Texte littéraire dans l'enseignement du FLS dans le secondaire : quels enjeux ?

PREVOST Julie

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/8218>

DOI : 10.4000/rdlc.8218

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

PREVOST Julie, « Texte littéraire dans l'enseignement du FLS dans le secondaire : quels enjeux ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-3 | 2020, mis en ligne le , consulté le 28 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8218> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8218>

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Texte littéraire dans l'enseignement du FLS dans le secondaire : quels enjeux ?

PREVOST Julie, ATILF-CNRS, Université de Lorraine

Professeure de Lettres modernes, J. Prévost enseigne le français et le FLS en REP+. Elle est actuellement professeure référente d'une UPE2A-collège. Doctorante au sein du Laboratoire ATILF-CNRS de l'Université de Lorraine, en didactique des langues et sociolinguistique (équipe CRAPEL), sa recherche porte sur les leviers et les freins impactant l'apprentissage du français des apprenants allophones scolarisés dans le secondaire public français et sur les modalités du développement littéraire.

Julie.zuddas@univ-lorraine.fr

Résumé :

Les élèves étrangers scolarisés dans le secondaire français – « allophones » – sont généralement pris en charge dans des dispositifs adaptés, les unités pédagogiques d'enseignement pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Ils bénéficient d'un enseignement de la langue usuelle en vue d'une inclusion rapide en cours disciplinaires. Au regard de notre corpus de recherche doctorale, nous constatons que le texte littéraire est au cœur de l'enseignement du français disciplinaire, même adapté aux allophones, alors que l'enseignement du FLS repose sur d'autres types de supports. L'élève allophone inclus doit rapidement comprendre la langue littéraire et développer des compétences linguistiques et transversales sur lesquelles il sera évalué en fin de cycle, conformément aux attentes institutionnelles généralisées à l'ensemble des apprenants. Dans cet article, nous envisageons la place du texte littéraire en cours de FLS et en français disciplinaire pour explorer les enjeux du texte littéraire en FLS avant d'aborder comment les apprenants suivis dans le cadre de notre recherche envisagent le texte littéraire. Notre analyse de terrain éclaire la situation métropolitaine qui est une agrégation de situations locales liées aux flux migratoires et aux moyens des académies.

Mots clefs : texte littéraire ; élève allophone ; inclusion scolaire ; didactique du FLS

Abstract :

Foreign students enrolled in secondary French - "allophones" - are generally supported in adapted devices, teaching units for allophone students arriving (UPE2A). They benefit from a teaching of the usual language for a quick inclusion in disciplinary courses. In view of our doctoral research, we find that the literary text is at the heart of the teaching of the French discipline, even adapted to foreign students, while the teaching of FLS is based on other types of written material. The foreign student included must quickly understand the literary language and develop linguistic and transversal skills on which it will be evaluated at the end

of the cycle, in accordance with the generalized institutional expectations of all learners. In this article, we consider the place of the FLS literary text in French and the disciplinary French to explore the issues of the literary text in FLS before discussing how the learners followed in the context of our research envisage the literary text. Our field analysis sheds light on the metropolitan situation, which is an aggregation of local situations linked to the migratory flows and the means of the academies.

Keywords : literary text; Foreign Student; Inclusive Education; didactics of FLS

Notre visée n'est pas, dans cet article, de faire le procès de l'institution mais d'interroger la place et les enjeux du texte littéraire – c'est-à-dire qui relève de la littérature¹ – dans l'enseignement du FLS, catégorisation didactique quelque peu poreuse, notamment dans les textes institutionnels.

Notre recherche qualitative² sociolinguistique porte sur les apprenants « allophones » et prend appui sur cinq types de données recueillies sur l'année 2015-2016 auprès de trente-trois élèves scolarisés³ dans deux établissements secondaires publics⁴ (en en unités pédagogiques d'enseignement pour élèves allophones arrivants (UPE2A) exclusivement, en UPE2A et cours ordinaires, en cours disciplinaires exclusivement). Nous analysons l'influence des modalités d'apprentissage, de l'environnement scolaire et familial sur le développement de leurs compétences. Les apprenants suivis peuvent avoir été en contact avec le français avant leur migration, « la langue française [ayant] cessé, depuis des lustres, d'être le patrimoine de quelques régions d'Europe et d'Amérique du Nord, pour devenir la langue d'une multiplicité de peuples dans le monde » (Defays, 2003 : 5).

