



HAL
open science

Le lien entre représentations sociales et intégration chez des signataires du CIR : l'évaluation du rôle des relations sociales et de l'identité sociale à travers les discours

Élise Zadem

► To cite this version:

Élise Zadem. Le lien entre représentations sociales et intégration chez des signataires du CIR : l'évaluation du rôle des relations sociales et de l'identité sociale à travers les discours. Linguistique. 2018. dumas-01862604

HAL Id: dumas-01862604

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01862604v1>

Submitted on 27 Aug 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Le lien entre représentations sociales et intégration chez des signataires du CIR

L'évaluation du rôle des relations sociales et de l'identité sociale à travers les
discours

ZADEM Elise

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 –28 ECTS - Mention

Spécialité 2: Français langue étrangère, langue seconde et interculturalité

Sous la direction de Mme LEGUY

Année universitaire 2017-2018

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent en citations et les auteurs sont mentionnés.
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ...ZADEM.....

PRENOM : ELISE.....

DATE :28/05/2018.....SIGNATURE :



Sommaire

Introduction

Partie I L'intérêt sociologique de l'analyse des RS des stagiaires en lien avec leur statut d'immigré et de signataires du CIR

Partie II Le poids du contexte dans les relations sociales et l'émergence de RS au sein de la formation

Partie III L'articulation entre représentations sociales, identité sociale des stagiaires et intégration

Conclusion

Bibliographie

Table des annexes

Introduction

L'intégration est une notion polyphonique selon son contexte d'utilisation, bien que souvent employée dans des situations discriminantes envers les immigré-e-s. Elle est l'objet de nombreuses **représentations sociales**, notamment véhiculées par les discours stigmatisants des politiciens et des médias. Notre recherche portera, elle, sur les représentations sociales d'immigré-e-s. Alors que les immigré-e-s sont l'objet de nombreuses représentations sociales, nous avons souhaité analyser leurs propres représentations sociales vis à vis des acteurs sociaux de la société française. Ces représentations ont un lien direct avec le processus d'intégration des immigré-e-s. **L'intégration** à une société implique l'appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux et des relations sociales spécifiques entre les différents groupes. Ce phénomène entraîne la construction de représentations sociales sur son propre groupe d'appartenance comme sur les autres groupes. Notre recherche implique donc une réflexion sur l'intégration des immigré-e-s à la société française.

Pour les gouvernements de ces vingt dernières années, l'intégration passe par des mesures politiques discriminantes. Ainsi, "les lois Sarkozy" de 2003 et 2006 ont mis en place un amalgame entre droit au séjour et intégration (Danièle Lochak, 2006). C'est dans ce cadre que le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) a été institutionnalisé en 2005. La signature de ce contrat oblige les immigré-e-s à suivre une formation civique, et dans certains cas linguistiques, afin d'obtenir une carte de séjour. Le CAI a été remplacé par le CIR (Contrat d'Intégration Républicaine) en mars 2016. La gestion des CIR est effectuée par l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration).

Notre contexte de recherche et d'enseignement s'est déroulé au sein d'une formation linguistique de 100 heures prescrite par l'OFII. Nous avons été enseignante de français dans cette formation, et y avons mené une recherche sociolinguistique. Il s'agissait donc d'un cadre institutionnel, dépendant du programme de l'OFII. La formation a eu lieu au Greta¹ d'Aubervilliers. Les discours impliqués dans le programme de l'OFII et véhiculés par le pouvoir dominant (médias et politiciens) diffusent des représentations sociales stigmatisantes de l'intégration et des immigré-e-s. Nous nous sommes intéressée, pour notre part, aux discours des stagiaires à propos d'eux et des Autres. A travers ces discours nous avons analysé l'expression de certaines de leurs représentations sociales, dans ce cadre institutionnel où l'intégration est conceptualisée comme nécessairement républicaine.

¹Le Greta est une institution de l'éducation nationale qui a pour but la formation pour adultes, et à qui l'OFII a

Différents travaux sociologiques traitent de la question de l'intégration en France.

Une part de ces travaux compare la manière dont est appréhendée l'intégration par les mesures politiques en fonction de l'Etat-nation, avec la manière dont se met en place l'intégration comme phénomène social chez les immigrés (ouvrages de Dominique Schnapper dans les années 1990, travaux de Mohmand Kellil dans les années 2000 etc.). Ils ont contribué à illustrer la différence fondamentale entre l'intégration comme concept politique et l'intégration comme phénomène social, sur laquelle tous les travaux de sociologie se basent. En outre, ils nous ont fourni des éléments théoriques et généraux sur la socialisation des immigré-e-s. D'autres sociologues ont analysé les dispositifs politiques français de l'intégration et leurs implications souvent discriminantes (travaux de C. Gourdeau, A. Sayad etc. dans les années 2000). Ces études nous ont permis de mieux comprendre le contexte institutionnel dans lequel notre recherche a été effectuée, et les possibles conséquences qu'il a eu sur les discours des stagiaires. Enfin, certains travaux ont pour objet les discours médiatiques et politiques stigmatisants à propos des immigré-e-s et de leur intégration (les études de Teun A. van Dijk, Christine Barats, Philippe Corcuff etc. dans les années 2000). Ils ont partiellement nourri notre recherche car ils nous ont permis d'avoir les moyens de mettre en parallèle les discours des stagiaires avec les discours du pouvoir dominant. En effet, nous nous sommes intéressée à la diffusion des représentations sociales du pouvoir dominant jusqu'aux stagiaires.

Nous avons mené une recherche sociolinguistique sur les représentations sociales des stagiaires, à travers l'analyse de leurs discours. Nous avons cherché à comprendre le lien entre ces représentations et leur intégration autour de la problématique suivante:

Dans quelle mesure les RS relatives à différents acteurs de la société française participent à l'intégration? Et quels liens entretiennent ces RS avec celles véhiculées par le pouvoir dominant?

Pour répondre à ces questions, nous avons commencé par expliquer l'intérêt sociologique de l'analyse des représentations sociales des stagiaires en tant qu'immigré-e-s et signataires du CIR. Puis, nous évaluerons le poids du contexte dans les relations sociales et l'émergence de représentations sociales au sein de la formation. Enfin, nous analyserons comment les représentations sociales des stagiaires sont liées à leur intégration à travers leur identité sociale et la diffusion de représentations du pouvoir dominant.

PARTIE I

L'intérêt sociologique de l'analyse des RS des stagiaires en lien avec leur statut d'immigré et de signataire du CIR

Chapitre 1: L'analyse des représentations sociales d'immigré-e-s à travers leurs discours

La formation linguistique au sein du Greta nous a amené à nous interroger sur les parcours d'intégration des stagiaires que nous avons suivis. L'intérêt pour ces parcours s'est précisé autour des représentations sociales des stagiaires. Nous nous sommes focalisée sur ces RS au moyen de l'analyse de discours, afin de comprendre leur lien avec des stratégies d'intégration. Cette analyse s'ancre dans un contexte social spécifique à la société française, et dans un cadrage théorique sociolinguistique.

1.1) De l'immigration à l'intégration

1.1a) Etat des lieux sur les personnes immigrées en France

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser les termes employés et choisis afin de désigner les personnes immigrées vivant en France, avec lesquelles nous avons travaillé au sein des cours au Greta.

L'emploi du terme de migrant-e est souvent problématique puisqu'il souligne un processus de migration en cours. Le *Grand Robert* définit un migrant comme une personne qui participe à une migration, c'est-à-dire à un déplacement volontaire d'un pays à un autre. Cette notion pose donc problème étant donné que les personnes immigrées ne sont plus en déplacement. Elle implique l'idée que les personnes arrivées en France ne sont pas entièrement présentes ni véritablement installées dans le pays, mais encore en mouvement. L'emploi de cette notion crée une barrière face à l'appartenance de ces personnes à la société française.

S'il l'on s'appuie sur la définition² du Haut Conseil à l'Intégration³ un immigré est une personne née à l'étranger. Cette qualité d'immigré est considérée comme permanente, c'est-à-dire qu'une personne qui acquiert la nationalité française continue d'être immigrée, mais n'est plus étrangère. Ainsi, l'appartenance à la société française n'est pas entièrement reconnue puisque qu'on insiste sur le caractère premier étranger de ces personnes. Cette notion a

²<http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html#I>

³le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) est une instance instituée en 1989 par le gouvernement de Michel Rocard et dissoute en 2012. Elle avait pour mission d'élaborer un rapport annuel et des avis consultatifs sur l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère

l'avantage de porter l'attention sur le pays d'arrivée, c'est-à-dire le pays où les personnes immigrées vivent actuellement, ici la France, au travers du préfixe im-. Dans notre analyse nous parlerons d'immigrés ou de « personnes immigrées » pour faire référence à des individus qui n'ont pas la nationalité française et connaissent des problèmes spécifiques de ce fait.

L'origine des immigrés présents en France est plus diversifiée qu'on pourrait communément le croire. En effet, la majorité d'entre eux est originaire d'Afrique (43,2%) puis d'Europe (36,8 %), et 14,4 % est originaire d'Asie.⁴ Cependant, si on consulte les entrées d'immigrés, les données sont différentes : près d'un immigré sur deux entré en France en 2012 est né dans un pays européen⁵, ce qui vient contredire la représentation d'une immigration exclusivement africaine. En effet, les mouvements de populations intra-européens ne sont pas perçus socialement comme des phénomènes de migrations dans les discours communs et médiatiques: une étrangère espagnole ou anglaise ne sera pas qualifiée d'immigrée, au contraire d'une étrangère africaine. Ainsi, on assiste à une stigmatisation concernant l'origine des personnes immigrées, censée être majoritairement africaine, ce qui ne reflète pas la réalité. Ce type de stigmatisation va souvent de pair avec des représentations racistes et discriminantes dont nous parlerons ultérieurement.

1.1b) L'hégémonie de la langue française dans les statuts officiels

Dans les phénomènes d'immigration, la question linguistique est importante car les langues sont le véhicule de la communication quotidienne, et parce qu'elle peut faire l'objet d'instrumentalisation politique.

Il n'y a qu'une seule langue officielle en France, le français, dite langue de la République. Historiquement, on n'accorde aucune reconnaissance aux autres langues, qu'elles soient régionales (breton etc.), présentes dans les territoires d'Outre-mer (divers créoles), ou issues d'autres pays (arabe etc.). Le rapport Cerquiglini de 1993 fait état de 75 langues en France ; il a permis de souligner la diversité linguistique présente en France. Cependant, toutes ces langues ne sont pas reconnues ni protégées par l'État, puisque la France n'a pas ratifié la Charte des langues régionales et minoritaires,⁶ qui permet de protéger et promouvoir ces langues. Au niveau politique, on s'attend donc à ce que les personnes immigrées apprennent et

⁴Calcul en pourcentage à partir du tableau "Diversité des origines géographiques" de "Fiches thématiques - Population immigrée - Immigrés - Insee Références - Édition 2012" (page8)

⁵Données du gouvernement sur le site <http://www.gouvernement.fr/10-chiffres-qui-vont-vous-surprendre-sur-l-immigration-en-france>

⁶http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/signatures?p_auth=ISaDggxa

communiquent au sein de la société française avec la seule langue reconnue, le français. C'est pourquoi le Contrat d'Intégration Républicain (CIR) impose une certaine maîtrise de la langue française comme nous le verrons plus loin.

1.1c) Comment évoquer l'appartenance des personnes immigrées à la société française?

Les notions qui permettent d'aborder les processus d'appartenance à la société française sont problématiques et polysémiques, car elles dépendent de la définition que chacun-e leur donne, et du contexte dans lesquelles elles sont utilisées. Nous allons donc revenir sur les définitions sociologiques de ces notions.

Tout d'abord, le terme **d'assimilation** correspond au fait de rendre les personnes immigrées semblables aux membres dominants de la société d'accueil, avec l'idée qu'il faut effacer les différences, les traits spécifiques de la culture d'origine (Arlette et Roger Mucchielli, 1969). Pour acquérir la nationalité française, le droit français exige de justifier de son assimilation à " *la société française, notamment par une connaissance orale suffisante de la langue, de l'histoire, de la culture, de la société française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française ainsi que par l'adhésion aux principes et aux valeurs essentielles de la République*".⁷. Ainsi, l'acquisition de la nationalité est dépendante de l'assimilation de la langue française, qui sous-entend ici l'abandon ou l'éloignement de sa langue d'origine. Dans certains discours médiatiques, l'emploi du terme d'intégration semble correspondre d'avantage à la définition de l'assimilation.

Ensuite, **l'insertion** a une valeur plus neutre dans les représentations sociales collectives, elle est perçue comme le processus le moins impliquant pour les immigrés (qui gardent leur identité) et pour la société d'accueil (qui n'a pas d'obligation vis-à-vis d'eux). Cependant, ce terme n'est pas approprié pour notre analyse car l'insertion est censée remplir un objectif minimaliste tourné vers l'accueil d'individus qui ont vocation à retourner chez eux (Daniel Lochak, 2006). Il ignore donc le processus d'appartenance à la société d'accueil qui se crée chez les immigrant-e-s.

L'intégration renvoie au fait de "rendre entier", c'est-à-dire faire en sorte de rentrer dans un tout (pays, groupe), et d'y être actif (participant actif à la société entière). Le Haut

⁷ <http://accueil-etrangers.gouv.fr/acces-a-la-nationalite-francaise/vous-souhaitez-demander-la-nationalite-francaise-vous-n-etes-pas-marie-e-a-un-e/article/conditions-a-remplir>

Conseil à l'Intégration définit l'intégration comme "un processus dynamique" d'adaptation à la société française où les différences participent à un projet commun. Nous choisissons donc d'utiliser ce terme afin d'évoquer le processus qui amène les personnes immigrées à appartenir à la société française, tout en conservant leurs cultures d'origine. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons à ce processus d'appartenance à la société française, en lien avec les représentations sociales que les stagiaires ont mis en place.

Sans cautionner les considérations politiques et les conditions de vie qu'elles imposent aux immigrés, notre réflexion implique l'idée que l'appartenance à une société dépend notamment d'une certaine maîtrise de la langue la plus répandue dans ce pays. En France, il s'agit donc du français dont la dimension écrite est très prégnante dans la société.

1.2) L'enjeu de la littéracie dans la vie des personnes immigrées en France

Les stagiaires que nous avons eu en classe viennent de sociétés différentes, qui ont un rapport plus ou moins évident à la littéracie, et ont chacun-e un parcours spécifique de l'apprentissage de l'écriture-lecture. Ainsi, la plupart des stagiaires étaient originaires de sociétés du Sud, où la littéracie est présente à l'école et dans les administrations, mais où elle n'a pas comme en France un statut omniprésent dans la vie quotidienne. Leurs rapports à l'apprentissage de l'écrit étaient multiples : cela allait de stagiaires qui avaient suivi toute leur scolarité et ont donc appris à écrire et lire dans la langue officielle de leurs pays, à des stagiaires qui n'étaient jamais allés à l'école et n'avaient jamais appris à écrire et à lire, en passant par des stagiaires qui avaient suivi partiellement l'école et étaient en situation d'illettrisme en français (c'est le cas de nombreux ressortissants de l'Afrique francophone).

La situation des stagiaires est complexe car ils se trouvent dans un pays dont ils ne maîtrisent pas bien la langue orale et n'ont pas de maîtrise de l'écrit, dans une société où celui-ci est omniprésent. Ils connaissent donc le phénomène d'acculturation linguistique connu par tous les migrants, et définit de la manière suivante: "*Est acculturé (le "a" est privatif), quiconque ne possède pas les références (connaissances, modes de vie, manières de se comporter, intercompréhension) des groupes auxquels il appartient*". (Cuq, 2003: 15). On parle des références linguistiques dans le cas de l'acculturation linguistique, c'est-à-dire de l'absence de maîtrise linguistique de la société dans laquelle les migrants se trouvent.

Les sociétés modernes aux bureaucraties lourdes et complexes comme la France ont sans cesse recours à l'écrit, notamment comme intermédiaire obligé des rapports humains. Cette situation crée selon Adami un "*choc des papiers*" (Adami, 2008: 5), d'autant plus prégnant que les personnes immigrées sont souvent issues de communautés qui sont fondées sur la proximité et l'interconnaissance. L'omniprésence de la bureaucratie, de l'administration qui s'appuie sur des textes et documents est "*le point de départ d'un processus d'acculturation qui va bouleverser tous les repères sociaux et symboliques des migrants*"(ibid.) Ainsi, les stagiaires connaissent un double processus d'acculturation : d'une part une acculturation proprement linguistique et d'autre part une acculturation liée au monde de l'écrit qui structure la société française.

L'arrivée en France des personnes immigrées est marquée par la gestion de tout un univers de l'écrit et de l'administratif en particulier. Le programme de l'OFII a notamment pour objectif que les stagiaires atteignent le niveau A1 à l'écrit. Par ailleurs, nous avons beaucoup travaillé sur cet aspect car les stagiaires avaient de nombreux besoins linguistiques à l'écrit.

Nous présentons quelques-unes des séances portant sur le développement de compétences en littéracie au sein des cours au Greta dans notre rapport de stage.

Le développement de compétences à l'écrit est un enjeu important d'intégration dans la société française où la littéracie est prégnante. Elle s'accompagne de représentations spécifiques sur l'univers de l'écrit que nous développons aussi dans notre rapport de stage. Nous allons maintenant nous intéresser aux représentations sociales sur lesquelles a porté notre mémoire de recherche.

1.3) Comment l'étude des RS permet d'atteindre certaines stratégies d'intégration

Nous avons porté notre attention sur **les représentations sociales** (RS) qu'ont les stagiaires des acteurs sociaux de la société française, et comment elles facilitent, ou pas, certaines stratégies d'intégration. **Les acteurs sociaux sont** des individus qui font des actions dites sociales, c'est-à-dire qu'ils évoluent dans leur société en étant agent d'actions qui ont des impacts sur cette société. Nous parlerons donc ici des acteurs sociaux de la société française pour faire référence aux individus présents et actifs en France, souvent proches de l'environnement social des stagiaires.

Il existe un certain nombre de travaux qui portent les discours des médias et des politicien-ene-s concernant les immigré-e-s et leur intégration. Ces études font référence aux représentations sociales véhiculées par ces discours. Nous les évoquerons plus tard dans notre analyse pour les mettre en parallèle avec les RS des stagiaires que nous aurons étudié.

Les représentations sociales des stagiaires à propos des membres de la société française ont été exprimées de manière récurrente lorsque l'on a abordé certains sujets, et en contexte informel. Pour Moscovici, une représentation sociale est " (un) *système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses*"(Moscovici cité par G.N. Fischer, 1996: 125). Ainsi, les représentations sociales sont un phénomène social construit par les acteurs sociaux leur permettant d'avoir un **certain nombre de connaissances sur la société** dans son ensemble. Bien que ces représentations soient construites, elles ne s'opposent pas à une réalité dite objective. En effet, Abric met en avant l'idée qu'il n'existe pas à priori de réalité objective : toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe (selon son système de valeurs, son histoire, le contexte social et l'idéologie qui l'environne). C'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu la réalité même (Abric, 1994).

Les RS ont plusieurs fonctions: elles permettent de **guider les actions** car elles définissent la finalité des situations en lien avec l'objet, constituant des systèmes d'attentes/anticipations et ayant un aspect normatif prescripteur de comportements (Abric, 1994). C'est pourquoi nous allons voir comment les RS amènent les stagiaires à adopter certaines stratégies d'intégration, c'est-à-dire à adopter certains comportements et discours dans le but de s'adapter à la société française. Elles permettent aussi de disposer **de croyances communes** nécessaires à la compréhension mutuelle lors des interactions (Moscovici 1976).

Elles facilitent donc les échanges entre différents groupes sociaux, et participent à des processus d'intégration à la société française. Nous essayerons de voir si ces croyances ont un lien avec celles véhiculées par le pouvoir dominant (médias et politiciens).

Les représentations sociales sont plus ou moins généralisantes ou stéréotypées, et naissent d'un processus de **catégorisation**. Concernant ce processus, Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner écrivent : "*Au fond, ce qui compte ici, ce n'est pas tant la « réalité » sociale des catégories auxquelles appartiennent les individus, mais bien plutôt la signification que ces catégories revêtent à leurs yeux. Ces catégories sont en permanente interaction avec les représentations sociales. Elles facilitent l'adaptation de l'individu à son environnement et apparaissent comme une source essentielle de construction et de changement identitaires.*". (2008: 465) Ainsi, les catégories sont un élément essentiel des représentations sociales, et sont un outil pour **l'intégration** des acteurs sociaux à la société française. C'est pourquoi nous y faisons référence dans notre recherche car ces catégorisations et représentations sociales se développent ou se sont développées au sein de processus d'intégration des stagiaires immigrés. Il faut aussi souligner le lien entre ces phénomènes de catégorisations et représentations, avec les processus d'identité sociale qui se mettent en place. En effet, les catégorisations et auto catégorisations permettent de définir les groupes d'appartenances et les groupes de l'altérité. A partir de ces catégorisations, différentes représentations sociales des un-e-s et des autres se forment, sur lesquels se fonde l'identité sociale.⁸

Les représentations constituent un **système d'interprétation**. L'analyse de ces systèmes nous permet d'atteindre les phénomènes sociaux dans lesquels ils s'insèrent. En effet, il existe différents courants d'analyse des représentations sociales, dont l'un s'attache à étudier les RS comme forme d'expression sociale et culturelle: ce sont des produits dont l'étude permet d'analyser des **phénomènes sociaux** plus grands. Ainsi, le but n'est pas uniquement d'atteindre les RS, mais aussi d'étudier ce qu'elles nous apprennent sur la société française. Dans le cas de notre recherche, nous souhaitons travailler sur les RS afin d'analyser certaines stratégies d'intégration des stagiaires immigrés, et l'impact des discours médiatiques et politiques sur ces représentations.

Les représentations sociales constituent donc un moyen d'atteindre des stratégies d'intégration, car l'appartenance à une société passe forcément par des processus de catégorisations associés à des connaissances construites. Afin d'accéder à ces représentations,

⁸Nous développons cette notion d'identité sociale en chapitre 2 de la partie III

nous nous sommes intéressée à leur présence dans les discours et les interactions des stagiaires immigrés.

1.4) L'analyse de discours comme moyen privilégié d'analyse des représentations sociales

Nous avons étudié les représentations sociales construites et exprimées dans les paroles et les situations d'interlocution des stagiaires car le discours constitue le lieu privilégié pour accéder aux représentations sociales et les analyser. En effet, c'est à travers le langage que les RS se développent. Bernard Py explique: "*Nous avons défendu une perspective sur les RS en général qui accorde une place centrale au discours. Non pas tant parce qu'il serait le vecteur ou le reflet d'activités cognitives qui échapperaient, comme telles, à l'observation directe, mais parce que le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir (2004: 9)*". Le langage permet donc de voir comment les représentations existent et évoluent à travers lui.

Nous nous sommes intéressée aux discours et aux interactions des stagiaires qui portent sur les acteurs sociaux de la société française ou sur certains rapports sociaux afin d'accéder à leurs représentations sociales concernant ces sujets. Nos moyens d'analyse ont porté sur les discours, les interactions et aussi les fragments de récit de vie de certains stagiaires.

Le discours a longtemps été ignoré en anthropologie car il était considéré comme un élément plus ou moins opaque entre les scientifiques et les réalités sociales. Puis il a été perçu comme un acte circulant socialement, et donc pertinent à étudier. Hymes est à l'origine de l'ethnography of speaking, c'est-à-dire l'étude du fonctionnement de la parole dans la vie sociale. Ce courant considère que la parole n'est pas une production individuelle, mais une activité de langage spécifique à une culture. C'est lui qui a théorisé le modèle du **SPEAKING** en 1967, qui s'attache à analyser les actes de parole en fonction de plusieurs critères : **cadre, participant-e-s, finalités, messages produits, tonalité, moyens de communications, normes d'interactions et types de discours**. Nous utiliserons ce modèle, de manière plus ou moins souple, dans l'analyse des discours et interactions des stagiaires immigrés, dans la mesure où ces différents éléments permettent d'analyser au mieux un acte de langage en situation. Nous parlerons d'analyse du discours, bien qu'il s'agisse dans notre cas de reconstitution de discours, comme nous l'expliquerons plus loin.

Hymes développe aussi la manière dont on étudie un acte de langage spécifique à l'intérieur d'un cadre spécifique. Ainsi, on va pouvoir s'intéresser, dans le cadre d'une conférence, à un événement particulier (**speech event**): l'interaction entre deux personnes. Puis, au sein de cet événement, on va s'attacher à analyser une unité minimale, c'est-à-dire un acte de parole (**speech act**), comme une plaisanterie. Dans notre analyse des discours, les cadres spécifiques sont importants car ils ont déterminé l'expression ou non de certains actes de

paroles. En effet le cadre officiel de la classe et le cadre informel à la fin des cours entraînaient des échanges de différentes natures.

Pour appréhender les interactions des stagiaires de manière socio-anthropologique, nous avons recours au concept **d'interlocution**, plutôt que d'interactions. Masquelier définit l'interlocution comme " *le lieu où s'exerce la dimension pragmatique de la parole en acte*", (2012: 97) et considère que la parole est une pratique sociale qui s'effectue à plusieurs. Ainsi, on analyse la parole surtout comme une pratique partagée, qu'il faut étudier en fonction de la situation sociale. L'anthropologie de l'interlocution rappelle que la "situation d'enquête" (ici, la situation d'enseignement à l'OFII) est aussi une situation d'interlocution qui a des implications sur les discours des participant-e-s. On peut fréquemment être l'interlocuteur-trice d'un "discours-écran" (S. Bornand et C. Leguy: 2013: 135) de la part de locuteurs méfiants. Pour Masquelier et Siran, prendre l'interlocution comme objet permet d'analyser "*la contextualité du sens, ses propriétés formelles, sa temporalité, ses conditions pratiques d'émergence, ses effets, mais aussi les logiques générales des processus discursifs en tant que pratiques communicatives*".(2000: 36)

Aussi, dans le cadre des échanges informels, nous avons pu recueillir **des fragments de récits de vie**. Nous utilisons ici le terme de récits de vie, bien que nous n'avons pas mis en place la méthodologie à laquelle il se réfère. En effet, le récit est un type d'entretien où le chercheur demande à une personne de se remémorer sa vie et de raconter son expérience propre (G. Pruvost, 2010). Dans ce cadre, le chercheur donne une consigne initiale qui invite cette personne à faire le récit chronologique d'une partie ou de la totalité de sa vie. Il peut faire des relances mais toujours en suivant la voie choisie par le narrateur. Pour G. Pruvost, "*l'intérêt sociologique du récit de vie réside en effet dans cet ancrage subjectif: il s'agit de saisir les logiques d'actions selon le sens même que l'acteur confère à sa trajectoire*".(G. Pruvost, 2010: 38-39) C'est ce que nous avons tenté de saisir et de mettre en place dans certains de nos échanges informels avec les stagiaires. Ces échanges se sont déroulés la plupart du temps sur le trajet de retour après la classe. Dans ces moments là, certains stagiaires ont évoqué des fragments de leur vie, et nous avons tenté d'appréhender leurs visions subjectives de leurs parcours personnels.

Ainsi, la question de l'intégration s'ancre dans un contexte social spécifique: une immigration stigmatisée, un contexte linguistique difficile et un enjeu d'appartenance à la société française qui prend différentes formes. Dans cet enjeu d'intégration, la littéracie tient une place que nous ne développerons pas ici au niveau sociologique. Notre recherche portera sur les représentations sociales des stagiaires, qui nous permettent d'analyser certaines

stratégies d'intégration. Nous les analyserons au travers du discours, car ce dernier est constitutif des RS. Toute analyse du discours s'ancre dans un contexte spécifique qui détermine ce qui est dit ou non. C'est pourquoi nous allons maintenant présenter ce contexte

Chapitre 2 : Un contexte de recherche et d'enseignement fortement marqué par son aspect institutionnel

Les cours de français que nous avons donné ont été le lieu de notre analyse socio-anthropologique. Ils s'inscrivent dans un contexte social et didactique particulier du fait que les apprenant-e-s étaient des signataires du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) et que nous avons travaillé à partir du programme OFII. Nous allons présenter dans cette partie le contexte général (CIR et OFII) et particulier (programme de la formation et stagiaires) de cet enseignement-apprentissage, et des données orales relevées.

2.1) Le CIR et le programme de l'OFII, instruments d'une vision politique stigmatisante de l'intégration

2.1a) Rapide historique de "l'intégration républicaine" et du CAI

Le CIR est l'ancien CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration), mis en place à partir de novembre 2003 sous le gouvernement de J. Chirac. Le terme **d'intégration républicaine** apparaît dans les textes officiels en novembre 2003, période à laquelle le CAI commence parallèlement à être expérimenté. Lockak analyse la consécration législative de cette notion d'intégration républicaine de la manière suivante: "*La notion est là pour signifier la double obligation de s'intégrer et de respecter les principes républicains : liberté, égalité, laïcité. La République est convoquée pour rappeler qu'il n'y a d'intégration concevable et valide que « républicaine » et pour conjurer le spectre du communautarisme au moment où, dit le ministre, « des communautés issues de l'immigration s'organisent pour résister à l'intégration républicaine par des pratiques endogames ».*"(2007: 5). On voit bien comment l'émergence et l'emploi de cette notion par les responsables politiques, a eu lieu dans un contexte politique spécifique. Dès l'origine, cette notion met en garde les populations immigrées, conçues comme une menace. De plus, l'injonction est présente: les immigrés seront désormais considérés comme intégrés uniquement s'ils respectent et adhèrent aux "valeurs républicaines". En 2005, l'existence du CAI est consacrée par la loi de la cohésion sociale. Après signature de ce contrat, les immigrés doivent suivre une formation civique, et si nécessaire une formation linguistique

visant l'acquisition du niveau A1.1⁹. La formation civique est composée d'une présentation des institutions françaises et des valeurs de la République.

Le CAI devient obligatoire pour les personnes étrangères qui arrivent en France et veulent s'y installer durablement en janvier 2006. Il est censé s'adresser aux primo-arrivant-e-s, mais il est signé en réalité par des personnes qui obtiennent un premier titre de séjour. En 2014, 52% des signataires sont des personnes qui sont arrivées en France l'année précédente, et 48% sont des réfugiés (Gourdeau, 2016 : 32). La majorité des signataires sont d'origine africaine (Maghreb et Afrique subsaharienne) : en 2014, 36% étaient originaires du Maghreb, 3,8 % de Turquie, 3,2% de la Chine, 3,2% du Mali, 3,2% de la RDC, 2,9% de la Côte d'Ivoire, 2,7% du Sénégal, 2,6% de Haïti, 2,6% de Russie, et 2,3% du Cameroun (C. Gourdeau, 2016 bis: 111). Le dispositif de CAI est géré par l'Office Français de l'Immigration et de l'intégration (OFII), qui dépend du ministère de l'Intérieur, il est présent sur tout le territoire français à travers ses directions territoriales.

