



ARTICULATION ENTRE ÉTUDE DE LA LANGUE ET ÉTUDE DE LA LITTÉRATURE DANS LES MANUELS DE FLEⁱ

Alexander Kwawuⁱⁱ

Département de Français,
Université de Cape Coast,
Ghana

Résumé :

La présente contribution s'appuie sur l'analyse de cinq manuels de français langue étrangère qui tentent d'articuler l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires, notamment dans les domaines de la grammaire et du lexique. Notre travail est fondé sur le concept didactique d'articulation et la visée esthétique qui attribue à la littérature le statut d'œuvre d'art. L'analyse, qui adopte une approche méthodique mixte, révèle que le traitement des phénomènes langagiers n'est pas souvent compatible avec les spécificités du texte littéraire. Cette observation pose le problème de la pertinence des textes choisis puisque ceux-ci ne sont presque jamais exploités comme textes littéraires. Nous recommandons alors aux enseignants de compléter leur usage des manuels en accordant une meilleure importance à la dimension esthétique lorsque ceux-ci proposent des activités langagières à partir des textes littéraires.

Mots-clés : articulation, dimension esthétique, français langue étrangère, manuel, texte littéraire

Abstract:

The present study examines five textbooks for learners of French as a foreign language in which the teaching of language is linked to the teaching of literature, particularly in the areas of grammar and vocabulary. This study is based on the didactic concept of articulation and the aesthetic dimension of literature which makes it an art work. The analysis, which employs the mixed approach, showed that the activities proposed on language items are often not compatible with the distinctive characteristics of the literary text. This observation brings into question the relevance of the texts used since they are nearly always not used as literary tests. We therefore recommend that teachers complement the use of the textbooks by placing a better emphasis on the aesthetic dimension when these manuals propose language based activities on literary texts.

ⁱ ARTICULATION BETWEEN LANGUAGE STUDY AND STUDY OF LITERATURE IN TEXTBOOKS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

ⁱⁱ Correspondence: email alexkwawu@yahoo.com, akwawu@ucc.edu.gh

Keywords: aesthetic dimension, articulation, French as a foreign language, literary text, textbook manual

1. Introduction

Selon Constandulaki-Chantzou (2010 : 71), le lien entre la langue et la littérature est comparable à la « relation fusionnelle » entre deux sœurs siamoises. Mais, en général, ces deux composantes du français sont traitées de façon cloisonnée dans les institutions scolaires. Par cette pratique, des groupes importants d'apprenants sont privés des ressources littéraires qui peuvent faciliter l'apprentissage de la langue. En réponse à ce cloisonnement et aux difficultés que rencontrent les apprenants, de nombreux chercheurs préconisent un enseignement du français à travers l'articulation des différentes composantes de la discipline (Coirault & David 2011 ; Gauvin-Fiset (2012), Biao (2015). Toutefois, comme l'affirme Paveau (2011 : 93), « la langue et la littérature appartiennent à des épistémès différentes, elles ont des objets différents, et leur articulation est complexe de multiples enjeux ». Ainsi, elles ne doivent pas être abordées de la même manière dans le cadre de la didactique (Desbois 2009 : 9). Une approche d'enseignement qui tente d'articuler l'étude de la langue à celle de la littérature se doit donc de trouver un domaine d'intersection entre les deux domaines. C'est à partir de cette réflexion que nous nous interrogeons sur l'articulation entre l'étude de la langue et celle de la littérature dans les manuels de français langue étrangère (FLE).

Peu de travaux ont examiné ce sujet de manière précise. Riquois (2009) et Pirolli (2011) l'ont examiné dans le cadre général des activités proposées sur les textes littéraires dans les manuels de FLE. Plus proche de notre préoccupation, Biao (2015) a étudié l'articulation langue-littérature dans les manuels de français langue maternelle (FLM). Ces études ont fait remarquer que les différentes approches de la littérature dans les manuels ne font que l'instrumentaliser à l'étude de la langue et aux faits culturels. Mais, aucun de ces travaux cités n'a fourni de données quantitatives permettant de faire des déductions logiques sur le problème de l'articulation langue-littérature dans les manuels. De plus, ces études n'ont pas donné d'indications spécifiques sur la dimension esthétique des tâches proposées sur les textes littéraires. Or, cette dimension est considérée par plusieurs théoriciens comme la composante la plus distinctive de la littérature. La présente étude, en comblant les lacunes mentionnées ci-dessus, renforce les potentialités de la littérature pour un meilleur enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Ce travail est conditionné par les définitions que nous donnons à trois notions clés : la langue, la littérature et l'articulation. Nous considérons la langue comme un système des signes qui permet aux membres d'une communauté de communiquer et de s'identifier culturellement (Legendre 2005 : 825). Nous nous intéressons plus particulièrement à la langue comme un système de signes, qui peut être examinée à travers ces dimensions linguistiques : la phonétique, la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Cuq et Gruca 2005 : 78). Comme un fait social, la langue subit l'influence des locuteurs qui l'utilisent. Cette influence donne lieu au phénomène sociolinguistique des variétés linguistiques au sein d'une même langue (Labov, 1972). La langue est également un

