L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation

Emmanuelle Huver

▶ **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation. Adultes migrants, langues et insertions sociales, Riveneuve, pp.191-224, 2016. hal-01378677

HAL Id: hal-01378677
https://hal.science/hal-01378677

Submitted on 10 Oct 2016

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.

L'EVALUATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS : CONTROLE, PREUVE, TECHNICISATION

Emmanuelle HUVER

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

La thématique de l'évaluation dans les politiques de migration et d'intégration reste jusqu'à aujourd'hui peu abordée en tant que telle dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactologie / didactique des langues (désormais DDdL) francophones, et notamment françaises, alors qu'elle a donné lieu à une littérature de recherche en langue anglaise assez prolifique, essentiellement, en fait, pour ce qui concerne le *testing*[1]. Ceci est d'autant plus étonnant que la place de l'évaluation a grandement évolué durant ces quinze dernières années dans les politiques migratoires et d'intégration, pour y occuper désormais une place centrale, ce qui joue aussi, par conséquent[2], sur les usages de formation.

Cet article aura ainsi une double finalité. Premièrement, une finalité documentaire. Si des articles à visée synthétique ont été publiés pour proposer un état des lieux des politiques et des dispositifs de formation à destination des publics adultes migrants[3] (par exemple Vicher 2012 – ou, avec une visée plus problématisante, Vandermeulen 2013), rien de comparable n'existe cependant pour les évaluations, alors que leur usage est actuellement exponentiel et très disparate en Europe, notamment pour ce qui concerne les tests standardisés requis pour « prouver » la compétence linguistique à différentes « étapes »[4] de la migration. Deuxièmement, une finalité plus problématisante autour de la question de la technicisation des évaluations, dont, nous le verrons, les évaluations à destination des publics adultes migrants permettent tout particulièrement de mettre en lumière certains des enjeux.

---

[1] Je choisis ici de ne pas traduire ce terme, dans la mesure où il ne trouve pas de réel équivalent en français : le terme *test*, en français, désigne en effet uniquement les formes d'évaluation standardisées et dites « objectives », alors qu'en anglais, il a à la fois une portée plus hyperonymique (et se confond alors avec *évaluation*) et une portée plus restreinte proche du sens du terme *test* en français. Un terme relativement proche pourrait être celui de *certification*, bien que ce dernier renvoie essentiellement à la fonction de l'évaluation.

[2] Même si ce lien de cause à effet est sans doute par ailleurs à interroger (cf. à ce propos : Huver, 2012).

[3] Là aussi, la catégorie mériterait d'être interrogée : si je l'ai choisie, c'est d'une part pour faire écho à l'ouvrage dans lequel s'intègre ce chapitre et, d'autre, part (et surtout) pour maintenir un empan sémantique suffisamment large, sans présumer, notamment, du moment de la migration – nous verrons en effet que du point de vue de l'évaluation, une personne peut être considérée comme migrante dès avant la mobilité physique et bien après son installation en France (demande d'obtention de la nationalité).

[4] L'usage des guillemets tient au fait que cette conception linéaire et graduelle (par « étapes ») est très discutable. Cf. infra 3.2.

Je partirai ainsi d'un panorama général des réglementations en vigueur et des travaux existants sur l'usage des tests dans le cadre des politiques migratoires, pour, dans un second temps, effectuer un zoom sur les évaluations mises en œuvre dans un organisme de formation particulier, ce qui me permettra, dans un troisième temps, de mettre en évidence certaines logiques transversales sous l'angle de la problématique du contrôle et de la technicisation plus particulièrement.

1. Montée en puissance des tests et durcissement des politiques migratoires

Le propos de cette partie sera essentiellement d'ordre documentaire, puisqu'il vise à proposer un état des lieux synthétique des usages des tests dans les politiques migratoires européennes contemporaines. Je n'entrerai pas ici dans le détail des contenus de ces tests mais présenterai plutôt quelques tendances et évolutions marquantes. Pour cela, je m'appuierai notamment sur des textes juridiques (JORF 2011 ; Ministère de l'intérieur, 2011 ; code civil 2015, Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile 2015, Service public.fr, s.d. et s.d.2) et des rapports institutionnels (en particulier : Beacco et al., 2014 ; COE, 2014 ; Strik et al., 2010), mais aussi sur différents travaux de recherche qui proposent une synthèse (Pochon-Berger et Lenz, 2014) et/ou des perspectives plus critiques et problématisantes sur cette thématique (Bauböck et Joppke (dir.), 2010 ; Hogan-Brun et al. (dir.), 2009 ; Slade et Möllering (dir.), 2010 ; Van Oers et al. (dir.), 2010 ; etc.).

1.1. Jalons d'une évolution par extension et durcissement

Les tests[5] pour réguler l'accès à la nationalité ont été introduits aux Etats-Unis dès le début du 20ème siècle (Bauböck et Joppke, 2010 : 19). Cette pratique est en revanche bien plus récente en Europe, puisque c'est dans les années 1990 que les Pays-Bas, les premiers, entament une réflexion visant à adopter des conditions d'immigration et d'intégration strictes débouchant en 2006 sur l'introduction d'un test linguistique pour l'accès à la nationalité. Ils seront suivis par l'Allemagne (2007), le Danemark et le Royaume-Uni (2010), ainsi que par la France (2007)[6].

Cette prise de position initiale des Pays-Bas, dans le seul cadre de l'accès à la nationalité, a ensuite fait, si l'on peut dire, tache d'huile et ce, de différentes façons :

- **Extension aux autres pays européens :** Tous les rapports cités ci-dessus notent en effet un pic de mesures d'introduction des tests linguistiques faisant de la compétence linguistique une *condition* à l'obtention de la nationalité et/ou d'un titre de séjour : pour l'Europe de l'Ouest, ce pic ce situe entre 2003 et 2008 et pour l'Europe Centrale et Orientale, entre 2007 et 2009 (suite à l'intégration progressive des pays de cette zone géographique à la Communauté Européenne et/ou au Conseil de l'Europe) ;
- **Extension à d'autres moments de la migration :** Les tests linguistique et civique ont été initialement introduits pour l'obtention de la nationalité, mais leur usage a depuis été étendu à (dans l'ordre chronologique, et variablement selon les pays) : l'autorisation de séjour longue durée et/ou permanent (carte de résident), l'autorisation de séjour temporaire, voire l'autorisation même de migrer (préalablement à la mobilité physique) ;
- **Extension des domaines visés par le test**, puisque le test linguistique a, dans certains cas, été complété par un test « civique », portant sur les valeurs et/ou connaissances civilisationnelles essentielles relatives au pays d'accueil.

[5] Que je différencie ici d'évaluations plus informelles, qui, elles, ont toujours existé et souvent constitué une condition d'accès, à la nationalité notamment.

[6] N. Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur, se réfère en effet explicitement au modèle des Pays-Bas.

Cette extension des lieux, moments et domaine d'usage des tests se double d'un indéniable durcissement, au fil du temps, des conditions de leur utilisation et des décisions prises sur la base de leurs résultats :

- **Durcissement des niveaux linguistiques exigés** : le fait, dans certains pays, d'introduire un niveau linguistique pour le titre de séjour, voire pour l'entrée sur le territoire et, par ailleurs, de concevoir le niveau demandé à chacune de ces étapes comme nécessairement progressif, a contribué à décaler les exigences linguistiques vers le haut, durcissant de fait les niveaux linguistiques exigés à ces différentes « étapes » ;
- **Durcissement dans la formalisation des tests** : si le niveau linguistique ou le degré de connaissance de la culture du pays d'accueil était souvent évalué par le biais d'un entretien informel, les tests sont désormais de plus en plus sophistiqués, formalisés et soumis à des impératifs de qualité assurée par des formes de standardisation accrues et par l'instauration de critères qu'il s'agit de « bien définir » (i.e. de rendre univoques) pour les associer à des méthodes normalisées d'évaluation.

Ces différentes évolutions juridiques, finalement relativement récentes en Europe, témoignent ainsi au final d'une place croissante accordée à la langue dans les politiques de migration et d'intégration. Toutefois, au-delà de ce constat général transversal, les situations restent très contrastées.

