



## Enseigner les littératures dans le souci de la langue : l'exemple de l'enseignement du français langue seconde en classe d'accueil

Anne Prunet, enseignante en classe d'accueil, docteur en littérature,  
Université de Haute Bretagne, France.

Le français langue seconde est une discipline qui cherche sa place dans les domaines de l'enseignement secondaire et de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Entre le Français Langue Maternelle et le Français Langue Etrangère, l'enseignement du Français Langue Seconde doit conduire à l'étude de la langue française et de la littérature, puisque le FLS est un enseignement proposé dans le second degré du système scolaire français. Cet enseignement doit permettre aux élèves non francophones de maîtriser le français de manière à suivre un cursus dans une classe ordinaire. L'enjeu est de taille : apprentissage de la langue, certes, mais programme de littérature commun à tous les élèves de collège. L'apprentissage de la littérature dans le souci de la langue se pose donc tout particulièrement au sein du cours de français en classe d'accueil. Pour situer notre propos, nous nous proposons de commencer par rappeler brièvement la place du Français Langue Seconde dans le champ du Français Langue Etrangère, et de préciser quels sont les impératifs et les modalités inhérents aux classes d'accueil. Ensuite nous procéderons à une analyse de la place accordée à la littérature dans le seul manuel de FLS qui existe : *Entrée en Matière* (Cervoni B., Chnan-David F., Ferreira-Pinto M.). Enfin, nous proposerons quelques pistes de réflexion sur les conséquences d'un enseignement de la littérature dans le souci de la langue au sein de la structure de la classe d'accueil.

### FLE/FLS

#### L'émergence du FLE

Le Français Langue Etrangère a gagné récemment une place et une reconnaissance dans le système éducatif français. Les années 1990 et 2000

ont vu se développer pléthore de manuels qui se réclament de la perspective communicative et actionnelle, et qui, plus récemment, intègrent le Cadre européen de référence, CECR pour organiser leurs unités autour des compétences d'écrit, d'oral, en expression ou production.

#### L'émergence de domaines particuliers du FLE

Les besoins et les contextes ont rapidement fait émerger le domaine qu'on a qualifié de FOS : Français sur Objectifs Spécifiques. Pour exposer ce qu'est le FOS, il nous faut revenir au CECR. Ce dernier définit quatre domaines. Par domaine, on entend, des « sphères d'activité ou centre d'intérêt de la vie sociale ». En soi le nombre de domaines est illimité, mais dans le cadre de l'enseignement des langues, on en distingue quatre : personnel, public, éducationnel et enfin professionnel. En FLE, on veille à maintenir un équilibre entre les quatre domaines. À l'inverse, dans la perspective du FOS, l'un des domaines est surreprésenté, souvent le domaine professionnel. Ainsi, propose-t-on souvent des formations spécifiques, français des affaires, du tourisme ou juridique.

#### Le cas du FLS

Le français langue seconde s'inscrit dans le cadre scolaire. Le domaine éducationnel est donc privilégié. La classe d'accueil est une classe qui est destinée aux élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Ces élèves bénéficient d'une structure passerelle qui leur propose des cours de français intensifs, 16 heures de français par semaine. Parallèlement, chaque élève est inscrit dans une classe de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Au fur et à mesure de l'année il intègre de nouvelles disciplines dans sa classe de rattachement. Un élève de CLA doit donc être en mesure de

maîtriser le français scolaire et ses spécificités de structures, de lexique. Cet apprentissage relève du français, langue de scolarisation. Mais en CLA, il comporte aussi les enjeux de l'apprentissage du français dans le second degré du système scolaire. En ce sens, les élèves de classe d'accueil doivent parcourir le programme de français proposé aux autres élèves, qu'on a qualifié de français langue maternelle. Le programme, comportant différents objectifs, linguistiques et littéraires, est donc vaste et ambitieux. Cet impératif est doublé d'un objectif paradoxal en lui-même. Les didacticiens s'accordent pour dire qu'un élève de CLA qui atteint le niveau B1 en fin d'année a très bien progressé. Or, l'impératif dicté par l'intégration dans une classe ordinaire du second degré l'année suivante, implique la maîtrise du français à un niveau plus élevé que le niveau B1. Pour pallier un niveau de langue insuffisant par rapport à la tâche demandée, il faut développer chez ces élèves des stratégies de lecture et d'analyse, permettant de parvenir à une compréhension optimale des supports proposés par les disciplines scolaires, compte tenu de l'étendue limitée des connaissances des élèves. Ceci implique d'enseigner la littérature, domaine compris dans discipline « français » de l'enseignement du second degré, en accordant une importance particulière à la langue.

