

Eric Mercier

Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions

Quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistique ?

Résumé : En Europe, les différentes politiques linguistiques s'accordent sur une représentation selon laquelle l'apprentissage de la langue nationale serait une condition préalable à l'intégration des adultes migrants. La conséquence « logique » de cette représentation est de conférer un caractère obligatoire à l'enseignement de la langue nationale (cf. en France, le Contrat d'Accueil et d'Intégration). À travers l'exemple du DILF, on réfléchira sur les façons dont ce cadre d'obligations législatives influence l'évolution de dispositifs formatifs et l'action des formateurs.

Abstract: In Europe a common feature of language policies is the idea that learning the host country's language constitutes a precondition for the integration of adult migrants. The "logical" consequence thereof is obligatory language education (as under France's Reception and Integration Contract scheme). The example of the DILF (Initial French Language Diploma) serves as a basis for consideration of the ways in which this legal framework laying down obligations is influencing the development of training schemes and trainers' activities.

La création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) en 2006 marque un tournant dans les politiques d'intégration françaises, d'une part en rendant les formations linguistiques obligatoires, d'autre part en créant un niveau de certification unique en Europe (le niveau A1.1), assorti du Diplôme Initial en Langue Française (DILF).

Parmi les obligations qui découlent du CAI pour les acteurs, je m'intéresserai à cet examen DILF (dont la passation est obligatoire jusqu'en 2016), en interrogeant quelques contradictions entre les objectifs de l'examen et leur mise en œuvre, dans le cadre d'obligations dans lequel celles-ci doivent s'intégrer. Sans intention d'intenter un « procès » au DILF, il s'agit de problématiser la manière dont l'ingénierie sociale peut se faire « rattraper » par une idéologie qui lui est opposée. Les observations ont été réalisées dans une structure de formation

Eric Mercier, EA 42 46 PREFics-Dynadiv, Université François Rabelais, Tours,
E-mail: eric.mercier@etu.univ-tours.fr

DOI 10.1515/9783110477498-054,  © 2017 Eric Mercier, published by De Gruyter.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 License.

Unauthenticated

Download Date | 10/15/18 11:03 PM

agrée pour la préparation à l'examen et notamment dans une classe « Alpha », qui regroupe les stagiaires les plus à même d'éprouver des difficultés pour le DILF. Dans cette structure¹, le DILF se préparait jusqu'en 2016 en 250 h de formation maximum, à raison d'environ 12 h de formation par semaine. Malgré la fin programmée du DILF, la certification linguistique à des fins d'évaluation de l'intégration reste, dans les politiques publiques, l'objectif à long terme de ces formations (le DELF B1 étant exigé pour la demande de naturalisation).

1 Les objectifs du DILF

1.1 Une reconnaissance symbolique

Le niveau A1.1 vise un niveau facilement atteignable pour être accessible à tous, afin d'encourager la formation : « Certains pays ont choisi de fixer ces seuils à des niveaux très élevés. (...) [I] est préférable de retenir un niveau minimal requis accessible à tous pour encourager l'amorce de parcours de formation. » (Beacco *et al.* 2005 : 9). Il a également pour but « (...) de reconnaître et d'encourager l'engagement volontaire des personnes dans leur premiers pas vers une meilleure intégration linguistique. » (Beacco *et al.* 2005 : 15). Le DILF symbolise alors cette reconnaissance, puisqu'il permet de « (...) valorise[r] les efforts qui ont été accomplis lors de l'apprentissage » (Beacco *et al.* 2005 : 189) : les taux de réussite au DILF sont effectivement élevés, presque 92 % des signataires du CAI l'ont obtenu en 2010 (CIEP 2011 : 20).

1.2 Prise en compte de la pluralité des parcours et du plurilinguisme

Le niveau A1.1, en tant que repère pour les acteurs des formations, vise à mieux considérer la diversité des stagiaires (pluralité de statuts, de langues d'origines et de degrés de maîtrise de ces langues, de niveaux de scolarisation, de rapports au français). Dans le cadre de ces considérations, le plurilinguisme en présence ne doit pas être ignoré : « Il importera de ne pas perdre de vue que ces formations en français sont aussi l'occasion d'identifier et de valoriser le répertoire

¹ Mais cela peut différer d'une structure à l'autre et d'une classe à l'autre, selon les contraintes des stagiaires, ou selon les directives de l'OFII (formations intensives de 18 h par semaine recommandées en 2015).

linguistique des participants, en particulier au moyen du *Portfolio européen des langues*. » (Beacco *et al.* 2005 : 23)

1.3 Mise en œuvre d'une didactique adaptée

Ce niveau vise aussi à « (...) aménager les propositions de formation pour qu'un public de très faible niveau, n'ayant souvent pas pu bénéficier d'une véritable scolarisation puisse trouver des démarches formatives adaptées à ses besoins » (Beacco *et al.* 2005 : 23).

Mariela de Ferrari, qui a participé à la création du référentiel, s'est exprimée en 2008 sur l'arrivée du DILF et espérait qu'il favorise « des évolutions significatives sur les plans didactiques et pédagogique ainsi que sur la construction et le suivi de parcours pertinents et individualisés » (De Ferrari 2008 : 25).

1.4 Privilégier l'oral

La préparation au DILF dont les formateurs ont la charge doit plutôt prioriser l'oral, comme l'attestent les quelques citations suivantes : « Cette formation vise l'acquisition de compétences linguistiques orales de base correspondant aujourd'hui au niveau A1.1 oral du *Cadre européen commun de références pour les langues* » (Beacco *et al.* 2005 : 3) Ainsi, « (...) le niveau A1.1 oral peut devenir le premier objectif réaliste d'un primo-arrivant. » (Beacco *et al.* 2005 : 10).

2 Quelques observations de terrain et leur interprétation

Je m'arrêterai sur quelques effets de cette centration sur l'examen, en tant qu'elle peut venir freiner l'apprentissage de certains stagiaires. Les quelques exemples de situations/parcours qui suivent relèvent de cas de figures de stagiaires qui n'apprennent pas de la façon prescrite par le cadre de formation, les impératifs de formation et la préparation au DILF venant *conforter* cette non-conformité.

2.1 Le *Dilfotage*, frein à la diversification ?

Le néologisme *dilfotage*, construit sur le terme *bachotage*², est employé pour désigner une formation dont l'objectif principal devient la préparation à l'examen, avec des modalités de formation calquées sur les épreuves.

Différents aspects du contexte de formation freinent la diversification des contenus :

- Le peu de ressources didactiques existant pour le niveau infra A1.1 autres que les manuels de préparation au DILF³.
- La réussite des apprenants qui est un enjeu important pour les structures, ces formations étant en soi une « préparation au DILF ». Or, le temps de formation obligatoire est toujours plus court pour atteindre les mêmes objectifs de cet examen (400 h maximum en 2006, 250 h depuis 2013). De même, les formations complémentaires de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) ont disparu : désormais les « parcours » sont réduits à cette seule formation. Une certaine pression s'exerce sur les formateurs pour assurer la réussite à l'examen en ces temps impartis.
- Des situations de vie qui rendent parfois l'apprentissage difficile voire impossible dans l'immédiat (précarité, traumatismes liés à la guerre, problèmes psychologiques, de scolarisation, difficultés liées à l'âge, peu d'échanges sociaux, etc.). Certains stagiaires stagnent dans cette classe sans pouvoir suivre la progression plus rapide de la majorité.

L'idée régulièrement répétée par certains formateurs de « marteler » sur les thèmes et contenus de l'examen pour les classes alpha semble significative de cette tendance au *dilfotage*. Une formatrice revendiqua lors d'une réunion de travailler plusieurs semaines sur la même compétence tant que celle-ci n'est pas *acquise*. Bien qu'une progression logique ou spiralaire puisse être mise en place, la formation tend à se techniciser à travers la priorité donnée aux thématiques et formats de l'examen. Le *dilfotage* prime alors sur l'appropriation des savoir-faire (selon différents parcours, besoins, usages et pratique hors formation).

² Préparation intensive au baccalauréat (dit communément *bachot* ou *bac*).

³ Soulignons que ces manuels ont le mérite de proposer des contenus didactiques qui tendent à s'adapter à de petits niveaux à travers des thématiques de la vie courante.

2.2 Focalisation exclusive sur le français vs. prise en compte de la pluralité

Le nouveau cahier de charges de l'OFII précise que le formateur doit s'exprimer « exclusivement en langue française⁴ » (OFII 2015 : 13) et ce, bien que certaines indications du référentiel semblent contraster avec une telle intransigeance (cf. *supra*). De même dans la structure où je travaille, il est indiqué que le formateur explicite dès le test de positionnement qu'il ne parle que français, considérant que c'est la meilleure manière d'amener à faire parler français. Cette posture fortement monolingue est justifiée par différentes raisons :

- Par les objectifs du dispositif CAI et l'importance attribuée à la langue pour l'intégration. Bien que cette posture exclusivement monolingue soit fréquente ailleurs, certains arguments sont spécifiques à l'intégration : le temps de plus en plus court des formations obligatoires par exemple, qui exigerait d'autant plus que seul le français se fasse entendre. La formation est alors considérée garante de faire parler français en un temps imparti.
- Par l'examen qui exige du migrant une production orale en français. L'usage exclusif du français peut donc se justifier en tant que mise en situation de l'examen oral. Le DILF vient appuyer l'idée que le formateur aurait un devoir de ne « faire parler » que français. Les stagiaires qui ne passent pas suffisamment à la production en français posent alors problème, comme par exemple H., stagiaire venu apprendre avec assiduité, tout en refusant de s'exprimer en français. Il est resté dans une optique de compréhension pendant ses 250 h de formation, par exemple en répétant en anglais pour avoir confirmation de sa compréhension. Malgré ses difficultés, ce stagiaire veut apprendre, mais cet apprentissage qui passe par la traduction se voit rejeté. Ce rejet amène le formateur à occulter sa compétence plurilingue, à répondre exclusivement en français, voire à faire semblant de ne pas comprendre. Ce comportement reproduit la « situation d'examen » : lors de la partie orale du DILF, aucune autre langue ne trouvera d'interlocuteur.

Au-delà de l'indulgence vis-à-vis de l'utilisation d'autres langues entre les stagiaires, cette exclusivité du français disqualifie toute possibilité pour le formateur de s'appuyer sur ces langues, en tant qu'elles pourraient jouer un rôle important dans l'apprentissage et favoriser la production en français. Une plus

⁴ Précisons que les formateurs peuvent être inspectés par des auditeurs de l'OFII, inspection durant laquelle le français est de mise.

grande tolérance vis-à-vis de la communication plurilingue ne pourrait-elle pas être tout autant mise à profit pour le même objectif ?

2.3 Focalisation sur l'écrit

Le critère principal de positionnement en classe « Alpha » est le niveau d'alphabétisation en français du stagiaire, lorsque lecture et écriture sont insuffisantes pour le DILF. La classe « Alpha » mélange par conséquent des stagiaires aux profils d'apprentissage très divers : des débutants complets, des stagiaires peu ou pas scolarisés, allophones ou non, des stagiaires non alphabétisés en français – malgré un niveau d'oral qui peut être bon, si bien que parfois, certains stagiaires de ce niveau parlent déjà bien français.

Ce critère contrevient ainsi à l'objectif de centration sur l'oral, objectif initial du DILF, mais aussi objectif de certains stagiaires, comme par exemple M. lorsqu'il me confie son avis sur ce critère de l'écrit :

Alors, M. ça va les cours de français ?

Ça va. Mais... Parler oui. Moi, parler ! La Caf, la préfecture, parler !

Pas écrire ! (...) Moi écrire non ! Après !

(M., réfugié irakien, 27 ans, plus de 120 heures de formation, le 02/02/2016)

Forme et contenu du message semblent ici se faire écho : la forte volonté de communiquer de M. compense son manque de vocabulaire, illustrant le décalage entre l'importance donnée à l'écrit en formation et son projet d'apprentissage axé sur la communication orale. Du fait de la nécessité de se préparer à la partie écrite du DILF, M. s'est vu ainsi refuser de passer au niveau supérieur à plusieurs reprises : l'écrit devient là un impératif immédiat. Les obligations de préparation au DILF ont ici été privilégiées, au détriment de la posture d'appropriation du stagiaire.

Conclusions

La possibilité de « résistance » des structures face à cette idéologie est difficile, tant sur le plan éthique que didactique – mais les acteurs sont-ils toujours conscients de la façon dont se traduit cette idéologie dans leurs propres pratiques ? À travers les exemples évoqués, un certain dévoiement des objectifs initiaux du DILF se dessine : évaluationnisme, monolinguisme strict, écrit limitant. L'apprentissage doit se plier à ces contraintes, ce qui compte est que ces

stagiaires jouent le jeu – qu'ils soient ou non dans une posture d'appropriation. L'ouverture qui était espérée vers une diversification des formations me semble rattrapée, in fine, par l'idéologie linguistique qui est au fondement des politiques d'intégration française, marquant le passage d'une logique de reconnaissance à une logique d'imposition de l'apprentissage – d'ailleurs parallèle à l'évolution qui s'est faite du droit vers le devoir de la langue.

Outre la forme à y mettre, je pense qu'il est primordial d'interroger les fondements de ces politiques linguistiques, ainsi que les obligations qui en découlent pour leurs acteurs. Au vu des durcissements généralisés de ces mesures en Europe (Pochon-Berger & Lenz 2014 : 9–10 ; Huver 2016 : 193–196), les différents examens en langue des pays d'accueil en faveur de l'intégration des migrants devraient plus que jamais interroger les chercheurs et praticiens sur ce que ces examens prétendent mesurer, mais aussi sur les logiques idéologiques dans lesquelles ils s'insèrent et leurs effets sur l'ensemble des acteurs.

Références

- Beacco, Jean-Claude, Mariela de Ferrari, Gilbert Lhote & Christine Tagliante. 2005. *Référentiel A1.1 pour le français, référentiel et certification pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Centre International d'Études Pédagogiques. 2011. *Les diplômes nationaux de français langue étrangère DILF et DELF : innovations et perspectives pour les publics migrants*. 2011. Paris : CIEP, <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dilf/docs/presentation-expolangues-2011.pdf> (consulté le 7 mai 2016).
- De Ferrari, Mariela. 2008. Penser la formation linguistique des adultes migrants en France – Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde* 44. 20–28.
- Huver, Emmanuelle. 2016. L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation. In Fabienne Leconte (dir.). *Adultes migrants, langues et insertions sociales*, 191–224. Paris : Riveneuve.
- OFII. 2015. Marché n° 15 24007. *Cahier des clauses particulières. Formation linguistique*.
- Pochon-Berger, Évelyne & Peter Lenz. 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*. Rapports du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. Fribourg : Institut de Plurilinguisme.