2.1b) Présentation du CIR

Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) est un dispositif qui remplace l'ancien CAI. Il est composé de deux journées de formations civiques obligatoires, d'un entretien personnalisé, et d'une formation linguistique selon les profils. On peut lire dans la présentation officielle du CIR que *"la loi du 7 mars 2016 a renforcé les outils d'intégration des étrangers nouvellement et légalement admis en France"*. (CIR, dossier de presse, 2016: 3)¹⁰ Ainsi, ce dispositif est appréhendé comme un moyen permettant d'aboutir à un but spécifique, l'intégration des stagiaires à la France. En outre, le dossier de presse du CIR précise: *"Si l'étranger justifie de son assiduité et de son sérieux à la participation aux formations civiques et linguistiques prescrites dans le cadre du CIR, il pourra prétendre à une carte de séjour pluriannuelle"* (ibid.). Ainsi, si le but d'intégration est atteint, les signataires ont la possibilité d'avoir un titre de séjour légal et relativement long comme "récompense".

⁹Les niveaux A1 à C2 correspondent à une typologie du CECR (Cadre Européen Commun de Références pour les langues). Le niveau A1.1 est une exception française, qui a été créé pour faire référence à un niveau minimal de compétences orales et écrites, notamment pour les immigrés arrivés en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme

¹⁰Le dossier de presse du CIR publié en septembre 2016 se trouve annexe 1

En mars 2016, le CAI devient le **Contrat d'Intégration Républicaine (CIR)** et fait l'objet de plusieurs changements. Le CIR est d'une durée d'un an (pour avoir une carte de séjour pluriannuelle) et propose un parcours personnalisé d'intégration républicaine d'une durée de cinq ans (ayant pour objectif l'acquisition de la nationalité). La formation civique en deux modules («Principes et valeurs de la République française », et « Vivre et accéder à l'emploi en France ») et la formation linguistique sont maintenues, mais modifiées. Ainsi, la formation civique est étoffée, et le niveau d'exigence pour le premier titre de séjour est élevé: les signataires doivent maintenant atteindre le niveau A1¹¹ pour acquérir une carte de séjour. De plus, les signataires sont sujets à un accompagnement individualisé (un entretien personnalisé). Cet entretien constitue "*une étape d'évaluation personnelle de l'étranger et de ses besoins*" (CIR dossier de presse, 2016: 5), où sont prescrites la formation civique obligatoire et la formation linguistique.

Un test de positionnement linguistique (oral et écrit) permet aux agents de l'OFII de déterminer les besoins des personnes étrangères en matière de formation linguistique. C'est un test qui se fait par le biais de la plateforme d'accueil OFII, et dont la pertinence semble encore à prouver, au vu des niveaux trop hétérogènes des stagiaires que nous avons eu en classe. Si les personnes qui passent le test ont l'équivalent du niveau A1 aucune formation ne leur est prescrite. Dans le cas contraire, trois parcours de formation linguistique sont possibles: une formation de 50 heures (pour les personnes présentant un niveau proche du niveau A1, autonomes dans l'apprentissage, ayant besoin d'un perfectionnement ou étant volontaires pour préparer le diplôme DELF A1 en candidat libre); une formation de 100 heures (pour les personnes présentant de moindres freins à l'apprentissage, pour lesquelles l'évaluation initiale a relevé des **compétences partiellement acquises**); et une formation de 200 heures (pour les immigrés présentant de forts freins à l'apprentissage, **non-francophones, peu ou pas scolarisés, non-lecteurs/scripteurs dans leur langue maternelle**). Nous verrons ultérieurement que cette organisation théorique n'est pas le reflet de l'organisation réelle des formations linguistiques. En effet, nous avons eu à notre charge un groupe de 100 heures, où une partie des stagiaires étaient non-francophones (ayant très peu de compétences même à l'oral), peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine, et non lecteurs-scripteurs dans leur langue d'origine. Le problème semble résider au niveau du test de positionnement qui aurait dû les orienter vers la formation de 200 heures, selon la logique des programmes OFII. D'autres stagiaires que nous avons eu dans la classe avaient au contraire un niveau supérieur que celui relatif à la formation de 100 heures, et n'auraient eu besoin que d'une formation de 50 heures.

¹¹Le niveau A1 correspond au niveau "utilisateur débutant"

Dans tous les cas, si une formation linguistique est prescrite à une personne, elle est obligatoire. La formation linguistique est très fortement marquée par sa vision spécifique de "la culture" française. Elle est l'objet d'un programme autour de trois axes concernant la société française: vie pratique, vie publique et vie professionnelle. Il s'agit d'apprendre des éléments de la vie dans la société française, et à partir de là, d'en faire découler des apprentissages linguistiques permettant d'atteindre le niveau A1. Il existe un programme de ces "connaissances" à acquérir en 200 heures. Les formations de 100 heures et de 50 heures se basent sur ce même programme, mais ne le suivent que partiellement, en fonction de leur total d'heures de formations (cf. annexe 2). La logique ne semble pas pertinente: chaque niveau comporte ses enjeux didactiques et culturels propres, et ne constitue pas une simple partie à découper à partir d'un programme grand débutant. En outre, certains éléments de ce programme "culturel" s'appuient sur des présupposés à connotation raciste, comme nous allons le démontrer.

2.2) Le racisme institutionnel de l'OFII

Les deux contrats s'insèrent dans une perspective d'intégration des signataires, qui se doivent de connaître et respecter les valeurs républicaines. Lors de la formation civique, sont **mises en scène l'histoire nationale et les valeurs républicaines** dans le but que les stagiaires intègrent une représentation collective de la nation (C. Gourdeau, 2016). Cette dimension est particulièrement problématique, car elle implique le fait que « *les signataires sont considérés, en tant que primo-arrivants, étrangers à ces valeurs, mais sont également, au regard de l'insistance sur le devoir de les respecter, suspectés de ne pas vouloir s'y conformer,* ». (C. Gourdeau, 2016b: 114) Ainsi, l'existence de cette formation civique et la manière dont elle est mise en place ont un caractère discriminant et idéologique. La partie historique de la formation présente un « roman national » revisité et empreint d'une mythologie nationale. En outre, ces valeurs font l'objet d'une répétition voulue par l'institution, puisque l'on doit les travailler de nouveau dans la formation linguistique. Au sein du programme de 100 heures que nous avons mis en place, il s'agissait de la liberté d'expression et des symboles de la République.

Ainsi, le soupçon est permanent: les personnes étrangères **sont suspectées par les agents de l'OFII, et par les politiciens, de rejeter et/ou ne pas respecter les valeurs républicaines**. L'enquête de C. Gourdeau, dans des bureaux OFII auprès d'agents chargés de faire passer les entretiens personnalisés, illustre bien ce phénomène (2016). On assiste à une anticipation négative et préconstruite d'autrui, qui relève d'un processus de stigmatisation raciste (A. Sayad, 1999). Ce phénomène discriminant s'ancre dans un contexte politique français particulier que A. Sayad décrit de la manière suivante: « *On n'a jamais autant parlé en France de valeurs républicaines que pour dénoncer les comportements déviants, au regard de la morale sociale et politique de la société française, des immigrés musulmans* ». (1999: 10) Cela signifie que les valeurs républicaines ne sont évoquées qu'en opposition aux comportements d'une certaine population musulmane (immigrée ou d'origine immigrée). Ces valeurs ne sont pas forcément celles de tous les Français, mais on les érige comme telles, afin de créer une frontière entre «Eux» (les immigrés) et «Nous» (les Français).

L'enquête de C. Gourdeau a aussi permis d'étudier **la manière dont l'égalité hommes/femmes et la laïcité** sont traitées par les agents de l'OFII avec les signataires. Parmi plusieurs exemples, on peut retenir certaines questions posées par les agents aux signataires femmes lors des entretiens: « *Vous sortez de la maison? Vous allez vous promener? Toute seule?* » (C. Gourdeau, 2016bis: 17), des questions concernant le fait qu'elles aient été ou non

victimes de violence (alors que rien ne permet de le suspecter). Lors d'un entretien, un agent soupçonne une femme arabe d'être victime d'un mariage forcé (alors que rien ne permet de faire cette conclusion), certainement avec "un barbu"(ibid.). Ainsi, l'égalité hommes/femmes et la laïcité sont construites lors de ces entretiens comme des traits culturellement différenciateurs. On retrouve le même genre de phénomène dans le programme linguistique de l'OFII, qui propose un enseignement problématique à différents niveaux. Ainsi, le traitement de l'égalité hommes/femmes comme un des fondamentaux de la société française est erroné: d'une part car il érige la société française comme égalitaire alors que ce n'est pas le cas (différences de salaires, sexisme quotidien, éducation genrée etc.), et d'autre part car elle implique l'idée que les stagiaires viennent de sociétés inégalitaires, aux valeurs sexistes.

Nous avons nous-mêmes été témoin de discours blâmables de la part d'une salariée de l'OFII. Début janvier, nous avons rencontré très brièvement une agente de l'OFII venue contrôler le bon déroulé des cours, dans le bureau de la supérieure hiérarchique. Après les présentations, cette agente et notre supérieure ont rappelé qu'il fallait sortir à l'avance ce soir là car les portes se fermaient automatiquement à 21h00 (c'était au début du changement de locaux). La représentante de l'OFII a rajouté qu'il fallait aussi que "*les salles soient propres, que les stagiaires respectent les salles*", qu'on devait "*les éduquer*", et que cette formation était aussi un "*travail d'éducation*". Cette notion d'éducation est ici utilisée de manière raciste et infantilisante, car elle implique l'idée que les personnes immigrées ne connaissent pas les règles de vie en société et doivent les découvrir et les intégrer. Cette comparaison entre les immigrés, censés ne pas respecter les lieux, et les Français, qui eux sont "éduqués" et respectent leur environnement est un discours qui s'inscrit clairement dans le contexte du racisme institutionnel.

Nous allons maintenant présenter les stagiaires et l'environnement dans lequel s'est inscrit notre pratique didactique.

2.3) Présentation des cours mis en place au Greta et de la classe hétérogène

2.3a) L'environnement spatio-temporel et professionnel des cours

L'environnement professionnel de ce Greta nous a semblé particulier et disparate car il a un impact sur les relations stagiaires-enseignant-e-s, relations qui s'incluent déjà dans un contexte institutionnel stigmatisant. En effet, il existe un manque d'organisation évident: pas de planning pour la salle informatique, non respect des plannings de salles de cours, non-respect des délais pour la délivrance des certificats de présence etc.. Ces dysfonctionnements entraînent des problèmes pratiques et administratifs pour les enseignant-e-s comme pour les stagiaires. En outre, nous avons remarqué une absence d'implication et de professionnalisme de certain-e-s enseignant-e-s : pression pour finir les cours plus tôt afin de rentrer plus vite chez soi (la fermeture du bâtiment étant de la responsabilité de certains formateurs), pauses prolongées etc.. Ces éléments ont contribué à un climat d'indifférence et à un manque d'implication professionnelle envers les stagiaires.

Les cours que nous avons donnés correspondaient à une formation linguistique de 100 heures, et avaient lieu le mardi et le jeudi soir de 18h à 21h00, afin que les stagiaires salariés puissent venir. Il s'agissait de cours de 3h00, entrecoupés d'une pause de 15 minutes en milieu de séance. Ils se sont déroulés de mi-janvier à fin avril.

Les formations de l'OFII imposent des obligations administratives assez lourdes. En effet, les stagiaires doivent signer de nombreux papiers pour prouver leur présence en cours. Ils sont ensuite vérifiés par une employée du Greta qui transmet tous les mois ces informations de manière informatique à l'OFII. A chaque séance, les stagiaires doivent signer trois papiers, et une fois par mois ils doivent signer deux autres imprimés. La formation linguistique étant obligatoire, ils n'ont le droit qu'à trois absences non-justifiées. Les absences justifiées (maladie, rendez-vous administratifs etc.) ne sont pas prises en compte.

2.3b) Le groupe-classe: des stagiaires différents à plusieurs niveaux

Nous avons commencé les cours avec dix-huit élèves, qui sont rapidement passés à seize, puis à quatorze au bout de deux mois. Quelque temps après, un autre stagiaire a rejoint le cours. Un élève a abandonné au bout de trois ou quatre séances sans justificatif, et a donc rompu son CIR.

Ainsi, notre groupe classe s'est stabilisé autour d'une quinzaine d'élèves, aux niveaux linguistiques très hétérogènes. Nous allons les présenter rapidement afin de situer leurs capacités langagières et les groupes de travail mis en place. Quand nous faisons référence à leurs niveaux (oraux et écrits), il s'agit de ceux qu'ils possédaient quand ils sont arrivés en formation linguistique. Un tableau récapitulatif (origine, niveaux, emplois etc.) se trouve en annexe 3.

Tout d'abord, **une partie des stagiaires de la classe avait un certain nombre de compétences orales et écrites en français**. Leur situation ne nécessitait pas 100 heures de formation afin d'atteindre le niveau A1 dans tous les domaines, exigé par l'OFII.

Dans cette partie de la classe, deux stagiaires venaient d'Afrique francophone. **Sebadjourou (Oumou) et Assini** d'origine ivoirienne et âgés entre 25 et 30 ans. Oumou a été scolarisé quelques années dans son enfance, tandis ce que Assini a suivi toute sa scolarité jusqu'au brevet. Ils avaient tous deux été alphabétisés en français en Côte d'Ivoire, et étaient en situation d'illettrisme.

Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq écrit que **l'illettrisme** *"concerne les adultes ou jeunes adultes, alphabétisés dans le cadre de l'école (...) sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture"*. (Cuq, 2003: 124). Nous adhérons à cette définition dans notre emploi de l'illettrisme, bien que nous étendons les manières possibles d'être alphabétisé (à l'école comme ailleurs).

De plus, l'illettrisme se définit en rapport avec un niveau seuil de compétences: *"En deçà de ce seuil, on parle d'illettrisme mais le niveau des compétences maîtrisées peut varier sensiblement. De ce fait, il s'agit d'un continuum de compétences qui s'échelonne de la lecture de quelques mots à celle, superficielle, d'un texte court et simple par les autres; en expression écrite, la limite inférieure du continuum est l'écriture de mots courants ou d'énoncés très simples"* (Cuq, 2003: 124). Ces deux stagiaires parlaient couramment français à l'oral, bien qu'ils ne maîtrisaient pas complètement tous les registres.

Ensuite, trois stagiaires arabophones travaillaient souvent ensemble, dans le même groupe que les élèves précédemment cités. **Latfi** Libyen âgé de 35 ans, tandis que **Sofiane** Algérien avait un peu plus de quarante ans. Ils communiquaient très bien à l'oral, bien qu'ils n'aient pas appris le français dans leur pays d'origine. Ils avaient un niveau B1 à l'oral. A l'écrit, Latfi a été scolarisé en arabe et était professeur d'histoire en Lybie, ce qui lui donnait une bonne aisance et maîtrise de l'écrit. Sofiane n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine, mais a acquis par d'autres biais ses compétences à l'écrit, ce qui explique le fait qu'il se trouvait en situation

d'illettrisme. **Mustafa** d'origine algérienne avait la trentaine. A l'oral, il communiquait facilement, il avait un niveau A1-A2. C'était plus difficile à l'écrit, car il fut scolarisé et alphabétisé peu de temps (jusqu'au collège).

Domingos d'origine Cap-Verdienne avait plus de quarante ans, il a été alphabétisé en portugais (il a été scolarisé jusqu'au lycée), ce qui lui donnait une certaine aisance à l'écrit. Il avait un niveau A1-A2 à l'écrit. Résidant depuis huit ans en France, il maîtrisait bien le français oral (niveau B1).

Ensuite, une autre partie de la classe regroupait des stagiaires alphabétisés dans leur langue d'origine mais qui avaient d'importants besoins à l'oral, et dans plusieurs domaines de l'écrit. **Tagdir** népalais avait la trentaine, il était trilingue: il maîtrisait l'anglais et le népalais oral et écrit, et il parlait aisément hindi. Il était parti jeune du Népal et vécut longtemps en Afrique du Sud. **Golam** d'origine bangladaise avait aussi la trentaine, il était alphabétisé en bengali. En français, ils avaient un niveau de français A2+ en compréhension écrite. En production écrite, ces deux élèves comprenaient régulièrement le sens de la phrase pour la retranscrire. Leurs plus grandes difficultés se trouvaient à l'oral: Tagdir avait un niveau infra A1, et avait recours à l'anglais dans son quotidien et de manière spontanée. Golam parlait mieux, il avait un niveau A1-A2, il ne parvenait pas toujours à expliquer ce qu'il souhaitait (concernant des sujets complexes comme la politique). **Marina** d'origine ukrainienne avait un peu plus de quarante ans, elle avait été alphabétisée et avait suivi des études en ukrainien. Par conséquent, elle était plutôt à l'aise et compétente en compréhension et production écrite A1. A l'oral, elle avait un niveau infra A1, mais n'hésitait pas à parler abondamment dans une interlangue compliquée à comprendre pour un francophone (principalement parce qu'elle prenait pour modèle la syntaxe ukrainienne mais aussi par manque de vocabulaire). Elle faisait un refus d'apprentissage en français oral.

Idrissa n'avait pas le même niveau que d'autres stagiaires, il avait des facilités à l'oral et dans les connaissances sur la société française, mais avait des besoins importants à l'écrit. Il avait la quarantaine. Il parlait bien français, bien que la syntaxe et le choix du vocabulaire ne fussent pas toujours adéquats. Il avait un niveau A1 à l'écrit et A2+ à l'oral.

Enfin, **plusieurs stagiaires avaient des niveaux davantage débutants à l'oral comme à l'écrit, ce qui** expliquait leur présence dans cette formation linguistique, mais certain-e-s auraient plutôt eu leur place en formation de 200 heures. **Nawel** et **Cheinez** d'origine algérienne ont été scolarisées quelques années quand elles étaient petites. Nawel avait la trentaine et était en France depuis huit ans, c'est pourquoi elle avait plus de facilités à l'oral que Cheinez. Elle

avait un niveau A2 à l'oral. A l'écrit, elle avait quelques bases mais ne pouvait pas rédiger de production écrite autonome. Cheinez était en France depuis peu de temps, elle avait un niveau A1 à l'oral, et relevait elle aussi de l'accès à l'écrit. C'était la plus jeune des stagiaires, elle avait la vingtaine. **Theresa** d'origine Cap-Verdienne parvenait à se faire comprendre à l'oral bien qu'elle fût en France depuis peu de temps et qu'elle n'osait pas parler. Elle avait un niveau A1 à l'oral. Theresa épouse de Domingos avait aussi la quarantaine. **Surujul** était celui qui avait le plus de besoins didactiques en français, à l'oral comme à l'écrit. N'ayant pas été scolarisé ni alphabétisé dans sa langue d'origine (bengali), et étant en France depuis peu de temps, il avait un niveau infra A1 à l'oral comme à l'écrit. Il avait la trentaine. **Christnol**, parti au bout de deux mois, avait un niveau avancé à l'oral (A2+), mais très peu de compétences à l'écrit (infra A1). Il avait la cinquantaine. **Hallil** nous a rejoint peu de temps après le départ de Christnol, il a été alphabétisé dans sa langue d'origine (turc), il avait un niveau infra A1 à l'écrit en français, et un niveau A1+ en français oral. Il avait une trentaine d'année.

2.3c) La mise en place d'une pédagogie différenciée et d'une approche inductive

Dans les cours, nous avons suivi la nouvelle ingénierie du programme de l'OFII mis en place par Mme. De Ferrari (cf rapport de stage). Un des principaux enjeux a été d'introduire un travail linguistique par rapport à ce programme, notamment avec les stagiaires grands débutants qui pouvaient difficilement travailler de manière autonome sur des supports écrits et avaient du mal à comprendre le français. L'autre enjeu important était de travailler de manière efficace et pertinente avec un groupe-classe aux niveaux très hétérogènes. Pour ce faire, nous avons formé des groupes. Un groupe étudiait une activité écrite de manière autonome, pendant que nous étions en interactions orales avec l'autre groupe, puis inversement. Les groupes n'étaient pas figés, les stagiaires pouvaient passer d'un groupe à l'autre selon les activités et les besoins. Cependant, il s'agissait de groupes de niveaux où certains stagiaires avaient une place fixe. Dans le premier groupe, de niveau intermédiaire (autonome à l'oral comme à l'écrit), il y avait Oumou, Assini, Latfi, Domingos et Sofiane. Le deuxième groupe, de niveau débutant (à l'oral comme à l'écrit), était constitué de Nawel, Cheinez, Surujul et Hallil. Selon les activités, les autres stagiaires travaillaient avec l'un ou l'autre des groupes. Enfin, nous avons choisi de mettre en place une approche inductive dans les cours, afin que les stagiaires déduisent au maximum tous les éléments et fonctionnements de la société française à travailler en fonction du programme, et toutes les normes de l'écrit en français. Ce travail n'a pas toujours été évident ni réalisable avec le deuxième groupe, mais nous avons pu l'utiliser dans les corrections (autocorrection, correction collective etc.). Les données recueillies et analysées dans le rapport

de stage permettent d'avoir un aperçu de ce travail didactique. Par ailleurs, nous avons récolté des données orales pour notre recherche.

2.4) Les notes ethnographiques comme moyen de recueil de données orales

Pour notre analyse, nous avons recueilli différentes sortes de données, sur notre terrain d'enseignement comme dans son environnement extérieur. Nous avons tenu un carnet de bord où nous avons retranscrit de manière plus ou moins fidèle les interactions et discours intéressants (d'un point de vue socio-anthropologique) qui s'étaient déroulés durant le cours, et en dehors du cours. Il ne s'agit pas exactement d'analyse du discours dans la mesure où nous n'avons pas analysé des discours enregistrés et retranscrits mot pour mot. Cependant, la tenue du carnet de bord tous les soirs à la sortie des cours nous a permis de recueillir de nombreux discours. Le principal problème concernant cette restitution de discours a concerné Marina. Nous avons eu beaucoup d'interactions avec elle, notamment dans le bus où elle a exprimé des fragments de récits de vie. Mais il a été difficile de retranscrire mot pour mot ses paroles car elle utilisait un français de niveau très débutant calqué sur la syntaxe de l'ukrainien. Nous avons mis en annexe 4 des extraits de ce carnet de bord concernant Marina. Ils permettent d'avoir une idée de la manière dont nous avons tenu ce carnet de bord. En outre, nous avons choisi des extraits (que nous étudierons pour certains plus tard) concernant cette stagiaire car ils illustrent bien les différents enjeux des discours de Marina: importance du contexte, comparaison avec les Autres, discours camouflé temporairement, catégorisations systématiques etc..

Tous les stagiaires ne se sont pas exprimés de la même manière, ne serait-ce que d'un point de vue quantitatif; selon les affinités nouées, la direction prise pour le trajet du retour, les caractères de chacun-e etc. Ces données ne sont donc pas censées être représentatives du parcours de tous les stagiaires que nous avons eu en classe. En outre, comme tout acte de parole, ces données dépendent d'un contexte, ici institutionnel et d'un rapport enseignante-élèves, qui intervient sur ce que les stagiaires ont osé dire ou ne pas dire. Nous parlerons plus en détails de ces phénomènes dans la deuxième partie.

Ainsi, nous avons mené notre étude dans le contexte institutionnel de l'OFII, marqué par une vision stigmatisante de l'intégration. Le contexte de réalisation de la formation en Greta a réuni des stagiaires différents à plusieurs niveaux, révélant les failles et les contradictions du CIR et de son application.

Il nous a semblé intéressant de travailler sur les représentations sociales de ces stagiaires, qui, dans ce contexte spécifique, utilisent certaines stratégies d'intégration. En effet, ils évoluent dans un contexte marqué par une certaine "pression à l'intégration" et sont l'objet de plusieurs représentations sociales stigmatisantes. Il est donc intéressant de voir ce qu'ils mettent en place

à leur échelle pour s'intégrer, et quelles représentations sociales ils ont des acteurs de la société française et des relations sociales qu'ils mettent en place avec eux.

Ce contexte spécifique et les dynamiques d'échanges interpersonnels qui se sont développés ont créé un cadre ambivalent qui a influencé l'expression et l'émergence de ces représentations sociales, comme nous allons le voir dans la seconde partie.

PARTIE II

Le poids du contexte dans les relations sociales et l'émergence de RS au sein de la formation

Chapitre 1: Entre relations prescrites et relations créées au sein d'une formation de l'OFII

Le cadre de la formation linguistique où nous avons effectué notre recherche est particulier car c'est un cadre institutionnel où les stagiaires étaient "captifs", c'est-à-dire obligés d'être présents afin d'obtenir leur carte de séjour. Ce cadre a déterminé une partie des relations sociales qui s'y sont développées.

Une relation sociale se définit comme " *un échange entre deux acteurs, qui éveille chez eux **des attentes** culturellement définies (ils poursuivent des finalités et ils espèrent des rétributions) et qui se déroule sous des **contraintes sociales** (ils ont des ressources limitées et chacun tend à dominer l'autre et à se défendre de sa domination). Du même coup, une relation sociale est une forme de **coopération** qui tend inévitablement vers l'inégalité*". (Guy Bajoit, 2009: 2-3). Nous allons voir quels types de contraintes sociales et attentes ont été impliquées dans les relations sociales au sein de notre formation et de notre recherche. La nature de ces relations sociales a été partiellement prescrite par le cadre, mais a aussi été l'objet d'une construction interpersonnelle.

1.1) L'impact du programme et des évaluations de l'OFII dans la construction de relations sociales

Le programme et les évaluations de l'OFII que nous avons dû mettre en place dans les cours présentent une représentation sociale très généralisante de la société française (culture, fonctionnement, symboles). Ils **sont une contrainte sociale capitale dans les relations sociales qui se sont déroulées tout au long de la formation, et créent un système d'attentes spécifiques**. Or, les discours exprimés par les stagiaires dépendent notamment de la nature des relations sociales dans lesquels ils s'inscrivent.

Au niveau du **programme de 100 heures**, le programme ne fait pas réellement de références culturelles, mais évoque plutôt certains droits et devoirs de la loi française (libertés collectives, libertés individuelles, responsabilité parentale etc.) et certains fonctionnements démocratiques (démocratie parlementaire etc.). La majorité du programme porte sur la vie professionnelle et la vie pratique (au travers du logement). Cependant, la présentation de certains éléments déjà étudiés en formation civique (symboles de la République: marseillaise, Marianne, logo de la

République, drapeau français) entraîne un enseignement-apprentissage avec des signes de nationalisme.

Ainsi, ce volet là est délicat à appliquer en cours, d'une part car il n'a rien à voir avec un quelconque enseignement-apprentissage linguistique (alors qu'il s'agit d'une "formation linguistique"), et d'autre part car il impose une représentation très généralisante de la France (tous les Français-e-s ne s'y reconnaissent pas) qui exclut les stagiaires (qui ne font pas partie de cette "nation républicaine" puisqu'ils n'ont pas la nationalité française, mais sont membres actifs de la société française). Cette partie du programme est dépendante, à notre sens, de la manière dont l'enseignant-e décide de l'appliquer.

Concernant les "symboles de la République", nous avons choisi différentes représentations de "Marianne", dont l'une est celle utilisée dans les manuels d'histoire et de géographie de 6ème (cf. annexe 5). Cette image est une photographie d'un graffiti de Marko93 représentant une Marianne moderne d'origine arabe. La classe était divisée en sous-groupes qui devaient décrire oralement leur image respective. A propos de cette image, un des premiers éléments qu'a relevé Nawel est le suivant "*Elle n' est pas blanche comment on appelle ça?*". On voit bien comment cette dimension raciale a son importance, bien qu'elle soit explicitée de manière ambiguë. En effet, Nawel n'a pas eu de mal à parler de "blanche", mais n'a pas prononcé le mot "arabe" à propos d'une Française portant le drapeau bleu-blanc-rouge, comme si cette association était mal vue, impossible ou problématique. Ce choix de support ne permet pas aux stagiaires de se sentir inclus dans cette "nation républicaine", mais propose une vision plurielle des Français-e-s. Ici, le choix des mots de Nawel peut s'expliquer par la contrainte du cadre institutionnel, qui l'amène à être vigilante sur les termes employés. Il est possible qu'elle fasse attention aux choix de ses mots dans le but de ne pas avoir de relations conflictuelles au sein de l'institution et de pouvoir obtenir sa carte de séjour facilement (attentes). Les relations sociales à l'origine de certains discours, sont donc influencées par le cadre institutionnel et la nature du programme.

Ainsi, l'application du programme est une contrainte sociale dans les relations en classe pour plusieurs raisons. D'une part, la nature du programme peut être associée à l'enseignante qui l'applique. Cette association influence alors les échanges qu'ont les stagiaires avec elle ou devant elle. En effet, nous avons constaté que les stagiaires étaient, au départ, plus ou moins vigilants dans les relations sociales au sein de la classe, afin de ne pas avoir de discours ouvertement différents (ou perçus comme ouvertement différents) de l'idéologie véhiculée par le programme. D'autre part, cette contrainte a du poids car les stagiaires ont des attentes spécifiques: avoir des relations sociales pacifiées avec l'enseignante et l'institution pour obtenir leur carte de séjour pluriannuelle à l'issue de la formation linguistique.

Les problèmes les plus importants, à notre avis, se situent avant tout dans les **évaluations orales**, qui s'organisent autour de questions qui semblent évaluer davantage des connaissances à propos d'une unique culture française que des savoir-faire linguistiques. Cela met l'enseignant-e dans une position délicate, car les critères d'évaluation ne sont pas clairs, mais portent de manière implicite sur ces connaissances attendues. C'est le cas par exemple de la question suivante: "*Etes-vous déjà allé dans un musée? Si oui, le(s)quels(s)?*" (évaluation intermédiaire, cf. annexe 6). La plupart des stagiaires ne sont jamais allés au musée en France, mais ce n'est pas cette réponse négative qui permet d'évaluer si oui ou non ils ont le niveau A1 en français. En outre, ces thèmes en lien avec une culture unique française ne sont pas du tout évoqués dans le programme (musée, artistes français, concert, centre médical etc.), et les stagiaires sont censés avoir appris les réponses en dehors des cours au Greta.