## **ENSEIGNER LA LITTÉRATURE DANS LE SOUCI DE LA LANGUE : ANALYSE DU MANUEL *ENTRÉE EN MATIÈRE***

### **La place de la langue dans *Entrée en matière***

Voyons donc quelle est la place de la littérature et de la langue dans un manuel spécifiquement conçu pour les classes d'accueil : *Entrée en matière (ib)*. La table des matières présente 28 unités, regroupées en parcours. Les trois premiers relèvent d'un apprentissage du Français Langue Etrangère, les trois suivants d'un parcours de Français Langue Seconde, le dernier, du Français Langue Maternelle. Les premières unités du manuel sont donc proches d'un manuel de FLE avec le domaine scolaire et les préoccupations des adolescents qui sont surreprésentés. Considérons à présent l'unité 26 intitulée « Portraits poétiques ». Elle se rapproche d'une séquence qu'on pourrait proposer en classe de 5<sup>ème</sup> sur le portrait. Les objectifs communicatifs rejoignent ceux du FLM : « faire un portrait physique et moral » ; « raconter pour décrire, caractériser pour mettre en valeur » pourraient être les objectifs principaux et « repérer la structure d'un poème » l'objectif secondaire. Les objectifs linguistiques peuvent être repris : l'adjectif attribut, épithète, l'apposition, sont des points du programme de 5<sup>ème</sup>. De même, le lexique de la sensation peut être abordé dans le cadre de l'étude d'un texte descriptif. Les points orthographiques sont en cohérence avec l'étude du portrait et de la description, et pourraient donc parfaitement être abordés dans une séquence de niveau 5<sup>ème</sup>. *Entrée en matière* propose donc, en début de progression, des unités dont les contenus sont pro-

ches des manuels de FLE avec deux particularités : privilégier le domaine éducatif et l'univers des adolescents. En fin de manuel, on trouve des unités qui sont construites comme des séquences de français langue maternelle, avec l'accent mis sur l'aspect interculturel, ce qui montre que les concepteurs d'*Entrée en matière* avaient anticipé les nouvelles exigences des programmes de français. La langue a donc un aspect fondamental dans l'enseignement de la littérature en classe d'accueil puisque les objectifs linguistiques sont dominants dans la progression proposée. Ils rejoignent les objectifs des classes ordinaires en fin de manuel. Voyons à présent quelle place est accordée à la littérature elle-même dans notre manuel de FLS.

### **Place et analyse des textes littéraires dans *Entrée en matière***

Les textes littéraires sont par définition ce qu'on qualifie en FLE de « documents authentiques ». Ils sont difficiles à aborder au niveau débutant (A1–A2 du CECR). On entend par document authentique un document qui n'a pas été créé ni retouché pour les besoins d'un apprentissage linguistique. Voyons donc quels types de documents sont proposés dans notre manuel. C'est au parcours 2 que nous trouvons le premier texte littéraire. Dans le parcours 3, un autre document littéraire est proposé : un extrait du *Malade imaginaire* de Molière, acte III, scène 10, dans le cadre d'une séquence sur le corps humain et la bonne forme. La présence de ce texte est légitimé par la proximité thématique et avant tout lexicale. Dans ce passage canonique, Toinette, déguisée en médecin, examine Argan. Le comique de la scène repose sur le décalage entre les maux dont souffre Argan et le diagnostic du médecin, renforcé par la répétition de « le poumon, le poumon ». La médecine de l'époque est stigmatisée ainsi que la crédulité du bourgeois, dupé par sa servante. Le fait que les élèves doivent partir de ce qui leur est compréhensible, pour appréhender le texte, permet de mettre l'accent sur ses éléments centraux : décalage entre les parties du corps nommées par Argan et diagnostic posé sur une toute autre partie du corps par Toinette. Les documents littéraires interviennent donc assez tôt dans la progression du manuel et leur nombre ne cesse d'augmenter. La proportion de documents littéraires est néanmoins plus faible que dans un manuel de français du second degré. *Entrée en matière* montre donc qu'il est possible d'utiliser les textes littéraires très tôt dans l'apprentissage et propose implicitement une étude de ces textes dans le souci de la langue, dans la mesure où on transforme une connaissance partielle en un levier d'analyse du texte dans ses structures fondamentales. Cette méthode nous semble être une piste intéressante à transposer pour un public scolaire francophone, dans la mesure où nous avons à faire à des élèves du second degré qui sont de moins en moins familiers des usages de la langue écrite, qui plus est de la langue littéraire.