1.2. Diversité des situations – convergence des évolutions

Le Conseil de l'Europe a mené différentes enquêtes (respectivement en 2007, en 2009 et en 2013) visant à faire un état des lieux des politiques linguistiques en lien avec la migration et l'intégration, incluant entre autres des points sur la question des évaluations. Il ne sera pas question de les résumer ici (d'autant qu'elles sont toutes accessibles en ligne), mais de souligner au moyen de quelques chiffres avancés dans l'enquête la plus récente (COE, 2014) la grande diversité de pratiques constatées. Ainsi, selon cette étude, sur 36 pays ayant répondu à l'enquête :

- 9 pays demandent une attestation de niveau linguistique ***avant l'entrée sur le territoire*** (cas du regroupement familial notamment)[7]. Le niveau linguistique attendu n'est majoritairement pas spécifié et lorsqu'il l'est, il tourne généralement autour du niveau A1. Certains pays n'organisent pas de formation linguistique (et, le cas échéant, de préparation au test) dans le pays d'origine, d'autres en proposent, dans ce cas de manière optionnelle, soit dans des instituts agréés dans le pays d'origine (Alliances françaises, Goethe Institut etc.), soit par le biais de formations à distance et/ou d'autoformations (Pays-Bas, Allemagne). Ces cours peuvent être gratuits ou non, pris en charge financièrement par le pays d'accueil ou non.
- 22 pays incluent une obligation légale d'apporter la preuve de sa compétence linguistique ***pour obtenir un titre de séjour*** – dont 12 exigent un test pour ce faire (la preuve légale peut également passer par un entretien avec un agent de l'immigration ou

[7] Je saisis cette occasion pour rappeler que les modalités de catégorisation des publics et les traitements (notamment statistiques) qui en découlent produisent nécessairement « une certaine représentation » des situations de mobilité et des politiques qui les régulent. En effet, le fait, par exemple, de séparer les « migrants » des « étudiants étrangers » (comme c'est le cas ici) laisse à penser que la sélection en amont de la migration est plutôt minoritaire et essentiellement restreinte au regroupement familial, alors que l'inclusion des « migrants académiques » produirait une image sans doute inverse (en tant qu'enseignants dans le supérieur, nous savons bien qu'un certain nombre de pays d'accueil organisent la sélection des étudiants étrangers en amont de la migration en la conditionnant d'ailleurs à une preuve de compétence linguistique – cf. par exemple la demande d'admission préalable (ou DAP) et les procédures mises en place par Campus France, dites « procédures CEF »).

par un certificat établi par un organisme qualifié ou encore par une attestation de participation à une formation linguistique du niveau exigé). Les niveaux demandés sont très disparates (de A1.1. à B1, voire B2 pour la Norvège). Certains pays d'accueil (mais pas tous) organisent des cours de langue officiels : lorsque c'est le cas, ceux-ci peuvent être facultatifs ou obligatoires, sous condition ou non (par exemple obligatoires en deçà d'un certain niveau linguistique), financés ou non. La durée de ces formations linguistiques est également extrêmement variable (de 75h pour atteindre un niveau A2 – Chypre – jusque 900h pour atteindre un niveau B1 en Allemagne, voire 2000h sur 3 ans au Danemark, pour un niveau à atteindre variable selon les publics et les activités langagières).

- 29 pays incluent une obligation légale d'apporter la preuve de sa compétence linguistique ***pour accéder à la nationalité***. Le niveau exigé est majoritairement le niveau B1. 14 de ces 29 pays proposent des cours de langue officiels, optionnels ou obligatoires, financés ou non et d'une durée variable (de 80h pour un niveau A1 à plus de 2000h). 13 pays exigent un test, dont la passation est parfois financée.

A cela s'ajoutent d'autres facteurs de diversification, au niveau de la mise en œuvre des tests et des conséquences qui en sont tirées. Joppke (2010 : 1) met ainsi en contraste les Pays Bas et le Royaume-Uni pour ce qui concerne le test « civique » pour l'obtention de la nationalité. Dans ces deux pays en effet, la passation de ce test est obligatoire. Mais dans le cas des Pays-Bas, la réussite au test constitue une condition sine qua non de l'obtention de la nationalité. Par ailleurs, le gouvernement ne fournit aucun matériel de préparation (au motif que « l'on ne peut pas apprendre à se sentir néerlandais ») et le cout de la passation du test (assez élevé) est à la charge du candidat. Enfin, le candidat n'a droit qu'à 3 essais. Au Royaume-Uni en revanche, du matériel de préparation est mis à disposition à bas cout voire disponible gratuitement par internet et le candidat peut passer le test autant de fois que nécessaire. Un autre facteur de différenciation peut également être pris en compte, bien qu'ilne soit pas mentionné par Joppke : le fait que le matériel de préparation soit disponible dans différentes langues et non dans la/les seule.s langue.s (majoritaire.s) du pays d'accueil[8].

Grande diversité des pratiques donc, assez unanimement soulignée, mais dont l'enquête (COE, 2014) signale aussi la progressive convergence, notamment pour ce qui concerne l'accès à la nationalité et les niveaux attendus, ces convergences ayant par ailleurs tendance à durcir globalement les politiques de migration et d'intégration en vigueur dans les différents pays européens. En d'autres termes, c'est plutôt à un « alignement par le haut » (i.e. par le durcissement) qu'on assiste actuellement. La raison économique est souvent avancée, notamment par les Etats (contexte post-crise financière de 2008 et politiques de rationalisation voire d'austérité économiques[9]) – mais d'autres raisons, tout aussi prégnantes, doivent également être mentionnées, dans la mesure où elles restent souvent plus implicites dans les discours circulants (même si c'est de moins en moins le cas) :

- une raison sécuritaire, suite aux attentats du 11 septembre 2001 et aux différents attentats perpétrés en Europe par des groupes islamistes depuis cette date ;
- une raison identitaire liée à des évolutions historiques variées : augmentation générale des flux migratoires en Europe ; récent accès à l'indépendance pour certains pays d'Europe Centrale et Orientale ; transformation de pays traditionnels d'émigration en

[8] Pour des raisons de concision et de facilité de lecture, je parlerai désormais de « la » langue du pays d'accueil, même si le singulier ne rend pas compte de cette pluralité des situations sociolinguistiques possibles.

[9] Les arguments avancés par les différents pays de la Communauté Européenne dans le débat autour de l'accueil des réfugiés en provenance du Moyen Orient et d'Afrique ou encore des migrants à Calais en constituent d'ailleurs deux exemples (malheureusement) très actuels.

pays d'immigration (Europe du Sud) ; diversification ethnosociologique, culturelle et géographique des migrants ; ratio immigration de travail / immigration familiale, etc.

La conjonction de ces différents facteurs finit ainsi par renforcer l'idée que l'immigration serait particulièrement menaçante pour la cohésion nationale (puisque source à la fois, de menace sécuritaire et de déstabilisation axiologique et identitaire) et que l'exigence d'une certaine compétence linguistique dans la langue du pays d'accueil (et d'une connaissance de ses « valeurs ») serait un facteur important pour parer à cela. Ceci s'illustre notamment dans la conception de certains tests (notamment les tests « civiques »), qui visent en creux certaines populations (par exemple la population musulmane[10]). La visée des tests évolue donc significativement : d'une part une obligation de résultats se substitue progressivement à l'obligation d'efforts (le migrant doit en effet apporter la preuve qu'il a atteint un niveau donné et non plus montrer qu'il a essayé d'apprendre la langue du pays d'accueil). D'autre part, bien que souvent présentés (en tout cas dans les discours officiels) comme ayant pour objectif de mieux accueillir les migrants et de renforcer leur « sentiment d'appartenance », les tests servent de plus en plus – et/ou de plus en plus explicitement – à sélectionner certains migrants et donc à exclure les autres – la controverse se situant dans le fait de savoir si cette visée d'exclusion est consubstantielle aux tests ou si elle en constitue un dévoiement (cf. infra 3.1.).

1.3.Et en France ?

La politique migratoire et d'intégration française s'est indubitablement durcie depuis les années 2000 en s'inspirant notamment de la politique restrictive pratiquée aux Pays-Bas et ce, même si la version finale de la loi de 2007[11] a été, dans les faits, très largement amendée par le Parlement[12]. C'est dans le cadre de ce durcissement qu'une preuve de la compétence linguistique a été rendue obligatoire aux trois moments juridiques de la politique de migration et d'intégration :

- *Avant l'arrivée en France* : depuis 2007, un test de langue est pratiqué dans le pays d'origine, dans le cadre du regroupement familial notamment (et sauf exceptions liées à l'âge ou au niveau de diplôme des requérants). Aucun niveau n'est explicité, mais si celui-ci est jugé insatisfaisant, le requérant doit suivre des cours de français puis repasser un examen. L'issue de celui-ci est toutefois sans conséquence sur l'obtention du visa (en cas d'échec, le migrant aura en revanche pour obligation de suivre des cours de français une fois en France).
- *Pour l'obtention d'un titre de séjour* : depuis 2007, il est exigé de faire la preuve d'une maîtrise du français au niveau A1.1. (dans les 4 « compétences » évaluées par le DILF). Pour atteindre ce niveau, des cours de langue officiels sont proposés, à hauteur de 400h maximum. La reconduction d'un titre de séjour temporaire est également liée au niveau A1.1. mais pas en tant que condition nécessaire.
- *Pour l'obtention de la nationalité* : une attestation de niveau (via un test) est obligatoire depuis 2012 : c'est le niveau B1 qui est exigé, mais seulement pour l'oral[13]. Les candidats bénéficient d'une aide financière pour passer le test.

---

[10] Joppke (2010) donne à ce propos des exemples très éclairants (pour l'Allemagne notamment). Une controverse similaire s'est d'ailleurs développée en France au moment de la publication du Référentiel FLI et de différents matériels mis à disposition des formateurs pur « l'enseignement des valeurs de la France ».

[11] Loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile : http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000524004&dateTexte=&categorieLien=id.

[12] Notamment, et contrairement à ce qui était prévu initialement, l'échec au test de langue pré-migratoire n'entraine pas automatiquement le refus du visa dans le cas du regroupement familial.

[13] Plus précisément : écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu.