De plus, ces questions impliquent l'idée d'une culture française unique et partagée par tous les Français-e-s, qui n'est pas représentative de toutes les cultures présentes en France. Ainsi, dans le thème "éducation et culture", les questions portent sur les musées, les artistes français, et le fait d'être déjà allé à un concert. La plupart des stagiaires ne sont jamais allés au musée ni à un concert en France, comme c'est aussi le cas de certain-e-s Français-e-s. Ces éléments, musées et concerts, ne sont pas représentatifs de la société française entière, mais d'une partie seulement. Pourtant, ces questions impliquent l'idée que musées et concerts sont des fondamentaux de "la culture française" et des français-es. En réalité, ils sont représentatifs d'une partie des Français-es, et sont constitutifs d'une culture historiquement associée à une élite dominante blanche. Cette association d'idée, cette *conditio implicite*, a bien sûr été ressentie par les stagiaires. Ainsi, afin de répondre à la question "*Connaissez-vous des artistes français?*", Oumou a demandé "*On peut dire des artistes Noirs?*". Ainsi, sa question souligne le phénomène d'association Français-blancs induit par cette évaluation, et la représentation qu'elle s'en fait. **La nature des questions de l'évaluation constitue une contrainte sociale dans les relations enseignante-stagiaires car l'enseignante doit poser ces questions à caractère plus ou moins problématique et ainsi elle est associée à un discours, tandis que les stagiaires doivent obligatoirement répondre à la demande dans un but uniquement de réussite.**

Enfin, on remarque aussi la présence de questions intrusives, et d'un ton **inquisiteur**, qui amènent à des situations plus ou moins difficiles. Concernant le ton inquisiteur, il réside surtout dans la dernière partie de la question suivante: "*Est ce que vous êtes déjà allée à un concert en France? Si oui le(s)quel(s)? Si non pourquoi?*". Tous les stagiaires ont répondu par la négative, nous avons donc dû leur demander pourquoi. Cela a amené une grande partie des stagiaires à se justifier, ce qui semble être la volonté de la question. La plupart ont aussi exprimé de

l'incompréhension face à cette question qui met dans l'embarras, car les raisons sont financières et/ou culturelles. Dans l'évaluation finale, on ressent bien l'idéologie dominante en France qui veut qu'il faut choisir de communiquer via une seule langue pour s'intégrer. En effet, la question "*A la maison, vous parlez quelle langue?*", implique une réponse spécifique attendue "le français". D'autres questions révèlent cet aspect intrusif, par exemple "*Avez-vous un médecin traitant? Quel est son nom?*". Quelle que soit la manière de poser cette question et l'attitude de l'enseignante, la deuxième partie de la question a un caractère intrusif et inquisiteur. **De nouveau, la nature des questions est une véritable contrainte dans les relations sociales car l'enseignante y tient un rôle d'enquêtrice et les stagiaires d'enquêtés.**

Pour l'aspect **intrusif**, les deux évaluations orales (intermédiaire et finale) sont l'occasion de poser des questions personnelles aux stagiaires: concernant leur situation maritale, leurs enfants, leur famille etc.. C'est un aspect que nous trouvons très dérangeant, car nous avons tenté tout au long de la formation d'instaurer des relations de confiance réciproque. Ainsi, nous ne posons jamais frontalement de questions personnelles, nous laissons les stagiaires parler d'eux-mêmes, ou nous formulons des questions uniquement quand l'échange s'y prêtait. Le fait de poser directement des questions personnelles liées à la famille, pour des personnes qui sont souvent éloignées de leurs proches, nous semble inapproprié; par exemple, pour Assini, qui a un enfant en Côte d'Ivoire (dont il n'avait jamais parlé en formation), Surujul qui est seul en France, et dont toute la famille est restée au Bangladesh. La question suivante a été très dérangeante dans leurs cas: "*Votre famille se réunit à quelles occasions?*".

Ainsi, le programme et les évaluations orales ont un impact sur les relations sociales entre l'enseignante et les stagiaires. Ils impliquent un certain nombre de contraintes sociales pour l'enseignante: application d'un programme aux tendances nationalistes, rôle d'enquêtrice etc.. Pour les stagiaires, la nature du programme et des évaluations les amène à adopter certains discours et comportements dans les relations à l'enseignante en raison de leur attente de réussite de la formation linguistique. C'est pourquoi, les relations sociales créées entre enseignante et stagiaires ont été plus ou moins souples, et ont fait l'objet de négociations.

1.2) Les différentes formes de coopération construites au sein des relations sociales entre enseignante et stagiaires

Les relations sociales construites au sein de la formation entre enseignante et stagiaires ont été influencées par différents facteurs (institutionnel, connaissance de l'univers scolaire etc.). La forme de coopération de ces relations a été variable selon les situations et les stagiaires impliqués.

Selon leurs parcours, les stagiaires connaissaient ou non le principe des cours de langue, leur mise en place, l'univers scolaire etc., ce qui a déterminé **leurs attentes**. Ainsi, au premier cours, Christnol nous a fait part à la fin de la séance de sa surprise: il pensait que selon les langues d'origine des stagiaires, il y avait des professeurs différents, et donc que chaque classe correspondait à un ensemble de stagiaires parlant la même langue. Au début du cours suivant, alors qu'il n'y avait que lui et un autre stagiaire (Idrissa), il nous a demandé notre âge. Nous lui avons répondu (vingt-quatre), et lui avons retourné la question. Il nous a dit "*Cinquante quatre, je pourrais être ton père*". Ainsi, Christnol a exprimé la gêne qu'il ressentait c'est-à-dire que l'écart d'âge l'amenait à faire un parallèle avec une relation père-fille, et à tenter d'inverser le sentiment infantilisant qu'il semblait ressentir. La question de l'âge montre le malaise créé face au fait qu'une personne jeune soit son enseignante. Cela crée un renversement par rapport à la représentation courante selon laquelle tout enseignement est dispensé par des adultes ou des personnes âgées vers des élèves jeunes ou plus jeunes que l'enseignant-e. Ainsi, Christnol a tenté de contourner ce malaise en ayant une remarque assez paternaliste à chaque fin de cours : "*Et pas de bêtise hein!*". Ainsi, il nous disait cette phrase comme il aurait pu le dire à sa jeune fille, avant qu'elle ne sorte le soir. Cette phrase rappelle notre jeune âge, associé ici à celui où on fait "des bêtises", c'est-à-dire des sorties, et qu'on a encore un esprit assez inconscient

Durant ces moments, nous avons dû affirmer une position professionnelle plus forte pendant les cours, tout en laissant les stagiaires exprimer leur gêne à leur manière. Cet exemple souligne bien comment les relations sociales entre enseignante et stagiaires ne sont pas déterminées uniquement par l'aspect institutionnel et se construisent à plusieurs. **La relation sociale avec Christnol a été l'objet d'une coopération entre ses attentes** (notre jeune âge impliquait pour lui une attitude paternaliste) **et les nôtres** (faire bien notre travail d'enseignante).

En outre, nous pensons que ce jeune âge relevé par Christnol nous a permis, de manière générale, d'avoir des relations plus souples avec les stagiaires, car cela a entraîné un climat plus détendu et moins complexé avec la majorité des stagiaires. En effet, nous pensons que **l'âge est un facteur qui a joué un rôle dans les attentes des stagiaires au sein des nos relations**

sociales. Il nous a semblé que notre jeune âge entraînait certaines attentes de complicité et d'attitude ouverte.

La coopération que nous avons créée dans nos relations sociales a pris différentes formes. Dans le cadre des cours, nous avons travaillé après quelques séances sur le volet professionnel. Nous avons commencé par un tour de table en deux groupes. Chaque stagiaire expliquait oralement tous les emplois et petits jobs qu'il avait eu jusqu'ici (en France comme dans leur pays d'origine). Il est très fréquent que des personnes immigrées travaillent "au noir" en France, faute de titre de séjour, ou en raison de l'employeur. C'est pourquoi, quand le deuxième stagiaire du groupe 1, Latfi, a affirmé n'avoir jamais travaillé en France alors qu'il y habitait depuis de nombreuses années, nous avons voulu rassurer les stagiaires. Nous leur avons expliqué que nous n'étions pas la police et que nous n'allions pas répéter à qui que ce soit ces informations. De plus, nous avons explicité l'intérêt de préciser tous les emplois qu'ils avaient occupés, même si c'était de manière clandestine et ceci afin de connaître toutes leurs expériences et compétences professionnelles pour les guider au mieux. L'atmosphère s'est détendue et les stagiaires ont pour la plupart parlé de toutes leurs expériences professionnelles, y compris celles non déclarées. Le contexte institutionnel a fait émerger des représentations sociales chez les stagiaires, du type "il ne faut pas dire à une enseignante au sein du Greta qu'on travaille "au noir", on pourrait avoir des ennuis". Le discours des stagiaires est le reflet de leurs craintes à l'égard du système éducatif. **En raison de leur attente de réussite, ils ont adopté un discours et ils ont dissimulé, dans un premier temps, leurs expériences de travail non déclaré afin de donner une image positive d'eux et pour éviter des problèmes au sein de l'institution.** Nos relations ont fait l'objet d'une coopération afin de travailler au mieux sur leurs projets professionnels.

Les relations sociales entre enseignante et stagiaires ont donc été le lieu d'une coopération réussie, dans le sens où nous sommes parvenue à négocier une marge de manœuvre par rapport aux contraintes et attentes induites par le cadre institutionnel. Ce cadre a aussi influencé les relations sociales entre stagiaires.

1.3) Les relations sociales des stagiaires: entre entraide et volonté de domination

Au sein des cours, les relations sociales entre stagiaires ont pris plusieurs formes, selon les situations et les attentes de chaque stagiaire. Dès le début, les stagiaires ont fait preuve **de soutien entre eux. Ils ont eu des échanges dont la finalité était l'entraide.** Ce soutien s'est manifesté par exemple par des encouragements oraux. Ainsi nous avons demandé à Sandip d'aller au tableau écrire "drapeau français", mais il était récalcitrant et n'osait pas se lever pour y aller. Assini l'a alors encouragé en clamant "*Allez Sandip faut y aller, vas-y vas y*". Cet encouragement de la part d'un stagiaire a redonné confiance à Sandip qui s'est déplacé au tableau.

Le soutien peut prendre diverses formes, notamment l'humour qui permet de détendre celles et ceux qui ressentent du stress face à l'apprentissage. Theresa est sujette à de l'insécurité linguistique, et a exprimé de l'appréhension dès que nous lui demandions de parler ou de venir écrire au tableau. Quand nous disions "*Theresa c'est à ton tour*", elle répondait toujours d'un "*Ou...i*" sur un ton las. Tagdir, qui se comportait souvent de manière bienveillante et conviviale, a décidé lors d'un cours d'imiter Theresa après qu'elle ait émis son habituel "*Oui*". Ce qui eu pour effet de détendre l'atmosphère grâce aux rires de tous les stagiaires, dont Theresa. Dès lors Tagdir a souvent fait cette blague qui chaque fois a eu le même effet.

Les stagiaires s'entraidaient aussi en expliquant les exercices que d'autres ne comprenaient pas, et en faisant des propositions permettant de faciliter la compréhension. Il était fréquent qu'en abordant certains thèmes (par exemple, la notion d'état des lieux pour la location d'un logement), les stagiaires débutants aient des difficultés de compréhension. Dans ce cas d'autres stagiaires prenaient l'initiative d'expliquer avec leurs propres mots, en reformulant de manière plus simple la situation. Ainsi, certains élèves contribuaient à l'avancée des activités, en faisant des propositions. Lors de la séance 6, nous avons fait un jeu de rôle où les stagiaires devaient jouer un client (de pharmacie, de la SNCF..) ou un patient selon la carte tirée, et ensuite demander un service à une employée de ce service. Surujul avait tiré la carte "appel pour prendre rendez-vous chez le médecin". Cependant, il n'arrivait pas à se concentrer et à comprendre la consigne. Afin d'aider Surujul, Assini a alors proposé de montrer l'exemple en jouant une première fois la scène. Cette proposition a été efficace, car la mise en situation était la solution la plus pertinente.

Au sein de la classe, les relations sociales des stagiaires étaient marquées par la contrainte de se comporter comme des élèves. Cette contrainte a été parfois, comme nous venons de le voir, appréhendée au travers d'attentes d'entraide et de soutien mutuel. Cependant, les relations

sociales entre stagiaires étaient aussi le lieu de manifestations de **moqueries, de sentiments de honte ou encore d'une volonté d'être meilleur que les autres**. Dans tous les cas, il s'agissait de phénomènes de comparaison de niveau. On retrouve ici la notion de domination présente dans la conceptualisation des relations sociales de G. Bajoit..

Concernant les comportements de **honte**, des stagiaires cachaient leurs productions écrites du regard des autres stagiaires. Par exemple, nous avons vu Christnol cacher son travail avec sa main lors de la séance 4. Il était complexé d'avoir des compétences insuffisantes en littéracie (ne lui permettant pas d'être autonome en production et compréhension écrite), d'autant plus lorsqu'il était entouré de stagiaires plus compétents et plus jeunes que lui. Très fréquemment ses difficultés d'apprentissage déterminaient la nature de ses relations avec les autres. **Les compétences linguistiques de Christnol lui paraissaient insuffisantes en comparaison des autres stagiaires, ce qui explique son anticipation de leur potentielle domination. Il cherchait à se défendre de la domination des autres. C'est pourquoi les relations sociales de Christnol étaient parfois marquées par la honte, la gêne et les complexes.**

Par ailleurs, les comparaisons sources de raillerie mais aussi les phénomènes d'insécurité linguistique, conduisaient les stagiaires à tenter de se rassurer en se plaçant à un niveau supérieur à celui des autres. Ainsi, Assini riait souvent quand des stagiaires faisaient des erreurs. De plus, lors d'un jeu de charade, alors qu'il fallait trouver un synonyme de "idiot", il a dit "*illettré*". Il ne s'agissait probablement pas d'une erreur ou d'une confusion de mot, étant donné qu'Assini maîtrisait beaucoup de vocabulaire (niveau B1 à l'oral). C'était donc une manière de viser tous les stagiaires en situation d'illettrisme. **Ainsi, Assini se reposait sur ses ressources (compétences) linguistiques afin de dominer les autres, et d'en retirer des avantages (visant à se rassurer et à se sentir supérieur dans ce cadre scolaire). Dans ce cas, les relations sociales d'Assini exprimaient des attentes de réussite dans ce cadre institutionnel et scolaire, marquée par des contraintes le plaçant en bonne position par rapport aux autres (bonnes compétences linguistiques).**

Ce genre de comparaisons portait aussi sur les résultats des évaluations. Dans les représentations courantes, les évaluations sont souvent associées à un reflet des compétences et du niveau des personnes évaluées. Après les évaluations intermédiaires écrites, nous avons donné leurs résultats aux stagiaires. Assini et Oumou avaient de très bons niveaux en français (B1 à l'oral, et A1-A2 à l'écrit), mais ils se différenciaient par leurs comportements.

Assini avait parfois une attitude arrogante (prétendre tout connaître, faire ressentir que tout lui paraît évident, se moquer des débutants etc.). En revanche, Oumou avait un comportement

humble (questions, prise de parole pour des sujets connus). Suite aux résultats, nous avons entendu Oumou dire qu'elle était déçue d'avoir une évaluation inférieure à celle d'Assini. Ainsi, les phénomènes de comparaisons touchaient la plupart des stagiaires, même les plus modestes et compétents en français. **On voit bien comment les relations sociales des stagiaires n'échappaient pas à cet enjeu de domination précédemment évoqué.**

Les relations sociales au sein de la formation linguistique prenaient différentes formes en raison de plusieurs facteurs: attentes (volonté de réussir la formation, volonté de domination, volonté d'entraide) et contraintes (compétences linguistiques en français, programme et évaluations de l'OFII). Ces relations évoluèrent avec la manière dont la coopération était négociée par les différents acteurs en présence. La nature des relations sociales déterminait partiellement le contenu des discours des stagiaires, et le type de représentations sociales exprimées. Ce dernier élément était aussi directement influencé par les sujets abordés au sein du programme de l'OFII.

Chapitre 2 : L'émergence de représentations sociales sur les acteurs de la société française à partir du programme de l'OFII

La nature du programme OFII a entraîné des discussions et des échanges, à partir des domaines évoqués qui touchent au quotidien. Ils ont déclenché chez les stagiaires des discours sur leurs expériences dans ces domaines et sur les acteurs-actrices de la société française.

2.1) Le traitement du thème logement : l'occasion de l'expression de RS concernant certaines relations sociales

Le travail sur le programme de l'OFII a notamment porté longuement sur le logement. Ce fut l'occasion pour quelques stagiaires d'exprimer leurs expériences. Ces discours ont été marqués par des RS concernant les relations sociales: soit entre membres du groupe de pairs, soit avec des personnes de l'administration des HLM.

Nous avons commencé à travailler ce thème à la troisième séance, autour du lexique matériel du **logement**. L'évocation du chauffage a amené plusieurs stagiaires à parler de leurs situations personnelles: Idrissa et Christnol ont parlé du chauffage collectif en logement public, et de leurs inconvénients, notamment quand il fait froid et qu'on ne peut pas le régler soi-même. Les annonces locatives proposant la colocation ont permis une réflexion sur la terminologie et la philosophie du logement partagé. La définition personnelle qu'en a fait Assini illustre bien une façon particulière de vivre et voir la colocation, différente de la définition classique: "*T'as un appart tu peux pas tout payer, tu dis à un ami de venir habiter chez toi et de payer sa part*". En effet, il est traditionnellement admis qu'une colocation se décide en amont, et que l'on prend un appartement proportionné aux nombres des colocataires. Mais ici, la définition d'Assini implique une autre logique: une personne seule n'a plus les moyens de payer son loyer et décide de partager son appartement, même si c'est un studio. Ainsi, l'évocation du logement a fait émerger une représentation spécifique d'Assini concernant la colocation. **Cette RS souligne l'existence de relations sociales marquées par le besoin avec les membres de son groupe de pairs ("un ami") concernant ce sujet**: on ne vit pas à plusieurs par envie mais par besoin.

Nous avons travaillé sur les notions et les obligations qu'impliquent une location, comme l'état des lieux. Certains pouvaient donner une définition de cette formalité, d'autres comprenaient le principe pour l'avoir rencontré, mais ne se rappelaient plus du mot. Ce fut là aussi l'occasion

pour Idrissa, de parler de son expérience personnelle. Il expliqua comment il avait fait l'état des lieux dans son logement social en arrivant, mais avait remarqué deux jours après qu'il y avait un carreau cassé sur le carrelage. L'expérience d'Idrissa fait **circuler une représentation sociale importante: celle d'une méfiance dans les relations sociales impliquant des personnes de l'administration.**

Ces représentations sociales façonnent des stratégies d'intégration qui reflètent le quotidien de certains stagiaires marqués par la nécessité. Le programme de l'OFII a aussi fait émerger des discours concernant des thèmes plus interculturels.

2.2) L'évocation d'aspects interculturels à l'origine des phénomènes d'auto catégorisation

Dans le programme de l'OFII, nous devons voir avec les stagiaires l'hymne français: la Marseillaise. Nous avons tenté d'aborder ce sujet sans qu'il ne soit ni pesant ni ambiguë. Nous avons fait écouter à tour de rôle chacun des hymnes des pays d'origine des stagiaires, en demandant aux stagiaires de deviner ou reconnaître de quels hymnes il s'agissait. Ensuite, nous leur avons fait écouter la Marseillaise. Lors de cette activité, les stagiaires ont exprimé beaucoup de curiosité envers les autres hymnes et d'enthousiasme à l'écoute de l'hymne de leur pays d'origine. Ainsi, quand nous avons commencé avec l'hymne algérien, Nawel a répondu rapidement "*C'est nous nous!*" en s'adressant aux autres algériens. Cela a donc suscité un sentiment d'appartenance communautaire, au travers du "nous" répété. Il s'agit donc d'un phénomène **d'auto catégorisation**, dont nous reparlerons dans la troisième partie. A la suite de ce travail, Tagdir nous a demandé deux fois si nous allions faire passer l'hymne népalais, cette écoute semblait lui tenir à cœur. Pour plusieurs hymnes il y a eu des dysfonctionnements: l'un parce que nous avons téléchargé l'ancien hymne népalais, un autre parce que nous avons oublié de télécharger l'hymne libyen, et enfin parce que nous nous étions trompée de Guinée (Guinée équatoriale au lieu de Guinée Conakry). A chaque fois, les stagiaires ont exprimé leur volonté d'entendre cet hymne (que ce soit le leur ou pas), et certains ont alors pris l'initiative de le mettre sur leur téléphone. On voit bien comment les activités interculturelles suscitent l'intérêt et le partage des stagiaires. L'écoute des hymnes a fait surgir l'expression de **catégorisations nationales** associées à un certain enthousiasme. Par ailleurs, ces catégorisations n'ont pas provoqué de phénomènes excluants, au contraire.

Puis, nous avons travaillé avec le groupe 1 sur le **fonctionnement de la démocratie française**: pouvoir exécutif, pouvoir législatif et pouvoir judiciaire. Ce sujet a fait émerger des discours des stagiaires sur leurs pays d'origine, car la situation et l'organisation politique de leurs pays suscitent leur intérêt et tient souvent une place dans leur parcours de migration. Concernant l'organisation à proprement parlé des systèmes politiques de leurs pays d'origine, Assini a pris la parole pour expliquer qu'en Côte d'Ivoire, l'Assemblée Nationale peut faire destituer le Président, ce qui lui semblait une bonne possibilité. D'autres stagiaires ont pris à leur tour la parole pour expliquer l'organisation politique dans leurs pays d'origine. Ainsi, Golam a expliqué que c'est le Premier Ministre qui a le pouvoir au Bangladesh, et a fait un parallèle avec le système anglais. Il semblait très intéressé par la politique dans son pays comme à l'international (France, Angleterre etc.). D'autres ont manifesté une autre position: celle d'un désintérêt pour la politique dans leurs pays d'origine. Idrissa a exprimé un certain désabusement pour la politique menée en Guinée Conakry car "*le Président a tout le pouvoir et prend tout l'argent, et si tu*

t'intéresse à la politique tu vas en prison". Ainsi, le travail sur l'organisation politique de la France a fait émerger des discours sur les pays d'origine des stagiaires, et a été l'occasion d'un échange interculturel au niveau de la politique. Ici, c'est de nouveau **le phénomène d'auto-catégorisation** qui nous a intéressé. Ces catégories n'ont pas été clairement explicitées mais les stagiaires y ont fait référence de différentes manières: Assini au travers de "*Chez nous l'Assemblée Nationale peut..*", alors que Golam a commencé par "*Au Bangladesh c'est...*" ou "*nous les ivoiriens notre gouvernement fait...*" Nous voyons bien que la formulation d'Assini est marquée par un fort sentiment d'appartenance au travers de l'emploi du "nous". Golam parle du Bangladesh en tant que bangladais mais n'utilise pas de formule d'appartenance. Tous ces sujets peuvent faire résonance avec des expériences personnelles des stagiaires, qui sont parfois difficiles.

2.3) Comment le programme peut déclencher des catégorisations accusatrices

Certains sujets du programme ont déclenché des réactions virulentes de la part de plusieurs stagiaires. Dans les discours exprimés lors de ces situations, nous avons notamment remarqué un phénomène de catégorisation de l'Autre associé à une mise en accusation de responsables.

Durant le travail sur l'autorité parentale, nous avons défini les obligations parentales selon la loi française. Nous avons notamment évoqué la scolarité obligatoire des enfants de 6 à 16 ans, l'obligation de prendre soin de ses enfants (nourriture, hygiène). Nawel a réagi verbalement et assez violemment, en élevant la voix et en s'énervant contre les autres stagiaires qui lui répondaient. Ce travail lui a rappelé ses difficultés passées avec ses enfants, c'est pourquoi elle a commencé à réagir en disant "*ça c'est que pour les gens qui ont la nationalité, ça s'applique pas à tout le monde (...) moi j'ai été deux ans à la rue si t'as des enfants on t'aide pas en France*". Ici, on assiste à deux phénomènes de catégorisation: "les gens qui ont la nationalité" permet de mettre en place une catégorie de l'Autre (les Français-e-s), alors que "pas à tout le monde" implique une auto catégorisation implicite concernant les personnes immigré-e-s qui n'ont pas la nationalité. On assiste aussi à une mise en accusation d'une catégorie de personne assez vague: Nawel dénonce ici le "on" qui n'aide pas les immigré-e-s en difficulté. Ce "on" est flou, mais on peut supposer qu'à l'origine il a été utilisé pour faire référence au gouvernement français et aux fonctionnaires de l'Etat.

Cette exclamation de Nawel a amené d'autres stagiaires à intervenir: Assini et Idrissa ont tenté de lui expliquer qu'on pouvait avoir de l'aide, au travers des associations. Cela a donc entraîné une discussion entre Nawel, Oumou, Assini et nous-même, en présence des autres stagiaires. Nawel a continué à s'énerver et à expliquer "*Ils m'ont pas aidé j'ai été au 115*". Oumou, qui a une petite fille, a alors réagi, en disant froidement "*Bah oui tu vas au 115*". Ainsi la réponse d'Oumou a soulevé une certaine contradiction dans le discours de Nawel: le "Bah oui" est utilisé pour montrer l'évidence d'aller au 115, et souligner de manière implicite que le 115 constitue une aide. Par ailleurs, le ton froid d'Oumou souligne sa logique, et nous pouvons faire l'hypothèse qu'Oumou est justement allée elle-même au 115 (logement d'urgence du Samu). Au travers de ces discours, on remarque **une catégorisation assez floue** des responsables selon Nawel: "ils" et "on" renvoient à une espèce d'entité floue qui n'a pas fait son travail, renvoyant tour à tour au gouvernement puis aux associations. Cette catégorisation est associée à une représentation sociale négative: "ils" sont responsables et n'aident pas les immigré-e-s en besoin.

Ainsi, différents thèmes du programme (logement, éducation et culture) ont fait l'objet d'échanges entre les stagiaires. Dans ces discours nous avons pu relever un certain nombre de représentations sociales sur les acteurs de la société française qui révèlent leurs stratégies d'intégration. Ces discours nous donnent par ailleurs un premier aperçu des phénomènes d'auto-catégorisation et de catégorisation..

Chapitre 3 : La construction de liens sociaux influençant la nature des discours

Les situations d'interlocution qui ont eu lieu en classe ou à l'extérieur dépendaient des liens sociaux qui se sont créés dans la classe entre stagiaires et avec l'enseignante. Certains liens interpersonnels ont été construits, ils ont créé une dynamique d'échanges. Le lien social est défini par **les relations qui unissent des individus faisant partie d'un même groupe social et/ou qui établissent des règles sociales entre individus ou groupes sociaux différents**. Quand cette expression est utilisée au pluriel, elle fait **référence aux relations sociales concrètes dont le lien social est tissé**.¹² Dans le cadre de nos recherches, les liens sociaux ont pris différentes formes que nous allons expliquer. En outre, ils ont permis l'émergence de discours de la part des stagiaires au sujet des acteurs sociaux de la société française.

3.1) La mise en place de groupes de pairs basés sur les "origines" des stagiaires

La formation linguistique de 100 heures, organisée en cours de 3 heures deux fois par semaine pendant quatre mois, a impliqué la construction de liens sociaux entre les différents acteurs de la formation, que ce soit dans l'espace classe ou en dehors. La nature des liens sociaux entre stagiaires a été en grande **partie déterminée par les groupes de pairs existants et/ou construits**. Les groupes de pairs renvoyaient principalement à l'appartenance commune à un même espace géographique et culturel d'origine (pays ou continent).

Nous expliquons ici la nature des liens sociaux entre stagiaires car ils avaient une influence sur leurs discours, en classe et en dehors. Hormis l'appartenance à des groupes de pairs, les groupes de niveaux influençaient aussi la nature des liens sociaux car ils impliquaient des relations sociales plus ou moins récurrentes.

Ainsi, **les liens sociaux ont notamment pris la forme de groupes de pairs, c'est-à-dire des groupes réunissant des stagiaires aux mêmes "origines"**, dont les membres avaient des relations sociales récurrentes et privilégiées entre eux. Un premier groupe s'était créé entre les hommes arabophones, Latfi, Sofiane et Mustapha. Les groupes de pairs de référence étaient donc l'appartenance au genre masculin, et l'origine arabe commune. Ils travaillaient souvent ensemble dans le groupe 1, Latfi ne parlait pas de lui-même, ni pour des interventions

¹²<http://ses.webclass.fr/notion/lien-social>

didactiques ni pour évoquer ses expériences personnelles. Mustapha était plus volontaire durant les interventions didactiques. Par contre Sofiane était loquace, tant au niveau didactique qu'au niveau personnel.

Dans le groupe 1, Oumou, Idrissa et Assini formaient un groupe de pairs: ils avaient des relations sociales fréquentes, du fait qu'ils étaient tous les trois d'origine africaine. En outre, Oumou et Idrissa avaient tissé des liens affinitaires. Par ailleurs ils étaient très dynamiques dans les échanges en classe: Idrissa prenait spontanément la parole quand un sujet faisait résonance avec son expérience personnelle, Oumou participait souvent pour donner les réponses correctes, et parfois pour faire une blague. Assini intervenait parfois pour les corrections, mais adoptait la plupart du temps une attitude de supériorité du type "tout ceci est trop facile pour moi".

Dans le groupe 1, Domingos était un des stagiaires permanents, il ne parlait pas beaucoup, mais était plus loquace quand il y avait sa femme, Theresa et faisait parfois l'intermédiaire entre elle et nous, quand elle avait du mal à expliquer des choses un peu complexes. Il n'a pas été lié à un groupe de pairs.

Tagdir travaillait la moitié du temps avec le groupe 1 et l'autre moitié avec le groupe 2 (en raison de sa bonne maîtrise de la littéracie mais ses grandes lacunes orales). Il était plutôt avenant avec tout le monde et apportait souvent une touche d'humour. Il n'a pas créé de liens sociaux forts, c'est avec Golam qu'il parlait le plus. En classe, il intervenait peu, à part pour faire des blagues ou aider un-e camarade.

Golam était la majorité du temps dans le groupe 1 et n'a pas créé d'affinités avec les personnes de ce groupe. Cependant, il avait des liens sociaux fréquents avec Surujul et Tagdir, notamment parce qu'ils parlaient tous les deux hindi, et que Surujul est originaire du même pays, le Bangladesh, et parle la même langue d'origine, le bengali. Il s'agissait donc d'échanges et de relations fréquentes, en référence à un groupe de pairs. Golam était plutôt avenant, mais se sentait un peu gêné avec les personnes du groupe 1, qui avaient un bon niveau. En classe, il était assez actif: il posait beaucoup de questions, était curieux tant sur les aspects culturels que linguistiques, il répondait volontiers aux questions et aux corrections, et parlait parfois de ses expériences personnelles. Ses relations sociales en tant qu'élève au sein de la classe (en interaction didactique par exemple), étaient plus approfondies et fréquentes que ses relations sociales entre pairs.