### **Analyse des textes littéraires proposés par *Entrée en matière***

Voyons à présent comment notre manuel de FLS aborde ces textes littéraires et quel lien il y a entre l'étude de la langue et celui de ces supports. Si la pla-

ce accordée à l'étude de la langue est importante dans le manuel, il est surprenant de constater que la langue n'est pas explicitement mise au service de l'analyse des textes littéraires. Il y a certes un lien entre les objectifs communicatifs et les textes littéraires, thématique : l'extrait du *Malade imaginaire* est proposé dans le cadre d'une séquence sur le corps humain. Cependant, on pourrait imaginer une approche qui s'appuie sur les structures linguistiques étudiées pour montrer comment leur présence dans un texte crée du sens. Dans la séquence sur le portrait, nous avons un extrait d'*Eugénie Grandet* de Balzac. Le texte fait le portrait de Mme Grandet et propose de nombreux adjectifs qualificatifs, ainsi que des adjectifs de couleurs, il est à l'imparfait. Parmi les objectifs linguistiques, on trouve l'étude de l'adjectif attribut et épithète, dans les objectifs orthographiques, l'étude des adjectifs de couleur. Pourtant, aucune question portant sur le texte ne demande de faire un relevé d'occurrences, ni ne propose d'établir un lien entre le fait que cet extrait soit un portrait et qu'il comporte de nombreux adjectifs qualificatifs. On aurait pu également imaginer que ce texte permette d'engager une analyse de la valeur de l'imparfait (déjà étudié d'un point de vue morphologique ainsi que pour sa valeur fondamentale aux unités 10 et 11). Il est donc intéressant de constater qu'un manuel tel qu'*Entrée en matière* propose un enseignement du français dans un réel souci de la langue : objet d'acquisition au titre de langue de communication, de scolarisation. La présence de textes littéraires est effective et s'enrichit logiquement au fil du manuel. Cependant l'étude de la langue n'est pas explicitement mise au service de l'étude des textes littéraires. Cela dit, cette observation vaut pour les manuels de français de collège qui proposent des séquences où l'étude de la langue et de la littérature sont des composantes fondamentales. Bien souvent, l'étude de la langue est contextualisée dans la mesure où elle prend appui sur des textes littéraires proposant des occurrences permettant d'inférer un cours de grammaire. Cependant, l'étude du texte à proprement parler fait souvent l'objet d'autres questions qui vérifient la compréhension et proposent des analyses qui ne prennent pas appui sur les occurrences relevées dans la perspective de l'étude de la langue. Il s'agit pourtant la démarche qu'on qualifie de stylistique, qui est enseignée à l'université dans le département de lettres modernes. Rien n'empêcherait donc d'envisager une transposition des enseignements de la stylistique dans le cadre de l'enseignement dans le second degré, ce qui donnerait plus de cohérence encore à l'enseignement de la langue, qui en a gagné par sa contextualisation, mais pour laquelle il manque encore ce que l'approche stylistique favorise : une interaction avec l'étude des textes littéraires.

## **LA CLASSE D'ACCUEIL : UNE STRUCTURE QUI IMPOSE UN LIEN RENFORCÉ ENTRE ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET SOUCI DE LA LANGUE**

Nous aimerions montrer comment la classe d'accueil, par son public et ses enjeux, ne peut faire

autrement que de proposer un enseignement de la littérature dans le souci de la langue.

## **La place de la langue source**

Les élèves d'une classe d'accueil ont tous une langue maternelle autre que le français ; il faut donc se poser la question de la place de cette langue dans l'enseignement du français et de la littérature. Des études ont été menées sur cette question : (Castelloti V.) visant à contrecarrer une idée tenace : faire abstraction de sa langue source pour appréhender et s'approprier la langue cible. Au contraire, l'auteur invite les enseignants et les apprenants à se servir de tous les acquis de la langue source pour les transposer dans la langue cible. Un enseignant de CLA ne peut qu'être sensible à cette opération, permettant aux élèves d'utiliser leur langue source comme levier pour l'apprentissage du français. La parenté entre les langues favorise cette transposition. En effet, les élèves lusophones peuvent prendre appui sur leur langue source, pour le système des temps, les conjugaisons, le lexique, pour transposer ces acquis dans la langue cible, également langue latine. Cette opération est également importante pour des élèves de langue très éloignées du français. Cependant, la part d'éléments transposables est mince et le travail réside donc, avant tout, en la construction d'un système linguistique qui prend appui sur des références totalement différentes de leur langue source. Les opérations cognitives ne sont pas les mêmes selon la langue source des élèves, mais ce questionnement est fondamental afin d'optimiser au mieux les connaissances préalables des élèves.

## **Etymologie et construction de mots**

Toutefois, une autre démarche, complémentaire, consiste à faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de la langue française dans le but d'augmenter leur degré de compréhension de termes présents dans les textes littéraires qu'ils rencontrent. Le principe de dérivation et d'étymologie sont très intéressants à cet égard. L'étymologie permet de faire comprendre des termes complexes : c'est un axe qui a d'autant plus d'intérêt auprès d'un public de CLA, que l'acquisition de quelques termes récurrents permet d'augmenter la compréhension et de systématiser les apprentissages. Un autre aspect est celui de la dérivation et de la formation des mots. Les élèves comprennent dès lors la notion de radical ou de racine de mot, porteur d'un sens partagé par les mots de la même famille. Ils sont initiés aux fonctions non sémantiques, mais de possibilité de changement de classe de mot, des suffixes. Si on les fait travailler sur le sens de certains préfixes très fréquents, on augmente considérablement leur potentiel de compréhension. Cette approche systématisée de la langue dans le but d'augmenter le potentiel de compréhension est essentielle et relève bien d'un enseignement des littératures dans le souci de la langue.

## **La place de la littérature dans la langue source**

La langue est également le véhicule de représentations socioculturelles et la littérature occupe une

place différente au sein des différents systèmes linguistiques. A ce titre, il est édifiant de constater que le rapport au texte littéraire et à son étude est très différent selon la langue d'origine des élèves de classe d'accueil. Non que ce soit le système linguistique qui induise une représentation différente de la littérature – encore que cette question se pose notamment dans le cas des langues à idéogrammes – mais c'est de la place accordée à la littérature, à la fois dans le système scolaire, mais également dans la société de la communauté linguistique, qu'il s'agit. Si les quelques observations ci-dessous sont trop infimes pour qu'on puisse affirmer quoi que ce soit à cet égard, elles constituent néanmoins une base de réflexion. Les élèves maghrébins sont déroutés par les exigences d'analyse littéraires du système scolaire français. Ils ne comprennent pas le bien-fondé de poser des questions, puisque les réponses se trouvent au sein du texte, et pensent spontanément les trouver dans le dictionnaire. Les réponses qu'ils donnent à un questionnaire formulé par mes soins montrent que l'étude de la littérature en langue arabe fait l'objet d'un apprentissage par cœur et de lecture à haute voix de l'enseignant, mais que son analyse ne fait guère partie des tâches demandées à un collégien de ces pays. En revanche, un élève chinois, dérouté par d'autres types de tâches, ne manifeste aucune surprise face à l'analyse littéraire au collège. Il est par ailleurs avéré que l'analyse et l'étude des textes littéraires en chinois est développée très tôt auprès des élèves en Chine. Le souci de la langue dans l'enseignement de la littérature en classe d'accueil réside donc également en la question la place de cette dernière dans la langue source des élèves.

Enseigner la littérature dans le souci de la langue implique différents paramètres en classe d'accueil : un enseignant de classe d'accueil peut (et doit) proposer des textes littéraires très tôt dans la progression, textes choisis en fonction d'un objet d'étude lié à des apprentissages linguistiques. L'analyse de ces textes incite les élèves à utiliser des connaissances linguistiques précises pour construire du sens. La connaissance partielle de la langue peut être exploitée pour aiguiller les élèves vers les structures fondamentales du texte littéraire. Le texte littéraire est non seulement un objet d'étude imposé, induisant que l'enseignant déploie des stratégies didactiques fondées sur le souci de la langue, mais il est également un texte qui – à l'inverse d'autres formes discursives – résiste à l'analyse, propose des structures linguistiques fortes, une construction où signifiant et signifié sont particulièrement insécables. Le texte poétique est riche et son analyse ou sa connaissance par cœur constitue un corpus efficace pour l'apprentissage de la langue. À cet égard, il est intéressant de constater que Jeanne Clisson, animatrice du CASNAV de l'Académie de Versailles, propose une anthologie de poésie à l'usage des élèves allophones. Enfin, aborder un texte littéraire nécessite pour un élève de classe d'accueil une connaissance de la langue supérieure à la sienne. Aussi, développer des stratégies de compensation, telles que l'approche philologique, étymologiques et l'étude de la formation des mots, permet à ces élèves d'appréhender d'une manière rationnelle et efficace des objets d'études complexes, mais néces-

saires à leur réussite et à la formation de leur esprit critique.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cervoni, B., Chnane-Davin, F. & Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en Matière*. Paris : Hachette.
- Chiss, J.-L. (Ed.). (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Castelloti, V. (2005). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Vignier, G. (2003). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE international.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris : Didier.