

**Entretien avec Mariela de Ferrari**  
réalisé le 5 juin 2019 par **Sylvie Liziard**,  
avec la collaboration de **Marie-Christine Fougerouse**



Bonjour Mariela, nous vous remercions de nous accorder un entretien pour notre revue Synergies France qui traite des problématiques actuelles en didactique du français langue étrangère, ainsi que de toutes ses composantes.

Nous aborderons d'abord la question des dispositifs mis en œuvre pour des publics spécifiques, et nous évoquerons l'ingénierie décidée par l'État. Nous évoquerons ensuite les moyens permettant d'agir comme leviers en didactique, pour enfin nous pencher sur les approches en grammaire dans un contexte d'immersion.

Didacticienne des langues, vous avez conçu et coordonné récemment (fin 2018) les travaux de nombreux experts pour développer - je reprends vos termes - « 2 cadres référentiels pour l'ingénierie pédagogique du marché FL19, pour accompagner le lancement et la mise en œuvre du nouveau marché de formation linguistique de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). »

**Pouvez-vous nous en dire davantage, sur les contextes et les enjeux ?**

Le nouveau marché de formation linguistique de l'OFII s'inscrit dans la continuité du marché précédent, cadré par un référentiel élaboré par le Ministère de l'Intérieur dénommé « Prescriptions thématiques ». L'arrivée de ce référentiel avait provoqué des pratiques très descendantes chez les formateurs, centrées sur les contenus des thématiques visées.

Une dichotomie existait entre ces thèmes et le CECRL<sup>1</sup> pour le niveau A1 également présent dans ce référentiel. Le Ministère nous avait donc contactée en 2016 et j'ai développé avec le CIEP<sup>2</sup> de Sèvres une formation-action visant la professionnalisation des acteurs OFII pour que ces 2 référentiels dissociés s'articulent dans une entrée compétences, rattachée à des situations où sont mobilisés des contenus thématiques concernant la vie pratique, la vie citoyenne et la vie professionnelle - trois entrées thématiques du référentiel précédent.

Le Ministère avait déjà accepté de revoir la prégnance des contenus et des thèmes à l'intérieur d'une nouvelle méthodologie et ce, dès 2016.

En partenariat avec le CIEP dans le cadre de cette formation-action, nous avons pu accompagner dans un dispositif hybride, maillant des formations en présentiel et à distance, 25 coordonnateurs de groupements d'organismes et plus de 600 formateurs. Des modules de formation de deux jours sur l'oral, sur la lecture et l'écriture, sur l'appropriation des ingénieries, suivis de classes virtuelles, ont permis entre 2017 et 2018 de développer une démarche centrée sur l'entrée compétences que minorait et distribuait l'approche par contenus thématiques.

Je tiens à souligner que les membres de la DGEF<sup>3</sup> et de la DAAEN<sup>4</sup> ont participé de façon soutenue et régulière à ces formations, ce qui m'a beaucoup étonnée, puisque les institutionnels financeurs se sont préoccupés de ce qui était véritablement la problématique de la formation linguistique, avec un zoom particulier sur l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

En 2018, le gouvernement a mis en place une expérimentation, de 300 heures, avec ce référentiel-là, pour tester les apprentissages menés en particulier en lecture-écriture pour des publics pas ou peu scolarisés sur trois territoires : Caen, Lyon, Seine Saint-Denis. De cette expérimentation ont émergé des résultats probants. Ce qui a été souligné, c'est une des difficultés majeures dans ces dispositifs : la cohérence dans les critères de formation de groupes et dans les pratiques des formateurs - cohabitation de méthodes alphabétiques avec des démarches interactives et textuelles qui ne construisent pas de cohérences et de la réflexivité sur la composante grapho-phonologique contextualisée, entre autres.