Dans le groupe 2, Nawel et Cheinez travaillaient toujours toutes les deux et avaient des liens sociaux privilégiés, du fait de l'appartenance commune à plusieurs groupes de pairs (origine

algérienne et genre féminin). Cheinez la plus jeune du groupe, est en France depuis peu de temps. Au contraire, Nawel est en France depuis dix ans, elle a une bonne connaissance-expérience du fonctionnement de la société française, et a trois enfants. Cheinez prenait Nawel comme guide, elle lui demandait de l'aide et des conseils. Elle ne prenait pas beaucoup la parole, mais était volontaire pour participer aux exercices et corrections. Nawel, était une des personnes moteur de la classe: elle était très dynamique, que ce soit pour l'aspect didactique comme pour l'aspect plus personnel. Elle prenait la parole spontanément, et il fallait même parfois la stopper pour laisser les autres stagiaires s'exprimer.

Mariana était la seule stagiaire d'origine européenne de ce groupe, et tenait des discours racistes (en dehors de la classe). Elle n'a donc pas eu de liens sociaux approfondis avec d'autres stagiaires, mais elle entretenait des relations sociales relativement avenantes et curieuses avec certaines personnes: Golam, Surujul, Theresa, Tagdir. En classe, elle intervenait peu.

Hallil est arrivé en cours de formation et ne partageait pas la même mentalité bienveillante qui régnait dans la classe quand il est arrivé. Il demandait toujours quand était la pause, si on pouvait finir plus tôt etc.. De plus, il avait une attitude vindicative envers Nawel, c'est-à-dire qu'il lui coupait souvent la parole et semblait la "surveiller". A noter qu'ils étaient les seuls à porter un signe religieux voyant, Hallil portait le turban turc musulman, et Nawel le voile. Le groupe de pairs, ici l'appartenance commune à la religion musulmane, a provoqué des tensions, notamment en raison de l'appartenance à des groupes de pairs genrés différents. En outre, Hallil plaisantait facilement, il fallait souvent intervenir pour stopper des attitudes déplacées. Par contre, il était assez dynamique et intervenait volontiers en classe pour les aspects didactiques.

Theresa parlait peu, et était récalcitrante à l'idée de participer. Mais elle développait des liens sociaux solidaires avec tous les stagiaires, en rapportant notamment de la nourriture pour tout le monde lors des pauses. Parfois elle partageait des expériences personnelles, pour justifier sa fatigue ou sa mauvaise humeur.

Surujul était celui qui parlait le moins bien français et faisait peu d'efforts pour s'améliorer. Il était donc difficile d'entretenir des relations sociales avec lui.

Ainsi, la classe a été un lieu de socialisation pour les stagiaires: ils ont construit, pour la plupart d'entre eux, des liens plus ou moins approfondis. Ces liens se sont basés sur la réunion d'acteurs sociaux aux mêmes origines (géographiques et culturelles): ils ont créé des groupes de pairs que nous retrouvons souvent dans la société française. Or, les liens sociaux permettent aux individus d'acquérir une identité sociale. Nous voyons bien comment la nature de ces liens vient confirmer et nourrir ces identités sociales marquées par l'appartenance à certains groupes

de pairs. La nature des échanges a été déterminée partiellement par ces groupes d'appartenance, mais aussi par les relations à l'enseignante.

3.2) Des situations d'interlocution de différentes natures entre stagiaires et enseignante

Des stagiaires tissaient des liens sociaux plus ou moins approfondis (en dehors du cadre didactique) avec nous-même, l'enseignante. Ces liens sociaux prenaient différentes formes: certains stagiaires nous ont souvent parlé, posé des questions, raconté leurs expériences personnelles et leur quotidien, ou encore nous ont demandé des conseils ou de l'aide.

Ces échanges avaient lieu en classe, à la pause, ou à la fin du cours pour: Sofiane, Oumou, Nawel, Idrissa et Assini. Comme nous l'avons vu, ces stagiaires échangeaient assez facilement sur leurs expériences et leurs connaissances. Sofiane, Golam et Surujul ont fait appel à mon aide pour des problèmes administratifs (rendez-vous à la préfecture etc.), ce qui a aussi contribué à créer des liens un peu moins rigides que professeurs-élèves. Mais les échanges les plus étendus avaient lieu sur le chemin du retour, jusqu'aux arrêts de bus et de métro qui étaient à environ quinze minutes. Sofiane, Idrissa, Oumou marchaient parfois avec nous jusqu'aux arrêts. Nous échangeons sur leur quotidien en France, la politique ou encore notre parcours (études, travail).

Les liens sociaux les plus approfondis et les plus personnels, se faisaient avec Golam et Marina car nous prolongions notre retour dans les transports en commun. En effet, Marina habitait dans la même ville que nous, donc nous prenions systématiquement le bus ensemble. Quand à Golam, il habitait en Picardie et prenait le RER soit à Mairie d'Aubervilliers soit à Saint Denis. Ainsi, lors de nos trajets en bus nous avons l'habitude de parler pendant trente minutes. Ces moments nous amenés à avoir une connaissance plus précise de leur quotidien en France, ils nous permettaient de recueillir des fragments de vie, surtout concernant Marina. Ces discussions nous donnaient une vision des parcours d'intégration de différents stagiaires. Le fait d'avoir des discussions à l'extérieur du cadre institutionnel, et en petit comité, favorisait l'émergence de discours plus personnels, et sans autocontrôle. C'est justement cet entre-deux (discussion avec une enseignante de l'institution, mais en dehors de la classe) qui a entraîné l'émergence de discours équivoques, du type "j'ai conscience d'une certaine islamophobie de l'institution mais en même temps j'ai envie d'échanger ouvertement avec l'enseignante", comme nous le verrons plus loin.

Ainsi, la nature, la dimension personnelle et le sujet des échanges ont détendu des liens sociaux créés entre nous tous. Les discours et les représentations sociales que nous analyserons sont à étudier relativement à ce contexte, car on ne dit pas les mêmes choses selon les liens créés, les participant-e-s, le lieu etc.. En effet, le contexte interpersonnel est constitutif des discours. Au

travers de ces discours, nous avons pu constater la pluralité des parcours des stagiaires en France.

Chapitre 4: La socialisation des stagiaires en fonction de leurs parcours d'immigration et d'intégration pluriels

En fonction de différents critères, les stagiaires n'avaient pas les mêmes parcours d'immigration et d'intégration. En effet, ils n'avaient pas vécu les mêmes expériences dans la société française. M. Khellil écrit: "*L'éducation-socialisation peut être ainsi le résultat des expériences cumulées dont l'individu saura toujours faire le tri pour réajuster son comportement*"(2005: 24). Ainsi, les expériences ont un impact sur la socialisation des acteurs sociaux, ici les immigrés. Cette socialisation leur permet d'adopter des comportements adéquats en société, et d'être bien intégrés. Les expériences influencent les stratégies d'intégration. En outre, la socialisation implique la mise en place de représentations sociales. M. Cherkaoui explique à ce propos: «*Socialiser c'est convertir. Idéalement, c'est transformer un individu d'un être asocial en un être social en lui inculquant des catégories de pensée et un système d'idées, croyances etc.*»(1986 : 39). Ce processus de socialisation passe notamment par **des agents socialisateurs**, c'est-à-dire des groupes ou individus sociaux qui diffusent ces catégories et représentations.

4.1) Un processus de socialisation corrélé à des temps de résidence relativement longs

Les stagiaires que nous avons eu en classe étaient en France depuis des périodes plus ou moins longues, la plupart étaient installés depuis plusieurs années. Ainsi, ils ont été en relation avec un certain nombre d'agents socialisateurs durant toutes ces années, qui ont participé à la construction et à la diffusion de leurs RS. Ce passage a impliqué de nombreuses expériences de socialisation dans la société française, aboutissant à l'ajustement de leurs comportements. **La socialisation, indispensable à l'intégration, comporte ainsi deux dimensions: les expériences dans la société française, et la réappropriation d'un certain nombre de représentations sociales. Ces expériences ont notamment lieu à travers les contacts avec des acteurs sociaux, tandis que les RS sont transmises par des agents socialisateurs.**

Les périodes de résidence et l'intégration ont un lien direct, car l'intégration est un processus qui se construit dans le temps. G. Moreau constate ce phénomène dans un article sur l'intégration des immigrés et l'école: "*Il y a donc un temps, très long, d'intégration des immigrés*" (2011: 51), et évoque même un "*temps long d'une dizaine d'années ou d'une demi-génération.*"(2011: 52). Notre propos n'est pas ici de déterminer la durée de l'intégration, principalement parce que cela ne nous semble ni envisageable ni pertinent. Cependant,

l'intégration est pour nous corrélée au facteur temps, qui permet d'accumuler des expériences, des rencontres avec des agents socialisateurs, et facilitent la construction d'une identité sociale dans la société française.

Certains stagiaires étaient en France depuis environ dix ans: Idrissa, Sofiane, Nawel, Latfi et Domingos. Ils évoluaient dans la société française depuis longtemps, ils avaient donc beaucoup d'expériences au niveau professionnel et administratif. De ce fait, ils étaient en relation avec de nombreux acteur-trice-s de la société, ils développaient à leur égard des représentations sociales en lien avec des stratégies d'intégration dont ils pouvaient tester l'efficacité ou l'inefficacité.

Une autre partie des stagiaires était installée en France depuis au moins cinq ans: Marina, Golam, Oumou et Assini. Ils avaient beaucoup d'expériences et de connaissances sur le fonctionnement de la société française, mais avaient parfois besoin d'être accompagnés pour des questions professionnelles ou administratives. Ils construisaient beaucoup de représentations sociales sur les différents acteurs de la société française, et étaient en contact avec les représentations sociales du pouvoir dominant. Cette durée relativement longue implique aussi de nombreux contacts avec différents agents socialisateurs, et l'ajustement de comportements au travers des expériences vécues dans la société.

Une dernière partie des stagiaires était en France depuis peu, c'est-à-dire depuis moins d'un an: Tagdir, Surujul, Cheinez, Hallil, Mustapha et Theresa. Ils commençaient juste à construire des représentations sociales sur la société française et ses membres. Ils ne parlaient pas bien français, leurs contacts avec des agents socialisateurs étaient encore limités.

4.2) Les contacts avec certains agents socialisateurs et acteurs sociaux de la société française

Les stagiaires avaient des parcours d'intégration différents selon leurs liens ou non avec des acteurs et agents socialisateurs de la société française. Ces liens pouvaient prendre différentes formes: visite d'association, relations professionnelles, vie sociale du quartier etc.. M. Khellil écrit à ce sujet: "*Parmi les principaux acteurs sociaux ayant une influence sur l'individu, nous retiendrons les plus pertinents, en liaison avec la problématique de l'intégration : la famille, le groupe des pairs, les médias et le monde du travail d'une part, et l'école d'autre part.*"(2005: 53). Cette sélection nous paraît pertinente, mais nous y ajouterons le milieu associatif, qui tient une place déterminante dans la socialisation et les parcours de nombreux immigré-e-s en France. Nous parlerons du rôle de la famille dans la partie suivante. Par ailleurs, le poids des médias est pour nous indéniable.

Tout d'abord, les **contacts avec des acteurs sociaux d'associations** permettaient à plusieurs stagiaires de résoudre certains de leurs problèmes et d'acquérir plus d'autonomie, tout en participant à la construction de leurs représentations sociales. Idrissa rejoignit la communauté d'Emmaüs lors de son arrivée et continuait à faire appel à d'autres associations pour ses problèmes administratifs. **Par le biais des agents socialisateurs membres d'associations**, il obtint connaissance d'un certain nombre de stratégies lui permettant de solutionner des soucis du quotidien: difficultés de logement, problèmes administratifs, ou encore professionnels. Sa connaissance du monde associatif optimisait l'accompagnement des membres des associations. Par ce biais, nous supposons qu'il a eu accès à des informations sur les représentations sociales du pouvoir dominant en France, et sur les stratégies à adopter au quotidien. En effet, les associations constituent des canaux de diffusion d'informations pour les personnes immigrées. Dans ce cas, il pourrait donc s'agir de transmission de représentations sociales. Le fait qu'il résidait dans la communauté d'Emmaüs, entouré de différents acteurs de la société française (membres de l'association, anciens détenu-e-s de prison, autres immigré-e-s), a sûrement aussi été l'occasion d'une prolifération de représentations sociales, qu'il aurait ignoré dans un autre contexte. Par ailleurs, nous avons aussi constaté qu'il avait une représentation sociale positive des membres d'association, car quand il a appris que nous avons travaillé en association, il nous a dit: "*Ah c'est bien ça, les associations, t'as travaillé où?*". Il exprimait une valeur positive par l'adjectif "bien", et de l'intérêt en posant des questions à ce sujet.

Assini et Oumou évoquaient aussi des associations, même si nous ne savons pas si ce sont eux-mêmes ou des personnes de leur entourage qui y sont allées. Golam a relaté sa visite à une association dans sa ville pour obtenir de l'aide dans ses demandes de logement social.

A son arrivée en France Tagdir rencontra la Cimade, qui l'aida pour ses problèmes de carte de séjour. C'est pourquoi quand Surujul évoqua le fait qu'il avait un récépissé constamment renouvelé depuis des mois sans jamais obtenir de carte de séjour, Tagdir lui conseilla d'aller à la Cimade. Tagdir a donc une représentation positive de cette association, car elle l'a aidé à un moment donné. Cet aspect nous semble important car les associations ont permis à ceux qui ont fait appel à leurs services d'être moins isolés et d'obtenir des informations sur le fonctionnement de la société française. Ainsi, les liens avec des membres d'associations ont une influence sur les représentations sociales car ils sont des agents socialisateurs.

L'environnement social quotidien des stagiaires implique des contacts avec différents agents socialisateurs et acteurs sociaux, à travers le travail, la vie de quartier etc.. Ces contacts participent à la construction et à la diffusion de RS.

Marina travaillait à mi-temps dans une boulangerie juive, ainsi elle concevait un certain nombre de représentations sociales sur "les juifs". De plus, elle habitait à Saint-Denis à forte population d'origine africaine (Afrique noire et Maghreb) et en partie de religion musulmane. De ce fait, elle exprimait de nombreuses représentations sociales sur les "Noirs et les Arabes", et "les Musulmans", comme nous l'analyserons plus loin.

Par ailleurs, Golam et Surujul, tous les deux bangladais, verbalisaient des représentations négatives sur certaines catégories de personnes (les "Noirs" et les "Arabes"). Ils sont les seuls à l'avoir fait, hormis Marina qui avait des propos clairement racistes. Ainsi, on peut supposer que les représentations sociales de Golam et Surujul viennent partiellement de leur diffusion par des agents socialisateurs proches d'eux.

Ainsi, les contacts des stagiaires avec des acteurs de leur environnement social participent à la construction de RS sur ces personnes. La construction de ces RS dépend des liens sociaux des stagiaires avec certains agents socialisateurs: acteurs de son propre groupe d'appartenance, membres d'association etc.. Les RS des stagiaires dépendent des liens qu'ils entretiennent avec les différents acteurs sociaux de la société française, facilités parfois par le fait d'avoir de la famille en France, par exemple des enfants.

4.3) La présence familiale et ses effets sur les relations sociales des stagiaires

La famille constitue en elle-même un agent socialisateur, car c'est un milieu de socialisation primaire pour les enfants (M. Khellil, 2005). Mais elle peut être aussi un moyen de rencontre avec d'autres agents socialisateurs, notamment pour les parents. En effet les stagiaires parents d'élèves n'ont pas eu la même socialisation que les stagiaires seuls en France. Le fait d'avoir des enfants conduit souvent à des contacts avec des agents socialisateurs (école, mairie etc.).

Une partie des stagiaires avaient des enfants présents en France. Ils ne nous ont pas tous parlé de leurs enfants, pour certains nous l'avons appris par hasard lors des évaluations orales. Pour les autres, nous ne pouvons pas savoir si cela a eu un effet ou non dans leurs représentations sociales et leurs stratégies d'intégration.

Tagdir, Christnol et Nawel ont parlé de leurs enfants pour évoquer comment ils avaient pu inscrire leurs enfants à l'école en passant par la mairie (lors de la séance sur l'autorité parentale). Ainsi, leurs jeunes enfants les obligeaient à rencontrer différents acteurs sociaux et agents socialisateurs (employés de la mairie, AVS, professeurs etc.). Nawel a notamment exprimé des représentations sociales négatives sur des employés de la mairie. Alors que nous précisions qu'il faut aller à la mairie pour demander son école de rattachement, Nawel intervint: *"Bah ça marche pas toujours ça, moi j'suis allée à la mairie quand j'suis arrivée en France ils voulaient pas inscrire mon enfant ils ont pas voulu le faire ils ont refusé de l'inscrire"*. On voit bien ici la répétition du refus et de la négation (trois phrases négatives, et un emploi du verbe refuser), qui souligne bien comment Nawel est choquée et énervée par ce refus. De plus, l'emploi de ce "ils" général pour parler des employés de la mairie fait résonnance avec son intervention de la séance précédente à propos du fait qu'elle n'avait reçu aucune aide en France alors qu'elle avait des enfants. Ces exemples contribuent à sa construction de représentations sociales négatives de l'Etat, employés et autres acteurs de la société française, associés à un "ils" général. Avoir des enfants **l'a amené à être en contact avec des membres de la mairie** et de l'école, et ainsi à construire des représentations sociales de cette administration et de l'éducation nationale.

Pour Marina, le phénomène était inverse. Sa fille Vitélina arrivée en France alors qu'elle était au collège, avait rapidement appris le français en étant intégrée dans une UPE2A. Puis elle entra au lycée bilingue. Etant la seule de la famille à communiquer avec aisance en français, c'est elle qui gérait toutes les situations où il faut parler français. Ainsi, comme nous l'a expliqué Marina elle évitait toutes les occasions de communiquer en français et déléguait ces démarches à sa fille. La présence de sa fille a donc un effet **réducteur sur ses liens avec des agents socialisateurs** de la société française. En effet, elle avait peu de contacts effectifs avec des

acteurs sociaux et donc peu d'expériences sociales. Elle avait un minimum de liens avec des agents socialisateurs qui auraient pu lui transmettre certaines RS. Ce phénomène ne l'aidait pas à s'approprier la langue française, et donc à communiquer avec son entourage direct francophone non-ukrainien.

Ensuite, un autre critère familial est le fait d'avoir un conjoint-e en France. Certains stagiaires étaient mariés à une personne étrangère de la même origine qu'eux: Latfi, Theresa, Hallil, Tagdir et Marina. D'autres étaient mariés à une personne ayant la nationalité française (et étant de la même origine qu'eux): Cheinez et Mustapha. Pour les autres stagiaires, soit ils étaient mariés et avaient un conjoint-e dans leur pays d'origine, soit ils se déclaraient célibataires. Enfin, quelques un-e-s avaient d'autres membres de leur famille en France: frères/sœurs/oncles. Nous n'avons pas constaté de phénomènes corrélés à ce critère chez tous les stagiaires. Les conjoint-e-s des stagiaires étaient eux-mêmes des agents socialisateurs qui transmettaient des RS, et jouaient un rôle dans leur socialisation. Dans certains cas, le fait d'avoir un conjoint en France entraînait un manque d'autonomie chez les femmes.

4.4) Etre une femme immigrée: quelles implications dans le processus de socialisation?

Le genre des stagiaires est aussi un élément qui a de l'importance dans les parcours d'intégration et les RS. En effet, la situation des femmes est, de manière générale (emplois, argent, liberté d'expression et de circulation etc.) plus difficile que celle des hommes, en France comme ailleurs. Le fait d'être seule en France avec un ou des enfants constitue une difficulté qui est appréhendée de différentes manières. Comme nous l'avons vu, Nawel et Oumou sont passées toutes les deux par le 115 à un moment donné de leur parcours. Cependant Nawel semblait avoir vécu isolée assez longtemps, et ne pas tout comprendre des obligations administratives, alors qu'Oumou était relativement autonome et entourée, bien qu'elle fût en France depuis moins longtemps. Nawel n'avait pas d'emploi, elle a été longtemps célibataire et sans famille en France, ses rencontres avec des agents socialisateurs de la société française étaient limitées et difficiles.

Cheinez, mariée, ne travaillant pas, elle paraissait isolée socialement. Nous supposons que son mari gérait l'ensemble des tâches administratives et financières, ce qui ne facilitait pas son apprentissage de la langue française, ni ses liens sociaux avec des acteurs sociaux et agents socialisateurs. Pour Theresa, la situation était compliquée: elle ne serait plus en relation amoureuse avec son mari, mais elle l'avait rejoint récemment alors qu'il vivait en France depuis dix ans. Durant les premiers cours Domingos avait l'habitude de parler à sa place car elle avait des difficultés, mais il a rapidement cessé, et ils se sont retrouvés dans deux groupes différents. Pour Theresa, Domingos s'occupait de tous les problèmes administratifs et elle évitait les communications en français. Sa socialisation était très ralentie. Sa situation s'expliquait partiellement par son cadre de départ: elle était partie rejoindre un mari qui était déjà bien intégré à la société française, sa stratégie d'intégration se limitait à se reposer sur lui.

Certaines femmes de la formation connaissaient donc une socialisation réduite en fonction de plusieurs critères: le fait de travailler ou non, d'avoir un conjoint-e qui assure les relations sociales et enfin d'avoir ou pas des enfants. La nature des contacts sociaux dépend aussi des cadres d'émigration.

4.5) A propos des pays et des cadres d'émigrations exprimés

Nous ne connaissons pas les raisons qui ont motivé les stagiaires à quitter leur pays, ni la manière dont ils l'ont fait, mais nous allons évoquer les informations que nous avons pu entendre de la part de certain-e-s d'entre eux. Les pays d'origine peuvent avoir une influence sur les représentations sociales construites, ou présentes avant même de venir. Les cadres d'émigration impliquent aussi différentes sortes de contacts et de stratégies d'intégration, ainsi que certaines représentations sociales.

Certains stagiaires mentionnaient leur arrivée en France pour des raisons politiques: Golam expliquait son départ en raison de la situation politique du Bangladesh, la corruption des policiers, il parlait d'un évènement entre sa femme et la police, qui l'avait obligé à quitter le pays.

Marina expliquait son départ pour des raisons économiques (plus de travail) mais aussi politiques et sociales (la guerre, le gouvernement etc.). Elle était arrivée de manière légale, mais mentionnait toutefois qu'elle avait dû soudoyer les agents de l'immigration d'Ukraine qui ne voulaient pas lui donner de visa pour retourner en France après un séjour dans sa famille. Le fait qu'elle soit venue de manière légale et qu'elle soit détachée de son environnement social initial, implique chez elle une généralisation de son expérience. Ainsi, elle croyait que la plupart des immigré-e-s arrivent en avion en France. Ainsi, elle se tourna vers Golam et lui demanda "*Et toi tu es venu en avion aussi?*". Il ne répondit pas et regarda ailleurs. Nous sommes intervenue pour préciser qu'il y avait des personnes qui venaient en bateau et que tout le monde ne pouvait pas venir en avion, Golam acquiesça de la tête. Cette situation illustre les catégories de pensées ethnocentriques de Marina, et le fait qu'elle n'a sûrement pas eu d'échanges avec des immigrés arrivés en France de façon illégale.

Enfin Cheinez vint s'installer en France après son mariage. Concernant les autres stagiaires nous ne pouvons que faire des suppositions: Latfi est parti de Lybie à cause de la guerre, Surujul est parti du Bangladesh pour des raisons économiques, Oumou est partie de la Côte d'Ivoire et Idrissa de la Guinée Conakry pour des raisons économiques et/ou politiques etc..

La socialisation des stagiaires dépend de plusieurs facteurs qui déterminent la nature de leurs expériences et de leurs contacts avec des agents socialisateurs. Le temps de résidence en France est directement lié au degrés de socialisation. Cependant, certains facteurs ont des conséquences de différents ordres: le fait d'avoir des enfants ou encore celui d'être une femme. Dans tous les cas, la nature de la socialisation des stagiaires depuis leur installation en France, détermine partiellement leurs RS à travers ces contacts sociaux. Nous allons maintenant tenter

de définir ces représentations sociales liées aux acteurs de la société française, et de préciser la manière dont elles sont liées à des stratégies d'intégration des stagiaires.

PARTIE III

L'articulation entre représentations sociales, identité sociale des stagiaires et intégration

Chapitre 1 : L'utilisation de catégories sociales pour exprimer des représentations souvent négatives de l'Autre

Les représentations qu'ont les stagiaires des acteurs de la société française passent en premier lieu par une catégorisation de ces acteurs, selon différents critères. Les critères qui donnent lieu à ces catégorisations nous permettent d'avoir une idée de leur environnement social, hétérogène et multiculturel. Nous allons étudier ces catégorisations au travers des situations d'interlocution des stagiaires, car *"le langage est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classer et regrouper selon des critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours."*(Py, 2004: 6). Ainsi, le langage lui-même est catégorisation dans son expression, le discours.

1.1) L'emploi de catégorisations raciales par des personnes peu racisées

Un **des types de catégorisation** fréquemment utilisé est la catégorisation raciale. Nous avons relevé plusieurs discours à propos des populations dites "Noires" et "Arabes". Dans cette optique, la race sera donc considérée comme une catégorie sociale construite, et non comme une catégorie biologique. Ce type de catégorisation est subjective dans le sens où elle se base sur la perception de la couleur de peau, qui n'est pas déterminée et appréhendée de la même manière par tous. Taguieff écrit à ce propos: *" la race demeure une catégorie opératoire du sens commun permettant de mettre un ordre élémentaire dans la diversité humaine"*(1995: 79). Elle constitue donc un outil de catégorisation des acteurs sociaux d'une société permettant de structurer les relations sociales. Cependant, nous n'oublions pas que la notion de race implique le racisme, la discrimination et le rejet sous différentes normes.

Lors d'une pause , nous parlions des problèmes de transports en lien avec l'affaire "Théo". Cette discussion avait lieu entre Surujul, Marina et Golam, en présence de Theresa. Nous avons notamment expliqué qu'il y avait eu des manifestations, et des interventions de la police, qui expliquaient les problèmes de transports la semaine passée (nous avons dû rentrer à pied avec Marina). Surujul commenta cet évènement de la manière suivante: *"Les Noirs de toute façon ils se tapent tout le temps"*. Surujul a donc produit une catégorisation: **"les Noirs"**, qui renvoie à toutes les personnes dites de couleur de peau noire et/ou d'origine africaine. Cette catégorisation est ici associée à une représentation généralisante selon laquelle ils sont violents. L'emploi de "tout le temps" vient appuyer cette généralisation et l'essentialiser.

Golam exprima aussi des représentations généralisantes **concernant les populations dites "Arabes"**. Cette catégorie n'est pas une catégorie raciale à proprement parlé, car elle ne fait pas référence à l'origine, à une couleur de peau ou à une notion de race. Cependant, elle est utilisée dans le langage courant comme une catégorie raciale désignant les personnes de couleur de peau brune d'origine arabe. Nous reparlerons de ce phénomène plus loin.

Alors que nous rentrions avec Surujul et Marina, Surujul nous a fait part du fait qu'il avait arrêté de fumer. La conversation a ensuite porté sur l'alcool, et Golam nous a demandé: "*Tu bois?*". Nous lui avons répondu positivement, suite à quoi il a continué en disant: "*Mais juste un verre?*". Nous lui avons donc expliqué qu'il nous arrivait de boire un verre ou deux. Golam a alors émis le commentaire suivant: "*C'est surtout les Arabes qui boivent, je les vois dans mon restaurant*". Cette phrase souligne bien la mise en place du processus de généralisation et de catégorisation caractéristique de certaines représentations: Golam a vu des personnes dites Arabes dans son restaurant en train de boire de l'alcool, mais n'a pas eu l'occasion, ou peu, d'aller dans d'autres lieux où ce sont d'autres catégories de personnes qui boivent de l'alcool. Il en a donc conclu "les Arabes boivent de l'alcool", bien qu'il ait utilisé l'adverbe "surtout" qui tempore un peu la généralisation.

En outre, le fait que "les Arabes" boivent est pour lui péjoratif, car ses répliques contiennent plusieurs présupposés. On le remarque dans sa première relance concernant notre consommation personnelle: "*Mais juste un verre?*". L'emploi de la conjonction de coordination "mais" constitue une négation de ce que nous avons dit auparavant. C'est-à-dire que cela vient annuler la portée de notre réponse précédente concernant la consommation d'alcool. Pour rendre le fait que nous buvions de l'alcool acceptable, Golam nous a posé une question orientée. L'utilisation de l'adjectif "juste" implique des enjeux implicites: si nous buvons uniquement un verre il trouve cela moralement acceptable; de plus il s'attend à ce nous répondions positivement à cette question orientée. On perçoit donc comment il associe le fait de boire plus d'un verre à une consommation excessive, elle-même associée aux personnes dites Arabes. En effet l'association se fait au travers de son commentaire, dont on ressent le message implicite: "*c'est surtout les Arabes qui boivent*", sous entendu ils boivent trop. Or, ce commentaire fait résonance avec sa question précédente concernant "un seul verre". Ainsi, on peut remarquer plusieurs implicites: boire plus d'un verre c'est boire trop et les Arabes boivent trop.

Les nombreuses situations d'interlocution que nous avons eu avec Marina ont été marquées par l'expression de **plusieurs représentations raciales généralisantes et souvent racistes de sa part**. Dans ses discours, Marina exprimait une catégorisation de manière imprécise. En effet, après la séance 9, alors que nous rentrions à Saint-Denis nous parlions de sa fille Vitelina qui

avait trouvé un stage professionnel dans un laboratoire de Saint Denis (elle est en seconde). Elle nous précisa, en montrant son visage, : *"Elle est contente parce qu'ils sont clairs les gens qui travaillent là-bas"*. Nous lui avons alors demandé *"Blancs tu veux dire?"*, et elle répondit par l'affirmative. Elle a ensuite expliqué qu'ils étaient sympathiques, que Vitelina apprenait pas mal de choses là-bas, mais ne développa pas en quoi Vitelina était contente qu'ils soient **blancs**. Quoiqu'il en soit, nous voyons bien ici comment Marina utilise un discours ambigu pour verbaliser la catégorisation qu'elle fait. Il est nécessaire de prendre en compte le fait que Marina ne parle pas bien français. Or, le mot "blanc" est beaucoup plus récurrent dans le langage courant que le mot "clair". Nous supposons donc ici qu'il s'agit d'un choix de vocabulaire en toute conscience, ou d'une reprise à partir de discours entendus. Il semblerait qu'elle reste vigilante dans l'expression de certaines catégorisations, comme si dire de manière frontale "blanc" était socialement problématique: soit parce que seules les personnes racisées sont l'objet de catégories, soit pour ne pas avoir un discours choquant socialement. On voit bien comment le fait de faire partie de sa catégorie raciale, la population dite "blanche", est associée à quelque chose de positif puisqu'elle dit "elle est contente parce que", suivi de cette explication de couleur de peau. Cependant, Marina n'a pas explicité en quoi c'était positif qu'ils soient blancs.