Plus de 25 000 élèves allophones sont accueillis annuellement dans les établissements secondaires français⁵ où ils sont généralement scolarisés en UPE2A. Dès qu'« un français de communication courante avec les pairs » (Eduscol, 2012 : 6) est acquis, les élèves sont inclus

¹ Dans les instructions officielles, les textes littéraires sont préconisés parce qu'ils sont représentatifs de l'originalité d'un auteur ou des spécificités d'une époque.

² Notre recherche porte sur un nombre limité d'apprenants et est donc circonscrite à une situation locale.

³ Notre corpus est constitué de 522 travaux scolaires écrits et des bulletins des apprenants suivis ; chaque apprenant a rempli un questionnaire sociolinguistique et a rédigé un écrit autobiographique sans contrainte formelle portant sur sa migration et ses projets ; chacun a participé à un entretien d'explicitation.

⁴ Six professeurs de français et FLE-FLS nous ont transmis les travaux des apprenants suivis. Ces enseignants sont désignés par les lettres aléatoires B, C, J, L, M, P.

⁵ B. Sorre, C. Lang, *Avis 274 - Rapport du 12 octobre 2017 pour l'Assemblée nationale sur le projet de loi de finances de 2018*.

(partiellement ou totalement) en cours disciplinaires, donc en français – « seule [discipline] qui ne soit pas définie dans sa spécificité au moment où l'élève [...] l'aborde » (Fraisie, Mouralis, 2001 : 11).

Si la littérature a longtemps été érigée en modèle pour l'apprentissage des langues étrangères – avant d'être balayée dans les années 1960-1970 au profit de supports oraux puis d'être réhabilitée dans les années 1990 comme un possible support de communication – l'enseignement de la langue courante, au vu de notre corpus, est substantiel en FLS alors que la langue normée prévaut en français disciplinaire. Selon les instructions officielles (IO) « la littérature est [...] une part essentielle de l'enseignement du français » (Bulletin Officiel, 26 novembre 2015). Dès lors, les allophones de notre corpus inclus en cours disciplinaires doivent développer des compétences discursives et transversales nombreuses : comme les élèves francophones, ils doivent repérer et analyser les traits linguistiques saillants des textes étudiés (la langue française étant à la fois médium et objet d'apprentissage) et produire des textes longs en lien avec les œuvres étudiées. Les évaluations de fin de cycles, puisque nationales et anonymisées, ne sont pas adaptées – ce qui a des conséquences sur leur orientation (Guedat-Bittighoffer, Dat, 2012). Dans quelle mesure la dichotomie entre les modalités d'enseignement du FLS et du français disciplinaire peut être un frein à l'apprentissage et quels sont les enjeux du texte littéraire dans l'apprentissage du FLS ?

Dans la première partie de cet article, nous aborderons la place du texte littéraire dans l'enseignement du français (FLM) et du FLS par le prisme de notre corpus recherche. Nous verrons ensuite les enjeux du texte littéraire dans l'enseignement du FLS, ce qui nous amènera à commenter la manière dont les apprenants allophones interrogés envisagent ce type de texte.

1. Place du texte littéraire dans l'enseignement du FLS et du FLM

Le texte littéraire, sous forme de fictions ou de « proses non fictionnelles : discours polémique, pamphlet, essai, préface... » (Herschberg-Pierrot, 2003 : 159), est fondamental en français disciplinaire. Pour Privat, c'est dû au fait que « la raison d'être de l'enseignement est de transmettre un patrimoine (national mais réputé de portée universelle) qui de droit s'impose à tous » (Privat, 1995 : 133). Le texte littéraire est donc le support des activités et même « le travail mené pour développer les compétences langagières orales et écrites est effectué en lien étroit avec la découverte et l'étude de textes littéraires » (BO, 26 novembre 2015). Dès la 6^e (cycle 3), la littérarité du texte littéraire est envisagée : « au cycle 3, les textes

littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique [car] l'enjeu du cycle 3 est de [...] développer [...] une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire » (BO, 26 novembre 2015). Au cycle 4 (classes de 5e, 4e, 3e), la discipline participe à la formation « civique et morale des élèves, tant par le développement de compétences à argumenter que par la découverte et l'examen critique des grandes questions anthropologiques, morales et philosophiques soulevées par les œuvres littéraires » (BO, 26 novembre 2015).