Ainsi, la France occupe, dans ce panorama général, une position finalement assez intermédiaire : une preuve de compétence linguistique est en effet demandée à tous les niveaux du parcours migratoire, mais son adossement à un test est variable et ne constitue pas une pièce nécessaire à l'aboutissement de la demande pour chacune de ces « étapes ». Mais surtout, le niveau demandé pour l'obtention du permis de séjour est le plus bas parmi les niveaux demandés en Europe (A1.1.) et constitue, de ce point de vue, une exception parmi les pays exigeant une preuve de compétence linguistique. Enfin, le niveau linguistique exigé pour l'obtention de la nationalité est évalué uniquement pour l'oral, de manière à ne pas exclure les candidats faiblement scolarisés et/ou faiblement scripteurs[14].

Il faut toutefois noter que la feuille de route du 19 février 2014 en matière de politique d'accueil et d'intégration envisage de relever les niveaux attendus vers un niveau A1 pour le Contrat d'Accueil et d'Intégration et A2 pour le renouvellement de la carte de séjour, ce qui va dans le sens de quelques-unes des tendances esquissées précédemment, à savoir :

- Convergence des niveaux attendus ;
- Durcissement des conditions d'obtention des papiers administratifs demandés ;
- Conception linéaire du processus d'intégration qui se manifeste par une progressivité dans les niveaux linguistiques attendus à chaque « étape », comme si le niveau linguistique attendu devait être proportionnel à l'enjeu de chacune de ces étapes (cf. également infra 3.2.).

Qu'en est-il maintenant des usages évaluatifs en œuvre dans un organisme de formation linguistique accueillant des publics adultes migrants ?

2. Usages évaluatifs dans les organismes de formation

Les tests visant à « prouver » un niveau linguistique dans le cadre de l'obtention d'une carte de séjour ou de la nationalité constituent, comme nous venons de le voir, la part essentielle de la réflexion sur l'évaluation dans le cadre de l'accueil et de l'intégration des adultes migrants. Les usages évaluatifs mis en œuvre dans les organismes de formation linguistique sont quant à eux bien moins souvent étudiés, peut-être pour des questions d'« accès » aux terrains (et de diversité de ces terrains), mais aussi au prétexte que ce(s) type(s) d'évaluation présenterai(en)t des enjeux sociaux moins importants[15]. Il m'a donc paru intéressant de ne pas cantonner la réflexion aux seuls tests linguistiques et à leur fonction juridique et politique, mais de l'ouvrir au contraire à d'autres formes et à d'autres modalités de mise en œuvre des évaluations[16].

[14] Même si, par ailleurs, les tests en vigueur continuent à avoir recours à des formes d'écrit et de format d'exercices très empreints d'une certaine culture scolaire (QCM, etc.).

[15] Ce que l'on peut par ailleurs amplement discuter (Huver, sous presse)

[16] La distinction opérée ici (tests à fonction juridique *vs* évaluations dans les organismes de formation) serait par ailleurs elle-même à relativiser, afin notamment ne de pas renforcer la distinction – déjà rigide – entre une appréhension uniquement politique des tests linguistiques à usage juridique et une appréhension uniquement didactique (au sens technique du terme) des usages évaluatifs dans les organismes de formation. Il me semble au contraire important de soutenir fermement l'idée que toute évaluation est politique avant que d'être technique, la question des enjeux ne pouvant dès lors plus être uniquement cantonnée aux évaluations dites à forts enjeux sociaux (Huver, sous presse).

2.1. Terrain, non-terrain, horizons de pertinence

Les réflexions de cette seconde partie (et de la suivante) s'ancrent notamment dans une recherche effectuée dans le cadre du projet de recherche FaDA-CQFD[17], qui porte, transversalement, sur les questions de distance dans différents espaces de formation linguistique et didactique et dans lequel mon rôle est essentiellement de réfléchir à la problématique de l'évaluation dans des dispositifs de formation distancielle. Ce projet de recherche comporte plusieurs « terrains » d'intervention, dont notamment A., association de formation et d'accompagnement qui propose notamment des formations dites de « savoirs de base » à visée d'insertion professionnelle. Certaines de ces formations, appelées « Visas Libres Savoirs », sont financées par la Région Centre qui souhaite, par ailleurs, qu'une partie de ces Visas soient déclinés dans des formations à distance[18]. Des observations et des entretiens avec les formateurs et la responsable de A. ont ainsi été menés par différents membres du projet de recherche et des stages de Master 2 Professionnel ont été effectués et ont donné lieu à la rédaction de mémoires (Kerouanton, 2014 ; Mendouga, 2015). C'est sur cet ensemble d'éléments que je vais appuyer la suite de mon propos, dont le lecteur aura déjà compris qu'il ne vise aucunement à l'exhaustivité ou à la représentativité, puisque je réfléchis ici à partir d'observations (nécessairement partielles) effectuées dans un seul organisme de formation.

Il faut également signaler un certain nombre de difficultés auxquelles je me suis trouvée confrontée concernant la pertinence du terrain choisi au regard de la thématique de cet ouvrage :

- *Du point de vue du public* : la catégorisation « FLE » employée par A. s'est en effet avérée recouvrir des publics très largement différents et hétérogènes, à la limite de ce qui peut usuellement être qualifié de « FLE » ou de « migrant » : une des deux stagiaires de M2 note ainsi que « *pour être qualifié FLE* [dans la structure concernée], *il suffisait d'être de nationalité étrangère et de ne pas avoir un projet professionnel clairement défini* » (Mendouga, 2015 : 42). Il semblerait donc que la catégorisation institutionnelle employée réponde, au moins en partie, à un enjeu politico-économique de financement des formations et de visibilité au plan local (*ibid.* : 48).
  En outre, les formations proposées n'entraient pas dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration, mais s'inscrivaient plutôt dans une perspective d'insertion professionnelle et de « remise à niveau » destinées non seulement à des personnes allophones (plus ou moins récemment arrivées en France) mais aussi à des personnes dont le français constitue la langue (ou une des langues principales) de référence. En d'autres termes, les bénéficiaires des formations proposées n'étaient dans les faits que très partiellement des publics « migrants », et a fortiori des publics récemment arrivés.
- *Du point de vue des dispositifs* : les formations à distance ont été assez récemment lancées au sein de A. et seules quelques observations ont pu être effectuées – notamment lors des créneaux « présentiels » organisées par les formateurs sur le site de la structure[19]. La plateforme nous est restée inaccessible jusque très récemment (pour différentes raisons que je ne peux développer dans les limites de cet article) et ne nous

[17] Projet FADA-CQFD : *FAire du Distanciel un Atout : Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel*, Programme APR 2012, financé par la Région Centre. Porteure : I. Pierozak. http://dynadiv.univ-tours.fr/activites/programme-de-recherche-faire-du-distanciel-un-atout-constructions-qualitatives-du-formatif-distanciel-fada-cqfd--318755.kjsp?RH=1278921441070.

[18] D'où la mise en contact entre l'université et la structure par la Région Centre, à la fois financeuse du projet de recherche et du projet de développement des formations « Visas Libres Savoirs » à distance.

[19] Pour être plus précise : il ne s'agit pas pour autant de dispositif hybride : les stagiaires effectuent en effet les mêmes activités que celles qu'ils feraient à domicile, sous la même forme, mais dans un lieu qui se trouve être l'espace informatique de l'organisme de formation.

est à présent que très partiellement accessible (il est impossible, par exemple, de voir la plateforme du point de vue des apprenants). Les stagiaires de M2 ont par ailleurs élaboré deux modules de formation à destination d'apprenants de niveau A2 (dont un test de positionnement), mais ceux-ci n'ont jamais été mis en œuvre jusqu'à présent, pour différentes raisons qu'il serait trop long d'inventorier ici (migration de la plateforme, manque de temps dégagé pour la conception, problème non réglé de la propriété intellectuelle, appropriations diversifiées des enjeux liés à la FOAD, etc.).

On pourrait donc, à la limite, parler de « non-terrain » ou de terrain non pertinent au vu de la thématique de ce volume. Si j'ai cependant choisi de rendre compte ici de cette expérience, c'est parce qu'il m'a semblé que cet ensemble de « ratages », tout autant que les éléments qui ont tout de même pu être observés, peuvent être mobilisés pour dire quelque chose des questions qui m'intéressent ici. C'est aussi parce que je pense que les observations réalisées sur un terrain particulier ne sont qu'une partie de ce que l'on peut plus globalement appeler une expérience – réflexion de recherche. Si on considère que la construction du sens est fondamentalement expérientielle, la réflexion du chercheur se nourrit certes de son travail « sur le terrain », mais celui-ci ne constitue pas une entité close sur elle-même : il est au contraire constamment irrigué et interprété à l'aune d'une expérience plus large, à la fois professionnelle et personnelle[20]. En l'occurrence, pour ce qui me concerne, et d'autant plus que je n'ai par ailleurs que très peu d'expérience en tant que formatrice avec le type de public dont il est question ici, je me suis appuyée :

- d'une part sur l'ensemble de mes réflexions de recherche, sur l'évaluation et sur les liens entre langues et insertions (liées aussi à des réflexions plus collectives dans des groupes de travail dédiés) ;
- d'autre part sur des expériences personnelles qui m'ont permis de vivre (d'« expériencier ») des problématiques d'intégration, sous l'angle notamment de la prise en compte et de la reconnaissance de diverses formes d'altérité : je pense ici plus particulièrement à de nombreux séjours en Allemagne à l'adolescence et aux décalages identitaires qui en ont progressivement résulté lors de mes retours en France. Je pense également à plusieurs expériences vécues en Allemagne peu de temps après la chute du mur de Berlin ainsi qu'au travail de recherche doctorale que j'ai mené en Azerbaïdjan, expériences qui m'ont toutes amenée à me poser la question de ce que pouvait signifier « intégration » dans des contextes de forte diversité et de forte asymétrie (dans le cadre de la « réunification » des deux Allemagnes d'une part et des réformes éducatives menées dans les pays de l'ancien bloc soviétique de l'autre – cf. Huver, 2014[21]).

2.2. Dispositifs de formation : éléments de présentation et place de l'évaluation

Le dispositif didactique dont il sera question ici est un dispositif dit de « remise à niveau » : inscrit dans l'initiative « Visas Libres Savoirs » financée par le Conseil Régional Centre via un appel d'offre, il vise à « *garantir à tous ses citoyens l'acquisition d'un socle*

[20] Pour plus de précisions à ce propos, je renvoie aux travaux développés à ce sujet dans mon équipe de recherche, l'équipe PREFics-Dynadiv, notamment sur la dimension expérientielle et antéprédicative de la recherche (cf. notamment Robillard, 2013 et Castellotti, 2015).

[21] Ce rapprochement ne doit pas être compris comme un placage de situations d'intégration dont on pourrait objecter qu'elles concernent des niveaux et des problématiques fort différentes (interrelations entre personnes migrantes et sociétés d'accueil // interrelations entre entités politiques séparées pendant une quarantaine d'année et qu'il s'est agi de « réunifier », selon le terme consacré). Il vise plutôt à expliciter les repères que je me suis construits, les expériences fondatrices que j'ai vécues et qui colorent dans la masse mon appréhension des situations altéritaires, y compris en tant que chercheure. Les éléments biographiques avancés ne sont pas non plus exhaustifs sans doute, notamment si l'on part du principe que toute perception est d'abord antéprédicative avant que d'être rationnelle et donc, par définition partiellement non perçue et/ou non explicitable, y compris par les personnes elles-mêmes (cf. sur ce points l'éclairant ouvrage de Romano, 2010).

commun de connaissances fondamentales, indispensable à leur autonomie et à leur intégration professionnelle et sociale »[22]. Les Visas Libres Savoirs, qui s'inscrivent dans une visée d'autonomisation et d'individualisation clairement revendiquée (Mendouga, 2015), s'adressent à toute personne de plus de 16 ans ne relevant plus du système scolaire ; ils peuvent être financés dans le cadre du Droit Individuel à la Formation. Enfin, outre le Visa de remise à niveau (appelé « Visa 3 en 1 »), 5 autres Visas sont disponibles (Visa Langues Vivantes ; Visa Eco-citoyen ; Visa Internet et culture numérique ; Visa Bureautique ; Visa Compétences d'avenir), dont 3 en FOAD (3 en 1, Bureautique, Langues Vivantes).

Chaque Visa comprend de 20 à 80 heures de formation, réparties en quatre étapes :

- *Une étape de positionnement* : un entretien, mené par la responsable de la structure, vise à construire, avec le stagiaire, son parcours pédagogique en fonction de son projet et de ses acquis antérieurs. Pour le module « 3 en 1 », les stagiaires passent complémentairement un test de positionnement « papier – crayon » avec les formateurs. L'ensemble de cette étape s'effectue toujours en présentiel ;
- *L'action de formation* : elle est dite individualisée et se déroule en présence ou à distance ;
- *Une évaluation finale* : l'évaluation est réalisée par le formateur et donne lieu à une attestation certifiant que les objectifs définis conjointement avec l'apprenant lors du positionnement sont atteints ;
- *Un suivi gratuit* pour les 2 mois suivant la fin de la formation (afin de favoriser une appropriation durable des connaissances acquises).

Le Visa « 3 en 1 » comprend 3 volets, qui peuvent être suivis en totalité ou indépendamment les uns des autres :

- Un volet *Mathématiques* qui vise les compétences de base nécessaires dans les situations professionnelles et/ou sociales (calcul du temps, de surface, de volume, pourcentage, calcul de monnaie, etc.)
- Un volet *Raisonnement logique* qui vise à développer les capacités analytiques et de raisonnement, appréhender l'espace et le temps, formuler un problème pour mieux le résoudre
- Un volet *Communication orale et écrite* qui concerne la langue française (bases orthographiques, lexicales et grammaticales ; expression écrite et orale ; savoirs de base indispensables pour évoluer de façon autonome dans les situations courantes de la vie économique, sociale et professionnelle) – c'est le volet qui nous intéressera plus particulièrement.

Dans le Visa « 3 en 1 » à distance, chaque volet est constitué d'un ensemble de dossiers / modules agencés différemment selon le profil, le projet et le test de positionnement initial de chaque stagiaire. En l'état de ce que j'ai pu observer et comprendre du fonctionnement du Visa en FOAD, les modules qui y sont proposés sont les mêmes que les modules présentiels, numérisés et déposés sur une plateforme, qui joue essentiellement le rôle d'une banque de données.

Chaque module est conçu sur la même structure : Cours, Exercices d'application, Test. L'évaluation finale consiste en la reprise de points traités dans les différents tests des différents modules étudiés (Kerouanton, 2015 : 64). Ces tests prennent la forme de QCM (ou en tout cas d'activités fermées), pour plusieurs raisons, dont principalement :

- une raison technique liée aux possibilités offertes par la plateforme et par le logiciel de scénarisation ;

[22] https://libres-savoirs.regioncentre.fr/uPortal/uPortal/render.userLayoutRootNode.uP;jsessionid=11333747A1D2347D801B9A02A5DBB7B9?uP_root=root&uP_sparam=activeTab&activeTab=informations&showAll=true&articleId=3015.

- une raison logistique liée au temps passé à la correction des évaluations ;
- une raison institutionnelle liée aux demandes du financeur (la Région Centre), qui souhaite des résultats objectivables (seuls les Visas validés donnent en effet lieu à financement – cf. *infra*).

Pour chaque test, le stagiaire a accès au corrigé, au score final et, éventuellement, à un commentaire de la part du formateur. La validation finale du Visa consiste en la somme de toutes les évaluations (tests intermédiaires et évaluation finale) et en la vérification du temps de connexion (20 heures). Mais dans les faits, selon un des formateurs, le critère principal, sinon unique, de validation, est le temps de connexion (il n'y a donc pas d'impératif de résultat pour le stagiaire).

Enfin, les stagiaires de M2 ont par ailleurs élaboré des modules pour le volet *Communication orale et écrite*, modules comprenant des parties à fonction évaluative :

- Nina Kerouanton a créé un module « Imaginer son entreprise » en inscrivant sa démarche dans une perspective actionnelle. Les activités d'évaluation étaient donc censées être cohérentes avec cette approche (évaluation par compétences). Cependant, la Région étant financeuse des formations, elle est également demandeuse de « preuves » de suivi, ce qui impose une multiplication de petits tests, on y reviendra.
- Rafaella Mendouga a ébauché un module pour des personnes de niveau A2 en recherche d'emploi ou des personnes envisageant une reconversion professionnelle, là aussi dans une perspective actionnelle. L'objectif était de pouvoir l'utiliser en tant qu'outil de positionnement, mais cela n'a pu être mis en œuvre dans le cadre du stage.

On voit donc que l'évaluation est transversale au dispositif, entre évaluation diagnostique et évaluation finale, en passant par différentes évaluations intermédiaires. La plupart de ces évaluations prennent par ailleurs la forme d'activités fermées, dans un but d'objectivation des résultats.

2.3. Technicisation et univocité des traces

On est ici très loin, semble-t-il, des préoccupations de standardisation et de psychométrie liées aux tests[23] linguistiques. Cependant, au-delà des apparences, un substrat commun se dégage, lié à ce que l'on peut appeler une « pensée technique » ou une conception technique de l'évaluation. Le terme *technique* est ici à entendre dans son sens heideggérien : il ne renvoie donc pas à la dimension instrumentale de la technique, i.e. aux *moyens* techniques (en l'occurrence, pour l'évaluation : les activités, les grilles de critères, les procédures psychométriques de standardisation, etc.). La *technique* (ou plutôt « l'essence de la technique » [24]) revêt ici une acception essentiellement ontologique, en désignant un *rapport au monde* dominé par la méthode (i.e. par les instruments, les dispositifs – les *Gestell*, chez Heidegger) et par le projet de « calculabilité intégrale » dont celle-ci procède généalogiquement depuis Descartes[25]. Ceci me semble particulièrement pertinent pour la

[23] On voit bien d'ailleurs ici toute l'ambigüité du sens du terme, *test* pouvant référer à la fois à des outils objectivés, étalonnés et standardisés (cf. testing évoqué dans la 1ère partie) et à tout outil d'évaluation fermé (i.e. pour lequel une seule réponse est possible).

[24] Heidegger (1953 : 9) rappelle ainsi que « *la technique n'est pas la même chose que l'essence de la technique. Quand nous recherchons l'essence de l'arbre, nous devons comprendre que ce qui régit tout arbre en tant qu'arbre n'est pas lui-même un arbre qu'on puisse rencontrer parmi les autres arbres. De même l'essence de la technique n'est absolument rien de technique. Aussi ne percevrons-nous jamais notre rapport à l'essence de la technique, aussi longtemps que nous nous bornerons à nous représenter la technique et à la pratiquer, à nous en accommoder ou à la fuir* ».

[25] Rappelons ici, si nécessaire, qu'Heidegger et, à sa suite, d'autres « critiques de la technique » ne critiquent pas la technique elle-même (Heidegger montre bien en quoi la technique fait partie de l'homme) mais l'essence de la technique.

problématique de l'évaluation : au-delà de l'usage d'instruments standardisés et/ou fermés, il s'agit bien en effet, dans l'ensemble des dispositifs évoqués ici, de produire, par un « bon usage » des instruments, des traces univoques afin d'en permettre la quantification (ce qui relève, au fond, du projet de « calculabilité » dénoncé par Heidegger).

Pour illustrer cela, je ne reviendrai pas ici sur les liens entre technicisation et standardisation des évaluations, que j'ai amplement discutés ailleurs (cf. à ce propos Huver 2014, 2014b et sous presse). Je m'intéresserai plus particulièrement aux évaluations pratiquées dans la structure A., pour lesquelles cette « pensée technique » se trouve significativement accentuée par la mise à distance des formations[26]. Je prendrai simplement deux exemples, qui me semblent particulièrement révélateurs :

- *l'imposition d'outils d'évaluation fermés* (de type QCM) est justifiée, par l'établissement, par la contrainte liée aux outils de scénarisation pour la mise à distance d'une part[27] et par la nécessaire rapidité de passation et de correction d'autre part (Mendouga, 2015 ; Kerouanton, 2014). Il s'agit donc bien, au travers de ces deux motifs énoncés, d'homogénéiser et de réduire, pour mieux maitriser (corriger plus vite) et/ou pour faire usage de techniques par ailleurs imposées (les outils de scénarisation pour la distance). Or, ces activités *et les motivations dont elles procèdent,* vont par ailleurs à l'encontre de finalités politiques énoncées en matière d'intégration des migrants et de formation tout au long de la vie, au niveau supranational (Conseil de l'Europe) comme au niveau régional (réseau Libres Savoirs) : la mise en cohérence avec ces finalités (autonomisation, individualisation, formation tout au long de la vie, etc.) supposerait en effet d'avoir recours à des outils plus ouverts (des productions personnelles où il n'existe pas une seule réponse possible) et / ou plus qualitatifs (de type portfolio par exemple - cf. Beacco et al., 2014 et COE, 2014b)[28].
- le fait que la validation du Visa repose principalement sur le *temps de connexion* des apprenants suppose que celui-ci doit être décompté sur la base de *traces quantifiables*, donc univoques. Ceci a pour effet que les apprenants doivent, d'une manière ou d'une autre, « s'arranger » pour être connectés pendant 20 heures, bien que la quantification de ce temps de connexion ne corresponde pas nécessairement (en fait jamais) à la quantité de travail réellement effectué (on peut en effet se connecter et ne pas travailler comme on peut travailler tout en étant hors ligne). Ce temps de connexion « fictionnel » est pourtant décisif pour l'ensemble des choix didactiques, de l'enseignement à l'évaluation. C'est ainsi, par exemple, que les stagiaires de M2 ont été incitées à découper leurs modules en micro-activités validées par des micro-évaluations (et ce à rebours de choix didactiques effectués par ailleurs et jugés pertinents par leur encadrement) : l'objectif de ce découpage était, d'une part de corréler somme d'évaluations pratiquées et somme du travail accompli et, d'autre part, de rendre le temps de connexion plus facilement quantifiable.

Dans les deux cas, la Région et la structure A. sont d'autant plus vigilantes à l'univocité des traces d'activités évaluables (réponses aux QCM, temps de connexion) que la validation du Visa en dépend et que, par ailleurs, elle ne finance que les Visas validés. Les enjeux économiques, pour la Région comme pour l'organisme de formation, sont donc des préoccupations de tout premier ordre. En d'autres termes, cette inféodation de la réflexion et des usages didactiques et évaluatifs à des dimensions techniques relève prioritairement de

[26] Ou, plus exactement, à une conception technique de la mise à distance, qui relève d'un même rapport technique au monde que la conception technique de l'évaluation évoquée supra.

[27] Ceux-ci permettent en effet de concevoir uniquement des activités d'évaluation sous forme de quizz.

[28] Même si l'usage de ce type d'outils ne garantit pas à lui seule une évaluation véritablement qualitative, des outils très qualitiafs puvant en effet être utilisés de manière très techniciste (cf. Huver et Springer, 2011 et Huver, 2014)

motivations politiques et économiques : celle de produire des résultats dits « objectifs » (réduits à la somme des temps de connexion ou à la somme des bonnes réponses, traces elles-mêmes censément univoques) afin qu'ils soient incontestables (ou en tout cas puissent être présentés comme tels).

L'univocité est donc fondamentalement liée à une conception technique de l'évaluation, au sens heideggérien de ce terme. Pour Heidegger en effet, le danger de la Technique (i.e. de l'essence de la technique) est de réduire les phénomènes (l'étant) à un fonds disponible, accumulable, calculable, prédictible – et donc maitrisable, contrôlable (par les instruments) et, corollairement, de faire penser que la méthode (les instruments) peut se substituer au questionnement, à l'implication et donc à la responsabilisation de l'homme (ici, de l'évaluateur). Les évaluations évoquées dans cet article relèvent bien d'un rapport au monde de ce type : dans l'ensemble de ces cas en effet, l'évaluation est gouvernée par la méthode[29], puisque le résultat est censé découler de l'outil d'évaluation lui-même. En d'autres termes, c'est l'instrument (et non l'homme) qui est censé produire le sens, à partir de traces qu'il faut rendre univoques pour en inférer l'information recherchée : la maitrise de la langue, l'intégration, etc. – elles-mêmes réduites à des éléments univoques, homogènes et unidimensionnels. Les choix opérés sont ainsi fondés sur ce sens technicisé, faisant alors passer pour techniques (ou imposés par la technique) des choix qui sont, en fait, profondément politiques.

3. Contrôle, quantification, technicisation : homogénéisations en cascade

La pensée technique telle qu'évoquée *supra* implique que soient mises en place des procédures d'homogénéisation des phénomènes, de manière à en réduire la diversité et à les rendre contrôlables, maîtrisables, prédictibles. Or, effectivement, si les différentes évaluations évoquées dans cet article diffèrent largement quant à leurs formes, leurs fonctions et même leurs publics, elles ont en commun de relever, chacune à leur manière, du contrôle au sens que prêtent Ardoino et Berger (1986) à ce terme. Ce constat dépasse de très loin des questions de forme, c'est-à-dire le fait que la plupart des évaluations prennent, dans les deux cas (tests et évaluations pratiquées au sein de A), des formes très fermées, où une seule réponse est possible et où la correction est effectuée automatiquement. Il renvoie, plus profondément, au fait que l'évaluation est transversalement conçue comme une Technique, puisqu'elle a fonction de *preuve* (preuve de l'intégration, preuve de l'apprentissage) et qu'elle s'enracine dans un imaginaire de la prédictibilité et de la transparence. Les parcours migratoires, les processus d'insertion ou d'appropriation, les représentations – qui sont autant de phénomènes fondamentalement singuliers et imprédictibles– sont ainsi homogénéisés et objectualisés (i.e. technicisés[30]), c'est-à-dire vidés de tout ce qui fait justement leur altérité, leur singularité et leur imprédictibilité, ou, autrement dit, sont vidés de toute diversité, pour les rendre stables et

[29] Référence au titre de l'ouvrage de Desrosières (1993) – *Gouverner par les nombres*. Sans se référer du tout à Heidegger, Desrosières mène d'ailleurs une réflexion relativement similaire, notamment dans son ouvrage de 2008, où il développe l'idée que les outils statistiques (très comparables sur plusieurs points, aux outils d'évaluation, (notamment lorsque celle-ci est standardisée) relèvent, fondamentalement, de la négation de la diversité, puisqu'ils reposent sur des procédures de « désingularisation » : la technicisation et la désambiguïsation des traces ont ainsi pour fonction de « résumer (…) une diversité supposée non maitrisable » (ibid. : 79) – ce qui interroge également, mais sous un autre angle,, le partage entre technique et politique.

[30] Au sens de « inscrit dans une pensée technique » (cf. supra).

quantifiables[31]. Je prendrai ici deux exemples de ce processus, à partir des deux notions qui sont au cœur de la thématique de cet ouvrage, à savoir les notions d'intégration d'une part et de langue d'autre part[32].

3.1. Exemple 1 : la notion d'intégration

Plusieurs démarches permettent de « contenir » la diversité inhérente à la notion d'intégration afin de la rendre mesurable. J'en citerai deux, particulièrement saillantes dans les évaluations évoquées ici.

La première consiste à réduire l'intégration à une somme d'indicateurs et de critères univoques. L'« évaluation de l'intégration » serait alors essentiellement une affaire de « bons » outils (et plus largement de « bonnes pratiques ») et sa standardisation (et donc son haut degré de technicité) la garantie de sa fiabilité, ce qui renvoie clairement à une conception instrumentale de la technique[33]. La technicisation est d'ailleurs d'autant plus valorisée et présentée comme nécessaire que les « enjeux sociaux » liés à la migration sont présentés comme particulièrement importants (cf. Huver, sous presse). On retrouve ce positionnement en premier lieu chez les organismes certificateurs – qui ont un intérêt particulièrement fort à la circulation et à la domination de ce type de conception de l'évaluation, puisqu'elle justifie et garantit le recours à leurs services[34]. Mais on retrouve également cette argumentation chez certains chercheurs (qui peuvent également y avoir intérêt, puisque, là encore, cela justifie le recours à leur expertise technique pour la conception des tests). Bachmann et Palmer (1996, puis 2010) considèrent ainsi l'évaluation linguistique uniquement sous l'angle de la construction d'outils (« language tests development ») et des différentes étapes opérationnelles à respecter pour ce faire (notamment une définition rigoureuse des critères, de manière à ce qu'ils soient univoques). Par ailleurs, dans les procédures qu'ils proposent, l'apprentissage (et donc l'évaluation) des langues est envisagée seulement dans sa finalité communicative – ce qui constitue également une forme de réduction, d'autant plus importante en contexte migratoire que l'appropriation de la langue du pays d'accueil renvoie à des enjeux qui dépassent de loin la dimension communicative (à des problématiques sociales et identitaires, par exemple).

La seconde, finalement assez corollaire de la première, consiste à homogénéiser et à essentialiser le processus de migration et d'intégration en le présentant comme marqué d'étapes s'imposant « naturellement », identiques pour tous et progressant linéairement vers

---

[31] On peut également renvoyer, à ce propos, aux éclairants travaux de Desrosières (2008), spécialiste des statistiques, sur les liens entre uniformisation et quantification *vs* diversité, notamment au chapitre 5, où il développe le conflit incommensurable entre la raison statistique et la singularité irréductible de la personne.

[32] Une réflexion terminologique s'imposerait évidemment ici, tant chacun de ces deux termes est chargé d'histoire, de connotations, de valeurs, qui les inscrivent dans des univers théoriques et politiques très diversifiés, voire opposés. Je ne ferai qu'effleurer ces questions ici – et renvoie, pour une réflexion terminologique approfondie sur *intégration* et sur *langue*, respectivement à Schnapper (2007) et à Blanchet, Calvet et Robillard (2007).

[33] Ce qui fait écho aux réflexions d'Heidegger (1953 : 11) : « *La conception instrumentale de la technique dirige tout effort pour placer l'homme dans un rapport juste à la technique. Le point essentiel est de manier de la bonne façon la technique entendue comme moyen* ».

[34] C'est ainsi que le TFI (Test de français international), proposé par l'organisme certificateur ETS Global, ne fait plus partie des certifications agréées par le Ministère de l'Intérieur pour l'accès à la nationalité française depuis le 30 juin 2015. Le motif invoqué par le Ministère est que ce test n'est pas pertinent puisqu'il ne comprend pas d'évaluation de la production orale par le biais d'un entretien. De son côté, et significativement, ETS indique sur son site préférer retirer son épreuve, au motif qu'il n'est « pas en mesure de répondre à ce nouveau critère, car les modalités définies ne correspondent pas aux standards d'objectivité qui définissent l'ensemble des évaluations développées par ETS » http://www.etsglobal.org/Fr/Fre%EF%BF%BD%E2%82%AC%C5%BD/Tests-et-preparation/Le-test-TFI/Le-test-TFI-pour-la-naturalisation/Information-importante-sur-le-test-TFI-pour-la-Naturalisation.

l'obtention de la nationalité, dès lors présentée comme l'accomplissement (voire le Graal) du parcours d'intégration. Dans la littérature de recherche, plusieurs types d'arguments sont opposés à cette réduction. D'abord des arguments techniques, qui consistent à opposer les tests standardisés à d'autres outils, plus souples, plus qualitatifs, plus inclusifs, plus aptes à prendre en compte la diversité et la complexité des parcours. Sont alors valorisés des outils ou des démarches comme : le portfolio ; l'évaluation selon des profils (vs des niveaux – Krumm, 2007) ; l'attestation de progrès (vs une certification de niveau – démarche mise en place puis abandonnée au Royaume-Uni : COE, 2014) ; la variabilité du niveau attendu selon les catégories de migrants (pratique mise en œuvre au Danemark : COE, 2014) ; etc. On peut cependant objecter à ce type d'argument qu'il en reste à une critique des outils, sans remettre en question le fond du problème, notamment le lien effectué entre langue et intégration ou entre technique et politique.

C'est ainsi que sont également développés des arguments d'ordre plus politique et éthique (dont on sent, souvent implicitement, le caractère militant), qui peuvent porter sur :

- *les tests eux-mêmes*. La question est alors de savoir s'ils favorisent l'intégration[35] ou si, au contraire, ils l'empêchent, voire s'ils ont pour fonction et raison d'être de l'empêcher[36]. Certains chercheurs développent également l'idée que les tests (vs d'autres formes d'évaluation) seraient en soi « illibéraux »[37] et instruments de pouvoir (cf. notamment les travaux de Spolsky, Shohamy ou encore de McNamara, développés sur la base des réflexions de P. Bourdieu et de M. Foucault plus particulièrement).
- *la langue en tant que condition préalable à l'intégration*. Ce qui est alors critiqué, c'est l'installation croissante d'une évidence selon laquelle la maîtrise de la langue constituerait un préalable à l'intégration et non un processus de co-dépendance mutuelle (Beacco et al., 2014), ce qui a pour conséquence de faire évoluer la conception de l'intégration, pour les migrants, du droit vers le devoir (cf. contractualisation de l'accueil des migrants) et, pour les pays de destination, de l'accueil vers la sélection (l'immigration choisie – entre autres au moyen du degré de maitrise de la langue).
- *la langue en tant qu'indicateur (et vecteur essentiel) de l'intégration*. Un certain nombre de chercheurs (Strik et al., 2010 ; Beacco et al., 2014 ; Slade, 2010, par exemple) tentent ainsi de mettre en discussion cette corrélation fréquente, en montrant qu'il est possible d'être « intégré » (par exemple professionnellement ou socialement) sans « maitriser » la langue du pays d'accueil[38], de même qu'inversement, il est possible de parler cette langue sans pour autant être / se sentir (on y reviendra) intégré.

---

[35] Aux Etats-Unis, ces tests avaient pour objectif explicite (officiel) de « favoriser le sentiment d'appartenance » des candidats à l'obtention de la nationalité du pays de résidence. Van Oers (2010 : 52), via les travaux d'Etzioni (2007) et de Neuman (1994), rappelle cependant qu'au-delà de ces discours, ces tests ont également visé à limiter l'immigration de personnes en provenance de zones géographiques ciblées ou porteuse d'une idéologie particulière : Europe du Sud et de l'Est (par l'introduction initiale du test de langue) ; Asie et Europe non occidentale (test civique, un peu plus tard) ; communistes et sympathisants (*Immigration and Nationality Act*, 1952) ; Amérique latine (*Immigration Reform and Control*, 1986).

[36] Dans le cadre de la demande de nationalité, un échec au test linguistique produirait en effet un sentiment de frustration et de colère et, par conséquent, de « désappartenance » (Strik et al., 2010) – plus en tout cas que le sentiment d'appartenance escompté en cas de réussite. De même, les tests imposés avant la migration ou pour l'obtention d'une autorisation de séjour sont présentés comme constituant avant tout un outil caché de régulation des politiques migratoires (cf. notamment les chiffres avancés quant à la baisse drastique des candidatures à la nationalité et de l'obtention de la nationalité après l'introduction des tests linguistiques) : en entravant l'immigration, ces tests généreraient donc *in fine* non pas de l'inclusion mais de l'exclusion (Strik et al., 2010 ; Pochon-Berger et Lenz, 2014). Pour un aperçu des arguments qui sont mis en débat, cf. notamment Bauböck et Joppke (dir.), 2010.

[37] Terme calqué sur le terme anglo-saxon « illiberal ».

[38] Cf. également, à ce propos, les travaux de L. Biichlé, ainsi que Beacco et al. (2014 : 5 et 41).

Si je partage une bonne partie de ces arguments politiques et éthiques (les ayant moi-même également développés : cf. Bruneau et al., 2012, Huver sous presse, Huver 2014, etc.), j'en suis cependant arrivée à me demander en quoi, pour autant, ils ne participaient pas aussi à leur manière à des formes de réduction de la diversité. En effet, ces travaux s'intéressent au fond assez peu, en tout cas pour l'instant[39], à la diversité des interprétations, par différentes personnes (*dont les chercheurs eux-mêmes*), de l'expérience de migration et d'intégration. Or, la conception stadialiste de l'intégration qui semble dominer dans les discours institutionnels actuels (voire dans certains discours de chercheurs) est manifestement conçue du point de vue du pays d'accueil (si tant est qu'il existe un seul point de vue), mais non des points de vue des migrants. Par exemple, il n'est pas du tout certain que, pour un certain nombre d'entre eux en tout cas, la « naturalisation » représente un objectif absolu, ni que celle-ci suppose une maîtrise plus importante du français pour pouvoir y prétendre que pour obtenir une carte de séjour, temporaire ou permanente.

De même, si beaucoup de recherches s'attachent aux tests linguistiques sous un angle politique et éthique et/ou aux outils d'évaluation sous un angle ingénierique, aucune (à ma connaissance en tout cas) n'en a proposé une étude « anthropologique », en s'intéressant à la diversité des mises en œuvre de ces tests et des manières dont les concepteurs, les correcteurs et les candidats les comprennent, les interprètent et se positionnent par rapport à elles (et aux politiques qui les fondent) – comme si les outils étaient mis en œuvre de manière uniforme, que les décisions prises découlaient « automatiquement » des résultats aux tests, etc. – bref, comme si les tests étaient uniquement un acte technique, comme s'ils étaient neutres, et ce d'autant plus s'ils sont dits « objectifs » (i.e. étalonnés et standardisés [cf. testing] ou à tout le moins conçus à partir d'activités fermées [évaluations pratiquées par A.]). Or, cette illusion quant à la neutralité de la technique et l'évacuation de la responsabilité des personnes dont elle procède définit, précisément, ce qu'Heidegger (1953 : 9-10) dénonce dans ce qu'il appelle l'essence de la technique :

> « *Quand cependant nous considérons la technique comme quelque chose de neutre, c'est alors que nous lui sommes livrés de la pire façon : car cette conception, qui jouit aujourd'hui d'une faveur toute particulière, nous rend complètement aveugles en face de l'essence de la technique* ».

3.2. Exemple 2 : la notion de langue

Dans les travaux portant sur les liens entre langue(s) et intégration, la notion d'intégration a fait l'objet de nombreuses discussions et conceptualisations. La notion de langue semble, quant à elle, bien plus prise comme une évidence[40] dont il n'est plus guère utile de discuter, dès lors que l'on (didacticiens des langues sensibles aux questions de sociolinguistique) a établi le consensus – minimal – selon lequel la langue serait autre chose qu'un ensemble de structures régi par des règles indépendamment de son environnement social. La critique des méthodologies didactiques structurales ou structuro-globales est en effet pratiquement unanime dans la DDdL contemporaine, si bien que, par transposition de l'enseignement à l'évaluation, la critique des évaluations fondées sur une conception structurale de la langue est elle-même répandue et courante (même si, dans le fond, cela a peu fait évoluer l'ingénierie de l'évaluation). Passée la critique structuraliste, il n'y aurait donc plus rien à dire sur la notion de langue, notion pourtant fondatrice de la DDdL s'il en est.

Or, il me semble justement nécessaire d'y revenir et de s'intéresser de plus près à ce que sa conceptualisation actuelle permet (ou non) de faire, notamment (mais pas uniquement) du point de vue de l'évaluation. Il me semble en effet que la conception communicativiste de la

[39] A l'exception peut-être des travaux de L. Biichlé ou encore de la récente thèse de M.L Tending.

[40] Il est d'ailleurs symptomatique que la plupart des travaux sur le *testing* dans le cadre des politiques de migration et d'intégration émanent de juristes – qui interrogent donc de fait peu la notion de langue elle-même.

langue – actuellement dominante – contribue en elle-même à favoriser la logique de contrôle évoquée au début de cette partie, même si c'est souvent le contraire qui est affirmé. Il est en effet courant de lire que les approches communicatives / actionnelles favoriseraient une approche plus « qualitative » de l'évaluation, en rupture avec les méthodologies d'enseignement et d'évaluation antérieures (cf. par exemple Huver et Springer 2011 ou encore Bourguignon, 2006). Or, cette assertion est très largement discutable. On peut en effet, avec Anderson (1999) et Debono (2013), soutenir la thèse inverse, selon laquelle il y a une forte continuité épistémologique concernant la notion de langue depuis la méthode directe jusqu'à la perspective actionnelle. D'une part parce que la notion de compétence de communication, telle que développée par Hymes, a des origines indéniablement structuralistes, même si l'histoire des méthodologies procède d'un travestissement de ces origines (Anderson) et d'autre part parce que d'un bout à l'autre de ce spectre méthodologique, la conception de la langue relève d'une orientation profondément pragmatiste, fondée sur l'idée de transparence et d'univocité du sens (Debono).

Les conséquences de ce constat sont centrales pour l'évaluation, notamment en situations de mobilité. En se fondant sur une conception de la langue fondamentalement transparente et univoque[41], sur une conception de la compétence de communication généalogiquement structurale et sur une conception juxtapositive de la diversité linguistique (Castellotti, 2010), les approches communicatives / actionnelles restent en effet finalement épistémologiquement très largement compatibles avec une conception technique de l'enseignement et de l'évaluation, ainsi renvoyés à un univers de la gestion, de la maîtrise (Bonniol et Vial, 2001 : première partie), et, *in fine*, de la quantification[42].

On voit alors qu'opérer un travail critique sur la notion d'évaluation en situations de mobilités et d'intégration ne peut passer uniquement par une critique des outils, ni par une critique des orientations éthiques et politiques qui les fondent. Cela suppose également de développer une critique d'ordre épistémologique sur la notion de langue et, plus globalement, sur les conceptions et le statut de la diversité dans le traitement des notions abordées, puisque c'est bien la diversité qui, dans le rapport technique au monde, se trouve réduite, unifiée, homogénéisée. Echapper à la réduction et à l'homogénéisation de la notion de langue suppose ainsi de remettre en question son inscription pragmatiste, en l'ancrant dans une orientation herméneutique *et* phénoménologique (Robillard 2013, Castellotti 2015) pour la considérer comme un ensemble d'usages expérientiels mouvants, hétérogènes, variables, imprédictibles (Blanchet, Calvet et de Robillard 2007 ; Prudent, 1981), mais aussi historiquement situés et présentant des enjeux à la fois politiques et identitaires, individuels et collectifs (Klinkenberg, 2001 ; Baggioni, 1997 ; Cerquiglini, 2007). A rebours d'une « destruction de l'opacité indispensable à l'existence de l'Autre » (Anderson, 1999 : 149), il s'agit ainsi au contraire de considérer l'altérité et la diversité comme constitutifs des phénomènes d'appropriation (et donc d'évaluation) socio-langagière.

Conclusion

L'évaluation linguistique des adultes migrants peut prendre des formes et des fonctions différentes et très largement contrastées, tant dans leur conception que dans leur mise en

[41] Les malentendus constituant des « accidents » que l'on peut in fine – ou en tout cas en principe – résoudre, à rebours d'une conception herméneutique de la langue qui postule l'altérité et donc l'incompréhension comme constitutive des phénomènes langagiers.

[42] Y compris pour des formes d'évaluation usuellement qualifiées de « qualitatives » comme les portfolios, qui peuvent aisément, dans cette perspective, être conçus de manière standardisée (cf. Lenz et Schneider, 2004 ; Lenz et Berthele, 2010).

œuvre et dans l'interprétation de leurs effets. Au-delà de cette diversité formelle, elle est souvent abordée du point de vue méthodologique : il s'agit alors d'élaborer des outils de qualité (fiables et valides) et/ou de critiquer la pertinence des choix opérés au cours de cette élaboration (par exemple, la conception structuraliste de la langue sur laquelle les tests reposent). Elle peut également être abordée sous un angle plus politique – et, plus ou moins implicitement, citoyen : elle prend alors souvent (mais pas toujours) une tonalité de dénonciation, notamment de dénonciation des politiques migratoires restrictives qui la fondent et à laquelle elle participe.

Ces critiques sont sans doute nécessaires et ont leur zone de pertinence : la collusion actuelle entre évaluation et néo-libéralisme, entre évaluation et pouvoir ou encore entre formation et contraintes économiques sont en effet des phénomènes auxquels nous sommes régulièrement confrontés – tant dans les politiques éducatives que dans les politiques migratoires. Du point de vue de l'intervention sociale, ces réflexions critiques ont aussi le mérite d'être assez facilement audibles, même si elles donnent lieu à critique, débat, incompréhension.

Il n'en demeure pas moins qu'elles n'atteignent que très partiellement – voire pas – le fond du problème, car elles ne remettent pas en question le fond épistémologique des notions alors que c'est précisément cela (ou, à tout le moins, cela aussi) qui rend ces instrumentalisations possibles. Il s'agit donc également d'interroger les notions : la notion d'intégration (ce qui est déjà amplement traité dans la recherche, en sociologie par exemple) mais aussi, pour ce qui nous concerne, la notion de langue. Transversalement, c'est aussi le rapport technique au monde dont intégration *et* langue *et* évaluation (ou tout du moins une certains conceptualisation de ces notions) procèdent conjointement.

En proposant ainsi une critique – épistémologique – de la conception technique dont l'évaluation procède ici, il s'agit de mettre en évidence en quoi la « *quête d'exactitude cumulative* » tient finalement lieu de « *quête de sens* » (Flipo, 2014), ce qui me semble avoir des conséquences notoires pour l'évaluation linguistique des adultes migrants. Ce qui est en effet ici *in fine* remis en question, c'est bien le partage usuellement effectué entre politique et technique et plus particulièrement la mise en œuvre de politiques sous couvert d'une prétendue neutralité instrumentale. Ceci interroge également la place, la fonction et la responsabilité du chercheur, notamment lorsqu'il conçoit son métier comme un métier qui comporte une composante d'intervention sociale : celle-ci ne peut en effet passer uniquement par des formes de critique ni des outils ni des processus socio-politico-économiques mais suppose également, pour ce faire, une théorisation et une épistémologisation consistantes des notions mobilisées *en prenant au sérieux la diversité et l'altérité qui les fondent* (cf. aussi Castellotti, Debono et Huver, à paraître)[43]. Ce travail de diversalisation épistémologique peut permettre d'en rendre l'homogénéisation plus difficile. Ce faisant, elle exhibe également les pieds d'argile du chercheur qui, dans cette altérité constitutive, doit envisager autrement son interprétation des sens des autres, en explicitant la part d'expérientiel que lui-même y investit – et cette mise en danger (ou ce qui paraît à tout le moins comme tel) constitue bien peut-être un des principaux obstacles au développement de ce type de posture.