Plus tard, à la suite de la séance 23, alors que nous étions toutes les deux en bus, Marina évoqua la situation en Ukraine, et la guerre avec la Russie. Puis elle nous a dit *"Avant en Russie les gens étaient (en chuchotant) racistes"*. On voit de nouveau comment Marina essaye de ne pas faire entendre un discours choquant socialement, comme si le mot raciste ne pouvait être dit et entendu que par des blancs (le bus est rempli de personnes dites racisées). Le fait d'utiliser le mot raciste est ici assimilé pour elle au fait que parler du racisme est problématique socialement, et que tenir des propos ouvertement racistes est répréhensible dans la société française.

Elle a ensuite continué *"Avant il n'y avait pas de Noirs et d'Arabes en Ukraine et en Russie mais maintenant oui c'est le XXIème siècle! Maintenant ya de tout et les gens ne sont plus racistes en Ukraine "*. Ici, on retrouve les catégorisations raciales "Noirs et Arabes", utilisées par Golam et Surujul.

Ce discours contient beaucoup d'implicite dont nous proposons l'explication suivante. La première partie de sa phrase (le fait qu'il n'y avait pas de Noirs et d'Arabes) est associée à une valeur positive, qui est ensuite annulée par l'adverbe "mais". Cette annulation est associée à l'époque moderne (XXIème siècle) et au fait qu'il y ait "de tout". Cet emploi du "de tout" renvoie aux désignations "Noirs et Arabes" de sa première phrase. On remarque un certain

parallèle avec les discours du type "c'était mieux avant" (référence au XXIème siècle). Par ailleurs, le fait de dire "ya de tout" implique l'idée que les personnes dites blanches sont fondamentalement différentes et supérieures par rapport aux personnes dites noires et Arabes, car le "de tout" permet de réunir des catégories très différentes. C'est pourquoi on perçoit l'implication raciste de cet énoncé, au travers de différenciations fondamentales à partir de catégorisations raciales.

De plus, comme il n'est pas raisonnable d'exprimer des propos racistes dans la société française, Marina dit que les Ukrainien-ene-s ne sont plus racistes, autour d'une idée du type "ça c'était avant". Le discours de Marina exprime une compréhension de la non-acceptation du racisme ouvert en France et une adaptation aux discours courants des personnes qui veulent exprimer des propos racistes d'une manière plus acceptable: "Je ne suis pas raciste mais....".

Marina développa sa position lors d'une autre discussion que nous avons eu vers la fin de la formation. Alors que nous étions toutes les deux dans le bus, elle nous a dit "*Avant je croyais que c'était /mot inaudible/ ici*". Nous lui avons demandé: "*Tu croyais que c'était quoi?*" "*Je croyais que c'était zoo parc ici quand je suis arrivée, parce qu'il y a des Noirs et des Arabes partout, j'me disais c'est pas la France ça, parce que c'est sale et moche y'a des Noirs partout je voulais pas qu'ils me touchent dans le métro tout ça je restais pas à côté d'eux*". Elle a continué: "*Maintenant ça va, je me pousse je me suis habituée s'ils me touchent je dis excusez moi et je me pousse un peu je suis à 70% pas raciste mais je reste encore un peu*". Nous assistons ici à un discours qui exprime clairement certains propos racistes: l'expression "zoo parc" implique l'idée que les Noirs et les Arabes sont comme des animaux, ce qui est très avilissant puisqu'on considère communément dans notre société que les êtres humains sont supérieurs aux animaux, et que les animaux symbolisent la nature alors que nous représentons la culture. En outre, cette expression implique qu'elle perçoit les personnes dites Noires et Arabes comme des "bêtes de foire" que l'on a réunies et enfermées au même endroit. L'emploi de l'adverbe "partout" suivi du fait qu'il y a des "Noirs " implique une certaine idée d'invasion, et un parallèle avec le discours "yen a partout il faut les chasser" comme les animaux.

Pour Marina les personnes Noires sont associées à la saleté, la laideur la maladie. En effet l'affirmation "c'est sale et moche" directement suivie de "ya des Noirs partout" lui permet d'associer implicitement les deux. La notion de maladie est remarquable au travers de l'utilisation négative du verbe toucher et rester à côté d'eux, comme s'ils avaient une maladie contagieuse ou un aspect réplusif.

Enfin, Marina définit **sa représentation du racisme**: elle considère qu'on peut l'évaluer en pourcentage. On peut quantifier les actes racistes de tel ou tel individu (de manière relative), ce qui semble être ce à quoi elle fait référence.

Ces catégories raciales ont été utilisées avant tout par des stagiaires peu ou pas racisés. En effet, il existe dans la société française des effets de racialisation plus ou moins importants selon la couleur de peau et l'origine des personnes. Souvent les personnes d'origine africaine sont celles qui sont le plus racialisées, c'est à dire que l'on associe le plus à une race. Ensuite les personnes d'origine arabe sont confrontées au même problème, bien qu'elles soient légèrement moins racisées, puis vient le groupe d'origine asiatique, et enfin les personnes dites blanches (origine européenne, américaine). L'emploi de ces catégories n'est jamais anodine dans les discours des stagiaires, elle est toujours associée à des représentations plus ou moins généralisantes, ici négatives. Ce phénomène de catégorisation raciale permet aux stagiaires qui les emploient de situer les Autres et de définir des groupes d'appartenance associés à des représentations sociales qui constituent un moyen de s'intégrer. Ces catégories raciales sont parfois mêlées à des catégories nationales.

1.2) Des catégories nationales utilisées dans des situations diverses et parfois inappropriées

Certains stagiaires ont aussi utilisé des catégories nationales, bien qu'elle n'aient pas forcément été employées dans cette acception là. Elles ont, dans certains cas, été racisées et associées à des représentations de différentes natures.

Lors de la première séance, les stagiaires devaient mettre en commun leurs connaissances sur les différents thèmes du programme OFII, dont la culture. Nous sommes passée voir un groupe composé de Domino, Theresa, Idrissa, travaillant sur "la culture". Nous avons un peu discuté et ils proposèrent comme élément prégnant culturel en France décrire "Noël". Nous leur avons demandé pourquoi, et Idrissa nous a répondu: *"Parce que tout le monde fête Noël en France"*. Nous faisons ici l'hypothèse que ce "tout le monde" renvoie aux Français-es car la fête de Noël reste avant tout une fête occidentale et chrétienne éloignée des cultures d'origine des stagiaires immigrés. En outre, les Français-es ne fêtent pas tous Noël, soit pour des raisons religieuses soit par choix personnel. C'est pourquoi, "les Français" auxquels fait référence ce discours sont sûrement ceux communément catégorisés comme "Français blancs", que l'on associe souvent à une culture chrétienne. Ainsi, nous assistons à plusieurs implicites : "tout le monde" renvoie aux "Français", qui fait référence aux "**Français blancs**".

Durant les dernières séances, nous avons discuté avec Mustapha et Sofiane jusqu'au bus. Ils étaient satisfaits de la formation et de l'ambiance qu'il y avait eu en cours et ils précisaient qu'ils avaient parlé de nous (l'enseignante) à leurs amis ou en famille. C'est ainsi que Sofiane nous a dit *"J'ai parlé de toi à Pierre un ami militaire j'ai dit que t'étais une bonne maîtresse il m'a demandé "elle est quoi?" Je lui ai dit que t'étais française il a "dit ah oui c'est bien ça!"*". Nous assistons à l'explicitation du processus de catégorisation au travers de la question *"Elle est quoi?"*, qui renvoie ici à des réponses du type "noire", "africaine", "arabe", "française" etc., caractérisant l'origine des individus. La réponse de Sofiane, "française", souligne bien la confusion très fréquente induite par ce système de catégorisation où l'on met sur le même plan une catégorisation raciale comme "noir", avec une catégorisation nationale, comme français. Ainsi, "français" signifie "blanc", puisqu'il est tout à fait possible d'être catégorisé comme noir et d'avoir la nationalité française. Ici, la catégorisation de "française" est associée à une représentation positive (au travers de l'adjectif "bien"), bien que l'on ne sache pas pourquoi exactement.

Enfin, Marina a parlé à plusieurs reprises d'une population nationale spécifique: **les syrienne-s**. Dans la première situation, nous étions toutes les deux dans le bus, elle évoquait

l'anniversaire de sa fille et le prix des cadeaux . Elle a alors commenté "*C'est dur pour tout le monde hein...*", en regardant autour d'elle. Puis a elle ajouté "*Tu vois maintenant pour mon mari c'est dur parce que les syriens ils prennent moins cher...même dans les ménages moi je prends à 10 euros de l'heure, elles, elles prennent à 5 euros donc les patrons ils veulent plus nous prendre*". On assiste ici à deux types de discours: sa première phrase affirme que tout le monde, dans la société française connaît des difficultés et des problèmes. Cependant, la suite de son discours vient en quelque sorte contrecarrer sa première affirmation. En effet, elle y dénonce des difficultés personnelles dues à d'autres immigré-e-s, et ne met donc plus "tout le monde" sur le même plan. On voit bien le phénomène de causalité créé entre les difficultés de son mari (au travers de l'emploi de l'adjectif "dur") et les syrien-enne-s (au travers de "parce que les syriens"). Ainsi, Marina fait référence à une catégorie de personnes à partir de leur nationalité syrienne, et les associe à la cause de ses difficultés économiques. Elle évoque plusieurs domaines professionnels où elle considère que leur présence est problématique: "pour mon mari" faisant référence au BTP (Bâtiment, Travaux publics), et ensuite elle parle des ménages.

Quelques séances plus tard (toujours dans le bus), elle m'a expliqué qu'un "syrien" lui avait volé son téléphone portable. Nous lui demandâmes comment elle savait qu'il était syrien, elle hésita puis elle répondit qu'il était arabe. La catégorisation de "syrien" n'est pas censée être subjective comme celle d'"arabe", étant donné que la nationalité est un critère officiel, alors que la catégorisation d'arabe dépend de critères sociaux fluctuants selon les individus qui l'utilisent.

Or, dans les discours de Marina à propos du vol de son téléphone, on remarque clairement un glissement de la catégorisation d'arabe à "syrien", qui ne se base sur rien d'objectif (elle n'a pas pu voir ses papiers). Ainsi, Marina a plusieurs fois utilisé la catégorisation "syrien" (que ce soit pour parler de populations dites arabes ou pour faire référence à de véritables syriens, on ne peut pas savoir), pour les associer à des événements négatifs (vol de portable, problèmes de travail). On peut ainsi supposer que les syrien-enne-s constituent pour elle la figure du "mauvais migrant", qui vient en France et perturbe la société française en volant le travail des autres immigré-e-s et leurs portables.

Par ailleurs, nous avons noté dans la seconde partie de notre mémoire comment certains stagiaires avaient fait des **auto-catégorisations** à partir de critères nationaux. En effet, Nawel s'est exclamée "*C'est nous nous*" en référence aux algérien-enne-s, et Assini qui dit "*chez nous*" en tant qu'ivoirien. Ce sont les rares occasions où des stagiaires ont évoqué des auto-catégorisations. L'emploi du pronom personnel "nous" indique une appartenance personnelle et collective, dont on comprend ici la nature en fonction du contexte d'énonciation, de manière implicite. Le sentiment d'appartenance au pays d'origine est donc très fort. Ces phénomènes

d'auto-catégorisation ne sont pas modifiables contrairement aux phénomènes de catégorisation nationale de l'Autre (Français, Syrien).

En outre, Marina a tenté de cacher ses propos racistes, en commençant son discours par "*c'est dur pour tout le monde hein*", en raison de la représentation qu'elle se fait de la manière dont est perçu le racisme en France. Mais elle a tout de même exprimé ses propos racistes, comme elle a tenu des discours implicitement islamophobes et antisémites.

1.3) Des catégorisations religieuses sujettes à certaines stigmatisations et tensions

Un autre phénomène de catégorisation important renvoie aux catégories religieuses, qui se basent sur l'appartenance à une religion. Elles ont été verbalisées par peu de stagiaires, il s'agit essentiellement de propos formulés par Marina.

Elle a évoqué à plusieurs reprises des catégorisations religieuses de **diverses natures: juifs, musulmans, orthodoxe et catholique**. Une des premières catégorisations religieuses qu'elle a exposé est une auto catégorisation. Alors que nous étions dans le bus toutes les deux après les vacances de janvier, Marina nous a dit "*Moi je suis orthodoxe donc on a fêté Noël en janvier alors que vous les catholiques c'est le 25 décembre, j'ai réfléchi et je me suis dit pourquoi c'est pas la même date? C'est juste pour que ce soit différent qu'on voit la différence entre catholique et orthodoxe je pense*". On assiste ici à une auto catégorisation comme orthodoxe, et à une catégorisation de l'enseignante, La catégorisation de catholique est ambiguë: on ne sait pas si ce "vous" nous vise personnellement ou si il fait référence à tous les Français. Quoiqu'il en soit, c'est une catégorisation très généralisante, car bien que la société française soit historiquement très ancrée dans la religion catholique, cela ne signifie pas que tous les Français-es soient catholiques. Par ailleurs, ces catégorisations sont clairement différenciées au travers du "nous" inclusif (orthodoxe) et du vous exclusif (catholique). Mais cette différence est atténuée dans le discours de Marina: elle propose une explication aux dates de Noël différentes qui n'aurait pas de véritable fondement religieux. En effet, l'utilisation de "juste" restreint son explication au seul critère suivant: "qu'on voit la différence", c'est à dire marquer une différence entre ces deux religions. Par cette explication, **elle rapproche les personnes qu'elle catégorise comme catholique, de sa propre catégorie d'orthodoxe, car** elle diminue leurs dissemblances.

Dans la suite de cette conversation, Marina a enchaîné en parlant de la situation religieuse en France: "*En France ya de tout des musulmans et tout, alors qu'en Ukraine ya que des orthodoxes*". Le ton ici employé était critique dans la première partie de la phrase (jusqu'aux deuxième "tout"), et approbateur dans la seconde partie de la phrase. Elle a donc exprimé une valeur négative au fait d'être musulman, et une valeur positive au fait d'être orthodoxe. De plus, "ya de tout" suivi de "des musulmans", signifie qu'elle associe le "tout" à "musulman". Elle n'a absolument pas parlé des personnes ayant par exemple une religion bouddhiste ou hindouiste, elle renforce la valeur négative qu'elle associe aux "musulmans", car ce sont les seuls qu'elle nomme. Nous sommes donc bien en présence d'un discours **islamophobe** implicite.

Ainsi, une fois de plus Marina a tenté d'être vigilante par rapport à ce qui se dit ou ne se dit pas dans la société française, elle a utilisé cette phrase implicite afin de voir notre réaction et de déterminer si elle pouvait se permettre d'en dire plus. Comme nous lui avons répondu que c'était "bien" qu'il y ait de tout en France, elle n'a pas continué.

Enfin dans les discours de Marina, nous avons noté une autre catégorisation religieuse, les **juifs**, associés à une valeur négative. Les premières fois où elle nous a parlé de son travail à la boulangerie, elle nous a dit: "*Je travaille "au noir" dans une boulangerie je dois plier plein de pâtisseries à la suite, des fois j'ai mal aux mains, après c'est dur c'est des juifs*". Le fait qu'elle aie catégorisé les gérant-e-s de la boulangerie comme juifs juste après avoir exprimé les difficultés de ce travail et utilisé l'adjectif "dur", entraîne un effet implicite du type "c'est dur parce qu'ils sont juifs". On peut supposer qu'elle reprend une représentation sociale antisémite selon laquelle "les juifs sont avarés", ce qui expliquerait, pour elle, pourquoi ils l'ont fait travailler autant. Les catégorisations religieuses effectuées par Marina sont systématiquement associées à des représentations sociales stigmatisantes.

Comme nous le verrons plus loin, **l'auto catégorisation comme "musulman"** a été soit évitée soit non explicitée clairement, les catégorisations religieuses sont un sujet sensible. De même, les catégorisations genrées semblent être associées à des situations problématiques.

1.4) La verbalisation de catégorisations genrées en lien avec le domaine professionnel

Nous avons aussi assisté à certaines catégorisations genrées, visant spécifiquement des femmes. Elles étaient associées à chaque fois au domaine professionnel.

Lors de la séance 6, alors que nous demandions au groupe 1 d'expliquer leurs parcours professionnels, et que nous demandions à Oumou de commencer, elle a répondu, avec un ton un peu gêné en regardant les autres personnes du groupe: *"Je suis la seule femme"*. Ainsi, **l'auto-catégorisation d'Oumou** en tant que femme est ici associée à quelque chose d'intimidant, car elle est vécue ici comme un facteur isolant: Oumou s'auto catégorise comme femme, entourée de personnes qu'elle catégorise comme hommes. Oumou verbalise cette auto catégorisation dans ce contexte spécifique où elle doit expliquer son parcours professionnel. On ne sait pas si c'est le fait d'évoquer des éléments personnels ou bien professionnels devant les autres qui la gêne.

Par ailleurs, Marina a aussi fait référence à la catégorie de "femme", en y associant un critère géographique que nous allons analyser. A la fin de la séance 15, nous attendions le bus à côté d'un kebab, Marina a regardé autour d'elle et a commenté *"Ici 'ya que les hommes qui travaillent les femmes restent à la maison elles sont tranquilles."* Nous lui avons répondu que rester au domicile à s'occuper des enfants et de la maison était aussi un travail. Elle a alors continué: *"Oui mais c'est pas vraiment du travail, tu te lèves, tu fais un peu de ménage dans la maison, tu fais le repas, et puis après tu regardes la télé, moi j'veux bien faire ça"*. La catégorisation préalable à ce discours est donc celle d'hommes/femmes, et Marina parle spécifiquement des femmes d'"ici", donc sous-entendu d'Aubervilliers ou Saint-Denis. Ce critère d'espace géographique se confond, à notre sens, avec un critère racial implicite: les "femmes d'ici qui restent à la maison" sont pour Marina **des femmes dites racisées habitant dans certaines banlieues parisiennes**.

Marina associe ces femmes à une représentation sociale selon laquelle elles sont inactives "ya que les hommes qui travaillent", l'utilisation du "que" implique l'idée que les femmes ne travaillent pas. Cet élément est renforcé par la suite de sa phrase, où elle associe ces femmes à l'espace domestique (rester à la maison), phénomène qu'elle qualifie de "tranquille", de positif.

Son second énoncé donne des détails sur les éléments sur lesquels s'appuie sa représentation sociale. Elle y fait l'énumération des tâches qu'elle imagine que font ces femmes. La fin de son propos montre bien combien elle envie sa représentation du quotidien de ces femmes.

Nous remarquons deux phénomènes dans la représentation sociale associée à la catégorisation faite par Marina (les femmes d'ici): d'une part Marina ne reconnaît pas le travail domestique

comme un véritable travail, et d'autre part sa représentation est généralisante puisqu'elle considère que toutes les "femmes d'ici" ne travaillent pas. Cette représentation sociale a clairement des liens avec certains discours médiatiques qui présentent les femmes dites "de banlieue" ou "musulmanes", comme des femmes en manque d'autonomie, dépendantes de leur mari, et femmes au foyer. Quoiqu'il en soit, on voit bien que la catégorisation ou auto-catégorisation "femme" est sensible lorsqu'elle est associée au domaine professionnel, que ce soit dans le cas d'Oumou ou le cas de Marina.

D'une manière générale, le fait d'exprimer des catégories sociales quelle que soit leur nature, va de pair avec des représentations sociales négatives de l'Autre: les Noirs sont violents, les Arabes boivent, les femmes d'Aubervilliers ne travaillent pas etc.. Il s'agit d'un processus courant qui contribue à la mise en place d'une identité sociale, en associant l'Autre à du négatif, et son propre groupe d'appartenance à quelque chose de positif. Cela participe donc à des stratégies d'intégration, permettant d'évoluer d'une certaine manière dans la société française.

Chapitre 2 : L'influence des RS sur l'intégration, sur l'identité sociale et les relations sociales des stagiaires

Le fait d'avoir des représentations sociales sur les acteurs de la société dans laquelle on évolue est inévitable et permet de structurer ses relations sociales et ses actions dans cette société. De plus ces représentations sociales participent à la construction d'identités sociales qui influencent les relations sociales et l'appartenance à la société française. **L'identité sociale** d'un individu se définit par "*la somme des relations d'inclusion et d'exclusion par rapport aux sous groupes constitutifs d'une société*" (Manço, 1999: 143). Cette notion fait donc appel **aux relations sociales** et aux groupes d'appartenance d'un acteur social, et à son positionnement dans la culture et la société. Les RS des stagiaires leur permettent, généralement, d'évoluer dans la société française de manière relativement pacifiée. Mais parfois, l'articulation de certaines représentations sociales avec l'identité sociale et les relations sociales amène une forme de rejet de la société française.

2.1) La construction d'identités sociales au sein de la société française au travers des catégorisations et auto catégorisations

Le phénomène de catégorisation est inhérent à toute société car il permet la construction d'une identité sociale indispensable pour donner sens à sa propre place parmi les autres. C'est pourquoi Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner écrivent: "*Un des effets de la catégorisation sociale est de permettre aux individus d'identifier leur groupe d'appartenance mais aussi les autres groupes.*". (2008: 465). Ils ajoutent plus loin: "*la catégorisation sociale dont l'autre fonction est d'ordonner et de systématiser l'environnement social.*" (*ibid.*) Ainsi, les catégorisations permettent d'une part de se situer et de situer les autres, et d'autre part de structurer son milieu social au travers des représentations sociales qui leur sont associées. Pour ce faire, la catégorisation va de pair avec l'auto catégorisation, qui **définit l'identité sociale** des acteur-trice-s sociaux.

La **nature des catégorisations** de groupes sociaux utilisée par les stagiaires nous donne un indice sur leur environnement social: c'est un environnement marqué par la pluralité des religions, des "races", des nationalités et des origines. Ces critères structurent leurs représentations sociales des acteurs de la société, qui leur permettent d'avoir une vision

commune et un guide d'action au quotidien. Les stagiaires se construisent une identité sociale en définissant l'Autre et ainsi en définissant son propre groupe d'appartenance.

Les phénomènes d'**auto catégorisation** ont été peu exprimés par les stagiaires de manière explicite, mais ont été observables dans les groupes de pairs comme nous l'avons noté précédemment. Ce phénomène d'auto catégorisation regroupe les personnes autour d'une identité sociale commune, par exemple arabe ou africaine. De plus, nous avons aussi remarqué des verbalisations d'auto catégorisation à partir de critères nationaux (Algérie et Côte d'Ivoire).

Nous avons aussi assisté à la verbalisation de plusieurs auto catégorisations qui s'emboîtaient. Alors que nous travaillions sur les stéréotypes en fin de formation, nous avons demandé à Assini et Idrissa s'ils pouvaient nous donner des exemples de stéréotypes, entendus de manière extérieure, ou bien qui leur étaient adressés. Assini en est venu à parler des stéréotypes entre "**africains**": *C'est des trucs entre nous ça, par exemple on va dire d'un togolais que c'est un voleur parce qu'il vient en Côte d'Ivoire il prend notre travail et y'en a plus pour nous*". On voit ici deux processus d'auto catégorisation à deux échelles différentes: d'une part le nous de "entre nous" renvoie à une catégorie de personnes africaines aux frontières floues (Afrique de l'Ouest? Afrique noire?) qu'il n'a pas verbalisé. D'autre part le "pour nous" désigne un autre ensemble de personnes, les ivoirien-enne-s. Il y a donc un processus d'appartenance à grande échelle (Afrique) posée : le "entre nous" créé une appartenance commune entre ces personnes, qui en exclut les autres, et le choix du mot "truc" crée un sentiment de connivence entre les acteurs appartenant à ce groupe.

Tajfel a écrit: *"Nous sommes ce que nous sommes parce qu'ils ne sont pas ce que nous sommes"*(1979: 183). Ainsi, on voit bien ce phénomène dans la deuxième partie de la phrase autour du critère national: "togolais" est opposé à "nous" (ivoirien-enne-s): si ces togolais-e-s étaient ivoirien-enne-s ce ne serait donc pas du vol, selon lui. C'est uniquement parce qu'ils ne sont pas ce qu'ils sont (ils sont togolais-e-s et non pas ivoirien-enne-s) que le terme voleur est utilisé, et que la différenciation sociale est affirmée. De plus, Assini exprime une représentation sociale généralisante: il présente cette croyance comme commune à tous ivoirien-enne-s par l'emploi du pronom personnel "on".

Les processus d'auto catégorisation et de différenciation sociale sont à géométrie variable, car on peut faire se retrouver dans des catégories de différentes tailles, le plus restreint étant le plus important: en effet, dans cet exemple Assini considère les togolais-e-s et ivoirien-enne-s comme faisant partie de la même grande catégorie "africain-e", cependant il les différencie et

les oppose à la catégorie nationale. Ainsi, le phénomène de catégorisation va de pair avec l'exclusion.

Golam est intervenu en cours pour dire que c'était le jour international de la langue bengali. Comme nous ne connaissions pas cette journée, nous étions surprise et posions des questions. . A la pause, Golam nous montra sur son téléphone en quoi consistait cette journée, et nous dit *"Tu vois Surujul il vient du Bangladesh et il connaît même pas cette journée"*. Ici, Golam a créé une catégorisation implicite au travers de "il vient du Bangladesh", qui implique la catégorisation "bangladais", où il s'inscrit lui-même. Cette auto catégorisation est associée dans la représentation de Golam à un stock de connaissances sur le Bangladesh, dont celle de la journée internationale du bangladais. L'expression "même pas" a un aspect assez dévalorisant: elle implique l'idée que Surujul ne connaît presque rien, alors que cette journée lui semble assez populaire pour les bangladais-e-s. Pour Golam l'auto catégorisation "bangladais" est censée aller de pair avec un certain nombre de connaissances que Surujul n'a pas. Ce constat n'entraîne pas l'éviction de Surujul de la catégorie des bangladais, mais lui confère une certaine indignité. On constate, dans la majorité des représentations sociales explicitées, **une tendance à des associations négatives sur les catégories de l'altérité**, qui implique une association positive à sa propre catégorisation. Ainsi, les tensions de la vie sociale sont associées par certains locuteurs à des catégories autres que la leur: la violence est associée aux Noirs, la consommation excessive d'alcool aux Arabes, l'avarice aux juifs, le vol aux syriens, les Noirs à la saleté etc.. Nous évoquerons plus loin ce phénomène d'association positive à sa propre catégorie et négative à celle de l'Autre (dans le chapitre 3). Ces représentations permettent donc d'avoir une grille de lecture de son environnement social et de ses tensions. On retrouve le rôle structurant des RS évoqué au début de cette partie. Cette structuration prend différentes formes, elle peut notamment être un instrument d'orientation.

2.2) Les RS comme instrument d'orientation à propos de certains sujets sensibles en France

Quelques discours sont marqués par des implicites forts, qui soulignent la conscience de certaines représentations sociales présentes dans la société française. Cette conscience de RS, ou cette représentation sociale de certains phénomènes sociaux, entraîne chez eux des ajustements dans leurs discours et leurs comportements. Ainsi, ces représentations sociales constituent pour eux des instruments d'orientation à utiliser dans certains contextes. **Ces RS leur permettent de savoir comment orienter leurs actions et leurs discours dans certaines relations sociales, notamment institutionnelles**, afin d'évoluer dans la société française sans conflits.

Nous avons remarqué ce phénomène dans le fait de **s'auto catégoriser musulman-e**.

Vers le début de la formation, alors que nous travaillions le portfolio et la partie "j'aime..." (dans la vie) à remplir par chaque stagiaire, Sofiane écrivit "j'aime la religion". Nous avons ensuite repris cet exemple dans la correction collective, et nous avons précisé qu'il était possible de détailler un peu plus cet aspect "religion". Sofiane préféra garder "religion". Sofiane a utilisé que le mot "religion", qui reste très général, il n'a pas souhaité dire le mot "islam" ou "religion musulmane" par exemple. Il aurait été plus commun d'écrire "j'aime l'islam", pour définir vraiment ce qu'il aimait. Ainsi, ce choix révèle pour nous une certaine réticence à affirmer qu'il est musulman dans un contexte institutionnel et face à une enseignante dite blanche. Cette réticence vient, selon nous, d'une conscience de certaines représentations sociales islamophobes présentes dans les institutions françaises et chez des français-es dits blancs. La présence et la conscience de cette RS amènent certains stagiaires à adopter une stratégie d'intégration et de dissimulation dans certains environnements, afin de pas avoir d'ennuis ou de conflits.

En outre, nous avons remarqué le même genre de phénomène avec Golam. A la pause, Golam discutait avec Cheinez et Nawel (qui sont aussi musulmanes), lorsqu'il s'est tourné vers nous-même pour nous dire "*Je disais à Nawel que moi aussi j'mange pas de porc*". Nous lui avons alors répondu "*Pourquoi, pour des raisons religieuses?*". Il a alors marqué un temps d'arrêt, avant de répondre "*Oui mais aussi parce que c'est pas bon pour la santé*". Le fait qu'il ait hésité à affirmer qu'il était musulman souligne une réticence à avouer sa religion dans l'institution du Greta et face à une enseignante dite blanche. La construction affirmative "oui" suivi de l'adverbe "mais" marque bien la contradiction dans laquelle il est, il affirme être musulman mais souhaite en diminuer l'importance. Ainsi, il s'agit pour nous du même phénomène que chez Sofiane: Golam a conscience de certaines RS islamophobes, mais adopte une position prudente par rapport au fait d'affirmer être musulman, pour éviter des conflits.

Les stagiaires ont une représentation sociale selon laquelle les acteurs sociaux de la société française, et l'institution, sont potentiellement islamophobes. On assiste à une stratégie de camouflage et d'évitement: Sofiane ne dit à aucun moment qu'il est musulman, et Golam l'affirme avec prudence.

Dans le chapitre 1, nous avons fait référence à de nombreux discours racistes et islamophobes de la part de Marina, idées toujours présentées de manière implicite. De plus, alors que nous prenions le bus, Marina nous a fait part de la situation suivante (que nous avons analysé précédemment): "*Avant en Russie les gens étaient (en chuchotant) racistes*". Le fait que Marina ait chuchoté le mot racisme montre bien qu'elle a souhaité être discrète en abordant ce sujet. En outre, nous avons aussi évoqué la manière dont elle a tenu des propos implicitement islamophobes (dans la partie concernant les catégorisations religieuses). Ainsi, Marina **a une représentation sociale selon laquelle les acteurs sociaux français condamnent le racisme ou l'islamophobie. Cette représentation constitue un instrument d'orientation dans ses relations sociales: quand elle exprime des discours racistes et islamophobes elle fait toujours attention à les présenter de manière implicite.** On retrouve une certaine stratégie d'intégration: affirmer de manière plus ou moins indirecte et camouflée des discours racistes et islamophobes, afin de ne pas avoir d'ennuis et de ne pas être choquante "socialement".