outil de communication. Son usage implique la maîtrise de plusieurs facteurs y compris ceux relevant de la linguistique et des conventions socioculturelles (Gómez : 2012 : 50).

La littérature, du point de vue étymologique, désigne ce qui est écrit (Frank 1987 : 380). Ainsi partage-t-elle toutes les propriétés des textes écrits : structure, contenu et style. Ce qui la distingue des autres types d'écrits est sa visée esthétique (Olsen 1981 : 552 ; Attard 2018 : 89). Cette visée attribuée à la littérature le statut d'œuvre d'art (Wellek et Warren 1971 : 35 ; Ryken 1982 : 23 ; Genette 1997 : 7 ; Hoogland 2004 : 43). Comme un objet esthétique, la littérature utilise la langue de façon particulière (Culler 1997 : 28-32, Meyer 1997 : 4). Cet usage nous rappelle « la fonction esthétique du langage » où l'accent est mis sur l'artefact linguistique elle-même » (Leech (1974:69) et/ou la « fonction poétique du langage » qui renvoie à « l'accent mis sur le message pour son propre compte » (Jakobson 1963 : 218).

L'articulation langue et littérature se fait donc aux niveaux textuel et esthétique. Les éléments textuels, qui sont des valeurs instrumentales (Lamarque 2014 : 170), deviennent des éléments esthétiques lorsque le lecteur leur attribue une fonction dans une structure artistique (Olsen 1981 : 525 ; Verheyen 2015 : 30). Ce travail relève de l'interprétation qui, d'après Danto (1993 : 63), transforme « un objet matériel en une œuvre d'art ».

Le terme d'articulation « renvoie à l'idée d'établir des relations, de créer des ponts, des jonctions entre des entités différentes » (Gauvin-Fiset 2012 : 84) de manière que le « travail réalisé dans l'une des composantes nourrisse et enrichisse celui fait dans l'autre » Biao 2015 : 38). Dans le contexte de notre travail, cette notion implique qu'un travail sur la langue doit enrichir l'appréciation d'une œuvre littéraire en même que celle-ci permet une meilleure compréhension d'un phénomène langagier.

Ce travail vise à mettre en relief la conception de l'articulation langue-littérature qui se dégage des manuels étudiés. Nous essayerons de répondre aux questions suivantes : quelle importance est attribuée aux activités langagières proposées sur les textes littéraires par les manuels ? Quelle importance est attribuée aux activités d'écriture proposées à partir des textes littéraires par les manuels ? Quelle est la conception de l'articulation qui se dégage des activités langagières proposées sur les textes littéraires dans les manuels ?

2. Méthodologie

2.1 Les manuels analysés

Le manuel désigne « tout ce qui a pu être matériellement élaboré pour aider maîtres et élèves à enseigner/apprendre *telle ou telle* L2, que ce soit en classe ou hors de celle-ci » (Besse 2010 : 17). Nous nous inscrivons au point de vue de ce didacticien pour qui le manuel, bien qu'il soit « souvent utile », est « toujours insuffisant » (Besse 2010 : 15). C'est donc à l'enseignant de l'adopter en fonction de ses compétences et de ses apprenants.

Le corpus de notre étude est constitué de cinq manuels de FLE pour des apprenants adultes ou jeunes adultes. Ces manuels étaient disponibles et accessibles de la bibliothèque du Département de Français de l'Université de Cape Coast : *Panorama 3* (1996), *Tempo 2* (1997), *Alter égo 2* (2006), *Tout va bien 3* (2005), *Echo 1*(2008). Ces livres recouvrent les niveaux A1 (niveau débutant), A2, (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), et B2 (niveau avancé) du *Cadre Européen Commun pour les langues* (CECR). Nous avons choisi ces livres par échantillonnage non

probabiliste afin de donner une description représentative des différentes tâches proposées sur la langue à partir des textes littéraires. Nous avons préféré les trois premiers tomes des manuels parce qu'ils sont les plus utilisés dans les cours d'expression écrite aux apprenants universitaires ghanéens. Nous avons également consulté des extraits de quelques manuels de FLE publiés depuis ces sept dernières années (2012-2018) : *A propos B1* (2012 : 14), *Saison 2* (2014 : 32), *Totem 3* (2015 : 38 -39), *Tendances C1/C2* (2018 :140-141, 153-154). Nous pouvons préciser, comme l'a d'ailleurs déjà dit Besse (2010 : 21), que les mêmes types d'activités relevés dans le corpus se retrouvent dans les livres les plus récents.