Bibliographie

ANDERSON P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses universitaires franc-comtoises, Besançon.

ARDOINO J. et BERGER G., 1986, « L'évaluation comme interprétation », dans *POUR*, n°107, pp.120-127.

[43] Dès lors que l'on considère que la diversité et l'altérité sont au fondement des sciences humaines.

BACHMAN L. F. et PALMER, A. S., 2010, *Language assessment in practice : developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford University Press, Oxford.

BACHMAN L. F. et PALMER, A. S., 1996, *Language testing in practice : designing and developing useful language tests*, Oxford University Press, Oxford.

BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris.

BAUBÖCK R. et JOPPKE C. (dir.), 2010, « How liberal are citizenship tests ? », *EUI Working papers*, Europen Univresity Institute, San Domenico Di Fesole (Italie).

BEACCO J.-C., LITTLE D. et HEDGES C., 2014, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f9ad5.

BLANCHET P., CALVET L.-J. et de ROBILLARD D., 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en questio*n, L'Harmattan, Paris.

BONNIOL J.-J. et VIAL M., 1997, *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck : Bruxelles.

BOURGUIGNON C., 2006, « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », dans *Synergie Europe*, n°1, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf.

BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C. et HUVER E., 2012, « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? – Autour d'une controverse : le FLI », *VEI Diversité*, n°170, http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf, pp.185-172.

CASTELLOTTI V., 2015, « Diversité(s), histoire(s), compréhension… Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Recherches en didactique des langues / cultures. Les cahiers de l'Acedle.* n°12, http://acedle.org/spip.php?rubrique40.

CASTELLOTTI V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité »,dans *Cahiers de l'Acedle*, n°7, pp.181-207, http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

CASTELLOTTI V., DEBONO M. et HUVER E., à paraître, « Contexte, contextes, contextualisation en DDdL. D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire », Peter Lang.

CERQUIGLINI B., 2007, *Une langue orpheline*. Paris : Minuit.

CODE CIVIL, 2015, *Section 1 : Des modes d'acquisition de la nationalité française, Paragraphe 1 : Acquisition de la nationalité française à raison de la filiation*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006165459&cidTexte=LEGITEXT000006070721, Version en vigueur au 21 août 2015.

CODE DE L'ENTREE ET DU SEJOUR DES ETRANGERS ET DU DROIT D'ASILE, 2015, http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=22DDA12FF0BE94ED0F9226E1060E84A9.tpdila22v_3?cidTexte=LEGITEXT000006070158&dateTexte=20150821, Version consolidée au 31 juillet 2015.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2014. *Intégration linguistique des migrants adultes : Politique et pratique. Rapport final sur la 3ème enquête du Conseil de l'Europe.* Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang-migrants/fr.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2014. *Les tests d'intégration: aide ou entrave à l'intégration ? Réponse à la Recommandation 2034 (2014)* – Comité des Ministres, http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=21151&lang=fr.

DEBONO M., 2013, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », dans Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, EME, Bruxelles. pp.423-447.

DESROSIERES A., 2008, *Gouverner par les nombres : L'Argument statistique I*, Paris, Presses de l'École des Mines.

DESROSIERES A., 1993, *La Politique des grands nombres – Histoire de la raison statistique*, La Découverte, Paris.

ETZIONI A., 2007, « Citizenship tests : a comparative communitarian perspective », dans *The Political Quarterly*, n°78, pp.353-363.

FLIPO F., 2014, « Heidegger et les critiques de la technique : une clarification des enjeux », dans *Sens public*, http://sens-public.org/spip.php?article1060#sdfootnote4anc.

HEIDEGGER M., 1953, *La question de la technique*, Gallimard, Paris, pp.9-48.

HOGAN BRUN G., MAR-MOLINERO C. et STEVENSON P. (Dir.), *Discourses on language and integration : critical perspectives on language testing regimes in Europe*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.

HUVER E., sous presse, « "Ce qui fait enjeu" dans les évaluations de langues. Définitions, circulations, implications », dans *Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours*.

HUVER E., 2014, *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Tours, Université François Rabelais.

HUVER E., 2014b, « Les inaccessibles en évaluation. Impensé ? Impasse ? Ferments ? », dans *Glottopol*, n°23, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_03huver.pdf.

HUVER E., 2012, « Evaluation, changement, représentations – Vers une interrogation de quelques allants de soi en didactique des langues », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 23, pp.13-24.

HUVER E. et SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues*, Didier : Paris.

JOPPKE C., 2010, « How liberal are citizenship tests ? », dans Bauböck R. et Joppke C. (dir.), *How liberal are citizenship tests ?*, EUI Working papers, Europen Univresity Institute, San Domenico Di Fesole (Italie), pp. 1-4.

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE (JORF), 2011, *Arrêté du 11 octobre 2011 fixant la liste des diplômes et attestations requis des postulants à la nationalité française en application du décret n° 93-1362 du 30 décembre 1993*, n°0237 du 12 octobre 2011, http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2011/10/11/IOCN1126048A/jo/texte.

KEROUANTON N., 2014, *Formations ouvertes à distance : entre pertinence pédagogique et contraintes économico-institutionnelles. Le cas d'un organisme de formation tourangeau*, Mémoire de M2 Professionnel, Master FLE/S Appropriation, diversité, insertion. Université F. Rabelais (Tours).

KLINKENBERG J.-M., 2001, *La langue et le citoyen*, PUF, Paris.

KRUMM H.-J., 2007, « The CEFR and Its (Ab)uses in the context of migration », dans *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 4, pp. pp. 667-669.

LENZ P. et BERTHELE R., 2010, *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Ressources/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf.

LENZ P. et SCHNEIDER G., 2004, *Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Introduction_Descripteurs.doc.

MENDOUGA R., 2015, *L'accompagnement du formateur au service de l'individualisation des parcours et de l'autonomisation des apprenants dits FLE : représentations, enjeux et implications pédagogiques et didactiques*. Mémoire de M2 Professionnel, Master FLE/S Appropriation, diversité, insertion. Université F. Rabelais (Tours).

MINISTERE DE L'INTERIEUR, 2011, *Circulaire du 30 novembre 2011 relative au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française*, http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/12/cir_34304.pdf

NEUMAN G., 1994, « Justifying U.S. Naturalization Policies », dans *Virginia Journal of Internationa Law*, n°35, pp.237-278.

POCHON-BERGER E. et LENZ P., 2014, *Les prérequis linguistiques et l'usage de tests de langue à des fins d'immigration et d'intégration : une synthèse de la littérature académique, Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme*, Institut de plurilinguisme, Fribourg (Suisse). http://www.centre-plurilinguisme.ch/documents/Documentation/Resid_IPL_FR_05%2006%202014_web.pdf.

PRUDENT L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », dans *Langages*, n°61, pp.13-38.

ROBILLARD de D., 2013, « Réflexivités, qualitativités, ou humanités ? », Texte présenté lors de *Tours Qualitatifs* 2013, Université-François-Rabelais de Tours, EA 4246 PREFics-DYNADIV, 27 juin 2013.

ROMANO C., 2010, *Au cœur de la raison : la phénoménologie*, Gallimard, Paris.

SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Folio, Paris.

SERVICE PUBLIC.FR, s.d., *Acquisition de la nationalité française*, http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/N111.xhtml.

SERVICE PUBLIC.FR, s.d.2., *Etrangers en France*, http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/N20306.xhtml.

SLADE C., 2010, « Civic integration in the Netherlands », Dans Slade C. & Möllering M. (dir.), *From migrant to citizen : testing language, testing culture*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 125‑144.

SLADE C. et MÖLLERING M. (dir.), 2010, *From migrant to citizen : testing language, testing culture*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

STRIK T., BÖCKER A., LUITEN M. et VAN OERS R., 2010, *The INTEC Project: Draft Synthesis Report - Integration and Naturalisation tests : the new way to European Citizenship. A Comparative study in nine Member States on the national policies concerning integration and naturalisation tests and their effects on integration*, Centre for Migration Law, Nijmegen (Pays Bas). http://www.rgsl.edu.lv/images/stories/INTEC/synthesis%20intec%20final%20.pdf.

VANDERMEULEN K., 2013, « Langue et integration en context migratoire. Quelle dialectique dans la politique d'intégration linguistique française ? », dans Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, EME, Bruxelles, pp. 125-143.

VAN OERS R., ERSBØLL E. et KOSTAKOPOULO D (Dir.), 2010, *A re-definition of belonging ? Language and integration tests in Europe*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, Boston.

VICHER A., 2012, « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombées des travaux internationaux des vingt dernières années », dans Adami H. et Leclercq V. (eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp.197-236.