2.3) Pour bien vivre ensemble, la mise en place de RS qui stabilisent les relations sociales

La construction de certaines représentations sociales par les stagiaires vient nourrir la **stabilisation** de leur cadre de vie et constitue un des instruments **d'élaboration de réponse** dans la vie sociale (cf. Moscovici).

Des représentations se sont construites chez les stagiaires immigrés afin de pacifier leurs relations sociales avec leur environnement social. La représentation sociale des **personnes racistes** d'Idrissa nous semble un bon exemple. Alors que nous étions en cours en train de travailler sur le portfolio au début de la formation, nous avons vu qu'Idrissa n'avait rien rempli dans la partie "je ne comprends pas en France". Nous sommes allées le voir pour lui demander "*Pourquoi tu n'as rien écrit? 'Ya rien que tu ne comprends pas en France?'*" ". S'en est suivie la discussion suivante:

- "Bah nan moi ça va je comprends tout.

- Il doit bien y avoir des choses que tu ne comprends pas en France...comme les problèmes de transports?

- Ah si je comprends, il y a des problèmes soit de sécurité, soit de travaux donc les conducteurs doivent attendre.

- D'accord, et par exemple je sais pas moi...le racisme, les gens racistes, peut être que tu ne comprends pas pourquoi ils sont comme ça?

- Si je comprends, c'est des gens ils s'aiment pas eux-mêmes alors ils sont racistes j'en ai rencontré des gens racistes comme ça à mon travail mais moi j'm'en fiche parce que je sais bien que c'est parce qu'ils s'aiment pas eux-mêmes y'en a d'autres ils sont dans leurs grosses voitures mais ils s'aiment pas c'est pareil".

On voit bien qu'Idrissa a une position très affirmative concernant le fait qu'il comprend tout dans la société française, au travers de sa première affirmation "Je comprends tout", et de la répétition deux fois de "si je comprends" (une fois concernant les transports, l'autre concernant les racistes).

Idrissa marque ici son degré de certitude dans sa représentation des personnes racistes par différents moyens: l'adverbe bien (je sais bien) qui vient renforcer l'utilisation du verbe savoir, la répétition trois fois de "ils s'aiment pas eux-mêmes", et l'utilisation d'un exemple (j'en ai rencontré à mon travail). L'aspect généralisant de sa représentation (tous les racistes le sont pour cette raison) est appuyée par l'adverbe "pareil" et par la mise en parallèle de deux

populations différentes: ses collègues de travail (donc ayant une situation financière précaire ou basse) et des personnes riches (symbolisée par "les grosses voitures", dont la possession est assimilée à une situation financière enviable).

Pour Idrissa, le racisme s'explique par le fait que les personnes catégorisées comme racistes rejettent certaines personnes en raison du fait qu'ils ne s'aiment pas eux-mêmes. Le rejet des autres viendrait donc d'une forme de rejet de soi-même. Cette explication omet donc de parler du critère racial, et du phénomène de domination-discrimination qui née du racisme. C'est pourquoi, nous faisons ici l'hypothèse que cette explication généralisante (toutes les personnes racistes le sont pour cette raison) découle de la construction d'une représentation sociale par Idrissa afin de stabiliser certaines de ses interactions dans son milieu social: face à des personnes racistes, cette représentation lui permet de pas avoir de réaction virulente ou colérique. Cette représentation des personnes racistes constitue une réponse simple et efficace pour Idrissa, car elle lui permet de laisser passer les comportements ou discours racistes. De la sorte, **il a des relations sociales plus ou moins pacifiées face à des acteurs sociaux aux comportements racistes.**

Par ailleurs, la représentation sociale de Marina selon laquelle **le racisme peut se quantifier en pourcentage**, et que ce pourcentage de racisme a diminué chez elle depuis qu'elle est arrivée en France, vient stabiliser son lien avec un milieu social très racisé. Elle considère qu'elle est moins "raciste" qu'à son arrivée, parce qu'elle s'est "habituée", et donc qu'elle accepte mieux les acteurs sociaux racisés. Nous faisons ici le postulat qu'il s'agit d'avantage d'une évolution de ses comportements racistes en présence de personnes racisées. Son idéologie raciste, elle, est toujours présente, mais elle prend des formes différentes. La mise en place de cette représentation entraîne ses changements de comportements, afin de s'adapter à un environnement social marqué par le rejet du racisme. En outre, **ses changements de comportements lui permettent aussi d'avoir des relations sociales plus pacifiées avec cet environnement racisé, et d'y évoluer certainement plus sereinement.**

La construction de ces représentations sociales permet à ces stagiaires d'adopter des attitudes qui pourraient être conflictuelles sans l'existence de ce phénomène. Les représentations sociales jouent bien leurs rôles: stabiliser le cadre de vie et apporter des réponses pour évoluer dans son milieu social. C'est bien la mise en place de représentations sociales qui constitue de véritable stratégie d'intégration.

2.4) Un lien entre RS et pratiques sociales des stagiaires dépendant des situations sociales

Les représentations sociales exprimées ou mises en avant dans certains comportements sont liées à un contexte institutionnel spécifique, qui guident les pratiques sociales des stagiaires. Abric explique que la nature des liens entre pratique et représentations est directement déterminée par **la nature de la situation**: les contraintes de la situation qui fient ou non une part d'autonomie à l'acteur et la présence d'éléments liés à l'affect ou à la mémoire collective (Ferréol, 2011) . La situation d'enseignement-apprentissage et de recherche était particulière, car les échanges, qu'ils soient formels ou informels rentraient dans le cadre qui nous a rassemblé à la base: la formation linguistique de l'OFII au sein du Greta. Il s'agissait donc d'une situation en cadre institutionnel (Greta et OFII), accompagnée d'un certain nombre d'éléments de contraintes: contraintes de la formation pour avoir une carte de séjour pluriannuelle, contrainte d'assiduité avec surveillance (via les signatures), contrainte d'atteindre le niveau A1, contrainte d'évaluation etc.. Le passage antérieur par l'OFII pour l'entretien personnalisé et la signature du CIR, ainsi que la nature du programme de l'OFII obligent les stagiaires à étudier et à discuter de sujets délicats dont nous avons parlé précédemment (racisme institutionnel, valeurs républicaines, etc).

Ce contexte institutionnel a bien sûr influencé les stagiaires, qui sont arrivés avec un certain nombre de représentations sociales guidant plusieurs de leurs pratiques. Ainsi, la **représentation sociale d'une islamophobie des acteurs sociaux évoluant** en milieu institutionnel a amené, comme nous l'avons vu, certains stagiaires musulmans à adopter des stratégies de dissimulation. Du fait de cette représentation sociale, Sofiane et Golam ont évité sciemment d'évoquer leur appartenance religieuse dans ce contexte. Le poids de cette représentation et la nature de cette situation institutionnelle a impliqué de telles pratiques de dissimulation au sein du Greta comme à l'extérieur (sur le trajet, dans le bus).

Par ailleurs, la nature de la situation a joué à d'autres niveaux et à différents degrés. Comme nous l'avons vu, Marina a exprimé par la tournure de ses discours une représentation sociale selon laquelle le **racisme et l'islamophobie ouverts** sont condamnés par les acteurs sociaux de la société française. Tous les discours qu'elle a eu concernant "les Noirs et les Arabes" ont eu lieu dans le bus, c'est à dire en dehors du cadre institutionnel lui-même, et face à une enseignante dite blanche. Par ailleurs, son attitude à notre égard montre qu'elle pensait avoir une relation privilégiée avec nous-même, parce que nous faisons toutes les deux le même trajet, habitons toutes les deux la même ville, et étions toutes les deux "Blanches". Ainsi, dès que nous sortions du bâtiment du Greta, la situation changeait, pour elle.

Sa représentation sociale a influé directement ses discours et pratiques en classe car elle n'a jamais tenu de discours racistes dans ce lieu. Il semble donc que sa représentation l'a poussée à adopter une certaine attitude qu'elle considérait comme correcte ou plus ou moins obligatoire, bien qu'elle aille à contresens de son idéologie raciste. Ainsi, le contexte institutionnel, et bien sûr le fait d'être entourée directement de camarades dits racisés, dévoile sa représentation sociale et influence ses pratiques. Dans le bus, sa représentation influait toujours ses discours, puisqu'on est passé de l'absence de discours racistes à l'énonciation de discours implicitement raciste. Le changement de situation: sortie du bâtiment du Greta et absence de proximité de camarades dits racisés, l'a amené à exprimer des propos racistes. Elle considérait donc avoir plus de marge de manœuvre et d'autonomie par rapport à cette représentation sociale quand elle était dans le bus, face à une enseignante dite Blanche.

Ainsi, le contexte de rencontre général, l'institution du Greta et de l'OFII, a créé un lien fort entre certaines représentations sociales et pratiques, qui a conduit les stagiaires à adopter des stratégies de prudence. Cependant, les situations spécifiques autour de ce contexte ont aussi eu leur importance, comme nous l'avons vu avec Marina, pour qui sa représentation sociale n'était pas autant déterminante dans le bus.

Les stagiaires ont des représentations sociales qui façonnent des stratégies d'intégration en leur permettant d'évoluer dans la société française en évitant les situations conflictuelles: les musulmans n'affirment pas clairement leur religion pour ne pas avoir à gérer des discours islamophobes, les personnes racistes évitent de tenir des propos ouvertement discriminant pour ne être blâmés etc.. Ces représentations servent de guide en fonction des situations sociales, qui ne recèlent pas toutes les mêmes enjeux. La construction de ces représentations sociales inclut l'existence d'identités sociales (quel est mon groupe d'appartenance parmi les autres groupes d'appartenance?) et de relations sociales spécifiques (comment est ce que je me comporte avec ces autres groupes?). Tous ces éléments sont en interrelations. Parfois au contraire, ils s'entremêlent autour de représentations assez conflictuelles qui ne facilitent pas l'intégration.

2.5) Des RS qui expriment le refus d'appartenir à un certain environnement social français

Certaines représentations sociales, au contraire de celles que l'on vient d'aborder, sont sources d'un rapport conflictuel à son environnement social, et expriment un refus d'appartenir à cet environnement. Il s'agit ici de représentations sociales concernant exclusivement une seule stagiaire, Marina.

La représentation sociale que se fait Marina de sa propre place dans la société française en tant qu'immigrée parmi d'autres immigré-e-s, **l'a conduite à des représentations sociales de soi-même auto-excluant vis-à-vis des acteurs sociaux de son environnement social**. En effet, dans les débuts de la formation, Marina s'est plainte de sa situation d'immigrée en la comparant à celle des autres immigré-e-s. Alors que nous étions dans le bus toutes les deux et qu'elle m'expliquait rapidement son parcours, elle m'a dit en regardant autour d'elle : *"Ici tout le monde a des papiers sauf les ukrainiens, donc ça fait cinq ans que j'ai rien"*. L'emploi de "tout le monde" fait référence aux autres immigrés, et construit implicitement un groupe d'appartenance, les personnes immigrées habitant entre Aubervilliers et Saint-Denis. Cependant, la préposition "sauf", suivi de la catégorisation nationale dont fait partie Marina, induit une sorte **d'auto exclusion** de ce groupe dits d'immigrés. Ainsi, alors que cette catégorisation implicite des Autres se base sur des critères communs à elle (le fait d'être immigré), Marina a créé une frontière entre eux au travers de son discours. Elle s'est donc construite une identité sociale isolée des Autres, qui l'isole de son environnement social. De plus, cette représentation sociale d'une situation légale de tous les immigrés est très surprenante étant donné qu'il y a de nombreux et nombreuses sans-papiers en Ile-de-France.

Le critère racial des Autres semble être le plus problématique pour elle, car elle en parle souvent, en posant clairement une frontière entre les personnes dites Blanches, et les personnes dites Noires et Arabes.

Ainsi, en arrivant par bus à Saint-Denis, elle m'a dit plusieurs fois *"Il y a beaucoup de Noirs et d'Arabes à Saint-Denis hein", "On est les seules Blanches etc."*. Ici, on retrouve cette catégorisation raciale entre personnes dites "Noires et Arabes", et personnes dites "Blanches". Ce choix de catégorisation raciale entraîne un effet d'isolement chez Marina, qui a l'impression d'être parmi les seules de sa catégorie, les personnes "Blanches", à Saint Denis.. Elle met en avant une identité sociale dite blanche, en l'opposant à des acteurs sociaux racisés.

Marina a évoqué son environnement social (quartier) presque exclusivement pour l'associer à des représentations sociales négatives. Par exemple, après les catégorisations raciales associées

à des discours racistes, elle a aussi associé des catégories générationnelles à des aspects négatifs. Au début de la formation, dans le bus, elle a eu le discours suivant: "*Il y a des jeunes qui fument en bas de chez moi j'aime pas, je veux habiter ailleurs et aussi avoir un autre travail que le ménage*". Ainsi, ce discours dévoile une catégorisation "des jeunes qui fument", qui fait résonance avec une catégorie employée médiatiquement "les jeunes de banlieue". Cette catégorie est associée à une valeur négative au travers de "j'aime pas", qui la mène à la volonté de déménager (je veux habiter ailleurs). Nous lui avons demandé pourquoi ces jeunes la dérangeait, et elle a répondu "*Parce qu'ils sont toujours là, ils font du bruit...*". Deux critères sont donc évoqués: leur présence continue, et les nuisances sonores. Ainsi, de nouveau, la référence à son environnement social est l'occasion de catégorisation de personnes associées à des représentations négatives qui mènent **au rejet puisqu'elle déclare ne pas aimer leur présence et vouloir déménager**. On voit bien ici comment il y a ici absence de sentiment d'appartenance à la population dionysienne, au travers de sa volonté d'aller ailleurs. Marina s'est donc construite une identité sociale isolée à partir de représentations sociales raciales et nationales des Autres et d'elle-même. Cela l'amène à avoir le moins de relations sociales possibles avec les acteurs qui l'entourent à Saint-Denis, et rejeter ces acteurs sociaux.

Il semblerait aussi que cette identité sociale soit liée au rejet d'un certain statut social précaire des immigré-e-s. Elle adopte des discours ambigus: d'une part elle se pose en victime, seule immigrée à avoir des problèmes, mais d'autre part elle rejette ce statut précaire d'immigrée.

En effet, elle a expliqué **un phénomène de renversement de situations** qui s'est opéré au travers de son immigration. Alors que nous rentrions toutes les deux en bus vers la fin de la formation, elle m'a expliqué ceci: "*Au départ ça me faisait bizarre quand j'ai commencé à faire des ménages et que la patronne me donnait de l'argent en pièce ou billet (...) parce que c'est comme si j'étais une mendiant alors qu'avant c'est moi qui donnait de l'argent aux mendiants*". Le renversement de situation est marqué par l'expression "au départ" mise en parallèle avec "alors qu'avant". Le choc est présenté par le comparatif "c'est comme si" suivi de l'agent "mendiant". Il est souligné par le passage de l'agent "demandeur d'argent" (mendiant) à l'agent "donneur d'argent" ("moi qui donnait"). Le symbole de ce statut, mendiant, passe par l'argent liquide (pièce ou billet).

Cette image est très forte pour Marina car elle a ressenti un véritable inversement de rôle, étant donné qu'en Ukraine elle avait une situation confortable avant la guerre. En effet, elle travaillait dans une entreprise familiale: son mari construisait des meubles, et elle s'occupait de la décoration des meubles. **C'est pourquoi son intégration en France est pour elle associée à une déchéance de statut social**. La figure de la mendiant est ici associée au statut social le

plus bas possible, ce qui correspond à ce qu'a ressenti Marina à son arrivée. Elle rejette ce statut, comme les autres immigrés qui ont le même statut social qu'elle. Elle préfère rester dans une vision idéalisée de la société française.

Vers la dernière séance, dans le bus, Marina nous a parlé de son arrivée en France, lors de la discussion sur le "zoo-parc": *"Quand je suis arrivée en France j'me suis dit c'est pas la France ça c'est moche c'est sale y'a des Noirs partout à Saint-Denis y'a des déchets partout. Après je suis allée aux Champs Elysées et voir la Tour Eiffel et la c'était c'que j'imaginai et puis je me suis habituée mais je veux quand même déménager"*. La répétition du mot France deux fois au début du discours appuie sur le lieu qu'elle évoque et la représentation qu'elle y associe. On remarque ensuite une énumération d'adjectifs négatifs (moche et sale) suivie d'une phrase associée, elle aussi, à un aspect négatif (y'a des Noirs partout). Cette phrase concernant la forte population de Noirs implique une dimension raciste très forte que nous avons déjà évoqué précédemment concernant d'autres discours de Marina: d'une part parce que cette phrase est à la suite de cette énumération négative, à laquelle elle est associée (c'est moche et c'est sale: comme les Noirs), d'autre part parce que l'utilisation de l'adjectif "partout" sous-entend une idée d'invasion. En outre, la suite de la phrase vient appuyer d'avantage cette assimilation entre personnes Noires et saleté, car la tournure de la phrase à propos des "Noirs" est reprise pour dire "y'a des déchets partout" (à la suite de "ya des Noirs partout"). Sa représentation sociale de départ à propos de la France était basée sur des lieux touristiques (Champs-Élysées, Tour Eiffel) prestigieux, et non sur les lieux de résidence communs d'Ile de France, et encore moins sur des quartiers plus ou moins pauvres comme Saint-Denis. C'est pourquoi son discours est marqué par **la confrontation de deux représentations d'environnements très différents**: sa représentation de la ville de Saint-Denis est caractérisée par des notions de saleté, de mocheté de population dite Noire, opposée à une représentation des quartiers touristiques aux critères implicitement inverses, donc associés à la propreté, à la beauté et à une forte population blanche. On retrouve donc la représentation classique, véhiculée par un certain nombre de médias, d'une France unique, blanche, riche, belle par son architecture et bien entretenue. Marina, au travers de ses différents discours, semble se retrouver d'avantage dans cette représentation de la France. C'est pourquoi elle a des relations sociales de rejet avec son environnement social, et s'est construit une identité sociale ambivalente.

Ainsi, les stagiaires avaient des représentations sociales sur différents acteurs de la société française avec qui ils sont en contact (acteurs sociaux racistes, acteurs sociaux racisés, acteurs sociaux travaillant au sein de l'institution française etc.) qui ont des conséquences sur leurs

relations sociales. Soit les relations sont pacifiées, on évite les conflits, afin d'appartenir à la société française, soit ces représentations expriment le rejet, et entravent l'intégration à la société française. Ces phénomènes sont articulés aux identités sociales qui dépendent des représentations sociales que l'on a des Autres et de soi-même. Ces représentations sociales se sont construites à partir de diverses influences que nous ne pouvons pas évaluer ici. Mais nous avons toutefois remarqué un lien indéniable avec certaines RS du pouvoir dominant.

Chapitre 3: La diffusion de représentations sociales stigmatisantes venant du pouvoir dominant

Dans les discours médiatiques et politiques, il existe un certain nombre de représentations racistes comme antiracistes, déclarées ouvertement comme indirectement. On retrouve certaines de ces représentations sociales chez les stagiaires: soit elles sont incorporées, soit elles sont conscientisées et pris en compte au quotidien. Cela nous amène à penser que ces représentations circulent à partir de discours dominants vers les acteurs sociaux dits dominés, dans le cas présent les stagiaires immigrés.

3.1) L'idéologie raciste et les processus d'ethnicisation véhiculés par les discours médiatiques

Dans la société française un certain nombre de représentations sociales racistes et ethnicistes sont diffusées et véhiculées, au travers des discours médiatiques comme des discours politiques des élites.

Dans une analyse sur le racisme dans les discours des élites, Teun A. van Dijk écrit que "*L'idéologie raciste va de pair avec une représentation de soi positive, et d'une représentation négative de l'Autre, et ceci à tous les niveaux du texte et de la parole*". (2005: 9 -10)

Il souligne les moyens par lesquels cette idéologie est diffusée en France: "*Les débats parlementaires, l'information, les manuels et les conversations de tous les jours qui ont « l'Autre » pour sujet ont tendance à se limiter à un nombre restreint d'éléments stéréotypés (...) Dans l'ensemble, la représentation de l'Autre met l'accent sur la différence, la déviance, et la menace.*". (ibid.)

Ainsi, l'idéologie raciste est véhiculée par un certain nombre de structures dans la société française: les élites gouvernementales, les médias et les manuels de l'éducation nationale. Cette idéologie passe par le fait d'associer l'Autre à une valeur négative et déviante, alors qu'on s'associe soi-même à une valeur positive.

Ce phénomène est clairement présent dans les représentations racistes de certains stagiaires. En effet, Surujul et Golam ont évoqué les "Noirs" et les "Arabes" uniquement pour les associer à des **déviances: violence et alcoolisme**. De plus, Marina a eu des propos racistes dévalorisants en associant les "Noirs et les Arabes" à **des déviances: saleté, laideur**, ou à des **menaces: invasion, insécurité à Saint-Denis** etc..

Nous constatons **donc un parallèle entre les représentations racistes** des politiciens et des médias et celles de certains stagiaires. Les éléments négatifs auxquels sont associées les populations dites Arabes et Noires par ces stagiaires constituent des éléments stéréotypés, qui rejoignent les représentations du pouvoir dominant autour de la déviance et de la menace. Notre propos n'est pas ici de chercher à savoir comment ces parallèles se sont mis en place. Il est possible que les stagiaires aient été en contact direct avec les représentations du pouvoir dominant (en regardant la télévision par exemple), bien qu'il soit plus probable qu'ils y aient eu accès de manière indirecte (au travers d'autres acteurs sociaux les diffusant).

Quoiqu'il en soit, l'existence de ces parallèles révèle pour nous le poids de la diffusion des représentations sociales racistes du pouvoir dominant.

De plus, dans les représentations sociales du pouvoir dominant, le racisme est associé à un **effet d'ethnisation**. Christine Barats écrit dans un article sur les débats télévisés à propos de l'immigration: "*La stigmatisation de l'Autre, de son « identité » définie dans et par « ses origines » (géographiques, culturelles ou liées à la couleur de sa peau) conduit à une essentialisation de cette différence dont témoignent les processus discursifs d'ethnisation*". (2001: 21)

Ainsi, dans certains discours médiatiques où des élites de diverses natures (politiques, scientifiques) s'expriment, certains groupes sociaux sont construits et essentialisés par de différents critères d'origine ethniciants. Par conséquent, à partir d'un critère géographique, on parlera d'africain, de maghrébins (et d'Arabe), de chinois etc.. Alors qu'à partir d'un critère de couleur de peau on parlera de Noirs, et par contre pour un critère culturel on parlera d'Arabe etc.. Toutes ces catégories sont ethniciantes, c'est-à-dire qu'elles sont associées à des représentations sociales dans lesquelles les "Arabes" et les "Noirs" constituent deux "ethnies" différentes associées de manière essentialiste à des critères dits "innés".

Christine Barats ajoute plus loin dans son étude au sujet d'un discours du maire FN de Toulon: "*L'origine géographique des « immigrés » semble stigmatisée, en particulier lorsqu'elle indique certaines aires géographiques comme l'Afrique ou l'Asie. Il est question implicitement de la couleur de la peau. Les « Autres » sont ethniciés et le groupe « Français » aussi car la nationalité française ne suffit pas, comme l'indique l'exemple ci-après qui n'utilise plus le terme « gens » mais le vocabulaire de la filiation (« racines », « parents »).*" (ibid.)

En effet, la plupart de ces catégories ethniciantes sont associées implicitement à **une couleur de peau**: les Arabes sont censés être brun de peau et les Français blancs de peau.

Nous retrouvons ces phénomènes de catégorisation et de **représentations essentialistes dans certaines représentations des stagiaires. Tout d'abord parce qu'ils reprennent ces catégories ethnicisantes associées à des couleurs de peau**: les Noirs, les Arabes etc. Et aussi parce qu'ils les associent à des représentations sociales essentialistes. En effet, lorsque Surujul dit "*les Noirs se tapent tout le temps*", il s'agit d'une représentation essentialisante des personnes dites Noirs: elles sont censées être violentes par "nature", parce qu'elles sont Noires. On assiste à la même chose lorsque Golam dit que ce sont surtout les Arabes qui boivent.

Aussi, nous avons vu que certains stagiaires développent une représentation ethnicisante des "Français", car il s'agit pour eux d'une catégorie pas seulement liée à la nationalité, mais aussi à la couleur de peau blanche, associée à une idée de "racine".

Ainsi, certains élèves utilisent des représentations ethnicisantes de certains groupes sociaux, en les associant de manière générale à des critères dévalorisants et racistes, comme c'est le cas dans les discours médiatiques qui font entendre des élites politiques comme des journalistes-chroniqueurs. Nous assistons donc à une circulation et à une réutilisation de ces catégorisations et représentations sociales racistes et ethnicisantes du haut (les élites médiatiques et politiques) vers le bas (stagiaires immigrés). La combinaison de représentations racistes avec d'autres représentations (ici ethnicisantes) est courante pour d'autres sujets, comme celui de la religion.

3.2) Les différents impacts des RS islamophobes racisantes venant du pouvoir dominant

On peut constater dans le paysage médiatique et politique français, de nombreuses **représentations islamophobes, souvent associées à un processus de racialisation** qui entraînent l'idée suivante: les musulmans sont "mauvais" pour la société française. Les musulmans sont "Arabes", les Arabes sont musulmans donc les Arabes sont "mauvais" pour la société française. Philippe Corcuff écrit "*Émerge, à travers des énoncés tels que ceux de Zemmour et de Morano, un retour racial du religieux dans un contexte général à tendances islamophobes parmi les élites journalistiques et politiques.*". (2015: 124)

Nous avons pu constater **la conscience de cette représentation sociale racisante des musulman-e-s chez Golam, stagiaire bangladais**. Du fait de cette association race Arabe - musulman, il semble relativement protégé de l'islamophobie, et a tendance à cacher son appartenance religieuse en contexte institutionnel. En effet, vers le début de la formation, alors que nous étions dans le bus et que nous parlions de son fils, nous lui avons demandé le nom de celui-ci. Il a hésité longuement avant de me répondre "*Arafat*". Il s'agit d'un prénom musulman (en référence à une plaine près de la Mecque où a lieu un pèlerinage). Ainsi annoncer le prénom de son fils désigne tout de suite Golam comme musulman. Au contraire, selon la représentation raciale des musulmans qui est très courante dans la société française et dont Golam doit avoir conscience, on ne suppose pas au premier abord qu'il est musulman, car il n'est pas d'origine arabe (mais bangladaise) et a un prénom bangladais. Golam a sûrement hésité car il doit parfois éviter de répondre à cette question dans certaines situations, afin de ne pas montrer qu'il est musulman. Une personne dite Arabe n'aurait sûrement pas hésité, car cette représentation racisante des musulmans est tellement prégnante qu'il doit être souvent associé à la religion musulmane. Pour ne pas subir l'islamophobie, Golam peut ne pas affirmer publiquement qu'il est musulman. Ainsi, Golam a conscience de cette représentation racisante de la religion musulmane, et l'utilise pour se protéger de l'islamophobie. Étant donné qu'on assiste à un phénomène de racialisation des musulman-e-s, l'islamophobie constitue une forme de racisme. Or, certains discours médiatiques nient cette réalité.

A propos de discours médiatiques à l'échelle européenne, Teun A. van Dijk écrit: "*Ils ne se sont guère opposés à la progression du racisme et de la xénophobie dans la politique publique européennes (...) la presse et de nombreuses autres parties de l'élite se sont données beaucoup de mal pour essayer de convaincre qu'une position anti-immigration et **anti-islam ne saurait être considérée comme une forme de racisme.***". (2005: 48)

Les phénomènes racistes, islamophobes et anti-immigration se chevauchent comme on peut le constater dans cette citation. Dans les médias, les discours islamophobes sont de plus en plus banalisés, et non associés à un phénomène d'oppression raciste, au niveau européen.

On retrouve ce phénomène dans les discours implicitement islamophobes de Marina. Alors qu'elle chuchotait en parlant de racisme, elle parlait clairement quand elle tenait des propos islamophobes dans le bus d'Aubervilliers (où circulent un certain nombre de musulman-e-s). Elle semblait moins gênée et s'autocensurait moins lors de l'expression de ses représentations islamophobes, que durant ses propos racistes. C'est pourquoi il semblerait qu'elle considère que **l'islamophobie est moins condamnable que le racisme "direct"**, et que l'islamophobie n'est pas une forme de racisme. Elle a donc assimilé et incorporé la représentation sociale véhiculée par certains discours médiatiques selon laquelle l'islamophobie est plus acceptable socialement que le racisme "direct".

Comme nous l'avons relevé précédemment, les stagiaires musulmans, en général, avaient tendance à adopter des stratégies de dissimulation de leur appartenance religieuse. Or, dans les discours médiatiques sur l'intégration, Christine Barats écrit que *"l'appartenance religieuse est invoquée car elle rendrait impossible l'intégration (voir "musulman")*.(2001: 177). En effet, le fait d'être musulman-e est souvent construit médiatiquement comme un obstacle à l'intégration dans une société dite laïque (alors que ce n'est pas le cas pour l'appartenance religieuse catholique par exemple). Les stagiaires étaient en classe OFII pour s'"intégrer" du point de vue de l'administration, puisqu'ils avaient signé le Contrat d'Intégration Républicaine. Comme ces discours sur l'intégration et la religion musulmane sont fréquents, il est logique que les stagiaires musulmans l'aient pris en compte et n'aient pas eu une attitude affirmative face à leur religion, mais au contraire prudente. Ainsi, on voit bien comment **ces représentations islamophobes circulent dans l'espace public et atteignent les principaux concernés, qui ajustent leurs comportements** et leurs discours en retour. Cependant, cette stratégie n'a pas concerné tous les stagiaires car deux d'entre eux avaient des signes extérieurs d'appartenance à la religion musulmane: le port du voile et le port du turban turc.

L'appartenance à la religion musulmane est donc associée à de nombreuses représentations discriminantes et racistes véhiculées par les discours médiatiques et politiques. Ces RS sont reproduites par certaines stagiaires islamophobes comme Marina. Plus généralement, elles sont prises en compte par les stagiaires musulmans dans l'ajustement de leurs discours. Nous avons assisté à d'autres types d'ajustement de discours: les discours racistes.