Quant à l'ouverture du FLM à d'autres types de textes utilisés en FLS (documents authentiques⁶ ; transcriptions d'interactions ; chansons...), Arh (2015 : 114) observe des « résistances au renouvellement des corpus littéraires [...] assez fortes, tant du côté de l'institution que de ses acteurs » si bien que le texte littéraire est « un objet “intouchable” et officiellement prescrit ».

Ainsi, l'analyse du texte littéraire porte sur l'examen de son style en lien avec son intertextualité, intrinsèquement à la notion de genres littéraires - définis par leurs finalités rhétoriques, esthétiques et morales (Jey, 2015 : 119), même si les textes archétypiques ne sont pas envisagés comme des modèles clos ni exhaustifs. Ces éléments stylistiques peuvent se révéler complexes à saisir pour les allophones peu ou pas scolarisés avant leur migration – d'autant plus s'ils bénéficient d'un capital culturel réduit⁷ ou ancré dans une sphère culturelle différente. Bien que l'institution affirme que « les migrants sont généralement issus des couches les plus élevées de leurs sociétés d'origine » (Eduscol, 2012 : 53) et alors que, pour Lorcerie, « la coutume dans l'enseignement secondaire est de ne s'adresser qu'à des intelligences, des individus dépouillés de leurs identités sociales comme aussi de leurs identités personnelles et de leur affect » (Lorcerie, 2012 : 64), Adami (2011 : 40) constate que « si parmi les élèves en échec la part des enfants de migrants est effectivement très élevée, il convient de relativiser cette donnée par rapport à l'origine sociale ». Puisque l'analyse du texte littéraire recouvre des critères formels, thématiques, énonciatifs, lexico-syntaxiques

⁶ Nous entendons par document authentique des textes non conçus pour illustrer l'usage particulier de la langue ou d'une notion mais écrits dans un objectif communicatif.

⁷ Le niveau scolaire peut être éclairé par le capital culturel transmis par la sphère familiale, l'origine sociale « apparai[ssan]t comme le facteur de différenciation le plus déterminant : son influence s'exerce ainsi plus fortement que celle du sexe [...], de l'âge ou encore de l'affiliation religieuse » (Jourdain, Naulin, 2011 : 41- 42). Selon Merle, « les conditions sociales [...] favorisent, voire conditionnent l'échec ou la réussite » (Merle, 2017 : 4).

poreux qui nécessitent la maîtrise d'un métalangage et d'éléments culturels, il peut être difficile d'accès pour les allophones. Nous observons dans notre corpus que les supports privilégiés en UPE2A sont non littéraires. Parmi les 522 travaux scolaires recueillis – dont 217 travaux de onze élèves scolarisés exclusivement en UPE2A – nous constatons que les supports pédagogiques, extraits de manuels et/ou de sites spécialisés, sont très rarement littéraires. Deux travaux écrits se réfèrent à un conte dont l'un constitue le support d'une évaluation type DELF⁸ dans laquelle, si la diégèse est interrogée, la littérarité du texte n'est pas envisagée – alors qu'elle l'est systématiquement en FLM. Nous observons également 2 à 5 planches de bandes dessinées (BD) qui servent la notion de schéma narratif (les apprenants doivent coller les vignettes dans l'ordre) ou la cohérence du dialogue (les élèves reconstituent les dialogues des phylactères en s'aidant des images) – mais la BD est à la marge du texte littéraire. Les autres travaux recueillis en UPE2A sont réalisés à partir de dialogues imaginaires (pour l'étude lexico-syntaxique), de documents iconographiques divers (supports de narration libre avec consignes formelles lexicales) et de textes explicatifs non littéraires (pour les notions culturelles)⁹.

Les 305 écrits des élèves inclus en cours de français montrent que les apprenants sont confrontés essentiellement à des textes littéraires qui constituent la base d'une activité écrite. Nous observons que certains enseignants modifient les textes supports du groupe classe pour les adapter aux allophones. Ainsi le professeur B tronque ou modifie les textes littéraires (5 travaux sur les 142 transmis) pour que l'élève comprenne littéralement le texte et soit en mesure de produire le travail d'écriture lié à l'analyse textuelle. Cet enseignant utilise parfois le texte littéraire sous forme numérique et multimodale¹⁰ – ce que propose également le professeur C pour l'étude des œuvres littéraires intégrales (données sous forme de BD, en version audio ou vidéo).

Les commentaires des enseignants portés sur les travaux transmis¹¹ montrent que, lorsque le texte littéraire n'est pas modifié, les objectifs pédagogiques peuvent être adaptés aux allophones : B, C, J, M modifient ou minorent leurs attendus pour les productions écrites.

⁸ Diplôme d'études en langue française.

⁹ Aucun document authentique ne nous a été transmis.

¹⁰ La multimodalité, qui combine différents documents redondants dans leur signification, faciliterait l'accès au sens par inférence et permettrait la construction de signification(s) grâce à des indices de formes diverses (Hébert, Lafontaine, 2010).

¹¹ Ces commentaires nous sont destinés.

Ainsi, l'enseignant J propose à l'apprenant AP2¹² de rédiger un journal présentant son pays d'origine plutôt qu'un journal imaginaire en lien avec la lecture de *Vendredi ou la vie sauvage* de M. Tournier, *l'élève n'[étant] pas en mesure d'écrire « à la manière de » Tournier* (TRAV2.38). L'adaptation pédagogique évite le travail sur la littérarité tout en conservant la forme diariste. En revanche, les exercices de langue de notre corpus réalisés à partir de textes littéraires (faits de langue, exercices de conjugaison, dictées) montrent des attendus identiques pour le groupe classe et les allophones alors que l'évaluation des compétences scripturales – dépendantes d'un niveau de compréhension et de maîtrise structurelle de la langue – est très largement adaptée dans les travaux des professeurs C, J, et M. Enfin, nous observons que le professeur P ne propose aucune adaptation (ni du texte littéraire, ni des objectifs pédagogiques, ni des attendus) pour son allophone – mais c'est une situation pédagogique peu représentée. Au cours de l'entretien¹³, l'élève dit devoir, en classe et à la maison, compenser une carence lexicale [*oui des fois enfin des fois il est difficile le cours de français parce que parce que y a des choses que je comprends pas* (ENTR5-AP5.48)], avec une aide ou de manière autonome [*faire mon mieux et si je comprends pas je vais demander à ma mère ou je vais essayer je vais faire tout ce que je peux pour comprendre: euh ce que j'ai pas compris* (ENTR5-AP5.50) ; *c'est mieux que le début de l'année je savais y a des y a du vocabulaire que je savais pas quand je suis venue en France et maintenant je sais plus de vocabulaire à cause de des livres {sic} que je lis* (ENTR5-AP5.42)].

Nous observons dans notre corpus un net écart entre les supports pédagogiques d'UPE2A et ceux de FLM ainsi que des pratiques pédagogiques hétérogènes si bien que les allophones suivis pour notre recherche et inclus en français disciplinaire sont confrontés aux textes littéraires sans y avoir été préparés en UPE2A (notre recherche étant qualitative, nous ne pouvons généraliser notre propos). Pourtant, les enjeux du texte littéraire dans l'enseignement du FLS sont multiples.

12 Nous avons recueilli nos données auprès de 33 apprenants anonymisés par le code AP suivi d'un numéro aléatoire. Le profil de ces 33 élèves est hétérogène. Ils sont âgés de 12 à 16 ans et sont originaires de 16 pays (Albanie, Algérie, Brésil, Bulgarie, Etats-Unis, Géorgie, Italie, Liban, Mali, Maroc, Roumanie, Serbie, Syrie, Tunisie, Turquie, Ukraine). Avant leur migration, 14 d'entre eux ont été en contact avec la langue française (à l'oral uniquement ou bien à l'oral et à l'écrit) parce qu'originaires de pays qui ont un lien – plus ou moins développé – avec la langue et la culture françaises (Algérie, Italie, Liban, Mali, Maroc, Tunisie), selon M. Blanchet qui a répertorié les zones dans lesquelles le français est une langue administrative, d'enseignement ou « des élites » (Bulot, Blanchet, 2013 : 95). Deux sont des mineurs isolés.