Trois manuels présentent la littérature comme objet d'enseignement dans leur avant-propos : *Tempo 2* (p. 4) où la littérature est abordée de « façon active » ; *Panorama 3- Guide Pédagogique* (p. 4) où elle est « l'occasion de développer différentes stratégies de lecture » ; *Tout va bien 3-Livre du professeur* (p. 7, 8, 9) qui présente différentes approches du texte littéraire. *Echo 1* et *Alter égo 2* exploitent le texte littéraire sans le distinguer des autres documents écrits des manuels. Mais, quelque fois, le caractère littéraire du texte est mentionné : *Alter égo 2*, pages 152-153 et *Echo 1* pages 122-124 ont pour thèmes « Slam alors » (genre de poème) et « Au théâtre ». Il faut également souligner que ces deux livres s'inscrivent dans le Cadre européen commun pour les langues (CECR) qui signale la finalité esthétique parmi d'autres finalités des textes littéraires (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Nous nous attendons donc à ce que la spécificité du texte littéraire soit prise en compte dans les manuels.

2.2 Le type de recherche

Notre étude est une analyse du contenu dans la mesure où, comme l'entendent Hsieh et Shannon (2005 :1278), elle porte essentiellement sur le contenu ou la signification contextuelle d'un texte. Elle emprunte à deux méthodologies : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Le choix d'une approche méthodique mixte vise principalement la complémentarité des résultats (Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R., 2005).

2.3 L'analyse des manuels

L'analyse des manuels a suivi les critères suivants :

- 1) Relevé des textes littéraires avec le décombre des genres pour chaque manuel ;
Nous avons choisi de classer les textes littéraires en trois catégories : la poésie, le théâtre et la prose. Il s'agit des extraits de textes littéraires ou des textes complets.
- 2) Nombre des tâches proposées sur les textes littéraires ;
A la suite de Fjellard (2011 : 42), une tâche est définie comme la question posée sur les textes littéraires à laquelle les apprenants doivent répondre ou réfléchir.
- 3) Les activités langagières proposées à partir des textes littéraires ;
- 4) Nous focalisons sur les composantes linguistiques de la langue : phonétique/phonologie, grammaire (syntaxe, conjugaison), lexicale, sémantique. Nous prenons en compte ces faits langagiers qui sont mentionnés de façon explicite dans les questions proposées.
- 5) Les activités d'écriture proposées à partir des textes littéraires ;
- 6) Les conceptions de l'articulation qui se dégagent des activités langagières proposées à partir des textes littéraires.

3. Résultats et Discussions

Le tableau 1 ci-dessous présente le nombre des textes littéraires et leur genre dans cinq manuels.

Tableau 1 : Les textes littéraires et leur genre dans les manuels analysés

Relevés des textes littéraires	Echo 1	Panorama 3	Tempo 2	Alter ego 2	Tout va bien 3
Poésie	8	7	7	4	4
Prose	2	20	8	7	7
Théâtre	3	5			
Total	13	33	15	11	11

Les textes littéraires sont très présents dans les manuels. En effet, l'enseignant peut décider de traiter un ou deux texte(s) littéraire(s) par chaque unité du manuel : *Echo 1* (13 textes littéraires par 4 unités, sous divisées en 4 leçons par unité), *Panorama 3* (33 textes littéraires par 12 unités), *Tempo 2* (15 textes littéraires par 9 unités), *Alter égo 2* (11 textes littéraires par 9 dossiers), *Tout va bien 3* (11 textes littéraires par 9 unités).

Généralement, la prose occupe la première place suivie de la poésie. La prose, étant généralement longue, donne lieu à des activités de compréhension avant d'autres activités. Mais, la poésie favorise l'utilisation artistique ou « poétique » (Jakobson 1963 : 218) du langage. Il semble que le théâtre n'est pas très favorisé puisqu'il est absent des trois manuels analysés. Ce qui différencie les manuels serait alors la présence ou l'absence des pièces de théâtre. L'absence totale du théâtre dans certains manuels serait surprenante en raison de son caractère oral (Riquois 2009 : 201). Ce genre dont la fonction est de « faire émerger les potentialités artistiques de l'élève » (Schimdt 2006 :107) permet à celui-ci d'apprendre l'utilisation artistique des sons d'une langue.