3.3) La prise en compte de la norme antiraciste dans les discours racistes des médias et des stagiaires

Il existe en France et en Europe de manière générale, une obligation d'antiracisme, qui veut que les discours racistes ouverts ne soient pas tolérés. Teun A. van Dijk a analysé les discours des élites politiques en lien avec le racisme. Il écrit en 2005 : " *Des faits de cette nature*¹³ *commencent par être officiellement condamnés et critiqués sur la base de la norme antiraciste en vigueur*". (2005: 47)

Ainsi, dans la société civile comme au niveau judiciaire, le racisme est condamné. Nous avons remarqué la représentation sociale de Marina concernant cette norme antiraciste dans le fait qu'elle n'a pas dévoilé tout de suite ses propos racistes et qu'elle a tenté de les **exprimer de manière plus ou moins indirecte**.

Au niveau de la société française, cette norme antiraciste cohabite avec des discours racistes déguisés et formulés de manière indirecte au travers de certains moyens langagiers. Teun A. van Dijk écrit que "*les diverses manières d'amplifier les opinions négatives ou positives dans le discours peuvent être attestées dans le choix du sujet, des mots, des métaphores, « Je ne suis pas raciste, mais... »". de l'hyperbole, des euphémismes, des démentis* (2005: 40).

Là aussi, nous avons constaté le même phénomène de déguisement des propos racistes au travers des tournures de phrases employées par Marina: l'euphémisme: "beaucoup de Noirs et d'Arabes" au lieu de "trop", l'association implicite Noirs/déchets et saleté, le démenti "je ne suis pas raciste à 70%" etc. On retrouve vraiment l'idée que "Je ne suis pas raciste, mais...: yen a trop, ils sont sales, ils volent etc." dans les propos de Marina.

Ainsi certains phénomènes complexes de la société française ont été incorporés par Marina. Elle a développé des représentations sociales par exemple qu'il ne faut pas exprimer de propos racistes dans la société française, en raison de cette norme antiraciste. Alors qu'elle a un niveau très rudimentaire en français, elle parvient à utiliser des moyens langagiers indirects pour évoquer ses opinions racistes. Cela signifie pour nous, qu'elle a été en contact avec ce type de discours qu'elle a repris. En effet, les représentations sociales et les discours du pouvoir dominant circulent dans la société française via différents moyens.

¹³L'auteur parle ici de la montée des parties d'extrême droite

3.4) Les effets de la diffusion de certaines RS du pouvoir dominant sur les stagiaires

Le fait que les représentations sociales venant des discours du pouvoir dominant atteignent de différentes manières les groupes sociaux des stagiaires immigré-e-s nous donne un aperçu de leur importance dans l'environnement social français.

La circulation de ces représentations sociales provoque deux types de phénomènes, du moins chez les stagiaires que nous avons suivi dans le cadre de notre recherche. Tout d'abord, le fait **d'incorporer ces représentations** sociales. Ainsi, certaines représentations racistes et islamophobes ont été reprises par des stagiaires dits non-racisés (Marina, originaire d'Ukraine) ou peu racisés (Golam et Surujul, originaires du Bangladesh). De plus, les catégorisations racistes et ethnicisantes (Arabes, Français, musulman) étaient utilisées par la majorité des stagiaires.

A ce propos, Teun A. van Dijk explique: "*Le racisme des élites se voit alors **légitimé** par celui des couches populaires, et ceci permet l'adoption de politiques ouvertement populistes visant à maintenir le pouvoir en place*". (2005: 48) Cette explication touche en premier lieu les Français-es (les personnes ayant la nationalité française), car elle s'ancre dans un environnement spécifique sur le long terme qui ne touche pas par exemple les immigré-e-s qui sont en France depuis peu de temps. En outre, la grande majorité des immigré-e-s (qualifiés comme tels par le pouvoir dominant et dépendants de structure telles que le CIR) sont dits racisés. Cependant, ce phénomène nous éclaire sur les effets de l'incorporation de certaines représentations racistes ethnicisantes par des immigrés. Par exemple, Marina verbalise un certain nombre de représentations racistes qui reproduisent et valident les discours racistes des élites politiques. Par ailleurs, le fait d'utiliser des catégories racistes et ethnicisantes, même de la part de personnes dites très racisées (Arabes ou Noirs), entraîne un effet de validation de ces catégorisations. A partir de ces catégorisations sociales, les stagiaires évoquent des représentations sociales fluctuantes selon les groupes sociaux, qui ne sont pas forcément celles du pouvoir dominant.

Le deuxième phénomène que nous avons analysé chez les stagiaires consiste à avoir **conscience de certaines représentations sociales du pouvoir dominant qui leurs sont hostiles, et d'ajuster leurs comportements en conséquence**. C'est le cas comme nous l'avons vu précédemment, lors de la mise en place de comportements d'évitement chez certains stagiaires musulmans. Par ailleurs, la représentation véhiculée par les médias selon laquelle il ne faut pas tenir de propos ouvertement racistes amène à la verbalisation indirecte de discours

racistes Il y a là aussi ajustement dans le discours par rapport à certaines représentations sociales.

Les représentations islamophobes racisantes et les représentations concernant la norme antiraciste atteignent les stagiaires, mais on peut supposer qu'elles sont transmises par d'autres acteurs sociaux de la société. Ces représentations sociales s'attaquent à la religion de certain-e-s immigré-s, ou s'opposent à l'idéologie raciste de Marina par exemple, c'est pourquoi leurs existences nécessitent un ajustement des propos des stagiaires. Cet ajustement n'entraîne pas une invisibilisation du fait d'être musulman ou d'être raciste, des stagiaires ont quand même affirmé être musulmans et d'autres ont émis des propos racistes. Ainsi, la conscience de ces représentations sociales qui rentrent en conflit avec certaines valeurs ou idéologies des stagiaires implique une prudence et des non-dits de la part des stagiaires et non pas un déni ou silence sur ces sujets.

A propos de l'imbrication complexe de différents éléments afin de s'intégrer à une société, Bronfenbrenner écrit: "*Pour s'adapter à de nouvelles situations, les individus et les groupes doivent prendre en compte les différents contextes avec lesquels ils se trouvent en relation : des macrocontextes que sont les environnements sociaux, aux microcontextes que sont les groupes d'appartenance, en passant par les méso-contextes que sont les rapports entre les groupes sociaux*" (1979)

Cette citation illustre bien les phénomènes que nous avons analysés. Pour s'adapter à la société française les stagiaires ont pris en compte différents contextes. Ainsi, les représentations sociales racistes des élites et des médias correspondent aux **macrocontextes**: elles sont incorporées ou prises en compte pour ajuster des pratiques sociales en fonction de **microcontextes**, c'est-à-dire des groupes d'appartenance (plus ou moins racisés, religieux etc.). L'incorporation des catégorisations racialisantes, associées à des représentations plus ou moins différentes de celles véhiculées par les élites et les médias dépend des rapports entre groupes sociaux (**méso-contextes**). Par conséquent, on assiste à une circulation des représentations sociales du pouvoir dominant concernant les acteurs de l'immigration (passée ou présente) jusqu'aux stagiaires immigrés. Mais cette circulation n'amène pas à une incorporation de ces représentations: elles sont intégrées partiellement à partir de différents facteurs sociaux. Ce phénomène s'explique, comme nous venons de le voir, par le fait que les stagiaires sont des acteurs sociaux qui évoluent dans différents contextes au sein de la société française.

Ainsi, un certain nombre de représentations sociales stigmatisantes sont véhiculées. Ces représentations sont stigmatisantes dans le sens où elles mettent en place des catégorisations

raciales ethnicisantes et des catégorisations religieuses racisantes, et parce qu'elles diffusent une idéologie raciste et islamophobe. La diffusion de ces représentations entraîne divers phénomènes chez les stagiaires, allant de l'incorporation de ces RS, à la prise en compte de ces RS dans l'ajustement des pratiques et discours en milieu institutionnel. Ces représentations sociales du pouvoir dominant sont ambiguës car elles sont transmises au travers de discours stigmatisants présentés sous une forme plus ou moins directe. Cette dimension implicite des discours constitue une norme langagière du pouvoir dominant, repris par certains stagiaires.

Conclusion

Les représentations sociales des stagiaires n'entretiennent pas un lien univoque avec leur intégration, la relation entre ces deux éléments semble plutôt être **interdépendante**.

En effet, leurs représentations sociales sur les acteur-trice-s de la société française, permettent aux stagiaires d'avoir des connaissances sur les groupes sociaux qui les entourent, et d'adopter des stratégies d'adaptation en conséquence. Par ailleurs, le fait d'appartenir à la société française implique la construction de représentations sociales des différents acteurs de cette société, notamment à partir des relations sociales construites avec les stagiaires.

Ces deux phénomènes, construction de RS et intégration, sont articulés à l'identité sociale des stagiaires en tant qu'acteurs sociaux et à leurs différentes relations sociales. Comme nous l'avons vu, la mise en place de catégorisations et auto catégorisations (base des RS), fait partie du processus d'intégration car il permet de construire une **identité sociale**, indispensable pour évoluer dans une société. La nature **des relations sociales** des stagiaires dépend notamment des représentations sociales qu'ils ont à propos des acteur-trice-s sociaux et de l'identité sociale qu'ils se sont construites. Ces relations sociales définissent partiellement la forme que prend leur intégration, c'est-à-dire la manière d'appartenir et d'évoluer dans la société française.

Mais l'intégration participe elle-même à la construction des représentations sociales des stagiaires. En effet, le fait que les stagiaires participent de manière active à la société française inclut des **relations sociales** qui influencent leurs constructions de représentations sociales relatives aux acteurs sociaux avec qui ils sont en contacts. En outre, la nature de ces relations sociales définit les **identités sociales des acteurs sociaux qui y sont impliqués**. L'intégration entraîne la définition d'identités sociales qui vont alimenter les représentations sociales des stagiaires. Ainsi, relations sociales, identités sociales, représentations sociales et intégration sont interdépendants et s'influencent mutuellement chez les stagiaires avec qui nous avons mené notre recherche.

Or, certaines représentations sociales des stagiaires relatives à eux-mêmes et aux Autres sont l'objet d'une **diffusion et d'une réappropriation des représentations** venant du pouvoir dominant (médias et politiciens). Les stagiaires, en tant que groupe social immigré, subissent des stigmatisations et discriminations de la part du pouvoir dominant, notamment à travers les discours véhiculés dans les médias et les politiciens. L'intégration passe alors par l'appropriation d'une partie de ces RS ou par la prise en compte de ces RS dans leurs pratiques sociales. Ainsi, les représentations sociales stigmatisantes du pouvoir affectent la construction de l'identité sociale des immigrés et leurs relations sociales.

Ces représentations sociales stigmatisantes sont véhiculées par les discours diffusés par les médias. Ce phénomène souligne combien les discours sont constitutifs des relations sociales: ils peuvent induire, chez les stagiaires, des pratiques sociales spécifiques (dissimulation, ajustement de son propre discours) et être réappropriés dans les discours de différentes manières (catégorisations, auto catégorisation, racisme etc.). En outre, certaines structures discursives du pouvoir dominant sont reprises par certains stagiaires: les catégorisations raciales ethnicisantes, les catégorisations religieuses racisantes, ainsi que la formulation indirecte et implicite (des discours racistes et islamophobes).

Dans la continuité des études sociolinguistiques qui articulent genre pouvoir et langage, nous pensons qu'il serait pertinent d'analyser, chez les immigrés, les relations non-directes et non-neutres **entre structures langagières et représentations sociales** (dans "La face cachée du genre : Langage et pouvoir des normes": 11). Nous pourrions par exemple nous demander si l'appropriation et l'emploi de certaines structures langagières du pouvoir dominant par les immigré-e-s, notamment les catégorisations, véhiculent les mêmes représentations sociales que celles du pouvoir dominant, et quels effets performatifs ils ont dans la société française.

Bibliographie

- Abric, Jean.-Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF
- Adami, Hervé,, 2008, "Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants". Dans Conseil de l'Europe, *Etudes de cas élaborées pour le séminaire sur L'intégration linguistique des migrants adultes 26-27 juin 2008* (pp. 19-28)
- Bajoit, Guy., 2009, "Le concept de relation sociale." *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 51: 51–65.
- Barats, Christine., 2001, « Les mots de l'immigration et l'ethnisation des rapports sociaux. Le cas des débats télévisés français sur l'immigration », *Réseaux*, 3.107 : 147-179. DOI 10.3917/res.107.0147
- Bornand, Sandra. et Leguy, Cécile. (dir), 2013, *Anthropologie des pratiques langagières*, Armand Collin
- Bronfenbrenner, U., 1979, *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (en collaboration John C. Turner): An integrative theory of social contact. in: W. Austin und S. Worchel (Hgs.): *The social psychology of intergroup relations*. Brooks/Cole, Monterey
- Cherkaoui Mohamed., 1986, *Sociologie de l'éducation*, Presses universitaires de France, 125 pages
- Chetchutti, Natacha, Greco Luca (dir), 2012, *La face cachée du genre : Langage et pouvoir des normes* Paris, Presses Sorbonne nouvelle

- Cohen-Scali, Valérie. et Moliner Pascale., 2008, « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37.4 : 465-482.
- Corcuff, Philippe., 2015, « Prégance de l'essentialisme dans les discours publics autour de l'islam dans la France postcoloniale », *Confluences Méditerranée*, 4.95 : 119-130. DOI 10.3917/come.095.0119
- Cuq, Jean-Pierre, (sous la direction de)., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, S.E.J.E.R., Paris
- Ferréol, Gilles, .(dir), 2010, *Dictionnaire de sociologie*, Armand Collin
- Gourdeau, Camille., 2016, « Le contrat d'accueil et d'intégration : un *racisme institutionnel* teinté de bienveillance ? », *Migrations Société*, 163.1, 2016 : 109-120.
- Gourdeau Camille., 2016b, « Un contrat au service de l'identité nationale », *Plein droit*, 110.3 : 32-35.
- Khellil, Mohand.,, 2005, *Sociologie de l'intégration*. Presses Universitaires de France
- Lockak, Danièle, 2006, « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », *Cultures & Conflits* [En ligne], 64 | hiver 2006, mis en ligne le 06 mars 2007, consulté le 03 juin 2017. URL : <http://conflits.revues.org/2136> ; DOI : 10.4000/conflits.2136
- Manço, Altay., 1999, *Intégration et identités : stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles, De Boeck.

- Masquelier Bertrand. et Siran Jean-Louis, (éds), 2000, *Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétoriques du quotidien*, Paris, L'Harmattan
- Moreau, Gérard., 2011, « L'intégration des immigrés et l'école », *Hommes et migrations*, 1294 : 48-58.
- Moscovici, Serge, cité par Fischer, Gustave-Nicolas, 1996, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod,
- Pruvost, Geneviève, « Récit de vie », dans Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ?
- Taguieff Pierre.-André, 1995, *Les Fins de l'antiracisme*, Paris, Michalon
- Sayad, Abdelmalek, 1999, "Immigration et 'pensée d'État'", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 129 : 5-14
- Teun A. van Dijk, 2005, « Le racisme dans le discours des élites », *Multitudes* 4.23 : 41-52. DOI 10.3917/mult.023.0041
- Py, Bertrand, 2004, "Pour une approche linguistique des représentations sociales", *Langages*, 38.154 : 6-19

Sitographie

- Ministre de l'Intérieur, Accueil des étrangers T. outes les informations sur l'accueil des étrangers: Vous souhaitez demander la nationalité française par décret. (en ligne) accueil-etrangers.gouv.fr. Direction de l'information légale et administrative, 2018. Consulté le 15 janvier 2017. Disponible sur internet : <http://accueil-etrangers.gouv.fr/acces-a-la-nationalite-francaise/vous-souhaitez-demander-la-nationalite-francaise-vous-n-etes-pas-marie-e-a-un-e/article/conditions-a-remplir>
- Concil of Europe Portal, Treaty Office : Chart of signatures and ratifications of Treaty 148. (en ligne) coe.int. Concil of Europe, 2018. Consulté le 15 janvier 2017. Disponible sur internet : http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/signatures?p_auth=ISaDggxa
- Gouvernement, [Gouvernement.fr](http://gouvernement.fr) : 10 chiffres sur l'immigration. (en ligne) gouvernement.fr. Digital SPM du Service d'information du Gouvernement. 2017. Mis à jour juin 2017. Consulté le 15 janvier 2017. Disponible sur internet : <http://www.gouvernement.fr/10-chiffres-qui-vont-vous-surprendre-sur-l-immigration-en-france>
- Comité de rédaction de SES web class, SES. Webclass : lien social. (en ligne) SES Webclass, association AFARDEL. Consulté le 15 janvier 2017. Disponible sur internet : <http://ses.webclass.fr/notion/lien-social>

Table des annexes

Annexe 1 : CIR, dossier de presse.....	96-108
Annexe 2 : prescriptions thématiques du programme de l'OFII.....	109-111
Annexe 3 : Tableau récapitulatif de la situation des stagiaires.....	112
Annexe 4 : Extraits du carnet de bord.....	113
Annexe 5 : la Marianne de Marko93.....	114
Annexe 6 : évaluation orale intermédiaire de l'OFII.....	115

Annexe 1: CIR, dossier de presse



DIRECTION GÉNÉRALE DES ÉTRANGERS EN FRANCE

DOSSIER DE PRESSE

Le contrat d'intégration républicaine (CIR)

septembre 2016



Table des matières

L'entrée en vigueur des dispositifs garantissant un meilleur accueil et une meilleure intégration des étrangers légalement admis en France.....	3
Les signataires du contrat d'intégration républicaine	4
L'entretien personnalisé	5
La formation civique	5
La formation linguistique	7
Les sanctions en cas de non-respect des obligations.....	8
Qu'est-ce qui change avec les nouvelles dispositions ?	9
Annexe : modèle du contrat d'intégration républicaine (CIR)	11
Annexe : données statistiques.....	13



L'entrée en vigueur des dispositifs garantissant un meilleur accueil et une meilleure intégration des étrangers légalement admis en France

La loi du 7 mars 2016 a renforcé les outils d'intégration des étrangers nouvellement et légalement admis en France. Plusieurs mesures sont entrées en vigueur le 1^{er} juillet pour favoriser l'intégration rapide dans la société française de ces primo-arrivants :

- **Un livret d'informations**, traduit en plusieurs langues, mis en ligne sur les sites www.immigration.interieur.gouv.fr et www.ofii.fr et prochainement sur l'ensemble des sites web des consulats, prépare l'étranger aux démarches administratives qu'il lui faudra accomplir lors de son installation en France. La personne sera, en amont de son arrivée, sensibilisée aux droits et devoirs qui fondent notre socle républicain ;
- **L'engagement dans un véritable parcours individualisé d'intégration républicaine**. L'étranger, peu de temps après son arrivée en France, a un entretien approfondi avec un auditeur de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) qui détermine précisément ses besoins en formation linguistique et l'oriente vers les services publics adaptés. Cet entretien est rénové, moins standardisé, plus personnalisé ;
- Au cours de son entretien, l'étranger signe le **contrat d'intégration républicaine (CIR)**. Il contient le suivi obligatoire d'une formation civique qui dure désormais 2 jours, et non plus 6 heures comme auparavant. Cette formation civique contient 2 modules. Le premier aborde, avec des exemples concrets, les principes et valeurs de la République française. Le second concerne l'installation en France, l'accès aux droits et plus spécifiquement, l'accès à l'emploi et à la création d'activités.

L'auditeur de l'OFII peut également prescrire, en fonction des besoins de l'étranger, une formation linguistique. Ce sera le cas si, lors du test de positionnement linguistique, la personne n'atteint pas le niveau A1 du cadre européen de référence pour les langues. Ce niveau, supérieur à celui précédemment exigible (A1.1) rapproche la France des standards européens, permettant au primo-arrivant de s'intégrer plus sûrement dans la société française. A l'issue de la formation linguistique, l'organisme remet à l'étranger une attestation nominative de présence ;

- **Une articulation effective entre le parcours d'intégration républicaine de l'étranger et la délivrance du titre de séjour**. Si l'étranger justifie de son assiduité et de son sérieux à la participation aux formations civique et linguistique prescrites dans le cadre du CIR, il pourra prétendre à une carte de séjour pluriannuelle. A l'issue de ce titre pluriannuel, l'étranger pourra se voir délivrer une carte de résident s'il justifie de son intégration républicaine et de l'atteinte du niveau A2 de connaissance de la langue française.



Les signataires du contrat d'intégration républicaine

Le contrat d'intégration républicaine (CIR) est signé par tous les étrangers primo-arrivants admis pour la première fois au séjour en France et qui souhaitent s'y installer durablement.

Sont dispensés de la signature du CIR :

- les étrangers ressortissants d'un Etat membre de l'Union européenne, d'un autre État partie à l'accord sur l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse,
- les étrangers ressortissants d'un pays tiers titulaires d'un document de séjour délivré au titre des dispositions visées au 9^{ème} alinéa de l'article L. 311-9 du Ceseda, à savoir notamment, les étudiants, les stagiaires, les saisonniers, les travailleurs détachés, les visiteurs, autrement dit les personnes n'ayant pas vocation à s'installer durablement en France,
- les étrangers ayant effectué leur scolarité en France dans un établissement d'enseignement secondaire pendant au moins 3 années scolaires ou qui ont suivi des études supérieures d'une durée au moins égale à une année universitaire ;
- les étrangers ayant effectué à l'étranger leur scolarité pendant au moins 3 ans dans un établissement d'enseignement secondaire français ;
- les étrangers âgés de 16 à 18 ans révolus pouvant prétendre à un titre de séjour et relevant de l'article L. 314-12 du Ceseda.

La signature du CIR n'est pas obligatoire pour les bénéficiaires de la protection internationale, dont le séjour en France découle de leur qualité de réfugié ou bénéficiaire de la protection subsidiaire. Pour autant, le CIR leur est ouvert et proposé, leur permettant de bénéficier des prestations et de l'accompagnement individualisé associés.



L'entretien personnalisé

Lors de l'accueil sur les plateformes de l'OFII, l'étranger primo-arrivant bénéficie d'un entretien personnalisé avec un auditeur.

Cet entretien constitue une réelle étape d'évaluation de la situation personnelle de l'étranger et de ses besoins. Il permet de prendre en compte la situation sociale, familiale et professionnelle de l'étranger et de l'orienter de manière adaptée vers les services de proximité correspondants à ses besoins.

C'est, par ailleurs, au cours de cet entretien que sont prescrites :

- la formation civique obligatoire,
- la formation linguistique.

Le suivi assidu et sérieux de la formation civique et de la formation linguistique, lorsqu'elle est prescrite, ainsi que le respect des valeurs de la République deviennent par ailleurs des conditions d'obtention de la nouvelle carte de séjour pluriannuelle créée par la loi du 7 mars 2016.

La formation civique

Depuis le 1^{er} juillet 2015, les étrangers nouvellement arrivés sur le territoire national et signataires du contrat d'accueil et d'intégration, devenu le contrat d'intégration républicaine, sont tenus d'assister à une formation civique, articulée autour de 2 modules de formation. Ainsi, environ 110 000 personnes devraient bénéficier chaque année de cette formation dont le temps a été doublé.

• Module 1 : Valeurs et institutions de la République française

Le premier module de formation « Valeurs et institutions de la République française », d'une durée de 6 heures, traite successivement des thématiques de la République française, des valeurs républicaines et des institutions nationales et locales. Les valeurs sont déclinées en principes juridiques (rattachés à leurs textes de référence), puis en droits et en devoirs, accompagnés d'exemples concrets.



Chacune des valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité ainsi que le principe de laïcité sont illustrés par un cas pratique et de la jurisprudence. Ce premier module s'appuie notamment sur le support « Valeurs et principes de la République », qui est présenté aux bénéficiaires de la formation.

• **Module 2 : Vivre et accéder à l'emploi en France**

Le second module de formation, également d'une durée de 6 heures, porte sur la thématique « Vivre et accéder à l'emploi en France ». Il traite des modalités de fonctionnement de la société française en rappelant l'équilibre entre les droits et devoirs qui concerne toute personne résidant en France. Ce module aborde aussi, de manière très opérationnelle, les démarches d'accès aux droits et aux services publics. La moitié de la formation est consacrée à l'accès à l'emploi et à la création d'activité. Ce second module s'appuie notamment sur le support « Vivre et accéder à l'emploi en France », présenté aux bénéficiaires de la formation, ainsi que sur des fiches d'information, déclinées par région, qui font un point sur la situation économique et le marché de l'emploi au niveau local. Ces fiches sont directement distribuées aux bénéficiaires de la formation et ont vocation à être actualisées dans le temps ainsi qu'au regard de la réforme territoriale.

La nouvelle formation civique est désormais conçue d'après une approche plus pédagogique qui fait intervenir des exemples du quotidien pour présenter concrètement les valeurs de la République, l'organisation administrative de la France ainsi que les droits et devoirs de chaque citoyen.

Des outils, sous la forme de 2 mallettes pédagogiques (une par module), ont été diffusés aux prestataires. Elles comprennent notamment, un powerpoint, support de la formation, des fiches pédagogiques à l'attention des formateurs, des fiches sur la situation de l'emploi en région, un questionnaire – dit de satisfaction - d'évaluation commun aux 2 modules, et un questionnaire sur la compréhension par les primo-arrivants de chaque module.



La formation linguistique

L'apprentissage du français est une condition impérative pour pouvoir s'intégrer dans la société française.

L'étranger est soumis, sur la plateforme d'accueil de l'OFII, à un test de positionnement écrit et oral destiné à mesurer ses compétences linguistiques en français. En fonction des résultats et donc des besoins identifiés, 3 parcours de formation linguistique de 50 heures, 100 heures ou 200 heures peuvent lui être prescrits. Ce parcours vise une progression vers le niveau A1, supérieur au niveau A1.1 précédemment requis dans le cadre de l'ancien contrat d'accueil et d'intégration. L'augmentation du niveau visé par la formation linguistique devrait ainsi permettre de doubler le nombre de bénéficiaires de cette formation qui passerait de 25 000 à 50 000 personnes par an.

Ce nouveau dispositif de formation linguistique répond à une logique d'efficience accrue tant en termes de pratiques pédagogiques que d'opérationnalité des contenus : l'ingénierie de formation a été entièrement revue et propose des parcours personnalisés, intensifs, semi-intensifs et extensif. L'accent est mis sur l'interactivité et l'utilisation des nouvelles technologies. 3 volets, relatifs au français de la vie pratique, de la vie publique et de la vie professionnelle (le monde du travail, droits et devoirs des salariés, former un projet professionnel, codes et postures) sont prévus. Les signataires du CIR doivent pouvoir s'appuyer sur les apports de cette formation linguistique pour structurer leur accès à l'emploi.

Une fois prescrite, cette formation est obligatoire. En la suivant avec assiduité et sérieux, et en progressant entre le test initial, le test intermédiaire et le test final, l'étranger respecte l'une des conditions requises pour l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle, prévue par la loi du 7 mars 2016.

Au-delà du CIR, la poursuite du parcours de formation linguistique doit permettre à l'étranger d'atteindre le niveau A2 de connaissance du français. L'atteinte de ce niveau sera facilitée par la mise en œuvre d'un second marché de formation linguistique de niveau A2 et B1 au dernier trimestre 2016.

L'atteinte du niveau A2 devient l'une des conditions de délivrance de la carte de résident. Avec ce niveau, la France se rapproche des standards européens et favorise l'autonomie des étrangers dans notre société, et notamment l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle.



Les sanctions en cas de non-respect des obligations

Le contrat d'intégration républicaine est conclu pour une durée d'un an. Il est respecté dès lors que les formations prescrites ont été suivies avec assiduité et sérieux et que l'étranger n'a pas manifesté de rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République.

Le contrat peut être résilié par le préfet sur proposition de l'OFII lorsque celui-ci constate que l'étranger, sans motif légitime, ne participe pas ou plus à une formation prescrite ou ne respecte pas les engagements souscrits dans le cadre du CIR.

Le respect du CIR, associé aux autres conditions requises en matière de titre de séjour, permet la délivrance d'une carte de séjour pluriannuelle de 2 à 4 ans après un an de séjour régulier.

Qu'est-ce qui change avec les nouvelles dispositions ?

Avant la loi	Après la loi
<p>Un dispositif de préparation de la migration peu efficace (le « pré-CAI »).</p> <p>Un accueil sommaire</p> <p>Des formations civique et linguistique aux niveaux peu exigeants.</p> <p>L'absence d'accompagnement adapté aux besoins.</p>	<p>Un dispositif plus opérationnel de mise à disposition d'informations pratiques, administratives et juridiques accessibles depuis l'étranger, centrées sur l'équilibre des droits et des devoirs attachés à la vie en France, pour mieux préparer l'intégration.</p> <p>Une individualisation de l'accueil des étrangers grâce à un entretien approfondi conduit par des personnels spécialement formés à l'évaluation des besoins et à l'orientation vers des réponses appropriées.</p> <p>Un renforcement des formations civique et linguistique obligatoires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une formation civique renforcée favorisant l'appropriation des valeurs de la République et de la société française grâce à un contenu enrichi de cas concrets et des modalités pédagogiques interactives ; - une formation linguistique visant désormais le niveau A1 du cadre européen de référence pour les langues, propre à rapprocher la France des standards européens, s'appuyant sur des parcours intensifs plus efficaces et fondés sur une nouvelle ingénierie pédagogique. <p>L'accès à une meilleure connaissance de l'offre de services de droit commun par le biais d'un accompagnement adapté aux besoins de chaque étranger.</p>

Avant la loi	Après la loi
<p>Un contrat d'accueil et d'intégration d'une durée trop courte dans les faits et dont le non-respect n'est pas sanctionné.</p>	<p>Une articulation effective entre le parcours d'intégration républicaine de l'étranger et la délivrance des titres de séjour : l'étranger pourra prétendre à un titre pluriannuel s'il justifie, notamment, de son assiduité et du sérieux de sa participation aux formations prescrites par l'Etat dans le cadre du CIR, puis à la délivrance d'une carte de résident s'il justifie de son intégration républicaine et de l'atteinte du niveau A2 du cadre européen de référence pour les langues, supérieur au niveau actuellement exigible (le niveau A1.1).</p>



Annexe : modèle du contrat d'intégration républicaine (CIR)



LIBERTÉ - ÉGALITÉ - FRATERNITÉ
REPUBLIQUE FRANÇAISE

Contrat d'intégration républicaine



Madame, Monsieur,

Vous êtes aujourd'hui à l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) pour signer votre contrat d'intégration républicaine (CIR).

Ainsi, vous exprimez le souhait de vous établir durablement en France, votre pays d'accueil, et de vous engager dans un parcours personnalisé d'intégration.

Dans le cadre de ce contrat, vous bénéficierez de droits mais vous devrez aussi respecter des règles et vous soumettre à des obligations.

➤ **L'engagement dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine**

L'entret en personnalisé de ce jour a pour but d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter selon votre situation individuelle.

• **Formation civique**

Votre parcours commence par une formation civique obligatoire, d'une durée de deux jours.