### **Quels sont pour vous les critères pour former des groupes d'apprenants pour construire de la cohérence ?**

Historiquement, l'une des spécificités de la formation linguistique des migrants, c'est que les groupes ont été clivés en séparant les personnes scolarisées de celles non scolarisées, en neutralisant l'analyse de la maîtrise des compétences orales. Or les publics non scolarisés peuvent être francophones, parfaitement bilingues, certains autres peuvent avoir une maîtrise partielle de l'oral, et d'autres encore peuvent être complètement débutants à l'oral. Or, en général, la cohérence est recherchée du côté du degré de maîtrise de l'écrit, ce qui produit des groupes hétéroclites qui posent des difficultés aux formateurs pour développer les compétences orales des débutants. Un deuxième paramètre à considérer concerne les projets des apprenants et les visées de l'apprentissage linguistique - sociale, professionnelle, socio-professionnelle. De notre point de vue, ce sont les deux paramètres à considérer en plus de la maîtrise de l'écrit, pour la cohérence des groupes. On doit trouver, en particulier pour les débutants à l'oral, des priorités au

développement des compétences orales, quel que soit le degré de scolarité, si le flux ne permet pas de cliver selon des critères de scolarisation, d'oral et de finalité des apprentissages. Une ingénierie progressive peut permettre de mettre en place des groupes-projets spécifiques, avec un développement de l'écrit plus soutenu, au fur et à mesure que l'oral se développe.

Les ingénieries associées à ce que nous avons appelé les cadres référentiels pour ce nouveau marché, se sont appuyées en grande partie sur les expériences d'élaboration de séquences et de modules produits par les professionnels dans le cadre de la formation-action 2016-2018. Le CIEP a recensé toutes les productions issues de ces trois ans de formation-action sur une plateforme collaborative, reprise actuellement par la DAAEN.

J'ai travaillé durant ces années avec Sophie de Abreu, phonéticienne spécialisée en didactique du Français Langue Étrangère, et Mathias Van der Meulen, spécialisé également en ingénierie pédagogique FLE et FLS.

**Les deux cadres ont été élaborés dans une entrée « compétences » et non dans une entrée « thématique ». Celle-ci provoquait une centration sur les contenus, dans une approche explicative.**

**N'est-ce pas un changement complet de perspective ?**

Si, absolument. D'autant que nous nous sommes efforcés avec les experts réunis pour élaborer ces cadres référentiels, de contextualiser les descripteurs génériques du CECRL. C'est à dire qu'on a fait des choix, et que le Ministère et l'OFII - je tiens à souligner la présence de la représentante de l'OFII au niveau national, Esther Dominique, de Madame Isabelle Ayrault, et Monsieur Pinel, de la DAAEN - qui ont participé au groupe d'experts. Effectivement cette entrée compétences croise à la fois la logique discursive - c'est à dire demander, expliquer, justifier, rendre compte d'événements, par exemple - avec les contextes et les situations de mobilisation de ces discours. Et cette entrée-là produit effectivement des changements par rapport à la logique du CECRL qui lui, va travailler dans une démarche homogène les niveaux de langue. Lorsqu'on utilise cette ingénierie, on peut très bien imaginer, suivant les besoins des apprenants, qu'on entre à l'oral pour le niveau des compétences correspondant au niveau A2, et à l'écrit pour des compétences correspondant au niveau A1.1, ce qui produit une démarche de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité du point de vue des activités pédagogiques. De plus, le choix de documents authentiques n'est pas corrélé à la maîtrise d'un niveau de langue mais aux besoins des situations de communication de la vie réelle. On comprend partiellement des documents réels complexes dès les niveaux débutants.

Le groupe d'experts<sup>5</sup> réunis pour l'élaboration du cadre référentiel pour l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte a proposé des fourchettes pour l'acquisition des compétences écrites par palier de progression. Chaque fourchette varie suivant la nécessité de consacrer du temps au développement de l'oral. Par exemple, il est estimé que pour acquérir les compétences de l'étape découverte de l'écrit, il faudrait entre 50 et 100 heures, suivant le degré de maîtrise de l'oral. Ce nombre d'heures inclut le temps pour le développement de l'oral.

Le tableau suivant présente les critères retenus par l'OFII pour prescrire un nombre d'heures en fonction des compétences orales et écrites des personnes accueillies et pré-évaluées dans les plateformes d'accueil par les auditeurs sociaux.