Le tableau 2 ci-dessous présente le nombre des tâches proposées par texte littéraire.

Tableau 2 : Les tâches proposées sur les textes littéraires

Manuel	Echo 1	Panorama 3	Tempo 2	Alter égo 2	Tout va bien 3
Nombre des tâches proposées	42	84	31	46	70
Fréquence d'occurrence	3,2	2,5	2,1	4,1	6,4

Le nombre des questions posées et leur fréquence d'occurrence nous donnent une idée de l'importance accordée aux textes littéraires. *Tout va bien 3* propose un moyen de 6,4 activités par texte littéraire. On peut s'attendre à ce que le passage des questions de compréhension aux questions sur la dimension esthétique soit plus difficile pour les quatre manuels ayant une faible fréquence de questions par texte littéraire. C'est parce que le texte littéraire, par l'importance qu'il accorde à la forme, justifie un travail d'analyse très spécifique et très développé (Puren 2012 : 21).

Tableau 3 : Les tâches langagières proposées sur les textes littéraires

Tâches langagières	Echo 1	Panorama 3	Tempo 2	Alter égo 2	Tout va bien 3
Lexique	3	15	4	13	8
Grammaire	3	3	4	0	5
Phonétique/prosodie	1	0	0	0	0
Lexique-grammaire (registre de langue)	1				1
Total	8	18	8	13	14
% du nombre total des tâches	19,0	19,0	25,8	28,3	20

Selon Desbois (2009 : 9), la langue est le premier intérêt que la littérature peut avoir pour un apprenant étranger. Mais, à la lecture du tableau 2 ci-dessus, on constate que les tâches langagières sont faiblement représentées. Celles-ci constituent 22 % de toutes les tâches proposées sur les textes littéraires. D'autres activités, surtout les activités de compréhension globales et de culture, l'emportent sur les activités langagières.

En ce qui concerne le type d'activités langagières, les questions sur le lexique sont les plus nombreuses (66% du nombre total des activités langagières). La grammaire occupe le deuxième rang avec 23% alors que la phonétique et les faits prosodiques ne sont pas systématiquement évoqués. Ils sont absents de quatre manuels. Or, la lecture des textes littéraires, surtout les textes poétiques et dialogues théâtraux, exigent non seulement la correction phonétique et prosodique, mais aussi l'utilisation artistique des sons.

Tableau 4 : Activités d'écriture proposées sur les textes littéraires

Manuel	Echo 1	Panorama 3	Tempo 2	Alter égo 2	Tout va bien 3
Activités d'écriture	8	7	2	1	3
% du nombre total des tâches	19,0	8,3	6,4	3,2	4,3

Les activités faisant le pont entre la lecture et l'écriture permettent d'aborder les différents enjeux du texte littéraire (Béguelin-Argimón 2016). Selon le tableau 4 ci-dessus, dans quatre sur les cinq manuels analysés, les activités d'écriture constituent 5,3% des activités littéraires. Ce chiffre augmente de manière sensible dans *Echo 1* (19%). Le faible taux d'activités d'écriture est « inquiétant » (Green 2017 : 309) : il peut en résulter le développement des compétences déséquilibrées chez les apprenants.

Le tableau 5 ci-dessous présente les résultats de l'analyse sur l'articulation entre étude de la langue et étude des textes littéraires dans les cinq manuels étudiés. Le pourcentage est calculé en fonction du nombre total des activités langagières présentées au tableau 3 (61 tâches).

Tableau 5 : L'articulation langue-littérature dans les tâches langagières sur les textes littéraires

Manuel	Echo 1	Panorama 3	Tempo 2	Alter égo 2	Tout va bien 3
Articulation au niveau textuel	4 (50 %)	6 (33,3)	2 (25%)	6 (46,2 %)	4 (28,6%)
Articulation au niveau esthétique	2 (12,5%)	2 (11,1)	1 (12,5 %)	0	1(7,1%)
Absence d'articulation	2 (37,5%)	10 (55,6%)	5 (62,5%)	7 (53,8%)	9 (64,3 %)

A la lecture du tableau 6 ci-dessus, on voit que les activités proposées sur la langue sont majoritairement décontextualisées (dans une proportion de 54, % pour l'ensemble de cinq manuels). Ce manque d'articulation est dans une proportion de 53,8% à 64,3% pour 4 manuels. Par contre, dans le manuel *Echo 1*, les activités articulées atteignent le taux de 62,5%. On peut remarquer, dans le tableau 6, que lorsque les activités langagières sont articulées aux textes littéraires, l'articulation se fait majoritairement au niveau textuel (36% des tâches langagières). Le résultat indique que la dimension esthétique n'est pas prise en compte dans les manuels (10% des tâches langagières). En comparaison avec la dimension textuelle, la dimension esthétique constitue la cinquième des activités articulées sur la langue dans *Echo 1* et *Tout va bien 3*, le quart dans *Panorama 3*, le tiers dans *Tempo 2*. Elle est absente dans *Alter égo 2* où toutes les six occurrences de l'articulation relèvent de l'ordre textuel. Il semble donc que la spécificité de l'objet littéraire n'est pas prise en compte dans les activités proposées sur la langue.