13 Chaque apprenant a participé à un entretien d'explicitation codé ENTR. Le locuteur est spécifié par le code attribué aux élèves suivis et les tours de paroles sont numérotés (ex : AP5.48).

2. Enjeux du texte littéraire dans l'enseignement du FLS

Nous centrons notre réflexion sur les enjeux du texte littéraire dans le cadre scolaire.

Utiliser le texte littéraire comme support pédagogique en cours de FLS dans une approche formaliste permet d'anticiper l'inclusion (rapide) en cours ordinaire, constituant ainsi un enjeu pragmatique. Certains établissements proposent d'ailleurs des classes passerelles entre UPE2A et classes ordinaires¹⁴ pour que les allophones – qui ont bénéficié de FLS ou de cours d'alphabétisation – se familiarisent avec les codes et les attentes complexes et transversales de l'enseignement disciplinaire avant d'être inclus dans une classe ordinaire. Les lectures analytiques des œuvres littéraires ou les lectures littéraires cursives permettent de transmettre les clefs de compréhension de l'implicite, de l'intertextuel et de l'architextualité.

Généraliser le texte littéraire constitue également un enjeu culturel pour Delbart, Hammami et Saenen (2016 :13) : « [...] bien choisi et bien expliqué, le texte littéraire suscite, ou plutôt requiert, une implication non seulement intellectuelle, mais aussi affective ». La littérature sollicite des compétences linguistiques et discursives et développe des compétences socioculturelles et permet donc d'appréhender et de partager les codes d'une communauté (des modèles sociaux et culturels) reflétés dans les textes patrimoniaux qui sont autant de témoignages des préoccupations politiques, historiques et sociales fondant une identité – même si le texte littéraire constitue un angle de vue fragmentaire. Pour Collès (1994 : 69), qui travaille sur la problématique de l'identité multiethnique belge, les œuvres littéraires constituent une voix d'accès à des modèles socioculturels et à des repères identitaires collectifs : « [le] texte littéraire [...] véhicule des images dont la reconnaissance, à travers un double mouvement d'identification et de différenciation, confère au lecteur une identité. ». Pour Mercier (2010 : 188), le texte littéraire est formateur pour le lecteur francophone ou allophone, lui permettant de poser un regard sur soi et sur les autres, permettant une lecture anthropologique opposée à l'approche formaliste car « [la] littérature suscite la compassion, la curiosité et la déstabilisation du lecteur ». *L'intentio lectoris*¹⁵ (Ecco, 1992) s'accorde aux finalités de l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires préconisées par les IO qui envisagent la littérature comme promotrice des valeurs citoyennes et placent les enseignants de lettres au cœur de la « formation civique et morale des élèves » (JO du 24 novembre 2015).

¹⁴ L'académie de Créteil teste ce dispositif dans certains établissements classés REP+, en lien avec les projets d'établissement.

¹⁵ Le lecteur projette ses préoccupations dans l'œuvre jusqu'à mal interpréter l'œuvre – parce qu'il y a des contre-sens bien-fondés.

Nous relevons également un enjeu didactique dans le choix du texte littéraire comme support pédagogique du FLS qui rejoint l'objectif du FLM de transmettre des références pour comprendre l'évolution du fait littéraire et donc celles des représentations du monde. Dans ce cadre, les textes littéraires étudiés sont dépendants de choix (d'auteurs, de textes, d'approches, de compétences visées) liés, d'une part, au cadrage des IO et, d'autre part, aux convictions des enseignants.

Le texte littéraire comme support pédagogique du FLS est d'autant plus un enjeu que des apprenants allophones interrogés sur les écrits utilisés en FLM (pas forcément en réussite scolaire), peuvent porter un regard positif sur ce type de textes, « l'expression par les apprenants de leur point de vue [pouvant] permettre de cerner la conscience qu'ils ont de la discipline qui leur est enseignée » (Delamotte *et al.*, 2014 : 23).

3. Quel regard les apprenants portent-ils sur le texte littéraire ?

Au cours de l'entretien d'explicitation, nous avons interrogé tous les allophones inclus en FLM sur une hypothétique difficulté liée à la nature des textes étudiés en classe. Certains voient le texte littéraire comme une ressource exaltante. Par exemple, l'apprenant AP32¹⁶ envisage la production d'une lettre satirique (TRAV32.14) – en lien avec l'étude de la lettre C des *Lettres Persanes* – comme quelque chose de simple et les textes littéraires liés à l'exercice lui paraissent intéressants, contrairement à ce qu'il faisait en classe aux États-Unis où il a été scolarisé jusqu'à ses 14 ans et où on ne lui demandait *jamais de réfléchir à partir de textes littéraires* (ENTR32-AP32.140) :

AP32.105	euh je pensais que c'était facile [...]
JPZ125	pour quelle(s) raison(s)
AP32.126	je pense que: c'est plus intéressant ici que États-Unis {sic}
JPZ127	on te demande de réfléchir plus ? ou en tout cas plus personnellement ? (oui)
AP32.128	le fait de devoir répondre, d'argumenter (ENTR32)

¹⁶ En France depuis 3 ans, inclus en cours ordinaires et maintenu en troisième, il bénéficie encore de quelques heures de FLS au cours du premier trimestre 2015-2016.

Un second extrait de notre corpus montre que l'élève AP5¹⁷, fêru de lecture (selon le questionnaire) mais en échec scolaire (BULL5.T1/T2/T3) – a réfléchi au genre du conte avant de l'intégrer dans son travail d'écriture :

AP5.20 bin parce que j'avais l'impression que je suis: j'étais un peu plus grande pour faire un conte: de: de petit(s) {sic} j'avais- **j'avais l'impression que: que le conte il peut être un conte vérité explique la réalité et la vie** bin: là euh là j'ai: dit enfin je me suis dit **qu'il faut faire un- un un conte réel mieux que- mieux que d'écrire un conte imaginaire** (ok) et celui-là je l'ai écrit quand j'ai écouté les autres contes de mes amis mes camarades de classe et je me suis- je me rappelle une fois j'ai vu une fois euh quand j'étais au parc avec ma mamie ** tombé(e) et ses parents et **là ça m'est venu l'idée {sic} d'écrire ce conte enfin la fille qui a tombé**{sic} parce qu'elle a couru, elle avait des problèmes (ENTR5)

AP5 a saisi la visée didactique du conte – genre qu'il décline selon des modalités d'écriture imposées – et trouve ce genre littéraire stimulant.

Cependant, la majorité des apprenants interrogés – en particulier si leurs référents culturels sont éloignés des attendus scolaires – ne différencie pas le texte littéraire des autres supports pédagogiques écrits ni ne l'analyse comme une source particulière d'achoppement. Pour l'apprenant AP31¹⁸, la principale difficulté relève du niveau de langue, indépendamment de la source écrite. Il distingue la langue utilisée en FLS de celle mobilisée en cours de FLM et est embarrassé par la méthodologie :

ALI131 bah là non en fait ce que déjà en français **en FLE ils- les profs euh en fait pour nous faire comprendre déjà il explique avec des en fait ils expliquent avec des phrases euh un peu plus faciles mais en français y a des mots aussi difficiles** en fait en fait en fait ça veut dire la même chose mais mais moi je savais pas avant en fait ça veut dire la même chose mais euh comment dire en fait ça voulait dire la même chose mais moi je savais pas que c'était euh en fait ils ils voulaient dire la même chose du coup **c'est un peu dur par exemple en français on dit des phrases** moi en fait je sais c'est ce que c'est mais en fait je savais pas ça voulait dire quoi {sic} en **FLE déjà par exemple quand je savais pas en fait quand euh il(s) nous demandai(en)t il(s) nous posai(en)t une question bah je comprenais pas et je dis madame ça veut dire quoi ça elle m'expliquait plus facilement encore comme ça et quand je comprenais pas bah il nous montrait: un photo {sic} il montrait un exemple [...] c'est pas du tout pareil en français c'est un peu c'est plus compliqué en français** (ENTR31)

Pour les apprenants peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France et scolarisés exclusivement en UPE2A, il apparaît (en entretien) que le texte littéraire constitue une

¹⁷ Arrivé au début de 2015-2016 d'Algérie, inclus en cours ordinaires, il ne bénéficie pas de cours de FLS.

¹⁸ Arrivé de Turquie, inclus immédiatement dans certains cours et maintenu en 6^e, il est en 4^e en 2015-2016.

difficulté, toutefois non consécutive de la littérarité car ils tendent à exprimer un embarras à l'égard de l'écrit en général, quel que soit le support proposé en classe et quelles que soient les consignes de production écrite.

Les écueils rencontrés par les allophones inclus relèvent davantage du français de scolarisation (FLSco)¹⁹. Le métalangage (que ces derniers ne nomment pas et désignent par périphrases) constitue une difficulté – mais le lexique de chaque discipline leur est problématique. Par exemple, l'élève AP27²⁰ souligne son embarras à lire les textes littéraires en FLM – alors que dans le questionnaire il déclare aimer lire et dit lire régulièrement en arabe (QUEST27-7) – à cause du lexique, de la logique ou de la structure syntaxique également complexe quand il doit rédiger :

AP27.91 oui **parce que je comprends pas du tout les mots [...]** euh: oui et **aussi dans le texte des fois si je fais un texte {sic} bah je comprends pas les mots aussi pour les classer dans le bon ordre** des fois (ENTR27)

L'élève AP29 distingue le français entendu en FLM de la langue qu'il avait apprise au Liban, *ce français facile pas très dur* (ENTR29-AP29.92).

L'apprenante AP22²¹ pose l'obstacle en termes de contenus disciplinaires :

AP22.76 [...] mais **maintenant je sais la poésie lyrique ça parle de les passions {sic}** parce qu'après après que j'ai- je m'attendais pas à cette note et: après quand j'ai vu mes erreurs ma mère elle a vu cette note et après [...] on est parti sur l'ordinateur {sic} **après on a vu sur Wikipedia la poésie lyrique** c'est une poésie qu'il y avait {sic} beaucoup de passion et c'est un c'est un dieu de la poésie qui l'a {sic} un truc comme ça de la mythologie grecque **après là j'ai compris j'ai- j'ai compris la poésie ly-lyrique de quoi ça parlait [...]**

AP22.84 c'est juste / elle a dit comme style de première question le recueil et en fait c'était **c'est le recueil qu'est-ce que ça veut dire le recueil c'est l'auteur** ou sinon le recueil **c'est le texte le titre c'est ça que: je comprends pas** (°d'accord)

JPZ85 **donc c'est une question de vocabulaire (oui) spécifique**

AP22.86 ouais (ENTR22)

¹⁹ C'est une « extension que l'on peut observer actuellement dans la littérature didactique [...], issue de territoires de FLS, au contexte spécifique des structures d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en France [...], puis aux classes "ordinaires" pour les élèves francophones [qui] est liée au phénomène d'hétérogénéité croissante de la population scolaire » (Le Ferrec, 2012 : 38)

²⁰ Arrivé d'Italie au premier trimestre 2015-2016, il est inclus en 6^e et bénéficie de 2 heures de FLE-FLS hebdomadaires (établissement 1).

²¹ Arrivé d'Italie en 2012-2013, scolarisé exclusivement en cours ordinaires, en 4^e, en 2015-2016.

Ni la langue ni les supports pédagogiques ne sont envisagés comme des freins alors que la métalangue est un obstacle (ENTR22-APP22.84/AP22.76). Si AP22 peut mobiliser les ressources à sa disposition, le vocabulaire spécifique a eu pour conséquence l'incompréhension de la consigne. Conséquemment, l'élève n'a pas été en mesure de répondre aux questions portant sur les codes d'écriture, le registre et le genre du texte (TRAV22.6).

Nous ne pouvons, dans cet article, multiplier les extraits de notre corpus ni les développer davantage pour illustrer les constats qui émergent au regard des données que nous avons recueillies : l'enseignement en UPE2A privilégie l'apprentissage de la langue usuelle à partir de documents rarement littéraires et les textes littéraires sont substantiels en cours de FLM ; le texte littéraire apparaît comme une ressource stimulante pour les élèves en mesure de compenser leurs défaillances linguistiques ou quand la sphère familiale y supplée mais ceux qui ont été peu ou pas scolarisés avant leur migration ne distinguent pas le texte littéraire de tout autre support écrit et achoppent sur le métalangage.

Si notre recherche est qualitative, elle éclaire toutefois la situation métropolitaine puisque cette dernière est une agrégation de dispositifs hétérogènes liés aux flux migratoires et aux politiques éducatives impulsées par les académies à qui est déléguée la prise en charge des allophones – dont la catégorisation interroge encore (Auger, 2018). Les dispositifs adaptés aux allophones dans le secondaire auraient tout intérêt à donner toute sa place au texte littéraire en promouvant un travail sur la métalangue littéraire pour faciliter la lecture socioculturelle voire anthropologique de la littérature et anticiper l'inclusion en cours ordinaires de FLM. En effet, les attendus scolaires dans les productions écrites (aux cycles 3 et 4 et dans les évaluations du DNB²² et des EAF) sont toujours codifiés et liés au caractère représentatif d'un auteur ou aux spécificités d'une époque. Le texte littéraire est aussi une ressource didactique riche qui permet de transmettre des références pour comprendre l'évolution du fait littéraire et donc de la représentation du monde et une posture citoyenne préconisée par les IO. Enfin, l'étude de la typologie des textes littéraires par genres (développée en français disciplinaire) permet de construire la classification des écrits et leurs utilités dans l'univers social extrascolaire.

Références bibliographiques :

²² Diplôme National du Brevet (passé en fin de collège) et Épreuves Anticipées de Français (passées en fin de 1^{ère} générale et technologique).

Auger, N. (2018). « Allophones » : trajectoires d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise. *Revue Tranel*, 70, 23-41.

Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. *Mangiante Jean-Marc (dir.), L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, Artois Presses Université, 37-54.

Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « Disputes » françaises*. Paris : Honoré Champion.

Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, Retrieved from <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Bulot T., Blanchet P., (2013). *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris : EAC.

Collès, L., (1994). Littérature et modèles culturels, Passage de frontières. *Enjeux, FUNDP*, n° 32, 65-71.

Defays, J.-M., (2003). *Le français langue étrangère et seconde*, Sprimont : Mardaga.

Delamotte, R., Penloup, M.-C., Chabanois, M., (2014). Recueillir le point de vue des élèves de CM sur l'écriture en sciences : pourquoi ? comment ?, *Daunay, B., Dufays J.-L. (Dir), Didactique du Français : du côté ces élèves – comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 19- 34.

Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*, Paris : Grasset.

Eduscol (2012) *L'enseignement du français langue de scolarisation*, Retrieved from http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf,
URL:https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/L_etude_20de_20la_20langue_20au_20college_1_.pdf

Fraisse, E., Mouralis, B. (2001). *Questions générales de littérature*, Paris : Seuil.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A. (2012). L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans : quatre études de cas, *Kamber, A., Skupien Dekens, C., Recherches récentes en FLE*, Berne : Peter Lang SA, 85-96.

Hébert, M., Lafontaine, L. (2010), *Littératie et inclusion, outils et pratiques pédagogiques*, Québec : PUQ.

Herschberg Pierrot, A. (2003). *Stylistique de la prose*, Paris : Belin.

Jey, M. (2015). La transmission des lettres : la culture scolaire, *Masseron, C., Privat, J.-M., Reuter, Y., Littérature, linguistique et didactique du français – Les travaux 'Pratiques' d'André Petitjean*, Strasbourg : PUS, 117-124.

Jourdain, A., Naulin, S. (2011). *La théorie de Bourdieu et ses usages sociologiques*, coll. *Sociologies contemporaines*, Paris : Armand Colin.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines, *Le français aujourd'hui* (n°176), janvier 2012, 37-47.

Lorcerie, F. (2012). Y a –t-il des élèves musulmans ?, *Diversité, Des différences (im)pertinentes. Retour sur la question ethnique*, n°168, Vanves, 64-73.

Mercier, J.-P., (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2),177–196.

Merle, P.(2017), *La démocratisation de l'enseignement*, coll. Repères, Paris : La découverte (3e édition).

Privat, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques des didactiques de la lecture, *Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y., Didactique du français – État d'une discipline*, Paris : Nathan *Pédagogie*,133-153.

Sorre B., C. Lang A.-C., *Avis 274 - Rapport du 12 octobre 2017 pour l'Assemblée nationale sur le projet de loi de finances de 2018*. Retrieved from <http://www.assemblee-nationale.fr/15/budget/plf2018/a0274-tII.asp>