Prescriptions de formation linguistique pour atteindre le niveau A1 oral et écrit<sup>6</sup> :

Volume horaire	Compétences orales	Compétences écrites et scolarité
100 h	A1 confirmé Proche francophone	Scolarisés et non scolarisés : A1.1 élargissement
200 h	Grands débutants à l'oral	Scolarisés : infra A1.1 à l'écrit
	A1 confirmé A2 Proche francophone	Non scolarisés : A1.1 confirmé
400 h	A1.1 Proche A1	Non scolarisés. Débutants en lecture/écriture : infra découverte
600 h	Grands débutants à l'oral (interaction impossible en situation d'entretien)	Non scolarisés Débutants en lecture/écriture : infra découverte

Sur la question des enjeux : Il me semble important que les formateurs, et surtout les responsables pédagogiques qui gèrent ces dispositifs, considèrent les enjeux concernant la vie de ces publics : aujourd'hui une personne qui n'obtient pas le niveau A2 au bout de 500 heures de formation, n'obtient pas sa carte de résident. Quelqu'un qui ne maîtrise pas les interactions avec son conseiller de Pôle Emploi pour expliquer un projet professionnel, ses choix pour une formation ou pour un emploi, peut être radié ou réorienté à nouveau vers une formation linguistique. Et ceci tout simplement parce que le conseiller du Pôle Emploi considère que la personne n'interagit pas suffisamment en français. Donc l'enjeu majeur de ces formations linguistiques est d'inscrire de façon progressive et rapide le développement des compétences dans une logique de parcours. Et pas de parcours de « niveau de langue », où systématiquement, si la personne ne parle pas assez bien la langue, elle est réorientée vers des formations linguistiques...

**Pour certains formateurs, la précarité est attachée à ces publics, ce qui entraînerait le caractère souvent instable de la participation. Par ailleurs, la non maîtrise de la langue renforcerait, voire générerait, de la précarité.**

**D'autres notent aussi que certes, comme dans tout groupe, l'hétérogénéité est une donnée présente, mais qu'avec ce public, c'est particulièrement prégnant.**

Je ne comprends pas ces analyses un peu généralisantes côté formateurs et côté publics, de mon point de vue. De quels formateurs parle-t-on ? Tous les publics ne sont pas en situation de précarité, dès lors qu'il y a une précarité elle n'implique pas systématiquement de l'absentéisme. On ne peut pas établir un lien de cause à effet systématique entre précarité et absentéisme. La question de l'absentéisme est pluri-causale... J'ai observé des femmes dans les associations qui ne venaient plus, je les ai interrogées sur les causes, elles ne disaient jamais le pourquoi. D'après mon expérience, je peux analyser de telles situations : quand elles disaient « J'ai mal au dos », « J'ai des problèmes », je peux faire l'hypothèse que ces personnes ne « disent » pas, parce qu'elles ne veulent pas heurter ou blesser, mais parfois certaines propositions sont très éloignées d'une pédagogie adulte et respectueuse des besoins de ces publics, c'est la première question. La deuxième problématique concerne les progressions et la cohérence des propositions pouvant être faites par les formateurs au sein d'une même structure aux personnes d'un même groupe, et là j'évoque des formateurs salariés ou bénévoles.

La question de la précarité doit être accompagnée par des professionnels de la précarité et non pas par des professionnels de la formation. Et à chaque fois que ces questions sont prises en charge là où il le faut, ces personnes se rendent disponibles cognitivement pour se former et exister à travers de nouveaux apprentissages, à condition qu'ils soient utiles et pertinents.

**Quelle place pour les outils informatiques ? La première urgence, semble-t-il, est le travail sur l'oral. Puis, l'écrit est demandé par les stagiaires eux-mêmes en fonction des besoins sociaux rencontrés. Dans certaines formations, des outils numériques sont à disposition : « Le recours au clavier informatique, soulignez-vous, a un impact positif sur l'apprentissage de l'écrit », in « 2 cadres référentiels pour l'ingénierie pédagogique du marché FL19, décembre 2018 ».**

Plus il est précoce, mieux c'est, dites-vous. Facilitateurs ? Médiateurs, les claviers et les écrans ?