Nous reprenons les résultats affichés au tableau 6 en présentant des exemples sur la conception de l'articulation qui se dégage des tâches proposées dans les manuels étudiés. Nous commençons par les activités sur la langue qui ne donnent lieu à aucune articulation.

Echo 1

- (1) Retrouvez les formes écrites correctes : *Y'a, T'as mal* (p. 83)

Panorama 3

- (2) Relevez les expressions de temps et observez l'emploi des temps (p.53)
- (3) Recherchez en groupe le sens de mots inconnus. Relevez le vocabulaire exprimant le mouvement : *venir, traverser, défiler*

Tempo 2

- (4) Essayez de reproduire la partie dialoguée du texte (p. 109)
- (5) Soulignez les formes du passé simple dans le texte ci-dessous. (p. 130)
- (6) Lisez ce poème de Verlaine. Relevez les expressions métaphoriques (page 233)

Alter égo 2

- (7) Relever le(s) verbe(s) associés à chaque expression. (p.84)
- (8) Complétez la liste des termes de cause, de conséquence. (p. 84)
- (9) Relevez tous les éléments spécifiques des villes. (p.)

Tout va bien 2

- (10) Lisez le texte suivant et repérez les expressions de lieu qui y apparaissent. (p. 65)
- (11) Connaissez-vous des expressions imagées, des figures de style ou autres ? Présentez-les. (p. 66)

Toutes les activités langagières proposées dans les questions ci-dessus n'ont aucun lien, ou sont faiblement liées, avec la compréhension ou l'interprétation du texte. Dans *Echo 1*, aucune mention n'est faite de la fonction du registre familier utilisé dans le texte. Dans *Panorama 3*, les exercices grammatical (ex. 2) et lexical (ex. 3) ne demandent pas un retour au texte. Dans *Tempo 2*, on passe sous silence la fonction textuelle du passé simple (ex. 5) ou l'utilité de la métaphore dans le poème (ex. 5). Les activités sur les dialogues consistent à un simple repérage et une reproduction de cette structure grammaticale (ex. 4). *Alter égo 2* et *Tout va bien 3* présentent, ensemble, cinq activités qui portent essentiellement sur le repérage et la présentation des éléments lexicaux.

Toutes ces activités grammaticales et lexicales ne peuvent en rien permettre une meilleure compréhension des textes littéraires. De la même manière, la compréhension ou l'interprétation des textes ne sont pas convoquées pour comprendre les phénomènes langagiers étudiés. On ne peut donc pas affirmer que le travail sur la langue et les textes littéraires est articulé dans les activités examinées.

Toutefois, nous trouvons un bon nombre d'activités dont l'articulation relève de l'ordre textuel. On remarque que ces tâches langagières ne donnent pas lieu à une lecture plurielle du texte. Nous présentons ci-dessous des exemples de ces activités.

Echo 1

(12) Pourquoi le titre est « recette » ? (p. 83)

(13) Choisissez un lieu que vous aimez. Faites la liste des choses et des personnes que vous voyez dans ce lieu. Ecrivez un poème avec les mots de cette liste (page 82)

Panorama 3

(14) Étudier l'emploi des temps. Distinguer les événements et les circonstances (p. 17)

(15) Relevez les sensations suggérées dans ce rêve (sons, odeurs, couleurs) (p. 33)

(16) Relevez les mots caractérisés par des propositions relatives. Quelles informations apportent ces propositions ? A partir de cette description, que peut-on apprendre sur le personnage de mademoiselle Cormon ? (p. 41)

(17) Faites une description de votre habitation idéale en utilisant des propositions relatives (p. 41)

(18) Détaillez les quatre moments de cette scène. Caractérissez ces détails par des adjectifs. (p.65)

(19) Dans la liste suivante, trouvez des mots qui pourraient servir de titre à chacun des cinq paragraphes de cette histoire. (p. 128)

Tempo 3

(20) Lisez ce texte de *Le Clézio* et imaginez ce que va dire Roch en répondant à la question de sa femme (p.130).

Alter égo 2

(21) Relisez les textes et retrouvez deux mots ou expressions qui peuvent désigner « un extraordinaire voyage. (p. 85)

(22) Retrouvez trois stéréotypes que la narratrice associe aux gens d'origine russe. (p. 89)

(23) Relevez tout ce qui évoque la vie et le mouvement dans la ville. (p.137).

Tout va bien 3

(24) Lisez ce texte et repérez les apparitions du pronom on. Quelle est sa valeur dans chaque cas ? (p. 16)

(25) Selon vous cette tradition fait-elle partie des « plaisirs minuscules » ? (p.110)

(26) L'auteur emploie trois images pour désigner le paquet. Lesquelles ? (p. 111)

Dans *Echo 1*, l'activité lexicale demande que l'apprenant recoure à la compréhension globale du texte. Dans *Panorama 3* il faut analyser le contexte textuel pour distinguer, par exemple, les événements qui justifient l'emploi du passé simple et les circonstances qui exigent l'emploi de l'imparfait. Pour l'exemple 15, les sensations reliées aux « sons », « odeurs », « couleurs » sont déclenchées à travers les contenus implicites des formes linguistiques. La tâche proposée dans l'exemple 16 porte sur l'emploi discursif de la proposition relative comme

un procédé de caractérisation. Les exemples 18 et 19 portent sur des activités lexicales qui s'appuient sur le résumé du texte. *Tempo* (ex. 20) demandent aux apprenants de formuler leur propre discours rapporté en prenant appui sur le contexte textuel. Les trois activités lexicales dans *Alter égo 2* demandent le repérage des éléments dans le texte. Dans *Tout va bien 3*, les différentes valeurs du pronom indéfini sont déterminées par le contexte textuel (ex. 24). La justification ou non de l'expression « plaisir minuscule » (exemple 25) dépend du sens qu'on donne aux activités décrites dans le texte. Pour l'exemple 26, les mots ou objets employés comme symboles ne le sont que dans le contexte du texte. Deux activités lexicales (les exemples 13 et 17) sont déconnectées de la lecture des textes abordés mais elles sont articulées à des tâches de productions d'écrits.

Certaines activités présentées ci-dessus vont au-delà de la simple compréhension littérale pour solliciter la compréhension inférentielle du texte. (Falardeau 2003 : 683-684). Les questions sur les champs sémantiques des sensations (ex. 15), les stéréotypes (ex. 22), l'évocation des phénomènes citadins (exemple 23), et les images symboliques (ex. 26) amènent les apprenants à travailler sur les éléments implicites du texte. Ces activités constituent, selon nous, le premier pas vers une analyse de la dimension esthétique du texte littéraire. En effet, elles dépendent considérablement des « matériaux hors-texte » et sont alors très près de l'activité d'interprétation (Falardeau 2003 : 684). Mais, le travail d'inférence n'est présent que dans cinq activités, à savoir 8 % de l'ensemble des activités langagières proposées sur les textes littéraires.

Nous avons trouvé six activités (10 % des activités langagières) qui articulent l'étude de la langue à la visée esthétique du texte. Ces activités demandent aux étudiants de se saisir consciemment d'un objet linguistique pour en chercher leur usage symbolique. On observe qu'elles induisent une interprétation plurielle et sollicitent la coopération du lecteur-apprenant pour partager ou construire le sens du texte littéraire (Gruca 2009 :172).

Panorama 3

(27) Recherchez ce que peuvent symboliser les lieux, les personnages, les objets, les mouvements. (p. 33)

(28) Trouvez une interprétation philosophique à ce conte (sociale, politique etc.). Que symbolisent les rats, les personnages, l'histoire ? (p.129)

Tout va bien 3

(29) A la manière de Phillippe, écrivez à votre tour un texte pour présenter l'un de vos rites préférés. Trouvez des images ou des associations pour faire passer vos impressions, sensations, émotions et sentiments. (p. 111)

Echo1

(30) Utilisez la construction du début du poème pour évoquer un souvenir. (p. 84)

(31) Lisez cet extrait de la pièce. Résumez la situation. Imaginez une mise en scène (gestes, intonations des phrases). (p. 123)

Tempo 3

(32) En utilisant la matrice qui vous est proposée sur le modèle du poème de Prévert, composez un court poème en inventant des métaphores. (p. 233)

Dans *Panorama 3* (ex. 28, 29), l'apprenant doit s'appuyer sur le symbolisme des objets représentés (objets, rats, personnages, lieux, mouvement) pour « en extraire une signification

qui n'apparaît pas dans le texte mais qui doit s'en inspirer de manière explicite » (Falardeau 2003 : 685). Puisque le sens de ces objets symboliques est lié au thème global des textes, un travail interprétatif sur ces images conduit à la prise en compte de la dimension esthétique. Dans *Tout va bien 3* (ex. 29), imiter l'écriture de l'auteur implique dans ce cas la prise en compte de la dimension esthétique du langage employé dans le texte de référence. De plus, la consigne contraint les apprenants à évoquer des sensations par l'emploi du langage symbolique. Dans *Echo1*, le mot « construction » n'indique pas de manière précise l'activité langagière impliquée (exemple 30). Toutefois, nous supposons que le travail d'écriture exigerait l'imitation du langage artistique du poète. L'intonation et les gestes (exemple 31) verbalisent les états émotionnels et attitudes du locuteur (Lacheret, 2011). Dans une pièce de théâtre, ils peuvent avoir une fonction esthétique. Dans l'exemple 32, écrire à la manière de l'auteur invite à imiter le langage artistique (la métaphore) et la visée esthétique du poète. De plus, la consigne, propose un thème (Enfants) et l'utilisation de la structure linguistique employée dans le poème. Toutefois, nous remarquons que la dimension esthétique n'est présentée que de manière implicite dans trois consignes. Tels sont les cas des exemples 30, 31 (*Echo 1*) où les apprenants pourraient employer les faits langagiers proposés sans tenir compte de cette dimension. Par ailleurs, dans le manuel et le guide pédagogique aucune activité n'est proposée pour approfondir les connaissances des phénomènes langagiers en question. En ce qui concerne l'exemple 27 (*Panorama 3*), aucun travail n'est proposé sur l'utilité et le sens du langage symbolique dans le texte.

Par contre, dans les exemples 28 et 29, les consignes sont composées de deux tâches qui allient les faits de langue à leur utilité et leur sens dans les textes étudiés. Pour l'exemple 32, le manuel et le guide pédagogique (*Tempo 2* p. 228-229) propose des activités et des conseils qui permettent de lier les emplois métaphoriques à leur fonction dans le poème. On constate que ces trois exemples, à la différence des autres, sont accompagnés d'un travail d'analyse plus spécifique et plus développé. Ainsi semble-t-il que le faible nombre de tâches par texte littéraire ait nui au traitement didactique de la dimension esthétique (Tableau 2).

4. Conclusion

L'objectif principal de cette étude était d'analyser la conception de l'articulation langue-littérature qui se dégage de quelques manuels de FLE destinés aux adultes débutants. Les résultats de nos analyses nous conduisent à faire trois constats majeurs : premièrement, les manuels proposent très souvent des tâches langagières qui ne sont pas articulées à l'analyse des textes (dans une proportion de 54%). Cette approche décontextualisée des faits de la langue ne permet pas aux apprenants d'apprendre l'usage textuel et artistique des notions langagières apprises. Deuxièmement, lorsque les tâches langagières sont articulées aux textes littéraires, l'articulation se fait principalement au niveau textuel (36% des tâches langagières). Dans la plupart des cas, cette approche textuelle, tout comme l'approche décontextualisée, instrumentalise le texte littéraire au profit des apprentissages grammaticaux et lexicaux. Toutefois, une faible proportion de l'approche textuelle (8% des tâches langagières) sollicitant la compréhension par inférence constitue le premier pas vers une analyse de la dimension esthétique des faits langagiers.

Finalement, la dimension esthétique, qui articule l'approche textuelle à l'approche artistique, n'occupe que 10 % des activités langagières proposées sur les textes littéraires. Ainsi, la question de la spécificité du texte littéraire est faiblement posée. Les apprenants sont alors privés des connaissances sur la dimension artistique ou esthétique de la langue qui est un élément constitutif de la compétence langagière.

Nous devons préciser que notre analyse n'est en aucune manière un jugement des manuels étudiés : ces livres ont fait leur preuve dans l'enseignement du FLE. Nous affirmons qu'un travail décontextualisé des phénomènes langagiers n'est pas inutile : il aide à l'appropriation de la langue même s'il est pénalisant pour le caractère littéraire du texte (Riquois 2010 : 250). Nous appelons les enseignants à compléter leur usage des manuels en accordant une meilleure importance à la dimension esthétique et aux activités qui articulent les phénomènes langagiers étudiés à des séquences d'écriture.

Considérant les recommandations ci-dessus, nous pensons que ce présent travail justifie une recherche qui vérifiera l'effet d'un enseignement articulant l'étude de la langue à l'étude de la littérature sur l'apprentissage des apprenants universitaires de FLE.