• **Formation linguistique**

Si votre niveau de langue est inférieur au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), vous devrez suivre une formation linguistique pour progresser vers ce niveau. Vous disposerez ainsi de connaissances en langue française vous permettant de communiquer dans la vie de tous les jours.

• **Informations**

Vous pourrez également bénéficier d'informations sur vos droits et sur les services publics auxquels vous pouvez avoir accès (écoles, hôpitaux, sécurité sociale...).

➤ **Le respect du CIR, condition de la délivrance de votre carte de séjour pluriannuelle**

En signant le CIR, vous vous engagez à suivre avec assiduité et sérieux les formations civique et linguistique prescrites.

Vous êtes également tenu de respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République.

Si vous respectez ces conditions, une carte de séjour pluriannuelle pourra vous être délivrée.

➤ **La poursuite du parcours et la délivrance de la carte de résident**

Vous pouvez poursuivre votre parcours personnalisé d'intégration républicaine par un apprentissage approfondi de la langue française.

Si vous souhaitez obtenir la carte de résident, vous devrez avoir atteint le niveau de langue A2 du CECRL.

Vous devrez également respecter de manière effective les principes qui régissent la République française.

Si vous respectez ainsi les conditions d'intégration républicaine, une carte de résident pourra vous être délivrée.

Article 1 de la Constitution française du 4 octobre 1958 :

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »



Contrat d'intégration républicaine

Le contrat d'intégration républicaine

Le **contrat d'intégration républicaine**, défini à l'article L. 311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, est conclu entre vous et l'Etat français, représenté par le préfet. Il repose sur des engagements réciproques.

I. Les engagements de l'Etat

L'Etat organise un dispositif d'accueil pour favoriser votre intégration. Il comprend les prestations suivantes :

- un **entretien personnalisé** avec un auditeur de l'OFII permettant d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter, selon votre situation individuelle ;
- une formation civique composée de deux modules :
 - Principes et valeurs de la République française ;
 - Vivre et accéder à l'emploi en France ;
- un **test de positionnement linguistique** réalisé à l'OFII pour connaître votre niveau en langue française ;
- si nécessaire, une formation linguistique dont les besoins et la durée sont définis en référence au niveau de langue A1 du CECRL.

II. Vos obligations

Vous vous engagez à :

- respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République ;
- participer avec **assiduité et sérieux** aux deux modules de la formation civique et à la formation linguistique ;
- effectuer les **démarches prescrites** lors de l'entretien à l'OFII ;
- signaler par courrier à l'OFII tout changement de situation.

III. La durée du contrat

Le CIR est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet, pour des motifs légitimes, dans la limite d'une année supplémentaire.

Le CIR peut également être résilié par le préfet sur proposition de l'OFII si vous ne respectez pas les conditions d'assiduité et de sérieux et que vous avez manifesté un rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République.

Votre orientation personnalisée

À l'issue de l'entretien réalisé ce jour, les formations suivantes vous sont prescrites :

- Formation civique « Principes et valeurs de la République française »
 - Obligatoire
- Formation civique « Vivre et accéder à l'emploi en France »
 - Obligatoire
- Formation linguistique
 - Niveau A1 atteint (dispense de formation linguistique)
 - Niveau A1 non atteint (prescription de heures d'un parcours de formation linguistique)

Par ailleurs, vous êtes orienté(e) vers l'offre de services suivante :

Le CIR est la première étape de votre parcours d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.

<p>Contrat d'intégration républicaine n°</p> <p>Conclu le :</p> <p>Entre M./Mme (pour les mineurs, le représentant légal) :</p> <p>n° AGDREF :</p> <p>Signature :</p> <p>Et le préfet du département :</p> <p>En cas de prolongation du contrat (durée, date de fin, motif) :</p>
--

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.

Annexe : données statistiques

	Année 2015	2016 (de janvier à juin)
Nombre de CAI signés	110 091 personnes	60 518 personnes soit + 2,2 % par rapport aux 6 premiers mois de 2015
dont hommes	52 060 (47,3 %)	30 821 (51 %)
dont femmes	58 031 (52,7 %)	29 697 (49 %)

Statistiques CAI – source OFII

Sur la base des chiffres 2015, qui sont assez stables par rapport à ceux de 2014 (111 085), il est possible d'estimer qu'environ 110 000 personnes seront signataires du CIR en 2016.

Les 7 premières nationalités sont :

Nationalités	2015	2016 (de janvier à juin)
Algérie	17 930	9 503
Maroc	12 349	6 751
Tunisie	8 353	4 692
Turquie	3 805	1 995
République démocratique du Congo	3 499	1 939
Mali	3 267	1 746
Chine	3 258	1 698

Prescriptions thématiques
Vie pratique

Thèmes à aborder	Champs à explorer	Notions à développer	Mises en situation	
<p><i>Le logement</i></p> <p>10/200 heures 5/100 heures 2/50 heures</p>	<i>Nomenclature de l'habitat en France</i>	Maison, appartement, etc. Meublé, vide	<p>Examen d'annonces immobilières, prise de rv pour visite d'un appartement, etc. Exploitation pédagogique des locaux de formation</p>	
	<i>Outils de l'accès au logement</i>	Internet, presse écrite, agences, organismes spécialisés		
	<i>Les mots du logement</i>	Location, vente, contrat, loyer, charges, dépôt de garantie, préavis, etc.		
	<i>Les documents du logement</i>	Baux, cautions, charges, factures, impôts, état des lieux, assurance		
<p><i>La famille</i></p> <p>20/200 heures 10/100 heures 5/50 heures</p>	<i>Modèles familiaux</i>	Modèle traditionnel	<p>Examen d'un livret de famille, des types d'union possible (union libre, PACS, mariage, mariage pour tous) Visite du service d'Etat-civil de la Mairie</p>	
		Modèle monoparental		
		Modèle recomposé		
		Modèle homoparental		
	<i>Egalité homme-femme</i>	Egalité domestique : le partage des tâches	Partage d'expériences Confection d'une spécialité culinaire Ouverture d'un compte bancaire	
		Egalité dans l'éducation des enfants : le rôle des parents dans la scolarité des enfants	Entretien d'orientation d'un enfant avec un enseignant (jeu de rôles)	
		Egalité des droits civiques : parité	Organisation de l'élection d'un(e) délégué(e) de la formation	
	<i>Responsabilité parentale et obligations</i>	Exercice de l'autorité parentale, obligation alimentaire, soutien pendant les études	Egalité vis-à-vis de l'emploi	Rédiger un cv, répondre à une offre d'emploi, entretien d'embauche (cf.prescriptions vie professionnelle)
			Visite au CIDJ, à un salon de l'emploi, cités des métiers / du commissariat de police ou la brigade de gendarmerie Mise en place d'un système partagé de garde d'enfants	
	<i>Développement des enfants</i>	La santé des enfants	Le bien-être des enfants	Examen d'un carnet de santé, vaccinations
L'épanouissement des enfants			Partage d'expériences, hygiène alimentaire	
Inscription à une activité culturelle, sportive, bibliothèque, médiathèque Examen d'un formulaire d'inscription				
<p><i>L'éducation et la culture</i></p> <p>10/200 heures 5/100 heures 1/50 heures</p>	<i>Principes du système éducatif</i>	Obligatoire	<p>Inscription à l'école, Visites du service scolaire de la Mairie. Prestations payantes : cantine, transports, assurances, etc. Examen de formulaires Préparation de l'élection des délégués de parents d'élèves</p>	
		Gratuit		
		Mixte		
		Laïque		
	<i>Organisation en 4 niveaux</i>	Maternelle	<p>Visite d'un église comme lieu de culture et d'histoire</p> <p>Examen de formulaires d'inscription Partage d'expériences</p>	
		Primaire		
<i>Richesse de la vie culturelle</i>	Secondaire	<p>Sorties culturelles Visite des lieux historiques de la ville Office de tourisme / associations</p>		
	Supérieur			
	Patrimoine bâti Arts et coutumes Vie artistique et culturelle			
<p><i>La santé</i></p> <p>3/200 heures 1/100 heures 1/50 heures</p>	<i>Responsabilité mutuelle</i>	Politique française de santé publique	Description d'une pathologie	
	<i>Accès aux soins</i>	Parcours de soins		
<p><i>Les déplacements</i></p> <p>5/200 heures 1/100 heures 1/50 heures</p>	<i>Transports collectifs</i>	Transports aériens	Avantages de la présence d'un aéroport sur un territoire (mobilité, emploi)	
		Transports maritimes	Lien avec le tourisme	
		Transports terrestres (rail, route)	Calcul d'un itinéraire puis réservation d'un billet à la gare	
	<i>Transports privés</i>	2-roues 4-roues	<p>Changement et/ou obtention du permis de conduire, une carte grise, souscrire une assurance Mise en place d'un système de co-voiturage</p>	

Vie publique			
Thèmes à aborder	Champs à explorer	Notions à développer	Mises en situation
Les symboles de la République 5/200 heures 3/100 heures 1/50 heures	Le logo de la République		Savoir les reconnaître et les nommer
	Le drapeau français		
	La Marianne		
	La Marseillaise		
La République française 20/200 heures 10/100 heures 5/50 heures	La République	La Constitution ≠ Monarchie, théocratie ≠ Oligarchie, ≠ Dictature	Cours théorique et visite d'une école et /ou d'un site de la République
	Une et indivisible	Unité juridique Unité territoriale Unité linguistique	
	Laïque	Séparation des églises et de l'Etat ; le droit n'est pas régi par la religion ; la société n'est pas organisée selon des principes religieux	Simuler la nécessité de diminuer la visibilité de signes religieux pour cause d'entrée simulée dans l'espace public
		Neutralité de l'Etat et de l'espace public ; dimension privée de l'appartenance religieuse et du culte Liberté de culte	Partage d'expériences débouchant sur la notion de liberté de culte garantie par la laïcité, et son maintien dans la sphère privée
	Démocratique et parlementaire	Système de représentation par le suffrage Pluralisme, liberté d'opinion	Faire voter symboliquement sur des questions futiles hommes et femmes pour consacrer l'égalité des sexes dans l'expression du SU
	Sociale	Mécanismes de solidarité et de protection contre les accidents de la vie	
La démocratie 15/200 heures 7/100 heures 5/50 heures	L'Etat de droit	Primauté du droit Universalité du droit et de la réglementation	La loi comme traduction de la volonté générale Examen du règlement intérieur Hiérarchie des normes
	La représentation du peuple par le peuple	Election de représentants à l'Assemblée nationale, élections municipales, etc.	Visite d'un site de la République
	La séparation des pouvoirs	Séparation de l'exécutif, du législatif et du judiciaire	
Les institutions françaises 10/200 heures 5/100 heures 2/50 heures	Institutions nationales	Les institutions de l'exécutif, du législatif et du judiciaire au niveau national	Identification des sites sur le territoire Visite d'un site
	Institutions locales	Les institutions de l'exécutif, du législatif et du judiciaire au niveau local	
Les valeurs de la République 15/200 heures 7/100 heures 6/50 heures	Liberté	Liberté d'expression	Examen de chroniques politiques, caricatures, de satires, etc.
	Libertés collectives	Liberté de la presse	
		Liberté d'association	Simuler une création d'association (démarches, status, siège social, déclaration, compte bancaire, etc.)
		Libertés individuelles	Liberté de parole Liberté de conscience
	Egalité	Liberté de circulation	Organiser une sortie réservée aux femmes
		Egalité devant la loi	Simuler la saisine d'associations de défense des droits, la HALDE
		Egalité dans l'accès au service public	Visite de la mairie / du centre des impôts
	Fraternité	Egalité dans l'accès à la fonction publique	Examen de règlement de concours d'entrée dans la fonction publique
		Solidarité	Mise en place d'un système de pedibus
		Mécanismes de protection	Médiateur, associations, HALDE, tribunaux
Les droits induits par les valeurs de la France 3/200 heures 1/100 heures 1/50 heures	Droits de l'homme		Egalité des droits, ONG, médiations,
Les devoirs induits par les valeurs de la France 20/200 heures 10/100 heures 5/50 heures	Respect de la pluralité et des minorités		Débat sur leur traduction dans les faits
	Obligations fiscales		Examen d'une déclaration d'impôt Corrélation entre les prélèvements fiscaux et l'existence des services publics
	Obligation de défense de la Nation	Les grandes guerres La conquête des libertés Les missions humanitaires	Présentation de la Légion étrangère
	Respect de l'espace public et des institutions		Simuler le passage de l'occupation de l'espace public à la pratique du débat
	Respect des règles et usages culturels de la France		
	Devoir de prendre en charge l'éducation de ses enfants dans un sens conforme à celui du pays d'accueil		

Vie professionnelle

Thèmes à aborder	Champs à explorer	Notions à développer	Mises en situation	
<p><i>Le monde du travail</i></p> <p>15/200 heures 10/100 heures 4/50 heures</p>	<p><i>Découvrir le monde du travail en France</i></p>	<p>Institutions, Réseaux...</p> <p>Identifier les secteurs d'activité du territoire Identifier les correspondances métiers/secteur Identifier les acteurs du monde professionnel</p>	<p>Visite du PE, mission locale, agence d'intérim, entreprises...</p> <p>Rencontrer des professionnels/forum de l'emploi</p>	
<p><i>Droits et devoirs des salariés</i></p> <p>10/200 heures 5/100 heures 1/50 heures</p>	<p><i>La réglementation du travail en France</i></p>	<p>Identifier ce que "travailler" veut dire Le code du travail Le contrat de travail CDI/CDD La fiche de paie La convention collective L'emploi du temps/le planning</p>	<p>Examen de documents <i>ad hoc</i></p>	
<p><i>Former un projet professionnel</i></p> <p>15/200 heures 10/100 heures 5/50 heures</p>	<p><i>Adopter une approche par compétences</i></p>	<p>Se repérer dans son parcours et en parler Partager son expérience et ses souhaits professionnels</p>	<p>Partage d'expériences</p>	
	<p><i>Explorer les environnements et les ressources</i></p>	<p>Se repérer et respecter les règlements, les codes sociaux S'identifier à un ou des métiers/carte -métier</p>	<p>Visite au CIDJ, à un salon de l'emploi, cités des métiers</p>	
	<p><i>Rechercher un emploi</i></p>		<p>Identifier et créer les conditions de la réussite de son projet</p>	<p>Rédiger un cv</p>
			<p>Construire son projet</p>	<p>Savoir formuler ses éléments de motivation</p>
			<p>Mobiliser ses compétences langagières au service du projet</p>	<p>Concevoir un plan d'action Sérier ses démarches, cibler ses interlocuteurs</p>
			<p>Organiser et planifier son projet</p>	<p>Explorer les différents types d'annonce Classer les offres en fonction de son profil et de sa motivation Postuler en ligne/actualiser sa situation Simulation d'entretien d'embauche</p>
<td> <p>Utiliser les ressources informatiques et numériques</p> </td> <td> <p>Répondre à une offre d'emploi Travailler en groupe et en équipe</p> </td> <td> </td>	<p>Utiliser les ressources informatiques et numériques</p>	<p>Répondre à une offre d'emploi Travailler en groupe et en équipe</p>		
<p><i>Codes et postures</i></p> <p>20/200 heures 10/100 heures 5/50 heures</p>	<p><i>Agir dans l'entreprise</i></p>	<p>Mettre en avant ses compétences et les adapter à différentes situations se mettre en valeur Communiquer à l'oral dans le monde professionnel Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel</p>	<p>Jeux de rôles</p>	
	<p><i>Normes de communication Compétences sociales liées à l'emploi</i></p>	<p>Tutoiement / Vouvoiement Adapter son discours en fonction de l'interlocuteur Travailler en français en entreprise</p>	<p>Jeux de rôles</p>	
	<p><i>Comprendre et interagir dans le cadre de l'exécution de son travail</i></p>	<p>Gérer des consignes Reconnaître différents écrits (bons de commande/émargements/note de service...) Prendre des notes</p>	<p>Jeux de rôles</p>	
	<p><i>Interagir dans le cadre de la relation formelle et informelle (client/collègue/hierarchie...)</i></p>	<p>Communication interne/externe Prendre un rendez-vous Justifier une absence Répondre au téléphone Entretien d'évaluation professionnelle</p>	<p>Jeux de rôles</p>	

Prénom	Pays d'origine + langues	Temps passé en	Travail	Famille	Niveau français écrit	Niveau français
--------	--------------------------	----------------	---------	---------	-----------------------	-----------------

	parlées	France			(+scolarité)	oral
Idrissa	Guinée Conakry, Peul (+ arabe)	10 ans	Cuisinier	Non	Illettrisme, A1 (école coranique qqls années)	A2+
Oumou	Côte d'Ivoire, dioula (+ malinké et bambara)	5 ans	Cantinière	Une fille en jeune âge	Illettrisme, A2 (qqls années au primaire)	B1
Assini	Côte d'Ivoire, dioula (+français)	5 ans	Agent de sécurité	Mère	Illettrisme, A2 (scolarité jusqu'à la fin collège)	B1
Domingos	Cap-Vert, créole et portugais	10 ans	BTP (peintre enduseur)	Femme et enfants	A2- (scolarité jusque début lycée)	B1
Latfi	Lybie, arabe libyen	10 ans	BTP	Femme et enfants	A2 (fin lycée)	B1
Sofiane	Algérie, arabe algérien	10 ans	BTP	non	Illettrisme, A2 (qqls années primaires)	B1
Golam	Bengladesh, bengali (+hindi)	10 ans	Cuisiner - serveur	Femme et enfant au Bengladesh	A2 (jusqu'au lycée)	A1+
Tagdir	Népal, népalais (+ hindi et arabe)	Moins d'un an	Cuisiner	Femme et enfants	A2 (jusqu'au master)	Infra A1
Marina	Ukraine, ukrainien	6 ans	Ménages + cuisine	Mari et enfants	A1 (jusqu'au master)	Infr a A1
Mustapha	Algérie, arabe algérien	Moins d'un an	Non	Femme et enfant	Illettrisme, A1(qqls années au primaire)	A1
Nawel	Algérie, arabe algérien	10 ans	Non	Conjoint et enfants	Illettrisme, A1(qqls années au primaire)	A2
Theresa	Cap-Vert, créole et portugais	Moins d'un an	Ménages	Mari et enfants	Illettrisme, A1 (non)	A1
Cheinez	Algérie, arabe algérien	Moins d'un an	Non	Mari	Illettrisme, infra A1 (école coranique qqls années)	Infra A1
Surujul	Bengladesh, bengali	Moins d'un an	BTP	Non	Analphabétisme, infra A1(non)	Infra A1
Hallil	Turquie, turc	Moins d'un an	BTP	Femme et enfants	Infra A1(pas d'information)	A1+
Christnol	Haïti, créole haïtien (+ espagnol)	Moins d'un an	Cuisinier	Femme ici, enfants au Venezuela	Infra A1 (pas d'information)	A2+

Annexe 3: Tableau récapitulatif de la situation des stagiaires

Annexe 4: Extraits du carnet de bord

Séance 4 : (...) Trajet dans le bus avec Marina. Français utilisé toujours difficile à comprendre et à retranscrire (problèmes de syntaxes surtout). (...) "*Moi j'habite à côté de la gare, y'a des jeunes qui fument en bas de chez mais ça va ils sont pas méchants*", "*Ma fille Vitelina elle va continuer en professionnel, les profs ils sont contents d'elle, elle a de bonnes notes même par rapport à des Français*".

Séance 5: (...) Trajet dans le bus avec Marina. (...) Reprise du discours sur les "jeunes qui fument". "*Il y a des jeunes qui fument en bas de chez moi j'aime pas je veux habiter ailleurs et aussi avoir un autre travail que le ménage*".

Séance 9 : (...) Trajet dans le bus avec Marina (assises côte à côte). (...) Discours sur les religions. "*Moi je suis orthodoxe donc on a fêté Noël en janvier alors que vous les catholiques c'est le 25 décembre, j'ai réfléchi et je me suis dit pourquoi c'est pas à la même date? C'est juste pour que ce soit différent qu'on voit la différence entre catholique et orthodoxe je pense*".

Séance 10: (...) Trajet dans le bus avec Marina (côte à côte assises): (...)

"-*Ca fait cinq ans qu'on est ici c'est mon mari qui a voulu venir pour ma fille mais on a pas de papiers pas de travail déclaré alors souvent je pleure*

-*Ah oui c'est dur, mais là déjà tu vas avoir ta carte pluriannuelle normalement.*

- */en regardant mes cheveux/ J'ai même pas le temps de me coiffer...*"

Séance 12: (...) Trajet dans le bus avec Marina. (...) "*C'est dur pour tout le monde hein...*", */en regardant autour d'elle/ Tu vois maintenant pour mon mari c'est dur parce que les syriens ils prennent moins cher...même dans les ménages moi je prend à 10euros de l'heure elles elles prennent pour 5euros donc les patrons ils veulent plus nous prendre*".

Annexe 5: la Marianne de Marko93



Annexe 5: Évaluation orale intermédiaire de l'OFII



Positionnement linguistique ORAL- niveau A1 Test 07



Nom : _____ Date : 10/01/2017
 Prénom : _____
 N° CIR : _____
 Evaluation : intermédiaire

Compréhension orale (CO)	Production/interaction orale (PO)	Thèmes	Questions	SCORE		
				2	1	0
Comprendre des expressions simples et courantes	Parler pour établir un contact	Thème : la famille et l'identité	1 Bonjour, comment allez-vous ?			
			2 Vous êtes monsieur/madame ?			
			3 Vous pouvez épeler votre nom de famille s'il-vous-plaît ?			
			4 Est-ce que vous avez une grande ou une petite famille ?			
			5 Est-ce que votre famille vit/habite en France ? Si non, où vit/habite-t-elle ?			
S/Total 1						
Comprendre pour se décrire et décrire son environnement immédiat.	Parler pour se présenter et présenter son environnement immédiat.	Thème : Les droits induits par les valeurs de la France	1 Vous avez déjà fait des formations ? Lesquelles ?			
			2 Si oui, vous avez fait des formations dans quel pays ? Sinon pourquoi ?			
			3 Vous êtes allé à l'école combien d'années dans votre pays ?			
			4 Est-ce que l'école est payante dans votre pays ?			
			5 Est-ce qu'il y a des écoles ou des centres de formation près de chez vous ?			
		Thème : les déplacements	1 Quel moyen de transport est-ce que vous prenez pour aller en formation ?			
			2 Pendant combien de temps restez-vous dans les transports/dans votre voiture ?			
			3 Où se trouve votre arrêt/place de parking ?			
			4 Combien de fois par semaine est-ce que vous prenez les transports ?			
			5 Est-ce que vous prenez les transports pendant le week-end ?			
S/Total 2						
Comprendre pour répondre à des questions simples.	Parler pour prendre part à une conversation/s'exprimer en continu sur des sujets familiaux.	Thème : l'éducation et la culture	1 Etes-vous déjà allé dans un musée ? Si oui, le(s)quel(s) ?			
			2 Est-ce que vous connaissez des/d'autres musées ?			
			3 Connaissez-vous des artistes français célèbres ? Si oui, lesquels ?			
			4 Quel type de musique est-ce que vous écoutez ?			
			5 Est-ce que vous êtes déjà allé à un concert en France ? Si oui le(s)quel (s) ? Si non pourquoi ?			
S/Total 3						
Comprendre pour agir/interagir.	Parler pour agir/interagir.	Thème : la santé	1 Est-ce qu'il y a un centre médical dans votre ville ?			
			2 Qu'est-ce qu'il faut faire pour prendre rendez-vous avec le médecin ?			
			3 Quels papiers il faut apporter à un rendez-vous médical ?			
			4 Combien coûte la consultation avec le médecin ?			
			5 Comment est-ce que vous pouvez payer le docteur ? en espèces, par chèque, par carte bleue ?			
S/Total 4						
TOTAL						

Observations :

Tables des matières

<i>Spécialité 2: Français langue étrangère, langue seconde et interculturalité.....</i>	<i>1</i>
<i>Sommaire</i>	<i>4</i>
<i>Introduction</i>	<i>5</i>
<i>PARTIE I.....</i>	<i>7</i>
<i>L'intérêt sociologique de l'analyse des RS des stagiaires en lien avec leur statut d'immigré et de signataire du CIR.....</i>	<i>7</i>
<i>Chapitre 1: L'analyse des représentations sociales d'immigré-e-s à travers leurs discours.....</i>	<i>8</i>
<i>1.1) De l'immigration à l'intégration</i>	<i>8</i>
<i>1.2) L'enjeu de la littéracie dans la vie des personnes immigrées en France.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3) Comment l'étude des RS permet d'atteindre certaines stratégies d'intégration.....</i>	<i>14</i>
<i>1.4) L'analyse de discours comme moyen privilégié d'analyse des représentations sociales</i>	<i>17</i>
<i>Chapitre 2 : Un contexte de recherche et d'enseignement fortement marqué par son aspect institutionnel.....</i>	<i>20</i>
<i>2.1) Le CIR et le programme de l'OFII, instruments d'une vision politique stigmatisante de l'intégration.....</i>	<i>20</i>
<i>2.2) Le racisme institutionnel de l'OFII.....</i>	<i>24</i>
<i>2.3) Présentation des cours mis en place au Greta et de la classe hétérogène.....</i>	<i>26</i>
<i>2.4) Les notes ethnographiques comme moyen de recueil de données orales</i>	<i>31</i>
<i>PARTIE II.....</i>	<i>33</i>
<i>Le poids du contexte dans les relations sociales et l'émergence de RS au sein de la formation.....</i>	<i>33</i>
<i>Chapitre 1: Entre relations prescrites et relations créées au sein d'une formation de l'OFII</i>	<i>34</i>
<i>1.1) L'impact du programme et des évaluations de l'OFII dans la construction de relations sociales.....</i>	<i>34</i>
<i>1.2) Les différentes formes de coopération construites au sein des relations sociales entre enseignante et stagiaires</i>	<i>38</i>
<i>1.3) Les relations sociales des stagiaires: entre entraide et volonté de domination.....</i>	<i>40</i>
<i>Chapitre 2 : L'émergence de représentations sociales sur les acteurs de la société française à partir du programme de l'OFII</i>	<i>43</i>
<i>2.1) Le traitement du thème logement : l'occasion de l'expression de RS concernant certaines relations sociales</i>	<i>43</i>
<i>2.2) L'évocation d'aspects interculturels à l'origine des phénomènes d'auto catégorisation</i>	<i>45</i>
<i>2.3) Comment le programme peut déclencher des catégorisations accusatrices</i>	<i>47</i>
<i>Chapitre 3 : La construction de liens sociaux influençant la nature des discours.....</i>	<i>49</i>
<i>3.1) La mise en place de groupes de pairs basés sur les "origines" des stagiaires</i>	<i>49</i>
<i>3.2) Des situations d'interlocution de différentes natures entre stagiaires et enseignante</i>	<i>53</i>
<i>Chapitre 4: La socialisation des stagiaires en fonction de leurs parcours d'immigration et</i>	

<i>d'intégration pluriels</i>	<i>55</i>
<i>4.1) Un processus de socialisation corrélé à des temps de résidence relativement longs</i>	<i>55</i>
<i>4.2) Les contacts avec certains agents socialisateurs et acteurs sociaux de la société française .57</i>	<i>57</i>
<i>4.3) La présence familiale et ses effets sur les relations sociales des stagiaires</i>	<i>59</i>
<i>4.4) Etre une femme immigrée: quelles implications dans le processus de socialisation?</i>	<i>61</i>
<i>4.5) A propos des pays et des cadres d'émigrations exprimés</i>	<i>62</i>
<i>PARTIE III.....</i>	<i>64</i>
<i>L'articulation entre représentations sociales, identité sociale des stagiaires et intégration</i>	<i>64</i>
<i>Chapitre 1 : L'utilisation de catégories sociales pour exprimer des représentations souvent négatives de l'Autre.....</i>	<i>65</i>
<i>1.1) L'emploi de catégorisations raciales par des personnes peu racisées</i>	<i>65</i>
<i>1.2) Des catégories nationales utilisées dans des situations diverses et parfois inappropriées... 70</i>	<i>70</i>
<i>1.3) Des catégorisations religieuses sujettes à certaines stigmatisations et tensions.....</i>	<i>73</i>
<i>1.4) La verbalisation de catégorisations genrées en lien avec le domaine professionnel</i>	<i>75</i>
<i>Chapitre 2 : L'influence des RS sur l'intégration, sur l'identité sociale et les relations sociales des stagiaires</i>	<i>77</i>
<i>2.1) La construction d'identités sociales au sein de la société française au travers des catégorisations et auto catégorisations</i>	<i>77</i>
<i>2.2) Les RS comme instrument d'orientation à propos de certains sujets sensibles en France</i>	<i>80</i>
<i>2.3) Pour bien vivre ensemble, la mise en place de RS qui stabilisent les relations sociales.....</i>	<i>82</i>
<i>2.4) Un lien entre RS et pratiques sociales des stagiaires dépendant des situations sociales.....</i>	<i>84</i>
<i>2.5) Des RS qui expriment le refus d'appartenir à un certain environnement social français.....</i>	<i>86</i>
<i>Chapitre 3: La diffusion de représentations sociales stigmatisantes venant du pouvoir dominant .90</i>	<i>90</i>
<i>3.1) L'idéologie raciste et les processus d'ethnicisation véhiculés par les discours médiatiques .90</i>	<i>90</i>
<i>3.2) Les différents impacts des RS islamophobes racisantes venant du pouvoir dominant</i>	<i>93</i>
<i>3.3) La prise en compte de la norme antiraciste dans les discours racistes des médias et des stagiaires.....</i>	<i>95</i>
<i>3.4) Les effets de la diffusion de certaines RS du pouvoir dominant sur les stagiaires.....</i>	<i>96</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>99</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>101</i>
<i>Table des annexes.....</i>	<i>104</i>
<i>Tables des matières</i>	<i>126</i>

MOTS CLES : représentation sociale (RS), Contrat d'Intégration Républicaine (C.I.R.), identité sociale, intégration, immigré-e-s

Dans quelle mesure les RS relatives à différents acteurs de la société française participent à l'intégration? Et quels liens entretiennent ces RS avec celles véhiculées par le pouvoir dominant?

RESUME

Ce mémoire de recherche étudie les représentations sociales (RS) de stagiaires du Contrat d'Intégration Républicaine (C.I.R.), à travers l'analyse de leurs discours au sein de cours de français. Nous avons effectué une observation participante en tant qu'enseignante de français auprès d'une classe de stagiaires immigré-e-s aux origines diverses, dans ce contexte caractérisé par son aspect institutionnel. Ce travail analyse la manière dont les RS des stagiaires relatives à différents acteurs de la société française participent à leur intégration, et comment ces RS sont partiellement véhiculées par le pouvoir dominant. Le lien entre représentations sociales et intégration se réalise notamment à travers l'expression et la construction de l'identité sociale des stagiaires.