Tout à fait. Lorsque j'ai écrit ces constats en 2006<sup>7</sup> je pensais aux publics non scolarisés, que j'ai pu observer et analyser dans le cadre de mes pratiques professionnelles.

Les moyens numériques agissent comme des leviers et des médiateurs et surtout des accélérateurs. La problématique de l'écrit à l'âge adulte suppose qu'il y a la dextérité de la main pour l'écriture, qui malheureusement prend énormément de temps et qui renvoie parfois à des attitudes infantilisantes parce que cette dextérité est développée par l'école à l'âge de 6 ans. Or, quand vous mettez directement sur écran et clavier quelqu'un qui apprend l'écrit à l'âge adulte, c'est un puissant accélérateur. Pourquoi ? Parce que visuellement, la personne voit à l'écran ce que produit le geste d'avoir tapé, donc elle apprend simultanément l'alphabet, l'assemblage des lettres, le séquençage à partir de la touche espace, elle observe le découpage de la chaîne graphique, en mettant de côté la maîtrise de l'écriture manuelle. Le sujet des consonnes muettes, de ce qui se prononce, peut être abordé par l'observation de leurs propres écrits. La personne devient autonome et évite le passage par les explications du formateur, ce qui suppose que le formateur joue le rôle d'accompagnateur à distance, disponible comme ressource, mais qui laisse faire cette expérience vraiment « autonomisante » de l'entrée dans l'écrit par la mise en lien des touches du clavier avec la production sur l'écran.

J'ai mené des expérimentations dans les années 96-2000 à Issy les Moulineaux. J'amenaient tous les lundis un groupe de femmes à la médiathèque, et nous travaillions pendant trois heures, 1h30 en salle, 1h30 en médiathèque. Nous alternions entre la lecture en salle de médiathèque et le passage à l'écrit par rapport à des éléments qu'on avait travaillés précédemment à l'oral, avec des documents authentiques, ceux qu'on trouve dans la vie réelle. Des activités comme ouvrir et fermer son fichier Word, avec son prénom, créer et remplir une fiche d'identité, correspondent à « se présenter à l'oral ». Aller chercher sur Pages Blanches, Pages Jaunes, les numéros d'un médecin, d'une clinique, d'un commerce, etc. fournit une information utile dans la vie quotidienne. Aujourd'hui, il me semble que le travail sur les sites devrait être un travail systématisé, élaboré progressivement à partir des portails sur lesquels on travaille de façon régulière et ce, dès les niveaux débutants. Il faudrait en choisir trois ou quatre, certains sont particulièrement didactisés comme le site de l'INPES<sup>8</sup>, comme ceux de la CAF<sup>9</sup>, de Pôle Emploi, de la CNAV<sup>10</sup>. Je pense que, quand on travaille en didactique de l'immersion, il s'impose de didactiser l'authentique, en particulier pour les publics peu scolarisés qui reçoivent dans leur boîte aux lettres des documents très complexes. Didactiser la complexité dès les niveaux débutants me semble un enjeu majeur et le moyen informatique représente un outil majeur de facilitation d'accès à cette complexité.

**La grammaire est très présente dans les apprentissages d'une langue étrangère en France. Quand et comment faut-il aborder quelques notions de grammaire avec les publics en immersion ?**

Alors si je reprends le fil de l'entrée compétences, de l'entrée discursive et contextualisée, il me semble qu'il faudrait se poser la question de la grammaire de l'oral, de façon différenciée de la grammaire de l'écrit, première question qui me semble fondamentale.

L'entrée discursive interroge la grammaire de la phrase. Elle pose des questions sur les phrases décontextualisées. Je pense tout de suite à La grammaire impertinente du français, de Fournier qui a montré par des exemples très précis les incohérences auxquelles mène une grammaire des formes centrée sur l'explication des formes. Cette entrée par les formes décontextualisées provoque une centration sur ces formes qui perd de vue le sens des énoncés dans lesquels peuvent (ou pas) s'insérer ces phrases.