Références

- Attard, J. (2018). The connection between literature and aesthetics: is it problematic? *Symposia Melitensia*, 14, 80-89.
- Béguelin-Argimón, V. (2016). Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(3). URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1290> ; DOI : 10.4000/rdlc.1290
- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine*, 5, 15-25.
- Cadre européen commun de référence* (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coirault, D. & David, J. (2011). Interactions langue-littérature et approches didactiques. Etude de manuels de troisième du collège. *Le français aujourd'hui*, 175, 25-34.
- Constandulaki-Chantzou, I. (2009). Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature. *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009 (La place de la littérature dans l'enseignement du FLE)*. Athènes, Université d'Athènes, 71-77.
- Culler, J. (1997). *Literary theory: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Cuq J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Danto, A. (1993). *L'assujettissement philosophique de l'art* (traduit de l'anglais par Hary- Schaeffer, C.). Paris : Seuil.
- Desbois, A. (2009). *Pour une didactique de la stylistique*. Mémoire de master 1, l'Université Stendhal-Grenoble 3.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

- Fjellestad, K. (2011). *How is literature used in English textbooks? A study of four textbooks for VG1 English*. Master's thesis, University of Oslo.
- Frank, M. (1987). Qu'est-ce qu'un texte littéraire et que signifie sa compréhension? *Revue internationale de philosophie*, 41(162/163 (3/4), Philosophie de la littérature / Philosophical aspects of literary criticism, 378-397.
- Gauvin-Fiset, L-M. (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire québécois : proposition d'un modèle d'articulation et pistes pour la classe*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*. Paris : Editions du Seuil.
- Gómez R. L. (2012). Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom. A constructivist perspective. *PROFILE*, 14(1), Bogota: Colombia, 49-66.
- Green, A. B. (2017). *Literature in the French EFL classroom: a portrait of teachers' attitudes, goals, and resources*. Doctoral thesis, UCL Institute of Education, University College London.
- Gruca, I. (2009). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009 (La place de la littérature dans l'enseignement du FLE)*. Athènes, Université d'Athènes, 165-185.
- Hoogland, C. (2004). An aesthetics of language. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(2), 43-59.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (Traduit de l'anglais par Ruwet, N). Paris : Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacheret, A. (2011). Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions. *Evolutions psychomotrices*, 23(90), 25-37.
- Lamarque, P. (2014). *The opacity of narrative*. London: Rowman & Littlefield International.
- Leech, G. (1974). *Semantics: the study of meaning*. Harmondsworth: Penguin Book.
- Legendre, R. (1993/2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Meyer, J. (1997). What is literature? A definition based on prototypes. *Work papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota session*, 41, 1-10.
- Olsen, S. H. (1981). Literary aesthetics and literary practice. *Mind*, 90(360), 521-541.
- Paveau, M.-A. (2011). L'analyse linguistique du texte littéraire. Une fausse évidence. *Le Français Aujourd'hui* (Association française des enseignants de français (AFEF)), 83-94. <hal-00660068>
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2005). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherche qualitative*, 24, 58-82.
- Pirolli, R. (2011). *Représentations de la littérature et de son enseignement : une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone*. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal (Grenoble 3).
- Puren, C. (2012). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. Repérer à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/>

- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. *11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève 2010*, 247-251. http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
- Ryken, L. (1984). *How to read the Bible as literature...and get more out of it*. Michigan: Academie Books.
- Schmidt P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Revue de recherches en éducation (Les langues à l'école)* 38, 93-109.
- Schmitt, M. P. & Viala, A. (1982). *Savoir-lire. Précis de lecture critique* (5^{ème} édition). Paris : Didier.
- Verheyen, L. (2015). The aesthetic experience of the literary artwork: a matter of form and content? *Aesthetic Investigations*, 1(1), 23-32.
- Welleck, R. & Warren, A. (1971). *La théorie littéraire* (traduit de l'anglais par Audigier, J.-P. & Gattégno, J). Paris : Editions du Seuil.

Manuels étudiés et consultés

- Augé, H., Cañada M.-D., Marlhens, C., Martin, L. (2005). *Tout va bien 3*. Paris : Clé International.
- Bérard, E., Canier, Y., & Lavenne, C. (1997). *Tempo 2*. Paris : Hatier Didier.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M., Ne, M.-F. & Chappay, E. (2006). *Alter ego 2*. Paris : Hachette FLE.
- Blasco, V., Kamalanavin, M-T., Lauginie, A., Nachon, A., & Nogue, F. (2012). *A propos B1*. Paris : PUG.
- Cocton, M., Dupleix, D., Ripaud, D., De Oliveira, A., & Dintilhac, A. (2014). *Saison 2*. Paris : