle des migrant-e-s, en les responsabilisant – et en les mettant dans une posture « active » – par rapport à leur intégration linguistico-culturelle. C'est ainsi, tel que le souligne C. Avenel, que l'on peut faire « *reposer tout le poids de l'indétermination du parcours sur le sujet lui-même, comme si à défaut d'intégrer le plus grand nombre, on en appelait à l'insertion de chacun.* »¹¹⁰⁰. Comme nous l'avons développé, la contractualisation est un instrument « efficace » de concrétisation de la responsabilité et de l'autonomie individuelle. À cet égard, il aurait sans doute été pertinent de poursuivre ce questionnement en interrogeant la manière dont ces rhétoriques sont simultanément rendues concrètes par la perspective didactique de type actionnel que privilégie le CECRL¹¹⁰¹, elle-même privilégiée dans le cadre du VL du CAI. En « proposant » une base européenne commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, le CECRL est aussi un outil de référence qui permet d'évaluer les compétences linguistiques des étudiant-e-s étranger-ère-s

¹⁰⁹⁸ SENAC R., *L'invention de la diversité*, Paris, PUF, 2012, p.125.

¹⁰⁹⁹ *Ibid.*, Citant OGIEN R., « Les « valeurs morales » contre les droits », *Raison politique*, n°6, 2007, pp. 47-61.

¹¹⁰⁰ AVENEL C., *op.cit.*, n°1 / 2012, p.71.

¹¹⁰¹ Le CECRL conçoit ses objectifs politiques dans le domaine des langues vivantes en prenant appui sur les recommandations des premier et second sommets des Chefs d'États d'octobre 1993. Réaffirmant les objectifs du Premier Sommet qui identifiait « *la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales* » comme un obstacle majeur à la mobilité et à l'intégration européennes et aussi « *comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie* », le second sommet met l'accent, dans le même sens, sur un autre objectif censé participer à faire de la « *préparation à la citoyenneté démocratique un objectif éducatif prioritaire* ». Cet objectif consiste plus précisément à « *promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux.* » Cf. CECRL, *op.cit.* pp., 10-11.

amené-e-s à étudier en France (*via* le DELF, le DALF et le TCF¹¹⁰²), comme celles des personnes étrangères désirant s'établir en France (*via* le DILF et le DELF). Une évaluation rendue obligatoire par le CAI. L'approche actionnelle que convoque cet outil-cadre invite l'apprenant-e à « agir » et à être « acteur-trice ». Elle considère que l'apprentissage et l'usage d'une langue nécessitent des « actions » permettant de développer des « compétences sociales » qui sont simultanément des « compétences langagières »¹¹⁰³. Plus particulièrement, cette didactique actionnelle est privilégiée car elle :

« Considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »¹¹⁰⁴

Comme l'illustre cet extrait du CECRL, l'accomplissement de ces « tâches » – qui comprennent des actions – est pensé à partir d'une rhétorique de « résultat », de « production »¹¹⁰⁵ et d'« efficacité »¹¹⁰⁶. De nombreux travaux sont dédiés à l'explicitation et à la mise en œuvre de cette didactique CECRL. Ces derniers s'attachent souvent à valoriser ce cadre de référence et son paradigme actionnel, en le déclinant et en le diffusant, au delà des frontières européennes¹¹⁰⁷. Dans le même sens, les critiques qui lui sont potentiellement adressées visent prioritairement à pointer des lacunes à améliorer pour le rendre davantage « opérationnel », mais ne remettent que rarement en question les significations sociales qu'il participe à réaffirmer. À ce titre, dans un article récent *Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double langage du CECRL*¹¹⁰⁸, Y. Lefranc considère que cette feuille de route de l'enseignement-apprentissage des langues est conforme à « l'ordre économique » :

¹¹⁰² TCF : Test de Connaissance du Français.

¹¹⁰³ ROBERT J-P., ROSEN É., *Dictionnaire Pratique du CECR*, 2010, Paris, Ophrys, 2010, pp.15-16.

¹¹⁰⁴ CECRL, *op.cit.*, 2000, p.15.

¹¹⁰⁵ « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier », CECRL, *op.cit.*, 2000, p.121.

¹¹⁰⁶ « Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langues met en œuvre celles de ces stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien ». Cf. *Ibid.*, p.122.

Le CECRL est d'ailleurs qualifié d'outils qui « décrit (...) ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer (et) énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace ». Cf. *Ibid.*, p.9.

¹¹⁰⁷ C'est le cas par exemple du dictionnaire ROBERT J-P., ROSEN É., *op.cit.*, 2010.

¹¹⁰⁸ LEFRANC Y., « Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double langage du CECRL », *Les Cahiers du GEPE*, n°6, 2014. (Version électronique, non paginée) [EN LIGNE] : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2694.php>

« *Le CECRL est compatible avec les « techniques » du New Public Management (Van Zanten, 2008 : 351-353) qui se sont répandues de la maternelle à l'université dans de nombreux pays et se qui manifestent par la « démarche qualité », la politique du résultat ainsi que par l'élaboration et l'usage d'outils d'évaluation adaptés à la société de contrôle et de surveillance des sujets traçables.* »

Selon le didacticien, lorsqu'elle concerne des publics de migrants, cette didactique CECRL est surtout attachée à « *améliorer les compétences linguistiques d'employables mobiles et adaptables* ». Dans ce cadre, il considère que « *le travail d'enseignement-apprentissage est en continuum avec le travail au sens économique, et avec la formation professionnelle d'une main-d'œuvre conforme aux nouvelles normes et conditions du marché capitaliste.* »¹¹⁰⁹ Aussi, dans le cadre de la mise en fonctionnement du CAI et son VL, dispositif de contrôle et de sécurité, s'intéresser au CECRL et à la perspective actionnelle, qu'il privilégie, nous auraient très certainement donné à re-voir, à re-situer et à re-discuter la réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation.

Désormais « nul n'est censé ignorer le contrat linguistico-culturel »

En introduction de la présente thèse, nous avons cité une célèbre formule de P. Bourdieu pour souligner qu'aujourd'hui plus qu'hier, « *nul n'est censé ignorer la loi linguistique*¹¹¹⁰ ». ».

Dans un premier chapitre, nous avons présenté le CAI - et son VL - et décrit la manière dont ce nouveau dispositif des politiques de l'immigration et de l'intégration est passé de l'état d'idée, à celle de « méthode à expérimenter », puis à celle de dispositif obligatoire sur l'ensemble du territoire français. À cette occasion, nous avons questionné le contexte de binarisation de l'immigration – immigration choisie vs immigration subie – par laquelle est formulée l'injonction contractuelle à l'intégration linguistico-culturelle dans le cadre de ce dispositif. Lequel contexte invoque « l'égalité » entre les sexes pour justifier de la nécessité de sa mise en place. Au cours d'un second chapitre, nous avons explicité la manière dont le genre peut être un lieu d'arrimage théorique et méthodologique qui permet de saisir les rapports sociaux de manière articulée, en considérant que les langues (et les dispositifs linguistico-culturels) s'inscrivent dans un ensemble de processus qui légitiment et/ou délégitiment les pratiques sociales, lieux de compréhension des rapports sociaux en co-formation. Dans un troisième chapitre, nous avons explicité notre positionnement de remise en question des approches identitaires et culturelles du genre en insistant sur l'importance que

¹¹⁰⁹ Ibid.

¹¹¹⁰ Pour reprendre une formule de BOURDIEU P., *op.cit.*, 1982, p. 27

revêt, dans cette perspective, le caractère conflictuel des rapports sociaux. Puis, appréhendant le VL du CAI comme un espace d'institution de la norme linguistico-culturelle légitime, de délimitation – voire de revendication – des différences, et comme lieu de réaffirmation de ces dernières, nous nous sommes attachés à montrer la façon dont des pratiques et des discours de la « différence », à l'œuvre dans le contexte prescriptif du CAI, participent à la réaffirmation du genre et des rapports sociaux un dispositif de contrôle et de sécurité de l'immigration et de l'intégration. Par ailleurs, considérant que la réactualisation du genre et des rapports sociaux de sexe s'appuie sur divers mécanismes de médiation de la « contrainte » hétéronormative, auxquels participent les modes de régulation économiques nous avons interrogé le contexte de consolidation des processus de contractualisation des mécanismes de protection sociale et d'individualisation des responsabilités. Lesquels mécanismes sont notamment liés aux politiques d'activation de l'emploi. Dans ce cadre, nous avons décrit la façon dont s'accomplit et s'infuse l'injonction à la responsabilité (et à l'autonomie) individuelle. À la suite de quoi, nous avons explicité la manière dont le CAI et son VL (comme le DILF/DELF) – mettant en évidence ce qui fait seuil, séparation et consécration de la différence – est le lieu d'un rite de passage et d'institution, qui procède par la mise à l'épreuve linguistique, en instituant les initié-e-s – signataires-stagiaires du CAI comme étant « dignes » d'être intégré-e-s. Dans un cinquième chapitre, nous avons abordé l'autonomie comme un idéal (et un principe) interprété, révélateur de logiques normatives instituées et de rapports sociaux en co-formation, dont le sens est délimité par le fonctionnement du CAI et de son VL. Dans ce cadre, nous avons constaté que la « maîtrise » de la langue est plébiscitée comme une nécessité pour l'autonomie individuelle (exigée) et pour lutter contre les inégalités entre les sexes. Nous avons montré que cette injonction à l'autonomie par la langue s'adresse prioritairement aux femmes stagiaires du CAI. Ce principe est institué comme une obligation à intérioriser et à incorporer. À cette occasion, nous avons mis en évidence la manière dont cette autonomie est plébiscitée comme une « capacité » des femmes stagiaires à être dans un processus de relation à soi et aux autres permettant – par l'appropriation des normes linguistico-culturelles légitimes – de se « libérer » d'une forme de dépendance et/ou de domination souvent considérée comme « spécifique ». À ce titre, nous avons pu observer que ce principe s'infuse par une invisibilisation des relations de verticalité qu'induit la forme contractuelle du CAI, faisant entrevoir une consubstantialité située des rapports sociaux. À cet égard, nous nous sommes intéressés à la manière dont le modèle de l'égalité des chances – conforme à l'ordre contractuel et à celui des différences légitimes – déplace les enjeux sociaux des institutions vers les individus. Le CAI - et son VL - est représentatif de ce modèle

des chances puisqu'il soumet la place et la stabilité à l'épreuve et à la preuve d'intégration linguistico-culturelle. Ce faisant, nous avons montré que l'injonction à l'autonomie par la langue, le CAI et/ou le DILF/DELF met en relief une forme de division sexuelle et raciale du travail située qui réaffirme les rapports dont elle résulte. En interrogeant l'instrument pivot qui préfigure à ce dispositif de contrôle et de sécurité, soit le contrat, nous avons rappelé la tension généralement établie entre la loi et le contrat et avons insisté sur le lien de continuité et d'interdépendance qui existe entre ces deux modes de régulation des trajectoires de vie.

Le contexte de contractualisation de l'« offre-obligation » de FL nous a permis de signifier et de qualifier le processus de contractualisation des rapports sociaux en co-formation. Nous avons montré qu'en se fondant sur une certaine fiction égalitaire du contrat – qui le légitime par ailleurs –, le CAI - et son VL - masque la verticalité des relations qu'il induit, en donnant l'illusion que les individus peuvent tirer une plus-value de la relation « négociée ». Par ailleurs, l'atténuation des relations inégalitaires (la verticalité des relations) inhérentes au fonctionnement de ce dispositif de contrôle et de sécurité semble d'autant plus prégnante que ce dernier affiche son parti pris pour l'égalité entre les sexes, laquelle égalité est présentée comme intrinsèque à ce dispositif et au contrat qui le fonde. À cette occasion, nous avons pu montrer que la mise en avant de l'égalité entre les sexes met en exergue la part processuelle des rapports sociaux de race en œuvre dans le cadre de ce dispositif de prescription linguistico-culturelle. Nous avons également pu constater – à travers la centralité thématique du travail – que les FL CAI sont des lieux privilégiés de réactualisation de la division sexuelle et raciale du travail. Nous avons situé l'apparition et la généralisation de ce dispositif contractuel de contrôle et de sécurité dans le contexte « paradoxal » d'infusion de la norme « diversité ». Ce contexte est marqué par une cohabitation normative entre des catégories juridiques (Cf. loi) et des catégories managériales (Cf. contrats, chartes, labels, etc.) potentiellement sources de tensions et par une forme de dépolitisation de l'égalité. Enfin, après avoir interrogé cet important véhicule des politiques de la reconnaissance (la diversité), nous avons abordé la nécessité de re-penser le principe de reconnaissance pour re-politiser l'égalité. À l'aune des cinq chapitres que nous avons consacrés à interroger la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre de la prescription linguistique du CAI, nous pouvons affirmer qu'aujourd'hui, et plus qu'hier, « nul n'est censé ignorer le contrat linguistico-culturel ».

A l'instar de C. Pateman, en conclusion de son ouvrage *Le contrat sexuel*, nous citerons pour finir les propos de Ch. Baudelaire :

« Baudelaire a écrit « qu'il y a une grande différence entre un morceau fait et un morceau fini – qu'en général ce qui est fait n'est pas fini, et qu'une chose très finie peut n'être pas faite du tout ».

PATEMAN C., *Le contrat sexuel*, Paris, La Découverte, 2010., 2010, p.318.

Citant BAUDELAIRE CH., *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, Salon de 1845,
5^{ème} partie, « Paysages », p.218.

Aussi, notre exploration du volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration est faite, même si l'histoire de ce contrat, elle, est loin d'être finie.

Bibliographie

Ouvrages, chapitres d'ouvrages, articles et communications scientifiques

- Accueillir autrement, *Hommes & Migrations*, n° 1261, Mai-juin 2006.
- AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Payot & Rivages, 2007.
- ALBEROLA E., DUBECHOT P., « La notion d'autonomie dans le travail social. L'exemple du RMI/RSA », dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp. 145-156.
- AMBROISE B., « Performativité et domination », Amiens, France, 2008.
- AMINTAS A., JUNTER A., « L'égalité prise au piège de la rhétorique managériale », *Cahiers du genre*, n°47, 2009/2, pp.103-122.
- AMYOT J-J., « Vieillesse, contrôle social et idéologie sécuritaire. Entre autonomie et dépendance » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp. 127-143.
- APPAY B., « De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp.29-40.
- ARBORIO A-M., FOURNIER P., *L'enquête et ses méthodes. L'observation Directe*, Paris, Armand Colin, Coll. « 128 », 2010.
- ARCHIBALD J., « La langue citoyenne. Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada », ARCHIBALD J., CHISS J.-L. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp.15-36.
- ARCHIBALD J., CHISS J.-L., *La Langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, Politiques linguistiques, didactique*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- ASSOCIATION NATIONALE DES ETUDES FEMINISTES (ANEF), « Désexisation et parité linguistique : Le cas de la langue française », Toulouse, ANEF, 2002.
- AUGE M., *L'autre et le semblable. Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*, Paris, presses du CNRS, 1989.
- AVENEL C., « Effets ambivalents des politiques d'insertion. Les droits et devoirs à l'épreuve de l'expérience vécue des bénéficiaires » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp.61-79.

- BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R., RUEL V., « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue », *Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo, pp.3-4.
- BAIDER F., *Hommes galants, femmes faciles : Etude socio-sémantique et diachronique*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- BAIDER F., KHAZNADAR E., MOREAU T., « Parité linguistique », *Nouvelles Questions Féministes*, Volume 26, n°3, 2007.
- BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, La découverte & Syros, 1997.
- BAUMAN Z., (Rosson Ch. Trad.), *La vie liquide*, Paris, Pluriel, 2013.
- BECHILLON D., « La notion de transdisciplinarité », *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, *La revue du M.A.U.S.S.*, n°10, 2^{ème} semestre 1997.
- BENELLI J., DAHINDEN J., HANSELMANN M., LEMPEN K., ROSENDE M., « Migrations : genre et frontières – frontières de genre », *Nouvelles Questions Féministes*, Volume 26, n°1. 2007, pp. 4-14.
- BENELLI N., « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction *a posteriori* », *RECHERCHES QUALITATIVES*, Hors Série n°11, pp.40-50.
- BENELLI N., DELPHY C., FALQUET C-H., HERTZ E., ROUX P., « Sexisme et racisme : le cas français », *Nouvelles Questions Féministes*, Volume 25, n°1. 2006.
- BERENI L., CHAUVIN S., JAUNAIT A., REVILLARD A., *Introduction aux gender studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- BERENI L., « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise. La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale », *Raisons politiques*, 2009/3, n° 35, pp. 87-105.
- BERENI L., JAUNAIT A., « usages de la diversité », *Raisons politiques*, n°35, août 2009, pp. 5-9.
- BERT J-F., *Introduction à Michel Foucault*, Paris, La Découverte, 2011.
- BERTAUX R., HIRLET PH., « Les acteurs de l'intervention sociale entre hétéronomie et autonomie du travail » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité*, *Vie sociale*, n°1 / 2012, pp. 157-172.
- BEUSCART J-S., PEEBAYE A., « Histoires de dispositifs », *Terrains & travaux*, n° 11, 2/2006, pp.3-15.
- BIDET J., « 4. Égalité des chances et principe de différence. Une réinterprétation » (dans.) GUGLIELMI GILLES J., KOUBI G., *L'égalité des chances*, Paris, La Découverte « Recherches », 2000.
- BIHR A., PFEFFERKORN R., *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte, 2008.

- BLANCHET PH., « L'observation participante » (dans.) BLANCHET PH., CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AEC, 2011, pp.73-74.
- BLANCHET PH., « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*
- BLANCHET PH., « La sociolinguistique est-elle une « interdiscipline » ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°53, 2010, pp.1-14.
- BLANCHET PH., « Politique linguistique et diffusion du français dans le monde » (dans.) BULOT TH., BLANCHET PH., *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2013.
- BLANCHET PH., DE ROBILLARD D. (dir.), *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique*, Rennes, PUR, 2003.
- BLANCHET PH., *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, PUR, 2000.
- BLOCH F., MIRANDA A., « Introduction. Migrations féminines, ordre genré et travail de care » (dans.) FALQUET J., HIRATA H., KERGOAT D., *et al.* (dir.), *Le sexe de la mondialisation : Genre, classe, race et nouvelle division du travail*, Paris, Presses de sciences Po, 2010, pp. 101-103.
- BOLTANSKI L. CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- BONIS O., FOUGEYROLLAS D., ROUCH H. (dir.), *Black feminism. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- BOUAMAMA S. (dir.), CORMONT J., FOTIA Y. (Collectif Manouchian), *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*, Paris, Édition Syllepse, 2012.
- BOUAMAMA S., « L'intégration contre l'égalité. Les enseignements d'Abdelmalek Sayad », 2 novembre 2005. Texte initialement rédigé en février 2005 sous le titre : « Le paradigme intégrationniste et l'occultation des inégalités ».
- BOUQUET B., « Analyse critique du concept de contrôle social. Intérêts, limites et risques » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp. 17-28.
- BOURDIEU P., « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, n°34, 1977, pp. 17-34.
- BOURDIEU P., « Les rites comme actes d'institution » (dans.) *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 43, juin 1982, pp. 58-63.
- BOURDIEU P., « Les rites d'institution » (dans.) *Langage & pouvoir symbolique*, Seuil, Collection Points-Essais, 2001.
- BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C., *Le métier de Sociologue*, Paris, Mouton, 1983.
- BOURDIEU P., *La domination masculine*, Paris, le Grand livre du mois, 1998.
- BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- BOURDIEU P., SAYAD A., *Le déracinement*, Paris, Minuit, 1964.
- BOUTET J., « Façons de dire la qualification » (dans.) *Mots*, mars 1987, n°14, *Numéro spécial. Discours syndical ouvrier en France*. pp. 171-196.
- BOUTET J., HELLER M., « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, 2007/3 n° 121-122, pp. 305-318.
- BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C., HUVER E., « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI », *Diversité*, n°170, octobre 2012, Vanves, CNDP/VEI, pp.185-192.
- BULOT TH., « Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête : modéliser les pratiques de langues en zone d'oïl », *Moderne Sprachen* 2, n°48, 2004, pp. 59-74.
- BULOT TH., BLANCHET PH., « Proposition pour une analyse glottonomique de la complexité des situations sociolinguistiques francophones » (dans.) *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, Paris, Organisation Internationale de la Francophonie et Agence Universitaire de la Francophonie, 2008, pp.129-134.
- BULOT TH., BLANCHET PH., *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2013
- BUSCATTO M., MARRY C., « le plafond de verre dans tous ces éclats, la féminisation des emplois supérieurs au XXème siècle », *Sociologie du travail*, avril-juin 2009, pp. 170-182.
- BUTLER J., *Défaire le Genre*, Paris, Amsterdam, 2006.
- BUTLER J., *Le pouvoir des Mots : Discours de haine et politique du performatif*, Paris, Amsterdam, 2004.
- BUTLER J., *Le récit de soi*, Paris, PUF, 2007.
- BUTLER J., MATTHIEUSSENT B., *La vie psychique du pouvoir : l'assujettissement en théories*, Paris, L. Scheer, 2002.
- BUTLER J., SPIVAK G.-C., *L'État global*, Paris, Payot & Rivages, 2007.
- BUTLER J., *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, La Découverte, 2005.

- CAILLAUD P., ZIMMERMAN B., « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », *Formation emploi*, n° 113, janvier-mars 2011, pp. 33-48.
- CAILLE A., « Présentation », *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité*, La revue du M.A.U.S.S, n°10, 2^{ème} semestre 1997.
- CALLON M., MUNIESA F., « Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul », *Réseaux*, n° 122, 2003/6, pp. 189-233.
- CALVET J-L., *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 2002.
- CANUT C., « "À bas la francophonie !" De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française*, 2010/3, n° 167, pp. 141-158.
- CANUT C., DUCHÊNE A., « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, 2011/2, n°136, pp. 5-12.
- CANUT, C., DUCHÊNE, A. (dir.), *Appropriation politique et économique des langues*, Numéro thématique de la revue *Langage & société*, 2011/2, n°136.
- CAPDEVILA N., *Le concept d'idéologie*, Paris, PUF, 2004.
- CARDON PH., KERGOAT D., PFEFFERKORN R., (dir.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, La Dispute, coll. « Le genre du monde », 2009.
- CATARINO CH., « Politiques migratoires et politiques d'emploi : la flexibilité sexuée en Europe », *Cahiers du Genre*, 2011/2, n° 51, pp. 93-112.
- CESAIRE A., « Lettre à Maurice Thorez » (dans.) *Black Révolution*, Paris, Demopolis, 2010.
- CHARLOT B., « Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie" », *VEI enjeux*, n° 123, décembre 2000.
- CHAUFFAUT D., DAVID E., (avec la collaboration de.) DE ALDEGHI I., COHEN-SCALI V., MAHE T., BOUSCASSE M., « La notion d'autonomie dans le travail social : l'exemple du RMI », *CREDOC / Cahier de recherche*, Septembre 2003.
- CHEVALIER J., « Le modèle politique du contrat dans les nouvelles conceptions des régulations économiques » (dans.) FRISSON-ROCHE M-A., *Droit et économie de la régulation*. 4, Presses, de Sciences Po, « Hors collection », 2006, pp. 143-150.
- CHEVALIER L., *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle*, Paris, Perrin, 2002.
- CHEVALLIER J., « La contractualisation : inflexion de la régulation juridique ? », Journée d'étude « *La contractualisation du social* », IDEES / CIRTAI - UMR 6266 Université du Havre, le 7 avril 2011.
- CLERC S., RISPAIL M., « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2008/3, n° 151, p. 277-292.
- CORBEIL C., MARCHAND I., « Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle : défis et enjeux », *Nouvelles pratiques sociales*, volume 19, n°1, 2006.

- COURNIL CH., RECIO M., « La famille sous contrôle. Le durcissement des politiques de regroupement familial » (dans.) FASSIN É., *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010, pp. 197-218.
- COURVOISIER C., « La nation dans ses langues : tensions françaises » (dans.) CHARLOT P., GUENANCIA P. et SYLVESTRE J-P. (dir.), *Continuité et transformations de la nation*, EUD, 2009, pp. 195-211.
- CRENSHAW K-W., « Cartographie des marges : Intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n°39, 2005, pp.51-82.
- CUKIER A., LAVERGNE C., DELMOTTE F. (dir.), *Émancipation, les métamorphoses de la critique sociale*, Paris, éd. Croquant, 2013.
- DAADOUCHE CH. (Gisti), « Quand la maîtrise du français s'achète », *Plein droit*, 2013/3, n° 98, pp.8-11.
- DAGENAIS H. (dir.), *Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Approches et méthodes de la recherche féministe*, Laval, université Laval, 1986.
- DAMOURETTE J. et PICHON E., *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, Éditions d'Arthey, Tome 1, 1951.
- DANDURAND R-B., JENSON J., JUNTER A., « Les politiques publiques ont-elles un genre ? » *Lien social et Politiques*, n° 47, 2002, pp. 5-13.
- DANG A-TH., ZAJDELA H., « Fondement normatifs des politiques d'activation : un éclairage à partir des théories de la justice », *Recherches économiques de Louvain*, 2009/3, Volume 75, pp. 313-352.
- DE BEAUVOIR S., *le Deuxième sexe*, Paris, Gallimard, Tome.2,1975.
- DE RUDDER V., POIRET CH., VOURC'H F., *L'inégalité raciste : L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, 2000.
- DEBONO M., « Enjeux de la contractualisation des rapports sociaux. Le cas de la politique d'accueil et d'intégration linguistico-culturelle des migrants », *Écartés d'identité. Nouvelles interrogations sur les migrations. Langages et pratiques*, n°122, 2013, pp. 27-36.
- DEBONO M., *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, thèse de doctorat, Université de Tours, 2010.
- DELEUZE G., « Postscriptum sur les sociétés de contrôle », *L'autre journal*, n°1, mai 1990.
- DELEUZE G., « Qu'est-ce qu'un dispositif ? » (dans.) *Michel Foucault philosophe*, Rencontre internationale, Paris 9/10/11 janvier 1988, Paris, Seuil, 1989
- DELPHY CH., *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?* Paris, La fabrique, 2008.
- DELPHY CH., *L'ennemi principal. 1, Économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998.
- DELPHY CH., *L'ennemi principal. 2, Penser le genre*, Paris, Syllepse, 2001.

- DESCOMBES V., *Le Complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris, Gallimard, 2004.
- DESCOMBES V., *Les Institutions du sens*, Paris, Minit, 1996.
- DIDIER VRANCKEN, RACHEL BRAHY, « Vers une gestion biographique du social, L'individualisation des politiques sociales », *BIS... bruxelles informations sociales*, n°159, juin 2008, pp. 39-44.
- DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race et Classe, Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, Collection Marx Confrontations, 2009.
- DORLIN E., « Corps contre Nature, stratégies actuelle de la critique féministe », *L'Homme et la Société*, n°150-151, Octobre 2003-Mars 2004, pp. 47-68.
- DORLIN E., *L'évidence de l'égalité des sexes : une philosophie oubliée du XVIIIe siècle*, Paris/Montréal/Budapest, L'Harmattan, 2000, 2001.
- DORLIN E., *La matrice de la race : Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, Paris, La Découverte, 2006.
- DORLIN E., *Sexe, genre et sexualité*, Paris, PUF, 2008.
- DOYTCHEVA M. , « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, 2010/4 Vol. 1, pp. 423-438.
- DUBET F., *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil, 2010.
- DUCHÊNE A., « La langue comme instrument d'inclusion et d'exclusion » (dans.) Fridman M., *Migration et École*, Genève, 2013, pp. 54-60.
- DUCHÊNE A., « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage et société*, 2011/2, n° 136, pp. 81-108.
- DUCHÊNE A., MOÏSE C. (dir.), *Langage, genre et sexualité*, Québec, Nota Bene, 2011.
- DURKHEIM É., « Représentations individuelles et représentations collectives », *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF, (1898) 1974.
- DURKHEIM É., *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, Félix Alcan, 1912.
- EHRENBERG A. *et al.*, « L'autonomie, nouvelle règle sociale ». Entretien avec Alain Ehrenberg, *Informations sociales*, 2005/6, n°126, pp.112-115.
- EHRENBERG A., « Agir de soi-même », *ESPRIT*, juillet 2005, pp.200-209.
- EHRENBERG A., « La crise du symbolique et le déclin de l'institution : quels sont les arguments ? Quelle est l'alternative épistémologique ? » *Cliniques méditerranéennes*, 2011/1, n° 83, pp. 55-66.
- EHRENBERG A., « La société du malaise. Une présentation pour un dialogue entre clinique et sociologie », *Adolescence*, 2011/3 n° 77.

- ETIENNE S., « Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. Les limites du contrat d'accueil et d'intégration », *Études de linguistique appliquée*, 2004/1 n° 133, pp. 109-117.
- EWALD F., *L'État providence*, Paris, Grasset, 1986.
- FALQUET J., HIRATA H., KERGOAT D., *et al.*, (dir.), *Le sexe de la mondialisation : Genre, classe, race et nouvelle division du travail*, Paris, Presses de sciences Po, 2010.
- FALQUET J., « La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe et « race » dans la mondialisation néolibérale » (dans.) DORLIN E (dir.), *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009.
- FALQUET J., LADA E., RABAUD A. (dir.) « (Ré)articulation des rapports sociaux de sexe, classe et "race". Repères historiques et contemporains », *Cahiers du CEDREF*, Paris, Université Paris-Diderot, 2006, pp. 7-29.
- FASSIN D. (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010.
- FASSIN D., MAZOUZ S., « Qu'est-ce que devenir français ? » La naturalisation comme rite d'institution républicain, *Revue française de sociologie*, 2007/4 Vol. 48, p. 723-750, p. 724.
- FASSIN É., « Contrat sexuel, contrat nation », Journée d'étude « La contractualisation du social », IDEES / CIRTAI - UMR 6266 Université du Havre, le 7 avril 2011.
- FASSIN É., « La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations », *Multitudes*, 3/2006, n° 26, pp.123-131.
- FASSIN É., « Le contrat racial et la racialisation du contrat sexuel » [Postface] (dans.) PATEMAN C., *Le contrat sexuel* (Traduit de l'anglais par Charlotte Nordmann), Paris, La Découverte, 2010. Ouvrage initialement paru en 1988, aux éditions Polity Press, sous le titre « *The sexual Contract* ».
- FASSIN É., « Les femmes au service de l'identité nationale », *Démocratie précaire. Chroniques de la déraison d'État*, Paris, La Découverte, 2012, pp.131-134.
- FASSIN É., *Démocratie précaire. Chroniques de la déraison d'État*, Paris, La Découverte, 2012.
- FASSIN E., *pour une sociologie (ouvertement) politique - Du problème de l'immigration à la politique d'immigration comme problème*, un film-entretien de Thomas Lacoste avec la participation de Éric Fassin, réalisé dans le cadre du projet « Frontières » (117', LBP, 2010, DVD 124') <http://www.labandepassante.org/ulyse-clandestin.php>
- FOESSEL M., « Kant ou les vertus de l'autonomie », *Études*, 2011/3, Tome 414, pp. 341-351.
- FOUCAULT M., « Il faut défendre la société », *Cours au collège de France 1976*, Paris, Seuil/Gallimard, 1997.
- FOUCAULT M., *Dits et écrits*, Volume III, Paris, Gallimard, 1994.

- FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.
- FOUCAULT M., *l'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- FOUCAULT M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- FOUCAULT M., *L'Ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Édition basée sur le texte proposé par l'édition CD-ROM, Le Foucault Électronique (Éd. 2001).
- FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, Paris, Seuil/Gallimard, 2004.
- FOUCAULT M., *Sécurité, Territoire, Population. Cours au collège de France, 1977-1978*, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Travail domestique » (dans.) HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2004, pp. 248-254.
- FOURNIER P., HATZFELD N., LOMBA C., MULLER S., « Introduction. Étudier le travail en situation » (dans.) ARBORIO A-M., COHEN Y., FOURNIER P., HATZFELD N., LOMBA C. MULLER S. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008.
- FRAISSE G., « La démocratie exclusive : un paradigme français », *Pouvoirs*, n°82, 1997, pp.5-16.
- FRAISSE G., *La controverse des sexes*, Paris, PUF, 2001.
- FRASER N., *Le féminisme en mouvement. Des années 1960 à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, 2012.
- FRASER N., *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2005.
- FRASER N. PLOUX M., « Multiculturalisme, anti-essentialisme et démocratie radicale », *Cahiers du Genre* 2/ 2005, n° 39, p. 27-50.
- GALLISSOT R., « Réflexes endogamiques : Les dérives des différentialismes », *Écartés d'identité*, n° 100-101, Été-Automne 2002, pp.12-13.
- GARDIN B., *Langage et luttes sociales*, Limoges, Lambert-Lucas, 2007.
- GAUDIN J-P., « Conclusion. D'une crise de gouvernabilité à une crise de gouvernance ? » (dans.) *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.
- GAUDIN J.-P., *Gouverner par contrat*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007.
- GAZIAUX E., *L'autonomie en morale : au croisement de la philosophie et de la théologie*, Louvain, Presses universitaires de Louvain.

- GIDDENS A., « La troisième voie. Le renouveau de la social-démocratie » (dans.) GIDDENS A., BLAIR T., *La troisième voie. Le renouveau de la social-démocratie*, Paris, Seuil, 2002.
- GOFFMAN E., *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, Coll. « Le sens commun », 1968.
- GUENIF-SOUILAMAS N., *Des beurettes aux descendants d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset & Fasquelle, 2000.
- GUILLAUMIN C., « Immigrations sauvages », *Mots*, Volume 8, n°1, pp.43-51.
- GUILLAUMIN C., « Une société en ordre, De quelques-unes des formes de l'idéologie raciste », *Sociologie et sociétés*, volume XXIV, n°2, automne, 1992, pp.14-15.
- GUILLAUMIN C., « Usages théoriques et usages banals du terme race », *Mots*, « Sans distinction de ... race », n°33, décembre 1992, pp. 59-65.
- GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste : Genèse et langage actuel*, La Haye, Mouton, 1972.
- GUILLAUMIN C., *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*, Paris, Côté-femmes, 1992.
- HABER S., *Critique de l'antinaturalisme : Etudes sur Foucault, Butler, Habermas*, Paris, PUF, 2006.
- HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques* 4/2007, n° 28, pp.49-65.
- HAJJAT A., « La barrière de la langue. Naissance de la condition d'assimilation linguistique pour la naturalisation » (dans.) FASSIN D. (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010, pp. 53-77.
- HAMBYE PH., « Des banlieues au ghetto », *Cahiers de sociolinguistique* 1/ 2008 n° 13, p. 31-48.
- HAMBYE PH., « Plurilinguisme et minorisation en Belgique : d'étranges rapports aux langues "étrangères" », *Langage et société* 3/ 2009 n° 129, p. 29-46
- HELLER M., « Du français comme "droit" au français comme "valeur ajoutée" : de la politique à l'économie au Canada. », *Langage et société*, 2011/2, n° 136, pp.13-30.
- HERAN F., FILHON A. et DEPREZ Ch., « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle », *Population & Société*, Paris, INED, 2001.
- HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2004.
- HIRATA H., ZARIFIAN PH., « Travail (le concept de) » (dans.) HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2004, pp.243-248.
- HONNETH A., *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte, 2006.

HUËT R., *La fabrique de l'éthique. Les nouvelles promesses des entreprises*, Paris, CNRS Éditions, 2012.

JOUAN M., « L'autonomie, entre aspiration et injonction : un idéal ? » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp. 41-58.

JUNTER A., SENAC-SLAWINSKI R., « Chapitre 8. La diversité : sans droit ni obligation » (dans.) MILEWSKI F., PERIVIER H., *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Presses de Sciences Po « Académique », 2011, pp.199-231.

KERGOAT D., « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » (dans.) HIRATA H., LABORIE F., LE DOARE H., SENOTIER D., *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2004, pp.35-44.

KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux » (dans.) DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, pp.111-125.

KHAZNADAR E., *Le féminin à la française*, Paris, L'Harmattan, 2002.

KOUBI G., « Le FLI® en référentiel peu accessible... Arr. 25 nov. 2011, définition référentiel "label qualité" "Français langue d'intégration" ».

KOUBI G., GUGLIELMI G., « Introduction » (dans.) GUGLIELMI GILLES J., KOUBI G., *L'égalité des chances*, Paris, La Découverte « Recherches », 2000.

KUTY O., LEVERATTO J-M., MACQUET C., VRANCKEN D., *L'État social actif, une coproduction Université Paul Verlaine-Metz / Université Ouverte des Humanités*, coll. *La sociologie peut-elle aider à comprendre l'économie ?* 27 Février 2009 http://www.canal-u.tv/video/canal_socio_universite_paul_verlaine_metz/l_État_social_actif.4492

LE MOIGNE J-L., « l'Arbre ou l'archipel ? Sur la connaissance disciplinée », *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité, La revue du M.A.U.S.S*, n°10, 2^{ème} semestre 1997.

LEFRANC Y., « Le management enchanteur : gouvernement, technologie et double langage du CECRL », *Les Cahiers du GEPE*, n°6, 2014. (Version électronique, non paginée)

LEGRAND S., « Le marxisme oublié de Foucault », *Actuel Marx* 2004/2, n° 36.

LEGRAND S., *Les Normes chez Foucault*, Paris, PUF, 2007

LIANOS M., *Le nouveau contrôle social*, Paris, L'Harmattan, 2001.

LIEBER M., « Clivages ethniques, domination économique et rapports sociaux de sexe. Le cas des Chinois de Paris » (dans.) DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race et Classe, Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, Collection Marx Confrontations, 2009.

LOCHAK D., « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, 2013/3, n° 98, pp. 3-6.

- LOCHAK D., « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », Identifier et surveiller, *Cultures & Conflits*, n°64, 2006, pp. 131-147.
- LOCHAK D., « L'intégration, alibi de la précarisation », *Plein droit*, n° 59-60, 1/2004, pp. 3-6.
- LOCHAK D., « Le contrat d'accueil et d'intégration, une contractualisation biaisée pour une intégration alibi », Journée d'étude « *La contractualisation du social* », IDEES / CIRTAI - UMR 6266 Université du Havre, le 7 avril 2011.
- LÖWY I., ROUCH H., « Genèse et développement du genre : les sciences et les origines de la distinction entre sexe et genre », *Cahiers du Genre*, n°34, 2003, pp.5-16.
- MARCELLESI J.B., GARDIN B., *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*, Paris, Larousse, 1974.
- MARX K., « Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte » (dans.) *Les luttes de classes en France*, Paris, Gallimard, 1994, (1852).
- MARX K., « Misère de la philosophie » (dans.) Œuvres, *Économie*, Tome 1, Paris, Gallimard, 1963, (1847).
- MARX K., ENGELS F., L'idéologie allemande (dans.) Œuvres, *Philosophie*, Tome 3, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1982, (1846).
- MATHIEU N-C., « Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leur interprétation en ethnologie » (dans.) *L'anatomie politique, catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991, pp. 169-237.
- MATHIEU N-C., *L'anatomie politique : catégorisations et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes, 1991.
- MAZABRAUD B., « Foucault, le droit et les dispositifs de pouvoir », *Cités*, n° 42, 2010/2, pp. 127-189.
- MAZOUZ S., « "Mériter d'être français" : pensée d'État & expérience de naturalisation », *revue Agone*, 40/2008, pp. 131-145.
- MCLAUGHLIN M., HELLER M., « Chapitre 11. « Dieu et patrie » : Idéologies du genre, de la langue et de la nation au Canada Francophone » (dans.) DUCHÊNE A., MOÏSE C. (dir.), *Langage, genre et sexualité*, Québec, Nota Bene, 2011, pp., 253-274.
- MICHARD C., « Sexe et humanité en français contemporain ; la production sémantique dominante », *L'HOMME*, n°153, 2000, pp.125-152.
- MICHARD C., *Le sexe en linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- MICHARD-MARCHAL C, RIBERY C., *Sexisme et sciences humaines : Pratique linguistique du rapport de sexage*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2008.
- MORILLON A, ÉTIEMBLE A, « Histoire et mémoires de l'immigration en Bretagne », *hommes & migrations*, n°1273, Mai-juin 2008, pp. 124-137.

MORIN E., « Sur la transdisciplinarité », Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité, La revue du M.A.U.S.S, n°10, 2^{ème} semestre 1997, pp. 124-137.

MOUNIER P., LAUGIER S., PAPERMAN P., *Qu'est-ce que le care ?*, Paris, Payot, 2009.

NAKANO GLENN E., « Division sexuelle et raciale du travail. De la servitude au travail de service : les continuités historiques de la division raciale du travail reproductif pays ». Traduit de l'anglais par THIERS-VIDAL L. (dans.) DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race et Classe, Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, Collection Marx Confrontations, 2009.

NAUDIER D., SORIANO E., « Colette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie », *Cahiers du Genre*, 2010/1 n° 48, pp. 193-214.

NOIRIEL G., « L'immigration : naissance d'un « problème » (1881-1883) », *revue AGONE*, n°40, 2008, pp.15-40.

NOIRIEL G., *À quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille, AGONE, 2007.

NOIRIEL G., *Le creuset français : histoire de l'immigration XIXème-XXème siècle*, Paris, Seuil, 1988.

NOIRIEL G., *Longwy, Immigrés et prolétaires 1880-1980*, Paris, PUF, 1984.

OGIEN R., « Les « valeurs morales » contre les droits », *Raison politique*, n°6, 2007, pp. 47-61.

OLLIVIER M., TREMBLAY M., *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*, Paris/Montréal, L'Harmattan, 2000.

OUABDELMOUMEN N., « Réactualisation du genre dans le cadre du volet linguistique du Contrat d'Accueil et d'Intégration » (dans.) PARISOT Y., OUABDELMOUMEN N. (dir.), *Genre et migrations postcoloniales. Lectures croisées de la norme*, Rennes, PUR, 2013, pp.39-53.

PALOMARES E., TESTENOIRE A., « Indissociables et irréductibles : les rapports sociaux de genre, ethniques et de classe », *L'Homme et la société*, 2 n° 176-177, 2010, pp. 15-26.

PAPERMAN P., LAUGIER S. (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Paris, EHESS, 2011.

PARISOT Y., OUABDELMOUMEN N. (dir.), *Genre et migrations postcoloniales. Lectures croisées de la norme*, Rennes, PUR, 2013.

PATEMAN C., *Le contrat sexuel* (Traduit de l'anglais par Charlotte Nordmann), Paris, La Découverte, 2010. Ouvrage initialement paru en 1988, aux éditions Polity Press, sous le titre « *The sexual Contract* ».

PERETZ H., *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte, 2004.

- PETERS B. GUY., « Nouveau management public (new public management) » (dans.) BOUSSAGUET L. *et al.*, *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po « Références », 2014.
- PETIAU A., POURTAU L., « Une autonomie polysémique : Réflexions à partir d'une recherche-action sur l'accès aux droits et aux soins des squatters » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp.97-109.
- PETIT C., « Acteurs sous contrôle : nouveau paradigme de l'action sociale. L'exemple du RSA » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp.81-95.
- POIRET CH., « Les processus d'ethnicisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et « Noirs » », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 27, n°1/2011, pp. 107-127.
- POIRET CH., HOFFMANN O., AUDEBERT C., « Éditorial : Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation », *Revue européenne des migrations internationales*, volume 27, n°1, 2011, pp.7-16.
- PURIERE A., « Les effets des revenus d'assistance. Mythe ou réalité ? » (dans.) *Autonomie et contrôle social Mythe et réalité, Vie sociale*, n°1 / 2012, pp.111-124.
- PURTSCHERT P., MEYER K., « Différences, pouvoir, capital. Réflexions critiques sur l'intersectionnalité » (dans.) DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race et Classe, Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, Collection Marx Confrontations, 2009, pp.127-146.
- RAMOND CH., « Égalité des chances et reconnaissance. Sur une surprenante contradiction des méritocraties démocratiques », *Cités*, 2008/3 n° 35, pp. 143-150.
- RANCIERE J., *La méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995.
- RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987, (1971).
- REA A., TRIPIER M., *Sociologie de l'immigration*, Paris, La Découverte, 2003.
- RIOT-SARCEY M., « Michel Foucault pour penser le genre : Sujet et pouvoir » (dans.) CHABAUD-RYCHTER D., DESCOUTURES V., DEVREUX A-M., VARIKAS E. (dir.), *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*, Paris, La Découverte, 2010.
- ROBERT J-P., ROSEN E., *Dictionnaire Pratique du CECR*, 2010, Paris, Ophrys, 2010.
- ROUSSEAU J-J., *Du contrat social. Ou Principes du Droit Politique (1762)*, Version numérique réalisée par TREMBLAY J-M, 2002.
- SAAS C., « Français correct exigé ! », *Plein droit* 2/2006, n° 69, pp. 13-18.
- SAGAERT M., HOUDEBINE GRAVAUD A-M., MICHARD C., FENOGLIO I., « Sexisme et linguistique », *Nouvelles Questions Féministes*, Volume 20, n°1, 1999.
- SAYAD A., « Les trois âges de l'émigration algérienne », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°15, Juin 1977, pp.59-69.

- SAYAD A., « Qu'est-ce qu'un immigré? », *Peuples méditerranéens*, n°71, 1995.
- SAYAD A., *La double absence*, Paris, Seuil, 1999, pp.3-23.
- SCOTT J-W., « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF, Le genre de l'histoire*, n°37-38, 1988, pp.125-153.
- SEGALEN M., *Rites et rituels contemporains: Domaines et approches*, Paris, Armand Colin, 2005.
- SENAC R., *L'invention de la diversité*, Paris, PUF, 2012.
- SENAC-SLAWINSKI R., DAUPHIN S. (dir.), « Genre et action publique en Europe », *Politique européenne*, n° 20, Paris, L'Harmattan, 2006.
- SPIRE A., « Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration » (dans.) ARBORIO A-M., COHEN Y., FOURNIER P., HATZFELD N., LOMBA C. MULLER S. (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008, pp.61-76.
- SPIVAK G-C., *Les subalternes peuvent-elles parler ?* Paris, Amsterdam, 2009.
- TABET P., *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*, Paris/Montréal (Québec), L'Harmattan, 1998.
- TALPADE MOHANTY C., « Sous le regard de l'occident : recherche féministe et discours colonial », Traduit de l'anglais par MARREC B. (dans.) DORLIN E. (dir.), *Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, pp. 149-182.
- TEXIER D. « Contractualisation. Contractualisation des rapports sociaux », *Adolescences contemporaines*, Paris, ÉRÈS, 2011.
- VADOT M., « Le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) : implications des contraintes institutionnelles sur les pratiques de formation linguistique », *Travaux de didactique du FLE*, n° 65-66, 2011, pp. 243-261.
- VARIKAS E., *Penser le sexe et le genre*, Paris, PUF, 2006.
- VIDAL C., BENOIT-BROWAEYS D., *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Belin, 2005.
- VIDAL C., *Féminin masculin : Mythes et idéologie*, Paris, Belin, 2006.
- VIGARELLO G., *Le corps redressé*, Paris, Armand colin, 2001.
- VIPREY M., « Immigration choisie, immigration subie : du discours à la réalité », *La revue de L'IRE*, n°64-2010/1, pp.149-169.
- W. MILLS C., *The Racial Contract*, Cornell University Press, 1997.
- WIHTOL DE WENDEN C., « L'intégration en France à la lumière de deux rapports récents du Haut Conseil à l'intégration », *hommes & migrations, L'intégration en débat*, n°1294, novembre-décembre 2011, pp.18-23.
- WITTIG M., *La pensée straight*, Paris, Amsterdam, 2007.

WOLFF L., VIDALENC J., « Une photographie du marché du travail en 2011 », *INSEE PREMIERE*, n°1415, septembre 2012.

YAGUELLO M., *Les mots et les femmes : essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*, Paris, Payot, 1992.

Références textuelles

Discours politiques et déclarations publiques

Déclaration de J. CHIRAC, Président de la République, sur la réforme constitutionnelle pour le renforcement de la démocratie et des libertés locales, la réforme de l'État, le renforcement de l'égalité des chances à l'école, la politique de la ville, l'intégration sociale des immigrés et la lutte contre l'immigration clandestine, notamment avec la réforme du droit d'asile, à Troyes le 14 octobre 2002.

Intervention de N. SARKOZY, Ministre de l'Intérieur, *Projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration et au séjour des étrangers en France*, Assemblée Nationale, jeudi 3 juillet 2003.

Intervention de N. SARKOZY, Ministre d'État, Ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, Président de l'Union pour un Mouvement Populaire, Convention pour un projet populaire – Une immigration choisie, une intégration réussie – Assemblée nationale, le 9 juin 2005.

Déclaration de N. SARKOZY, Ministre de l'intérieur et de l'aménagement du territoire, président de l'UMP et candidat à l'élection présidentielle 2007, « sur sa personnalité, son parcours politique, l'identité française, les valeurs de la République et de travail pour l'élection présidentielle de 2007 », Paris le 14 janvier 2007.

Déclaration de N. SARKOZY, président de l'UMP et candidat à l'élection présidentielle, « sur le bilan de quatre mois de campagne électorale, le rappel des valeurs qui sont les siennes, en opposition notamment à celles de mai 1968, et son appel aux électeurs du centre pour le second tour », Paris le 29 avril 2007.

Déclaration de B. HORTEFEUX, ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement, sur l'histoire de la francophonie et sur la politique de l'immigration, 33ème session de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, à Libreville le 5 juillet 2007.

Intervention de E. BESSON, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire devant la mission parlementaire sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national le 16 décembre 2009.

Intervention de E. BESSON, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, conclusion de la première étape du grand débat sur l'identité nationale 2 novembre 2009, 2 février 2010, 5 février 2010.

Intervention de E. BESSON, Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, à l'occasion de la signature du 500 000ème Contrat d'Accueil et d'Intégration, le 2 mars 2010.

Études et rapports

ASSEMBLEE NATIONALE, Compte rendu de la 3^{ème} Séance du Mardi 8 Juillet 2003, *Maîtrise de l'immigration et séjour des étrangers en France (suite)*, Session extraordinaire de 2002-2003 - 6^{ème} jour de séance, 16^{ème} séance.

BEBEAR C., *Des entreprises aux couleurs de la France. Minorités visibles : Relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise*, Rapport au Premier ministre, La Documentation française, Novembre 2004.

BENISTI J-A., *Rapport préliminaire de la Commission Prévention du Groupe d'études sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance*, Assemblée nationale, XIIème Législature, 2004.

BLIVET L., *Ni quotas, ni indifférence : les entreprises et l'égalité positive*, Institut Montaigne, Octobre 2004.

CATHERINE BORREL, *Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005 : Près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004, Trente ans d'immigration féminine pour arriver l'équilibre hommes-femmes*, Institut National de la Statistique et des Études Économiques, Cellule Statistique et études sur l'immigration (INSEE), Août 2006.

COMITE DE REFLEXION SUR LE PREAMBULE DE LA CONSTITUTION, *Rapport au Président de la République*, décembre 2008.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, *Vers des principes communs de flexicurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité*. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.

COMMISSION DES FINANCES DE L'ASSEMBLEE NATIONALE, *Rapport d'information n°47 (2012-2013) de M. Roger Karoutchi sur l'OFII*, 16 octobre 2012

COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU CONSEIL, AU PARLEMENT EUROPEEN, AU COMITE ECONOMIQUE ET SOCIAL EUROPEEN ET AU COMITE DES REGIONS, *Programme commun pour l'intégration, cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne*, 1^{er} septembre 2005 [Non publié au Journal officiel].

Compte-rendu de la COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU CONSEIL, AU PARLEMENT EUROPEEN, COMITE ECONOMIQUE ET SOCIAL EUROPEEN ET AU COMITE DES REGIONS, *Programme commun pour l'intégration. Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne*, septembre 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE C.E., *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Intégration linguistique des migrants adultes. Séminaire intergouvernemental*, Strasbourg, 26-27 juin 2008.

DARES ANALYSES, *Le contrat d'autonomie : mise en œuvre par les opérateurs et profils des bénéficiaires*, n°013, février 2011.

DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE, *Les orientations de la politique de l'immigration et de l'intégration*, Septième rapport établi en application de l'article L.111-10 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, Paris, Mars 2011.

DIRECTION DE LA POPULATION ET DES MIGRATIONS, COMITE INTERMINISTERIEL A L'INTEGRATION, *Présentation du programme d'actions. 2. Assurer la promotion sociale, professionnelle et individuelle*, Fiche 30 : *Donner à l'apprentissage de la langue française le statut de compétence professionnelle*, Dossier de presse, Centre d'information et de documentation, 10 avril 2003.

DRUON M., *Manifeste en faveur de la langue française comme langue juridique de l'Europe*, 2004.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION, *Études et intégration – Faire connaître les valeurs de la république. Les élus issus de l'immigration dans les conseils municipaux (2001-2008)*, La documentation française, septembre 2009.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION, *Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 2006

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION, *Le Contrat et l'Intégration*, 2003.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION, *Le contrat et l'intégration*, Rapport du Haut Conseil à l'Intégration, 2003.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION, *Rapport statistique 2005 de l'observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration*, Janvier 2007.

INSTITUT MONTAIGNE, *La charte de la diversité dans l'entreprise. La différence est une richesse*, Sous l'égide de l'Institut Montaigne, 2004.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES, « Nombre de chômeurs et taux de chômage selon la nationalité, le sexe et l'âge en 2011 », Enquête emploi 2011.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES, *La Bretagne en chiffres*, INSEE Bretagne, 2010.

LANGUE & COMMUNICATION, *Plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage du français, Projet expérimental*, Bassin rennais, CUCS, Octobre-décembre 2009, 6 février 2010.

MEHAIGNERIE L., SABEG Y., *Les oubliés de l'égalité des chances. Participation, Pluralité, assimilation...ou repli ?* Institut Montaigne, Janvier 2004.

MINISTERE DE L'IMMIGRATION, DE L'INTEGRATION, DE L'IDENTITE NATIONALE ET DU DEVELOPPEMENT SOLIDAIRE, *Rapport MAZEAUD, Pour une politique des migrations transparente, simple et solidaire*, La Documentation française, janvier 2008.

MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE L'OUTRE-MER, DES COLLECTIVITES TERRITORIALES ET DE L'IMMIGRATION, DEPARTEMENT DES STATISTIQUES, DES ETUDES ET DE LA DOCUMENTATION, *Atlas national des populations immigrées*, PRIPI 2010-2012, avril 2011.

MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Séminaire international, Journées de Sèvre, 26-27 septembre 2005.

MINISTERE DES DROITS DES FEMMES, *Chiffres-clés de l'égalité entre les femmes et les hommes 2012*, mars 2013.

OBSERVATOIRE REGIONAL DE L'INTEGRATION ET DE LA VILLE – Alsace, *Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ? Du droit à la langue aux politiques publiques de formation linguistique à destination des adultes immigrés*, Strasbourg, *ORIV*, n°43, décembre 2009

OFII, DIRECTION DE L'ACCUEIL ET DE L'INTEGRATION, *Le dispositif d'accueil et d'intégration en 2009*, avril 2010.

OFII, *Marché n° 13 FL, Cahier des clauses particulières*, OFII 2012.

OFII, *Rapport d'activité 2009*.

OFII, *Rapport d'activité 2010*.

OFII, *Rapport d'activité 2011*.

PREFECTURE DE L'ILLE-ET-VILAINE, *Programme Régional d'Insertion pour les Populations Immigrées Bretagne 2005 (PRIPI)*.

PREFECTURE DE L'ILLE-ET-VILAINE, SERVICE INTERMINISTERIEL IMMIGRATION ET INTEGRATION, *Plan Départemental d'Intégration des étrangers en situation régulière en Ille-et-Vilaine (2010-2013)*, Novembre 2009.

PREFECTURE DE L'ILLE-ET-VILAINE, SERVICE INTERMINISTERIEL IMMIGRATION ET INTEGRATION, *Programme Régional d'Intégration pour les Populations Immigrées Bretagne 2010-2012 (PRIPI)*, Août 2010.

PREFECTURE DE L'ILLE-ET-VILAINE, SERVICE INTERMINISTERIEL IMMIGRATION ET INTEGRATION, *Plan Départemental d'Intégration des Étrangers en situation régulière en Ille-et-Vilaine 2010-2013 (PDI)*, Novembre 2009.

S. VEIL. (Rapport présidé par.), *Redécouvrir le Préambule de la Constitution*, La Documentation française, Décembre 2008.

WIEVIORKA M. (dir.), *La Diversité : rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Paris, Robert Laffont, 2008.

Y. SABEG (rapport de.), Commissaire à la Diversité et à l'égalité des chances *Programme d'action et recommandations pour la diversité et l'égalité des chances*, La Documentation française, Mai 2009.

Textes législatifs

Constitution du 4 octobre 1958, Article 2.

Code des marchés publics, article 1, Version en vigueur au 1^{er} septembre 2006.

Loi n°82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions, la Loi n°83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État (loi Defferre) et la Loi n°83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

Loi constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République française.

Loi n° 2003-1119 du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité, Article 8, dispositions modifiant l'ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France.

Loi sur les signes religieux dans les écoles publiques Loi n°2004-228 du 15 mars 2004 – article 1 JORF 17 mars 2004. En vigueur le 1^{er} septembre 2004 (Article L.141-5-1).

Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale (1), article L. 117-1.

Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

Loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration.

Loi n° 2006-1376 du 14 novembre 2006 relative au contrôle de la validité des mariages.

Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

Loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, chapitre premier : Dispositions relatives à l'immigration pour des motifs de vie privée et familiale et à l'intégration.

Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations.

Article 21-24 du code civil.

Article L314-9-1 du Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile (CESEDA).

Article L6313-1 Modifié par la Loi n° 2008-67 du 21 janvier 2008 – art.3. modifiant l'article L900-2 du livre IX du code du travail : De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie.

Article L5223-1 du code du travail modifié par l'article 67 de la loi n°2009-323 du 25 mars 2009 relatif aux missions de l'OFII.

Décret n° 90-143 du 14 février 1990 relatif aux programmes régionaux d'insertion des populations immigrées.

Décret n° 2005-381 du 20 avril 2005 relatif à l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations et modifiant le code du travail.

Décret n°2005-1621 du 22 décembre 2005 relatif aux préfets délégués pour l'égalité des chances.

Décret n°2006-1626 du 19 décembre 2006 relatif au diplôme initial de langue française

Décret n°2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, article R311-19 : public concerné par la signature du CAI.

Décret n° 2007-372 du 21 mars 2007 relatif à la carte de séjour portant la mention « compétences et talents » prévue à l'article L. 315-1 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile

Décret n° 2007-1891 du 26 décembre 2007 sur l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Co-développement. Décret relatif à la création de la DAIC.

Décret n°2008-1115 du 30 octobre 2008 relatif à la préparation de l'intégration en France des étrangers souhaitant s'y installer durablement, sous section 2 : dispositions relatives à la préparation de l'intégration dans le pays d'origine, article R311-30-1

Décret du 19 décembre 2008 confiant une mission à un commissaire à la diversité et à l'égalité des chances - M. Sabeg (Yazid).

Décret n° 2009-331 du 25 mars 2009 substituant la dénomination « Office français de l'immigration et de l'intégration » à la dénomination « Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations ».

Décret n° 2011-128 du 31 janvier 2011 relatif à l'expérimentation d'un revenu contractualisé d'autonomie

Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation

Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français Langue d'Intégration ».

Décret n°2012-336 du 7 mars 2012 relatif au rattachement de l'OFII au Ministère de l'Intérieur.

Décret du 19 juillet 2012 portant fin de fonctions du commissaire à la diversité et à l'égalité des chances - M. Sabeg (Yazid).

Décret n° 2013-794 du 30 août 2013 portant modification du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993 relatif aux déclarations de nationalité, aux décisions de naturalisation, de réintégration, de perte, de déchéance et de retrait de la nationalité française.

Arrêté du 22 avril 2005 portant extension de l'accord national interprofessionnel relatif à la mixité et à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.

Arrêté du 20 décembre 2006 fixant le contenu des épreuves conduisant à la délivrance du Diplôme Initial de Langue Française

Arrêté du 28 décembre 2007 portant régionalisation de l'admission au séjour des demandeurs d'asile dans la région Bretagne, JO 1^{er} janvier 2008.

Arrêté du 18 janvier 2008 relatif à la délivrance, sans opposition de la situation de l'emploi, des autorisations de travail aux étrangers non ressortissants d'un État membre de l'Union

européenne, d'un autre État partie à l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse.

Circulaire interministérielle DPM/DMI 3 n° 2005-253 du 27 mai 2005 relative aux procédures applicables aux jeunes étrangers accueillis en France dans le cadre des accords bilatéraux relatifs à des échanges de jeunes professionnels.

Circulaire du 7 janvier 2009 relative à la mise en place d'une nouvelle politique d'intégration des étrangers en situation régulière.

Circulaire du 28 janvier 2010 relative au Programme régional d'intégration des populations immigrées.

Directive 2000/43/CE du 29 juin 2000, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique.

Directive 2000/78/CE du 27 novembre 2000, relative à la création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail.

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES, DU TRAVAIL ET DE LA SOLIDARITE, MINISTERE DELEGUE A LA PARITE ET A L'EGALITE PROFESSIONNELLE, *La charte de l'égalité : Pour l'égalité des femmes et des hommes, la France s'engage*, Mars 2004.

Sitographie et articles de presse en ligne

CHRONOLOGIE : HISTOIRE DE L'IMMIGRATION EN DATES <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie-immigration/>

N. SARKOZY, L'IDENTITE NATIONALE, UPM, publiée le 8/04/2007 http://www.dailymotion.com/video/x1qz2d_l-identite-nationale_news

PROJET DYLAN http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/presentation/presentation.php

LE FILM : « VIVRE ENSEMBLE, EN FRANCE », OFII http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/vivre_ensemble_en_france_499.html

GUEANT C., ministre de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, « Quelle France pour demain ? », *Le Monde*, 31 mai 2011 http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/05/31/quelle-france-pour-demain_1529823_3232.html

CALVO C., « Cac 40, Responsabilité sociale d'entreprise et diversité », CFO News, 9 mars 2009 http://www.finyear.com/CAC-40-RSE-et-Diversite_a9259.html

Table des Matières

TABLE DES ILLUSTRATIONS	3
Les figures	3
Les tableaux	4
LISTE DES ACRONYMES ET DES ABREVIATIONS	5
REMERCIEMENTS	9
AVANT-PROPOS	11
INTRODUCTION GENERALE DE L'ENTREE DANS UN TERRITOIRE A L'ENTREE DANS LA RECHERCHE	15
Le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et son volet linguistique (VL) : « désormais, nul n'est censé ignorer la loi linguistique »	15
Le CAI, son VL et l'égalité entre les sexes : quelles articulations ?	19
Le genre et les rapports sociaux de sexe : à la fois un effet et un instrument	21
Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre	22
CHAPITRE 1. PRESENTATION D'UN DISPOSITIF DES POLITIQUES DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTEGRATION : LE CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION ET SON VOLET LINGUISTIQUE	31
1.1 « Immigration choisie » et injonction à l'intégration : quelle-s nouvelle-s donne-s ?	32
1.1.1 De l'« intégration »... à la condition d'intégration	32
1.1.2 Politiques de l'immigration et de l'intégration : un paysage institutionnel en mutation	37
1.1.3 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) : genèse d'un nouveau modèle contractuel des politiques de l'immigration et de l'intégration	40
1.2 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration : de la méthode à l'obligation	45
1.2.1 Prescriptions et formations prévues dans le cadre de la signature d'un CAI	49
1.2.2 Pré-CAI et externalisation de l'offre de formation civique et linguistique	50
1.2.3 Le Contrat d'Accueil et d'Intégration pour la famille (CAIF)	52
1.3 Focus sur une prescription obligatoire : le volet linguistique du CAI	53
1.3.1 La formation linguistique à destination des « immigré-e-s primo-arrivant-e-s » et l'application du code des marchés publics	56
1.3.2 Le VL du CAI et la certification DILF/DELF	57

1.3.3	Le VL du CAI en France, en chiffres	60
1.4	Le CAI et son VL en Bretagne et en Ille-et-Vilaine	61
1.4.1	L'action territoriale déconcentrée des politiques de l'immigration et de l'intégration à travers le PRIPI et le PDI	61
1.4.2	L'immigration en Bretagne et en Ille-et-Vilaine	63
1.4.3	Le CAI et son volet linguistique en Bretagne	67
1.5	Passer d'une « immigration subie » à une « immigration choisie » : une nécessité de pour l'« égalité » ?	75
1.5.1	Immigration subie et immigration choisie : derrière le « re-nouveau »	80
 CHAPITRE 2. LE GENRE ET LES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE POUR PENSER LE VL DU CAI : RE-CONSTRUCTION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE D'UN OBJET DE RECHERCHE		83
Immigration, identité nationale et égalité entre les sexes : quelles articulations ?		85
2.1	Le genre et les rapports sociaux (sexe, race, classe) : un préalable théorique pour interroger le VL du CAI	91
2.1.1	Des rapports sociaux aux rapports sociaux de sexe : « une relation antagonique entre deux groupes sociaux, établie autour d'un enjeu » (D. Kergoat)	91
2.1.2	Études sur le genre et perspectives féministes en questionnement	93
2.1.3	De l'analogie à l'articulation du Sexe/Genre, de la « Race » et de la Classe	96
2.1.4	Le sexe, le genre et la « race » : de l'anatomie à l'analogie	97
2.1.5	Intrications, Intersections, intersectionnalité et consubstantialité des rapports sociaux	105
2.2	Le CAI et son VL : pour « exploiter et partager les pépites de la langue française » ?	109
2.2.1	Objectivation et élaboration de la langue au service des valeurs démocratiques : une langue au service de la « nation idéale »	112
2.2.2	Manifeste Druon et promotion du statut référentiel du français	115
2.2.3	Rapport Bénisti : du redressement disciplinaire par la langue	116
2.2.4	Volets linguistique et civique (du CAI) et déterminisme linguistique	119
2.2.5	La langue comme instrument d'« efficacité-valeur » et de « lois-valeurs »	121
2.2.6	Le projet « Dylan » : vers une uniformisation « diversitaire » des langues	123
2.3	Le genre et les rapports sociaux (sexe, race, classe) : un préalable méthodologique pour interroger le VL du CAI	124
2.3.1	Sociolinguistique, langues, langage, genre et rapports sociaux : parcours et démarches en discussion	126
2.3.2	Une approche pragmatique du langage pour penser le genre et les rapports sociaux de sexe (N. Fraser)	132
2.4	Protocole d'enquête : à la rencontre d'un terrain de recherche	136
2.4.1	Genre et rapports sociaux de sexe : quelques principes méthodologiques	136
2.4.2	ASL, Plateforme d'orientation de la demande d'apprentissage linguistique, CAI, hors-CAI : le « choix » de Rennes	139
2.4.3	Formation linguistique à destination des migrant-e-s « primo-arrivant-e-s » : un intérêt prioritaire en Ille-et-Vilaine	139

2.5 Les outils de recueil des données : Observation directe « non-participante » et entretiens semi-directifs	143
2.5.1 L'observation directe « non-participante » pour enquêter sur le terrain de l'enseignement-apprentissage des langues	143
2.5.2 Enquête exploratoire : observation directe dans le cadre des ASL et des plateformes d'orientation de la demande de l'apprentissage linguistique	146
2.5.3 Observation directe « non-participante » dans le cadre des dispositifs CAI et Hors-CAI	148
2.5.4 Entretiens semi-directifs dans le cadre du dispositifs CAI	155
2.5.5 Entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignantes CAI et Hors-CAI	157
2.5.6 Entretiens semi-directifs réalisés auprès des stagiaires CAI et Hors-CAI	160
2.5.7 Interprétation de la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre du fonctionnement du VL du CAI	166

CHAPITRE 3. DIFFERENCE-S, CULTURE-S...INTERROGER LA REACTUALISATION DU GENRE ET DES RAPPORTS SOCIAUX DANS LE CADRE DU VL DU CAI 169

Différence-s, culture-s et politiques de la reconnaissance : quelles critique-s ?	170
3.1 Culture et différence : la racisation au service des politiques de l'identité et de la reconnaissance	173
3.1.1 Culture, culturalisme et communauté : des instrument-s de différenciation et de spécification	173
3.1.2 Quand la dif-férence s'impose...	179
3.1.2.1 Différenciation, processus de racisation et langue-s	184
3.2 Des supports « pédagogiques » à la réactualisation du genre et des rapports sociaux en co-formation	188
3.2.1 Le « caractère » et « Le masculin / le féminin des adjectifs » : processus de différenciation et de hiérarchisation	190
3.2.1.1 « La chambre de Mathilde et celle de Romain » : Plus/moins/autant	197
3.2.2 De la Filiation au « genre grammatical » : privilège-s de neutralité et rapports d'appropriation	198
3.2.3 Les conjoints, « votre mari » et « votre femme » : hétérosexualité normative et famille nucléaire	205
3.2.4 « Il faut que tu trouves un berbère » : hétéronormativité et hétérosexualité situées	208
3.2.5 « Féminisation des métiers » : quand tout change et rien ne change	209
3.2.6 Le jeu du « Téléphone arabe » : quelle consubstantialité des rapports sociaux ?	214
3.3 « En France, on est dans un pays laïc » : « Voile » sur la démocratie sexuelle	216
3.3.1 « Laïcité » et « impératif » d'une construction différenciée des corps	218
3.3.2 CAI, foulard et « laïcité » : un dispositif de discrimination légale	222

CHAPITRE 4. LE CAI ET SON VL : UN DISPOSITIF DE CONTROLE ET DE SECURITE AU SERVICE DE LA MISE EN SCENE DE L'INTEGRATION 229

4.1 Le CAI et son VL : un dispositif contractuel d'instrumentation, de contrôle et de « régulation » des rapports sociaux dans le cadre d'une « immigration choisie »	230
--	------------

4.1.1	Le CAI et son VL : un dispositif de contrôle et de sécurité	232
4.1.2	De la « gouvernementalité » du CAI : conduction des conduites et délimitation des actions	237
4.1.3	Le CAI et son VL : un dispositif de contrôle du genre et des rapports sociaux en co-formation	239
4.2	Activation de l'emploi, flexicurité, contractualisation et responsabilisation dans le cadre des politiques publiques et du CAI	243
4.2.1	Activation de l'emploi et contractualisation des mécanismes de protection sociale	243
4.2.2	Flexicurité (et régulation contractuelle) : une stratégie intégrée visant à améliorer la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail	246
4.2.3	Des formes contractuelles de l'action publique à la responsabilisation par la langue	250
4.2.4	De la responsabilité collective à la responsabilisation individuelle dans le cadre du processus contractuel	253
4.2.5	Se responsabiliser ... à l'in-dépendance. Du « capital humain » au « capital linguistique »	256
4.2.6	<i>Signatairestagiaire</i> : Une catégorie de la responsabilité et de l'« employabilité »	265
4.3	Du dispositif au rite d'institution : ou comment « faire » passer la « barrière de la langue », institutionnaliser la « responsabilité » et l'autonomie	269
4.3.1	Du rite de passage au rite d'institution	269
4.3.2	Des barrières à franchir : le VL du CAI comme épreuve du seuil linguistique	275
4.3.3	DILF/DELFF : au service d'une mise en scène de l'intégration	281
4.3.4	Lorsque la non-maîtrise de la langue explique les places : paradoxes du rite et du diplôme	285
4.3.5	Du « dilfotage » à l'infantilisation des stagiaires	292
4.3.6	De la marchandisation de l'offre de formation ... à l'autonomie	297

CHAPITRE 5. LE CAI ET SON VL : QUELLE CONTRACTUALISATION DES RAPPORTS SOCIAUX ? **305**

5.1	Autonomie : une rhétorique de légitimation de la mise à l'épreuve linguistique et du dispositif de contrôle et de sécurité CAI	307
5.1.1	L'autonomie : un idéal de remise en cause des formes verticales de contrôle social	307
5.1.2	L'autonomie : un instrument de contrôle et de sécurité	309
5.1.3	La langue pour l'autonomie : instituer une contrainte à intérioriser et à s'approprier	313
5.2	Une formation linguistique pour l'autonomie des femmes	319
5.2.1	« Il y a des gens ...et puis il y a les femmes » : une autonomie différenciée par la langue	319
5.2.2	« Ne pas parler français est surtout « handicapant » pour une femme » : ou quand le registre de l'intime est une forme d'expression requise	320
5.2.3	Des « formatrices » garantes de l'autonomie et de l'égalité entre les sexes : quelles « implications contractuelles » ?	324
5.2.3.1	« Indépendantes dans tous les sens du terme : c'est peut-être un message culturel »	326
5.2.3.2	« Aider les femmes à devenir autonomes socialement / économiquement parlant »	327
5.2.3.3	Positionnements contrastés et « implication contractuelle » des enseignantes CAI	328
5.2.3.4	Injonction à l'autonomie, égalité des chances et division sexuelle du travail d'enseignement du français dans le cadre du VL du CAI	330

5.2.4	L'Égalité : ou quand les « chances » s'en mêlent	335
5.2.4.1	Égalité : Laisser la « place » aux « chances »	336
5.2.4.2	L'égalité des chances : un levier de médiation entre le libéralisme et la justice	341
5.2.4.3	La langue : un moyen pour « réaliser » ses chances et « assurer » sa place ?	344
5.2.4.4	Lorsque la dénonciation des injustices s'exprime par la différenciation culturelle	345
5.2.5	Autonomie et division sexuelle du travail : Apprendre le français pour être autonome : « aller à la mairie, remplir un chèque et être dans la vie de son enfant »	348
5.2.5.1	VL du CAI et DILF : une étape pour lutter contre l'« assistance », pour l'autonomie des femmes	348
5.2.5.2	Appropriation linguistique, autonomie et division sexuelle et raciale du travail	354
5.2.5.3	De l'autonomie aux vertus de la contrainte et de l'obligation (pour l'autonomie)	358
5.3	Le CAI : Un contrat indissociablement sexuel et racial au service de l'immigration choisie	362
5.3.1	Le CAI : Un instrument de légitimation (différenciée) de l'obligation et de la contrainte de la loi	362
5.3.1.1	VL du CAI et contractualisation des rapports sociaux : un contrat pour l'égalité entre les sexes	364
5.3.1.2	Le CAI : ou l'illusion d'un solde positif et égal pour les parties engagées	368
5.3.2	Le contrat : paradigme de l'accord libre et patriarcat fraternel	371
5.3.3	Le CAI : quand « le contrat sexuel » permet d'invisibiliser « le contrat racial »	374
5.3.4	« Il faut qu'une femme travaille avec un homme » : une histoire de « chaise vide » :	378
5.3.5	Appropriation de l'ordre légitime des sexes au service de la mise en activité : la formation, « c'est comme un travail... »	382
5.3.6	« Travail » et appropriation des « genres » de métiers	386
5.4	« In varietate concordia » : cohabitations harmonisées et dépolitisation de l'égalité	398
5.4.1	Institutionnaliser la reconnaissance pour re-politiser l'égalité	407
CONCLUSION GENERALE		
DU CAI AU FLI : AU-DELA DES CONTRADICTIONS, DES INSTRUMENTS DE CONTRACTUALISATION DES RAPPORTS SOCIAUX		413
	Quand la diversité permet de réaffirmer l'homogénéité	413
	CAI/FLI : Des instruments « diversitaires » de contrôle et de sécurité	416
	Désormais « nul n'est censé ignorer le contrat linguistico-culturel »	422
BIBLIOGRAPHIE		427
	Ouvrages, chapitres d'ouvrages, articles et communications scientifiques	427
	Références textuelles	442
	Discours politiques et déclarations publiques	442
	Études et rapports	443
	Textes législatifs	445
	Sitographie et articles de presse en ligne	448

Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre

La loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration rend obligatoire la signature d'un contrat d'accueil et d'intégration pour toute personne amenée à demeurer sur le territoire français et elle subordonne, par son volet linguistique, la délivrance ou le renouvellement d'un titre de séjour à la condition linguistique. Dans ce contexte, un lien explicite est établi, au niveau politique, entre la nécessité de ce dispositif et l'importance que revêt le principe d'« égalité entre les femmes et les hommes », présenté comme un socle incontournable de l' « idéal français d'intégration ».

Partant d'enquêtes de terrain réalisées dans le cadre de cette « offre-obligation » de formation linguistique en fonctionnement, cette thèse propose de montrer comment ce dispositif contractuel d'enseignement-apprentissage du français est un lieu d'incorporation et de réactualisation du genre et des rapports sociaux, ces derniers étant considérés comme consubstantiels.

Les problématisations et les interprétations de la réactualisation du genre et des rapports sociaux dans le cadre de ce dispositif de prescription linguistico-culturelle articulent une analyse des contextes et/ou principes qui accompagnent sa mise en fonctionnement : l'égalité entre les sexes, la mise en opposition de l'immigration (choisie *vs* subie), la multiplication des formes contractuelles d'action publique, les politiques d'activation de l'emploi, l'autonomie, l'égalité des chances, le travail, la diversité, etc. Ceci donnera à questionner le processus de contractualisation des rapports sociaux.

Mots clés : Volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration, genre, rapports sociaux, contrat

The contractualization of social relations: the linguistic requirements of the Accommodation and Integration Contract (CAI) through the prism of gender

Since the adoption of the law on immigration and integration on July 24, 2006, any person applying for residency in France has the legal obligation to sign the Accommodation and Integration Contract (CAI). This contract notably subordinates the issuing or the renewal of a residence permit to the completion of language tests and/or trainings. In this context, a link is explicitly established politically between the necessity of this Foucauldian apparatus and the importance of the “equality between women and men” principle, presented as a fundamental base of the “French integration ideal”.

In this thesis, a fieldwork-based account of the implementation of these “offered-required” linguistic trainings demonstrates how the French teaching-learning contract is the place of the incorporation and re-actualization of the consubstantial gender and social “relations” (*rappports sociaux*).

In this case of cultural and linguistic institutional prescription, the problematizations and interpretations of the gender and social re-actualization processes are articulated with an analysis of the contexts and principles that trigger the realization of the contractual apparatus : sexual equality, the construction of opposition in immigration (“chosen *vs*. suffered”), employment activation policies, autonomy, equality of chances, work, diversity, etc. This will take us to consider the contractualization of social “relations” (*rappports sociaux*).

Keywords :

Linguistic requirements of the CAI, gender, power, social relations, contract

Discipline : Sciences du langage

PREFics EA 4246

Université Rennes 2

Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 35043 Rennes