La problématique de la grammaire de la phrase qui amène à des phrases décontextualisées, de mon point de vue est donc à bannir. En revanche, décontextualiser des éléments d'une situation de communication orale, et ailleurs d'une situation de communication écrite pour les re-contextualiser, leur redonner du sens et interroger si la même forme ou si une autre forme pourrait être utilisée à la place, me semblent des activités réflexives particulièrement pertinentes pour s'approprier et donner une image de la grammaire française vivante, agréable, qui ne tue pas le plaisir de s'approprier et de rentrer dans cette langue.

L'autre effet négatif produit par ces approches grammaticales décontextualisées, et non pensées en termes de grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit, se traduit dans les productions écrites d'apprenants. Ces dernières sont caractérisées par des adjectifs souvent très péjoratifs, parce que l'élaboration des productions écrites n'est pas travaillée avec des matrices textuelles, au cours d'une approche réflexive, et surtout lors d'une approche collective de l'appropriation grammaticale. Or, il me semble que c'est dans ces approches réflexives, collectives où chacun peut dire « ah, eh bien dans ma langue... » que s'opère la réflexivité sur les langues connues ailleurs, non pas comme un objet de communication ou de valorisation a priori, que se joue la reconnaissance du plurilinguisme. C'est un objet de réflexivité qui permet d'établir des ponts entre les langues et des ponts entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, ce qui ne se dit pas et ce qui ne s'écrit pas suivant chaque contexte d'interaction.

Pour en revenir aux ingénieries de l'OFII, entre 2016 et 2018, nous nous sommes beaucoup interrogés, et nous avons créé énormément d'activités grammaticales

vivantes dans ce que j'appelle une « langue puzzle », avec des activités ludiques où par exemple au bout d'une séance, on établit des tableaux : « Je dis /j'écris ».

Nous avons introduit et précisé, au sein des cadres référentiels, des activités-type et des objets grammaticaux reliés aux compétences discursives. Voir par exemple le Cadre référentiel écrit Marché 19FL, Cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la lecture- écriture à l'âge adulte :

Identifie-reconnait / repère des mots clés, des indices dans des documents / textes très courts et fréquents Remplit / complète des documents simples (enveloppes, formulaires) Produit des listes de mots ou de très courts messages pour des besoins fréquents (15-20 mots)
→ A1.1

Comprend de manière de plus en plus détaillée des documents / textes variés (informatifs, injonctifs) courants Produit des messages informatifs pour des besoins courants (30-50 mots)	Comprend et produit des textes / messages (40-50 mots) pour des besoins courants sur des sujets connus
→ A1	→ A2

Il me semble que nous avons tous les repères de la recherche pour entrer par le sens, mais qu'il est très difficile de changer les paradigmes, y compris dans les publications des méthodes et des outils périphériques où j'observe une espèce de régression à la grammaire de la phrase, qui semble : « On va partir du simple pour le A1, pour arriver au complexe pour le A2 ».

Sauf que la communication de la vie réelle est beaucoup plus complexe et n'attend pas que les personnes aient atteint un niveau de langue élevé pour utiliser le subjonctif et qu'on doit comprendre à l'oral « il faut que j'y aille », très vite, mais que je n'écris pas « il faut que j'y aille ».

Comment donc par exemple, transformer : « Il faut que j'y aille » dans une interaction courte pour dire que je dois partir, quand j'ai dû quitter un endroit parce que j'avais un rendez-vous ?

**Pourriez-vous nous donner d'autres exemples tirés de votre expérience en immersion ?**

Deux exemples me viennent à l'esprit, l'un dans le cadre d'une activité de lecture avec des femmes qui apprenaient à lire. Comme, à l'époque, les journaux gratuits n'existaient pas, j'utilisais toujours le journal Le Parisien et je choisisais une page. Il y avait toujours des portraits, les très grands débutants pouvaient travailler les portraits illustrés par quelques lignes, puis ensuite se trouvait un article de fond. Ce jour-là, il y avait un article sur l'affection des enfants. Et ce qui m'a semblé intéressant, c'est la confusion qui circule dans les têtes des personnes qui entendent énormément de choses, c'est une espèce de magma, et donc une personne me regarde et me dit : « Mariela, infection, infection ? »



Je lui ai dit : « Tu crois que c'est infection ? infection ? »

Donc moi, je n'ai pas répondu. Je ne me suis pas mise à donner une explication sur la différence entre infection et affection. J'ai tout simplement répondu à la personne : « Est-ce que tu peux relire, et dire si c'est infection. Qu'est-ce que ça peut être d'autre qu'infection ? Est-ce qu'on parle de maladie, ou est-ce qu'on parle d'autre chose ? »

Donc dans la démarche FLE, on invite à repérer un faisceau d'indices pour accéder au sens : « On n'explique pas, mais on fait comprendre » ; ce paradigme me semble important à faire bouger pour le passage de l'oral à l'écrit et vice versa quel que soit le degré de scolarité des apprenants.

Le deuxième exemple qui me vient à l'esprit porte sur la question grapho-phonique.

J'animais une formation à Gennevilliers et je passe devant un cours. J'entends une formatrice qui explique à quelqu'un, de façon de plus en plus véhémement, on voyait bien qu'il n'y avait pas de réponse en face. La personne avait écrit au tableau : « icrire, ilire », et cette formatrice expliquait désespérément à cette personne qui ne discriminait pas /i/ de /é/ comment on écrivait.

Il me semble que nous avons par le filtre de la production écrite, une énorme possibilité d'analyser le système d'erreurs, et de ne pas travailler le système d'erreurs de l'écrit par de l'écrit, mais par l'oral, parfois. Si l'erreur a pour origine la discrimination auditive, ce n'est pas la peine de fournir des explications sur /é/ accent aigu, car la personne entend /i/. C'est spécifique à la langue française. Et la langue française, quelle que soit la population, migrante, ou pas migrante, scolarisée ou pas scolarisée, demande une réflexion systématique de la didactique de la grammaire corrélée à la didactique de l'oral, et à la transformation de l'oral.

**Alors, pour conclure, pour vous, l'entrée de la grammaire pour l'apprentissage du français en immersion, ce serait quoi ?**

Ce serait une méthodologie qui réfléchit toujours à la cohérence, entre les besoins communicatifs interactionnels et les choix d'objectifs et de contenus, dits grammaticaux, nécessaires à la réussite de ces interactions, orales d'une part, écrites d'autre part, ainsi qu'aux transformations oral/écrit - écrit/oral pouvant y être mobilisées. Cela implique aussi de réfléchir à la pertinence des activités pédagogiques, et de penser comment on va de la contextualisation à la décontextualisation, puis à la recontextualisation, en pensant toujours au sens.

Et enfin, il me semble fondamental que l'enseignant ou le formateur analyse le système d'erreurs de ses apprenants, et que progressivement, plus leurs compétences linguistiques se développent, plus il les amène à analyser eux-mêmes leur système d'erreurs, pour qu'ils se mettent en veille par rapport à ces erreurs. Le travail collectif que j'évoquais tout à l'heure me semble une clef d'entrée intéressante où cette réflexivité ne se terminera pas avec le cours de français. Il ne faut pas que le travail sur la grammaire tue le plaisir de s'appropriier les formes en continu, de façon autonome, au-delà des formations linguistiques formelles.

Merci, Mariela !

#### Notes

1. CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
2. CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques qui, depuis le 1er septembre 2019, est devenu France Éducation International (FEI).
3. DGEF : Direction Générale des Étrangers en France.
4. DAAEN : Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Étrangers et de la Nationalité.
5. Blandine Forzy, Marie Laparade, Dominique Levet, Danielle Macre et Nathalie Zimmerlin
6. Document extrait de Deux cadres référentiels pour l'ingénierie pédagogique du marché FL 19, Mariela De Ferrari, décembre 2018.
7. Au sein du référentiel pour l'écrit du niveau A1.1 (Didier 2006, Béacco, De Ferrari, Lhote, Tagliante).
8. INPES : Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé.
9. CAF : Caisse d'Allocations Familiales.
10. CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux arrivants et des enfants du Voyage.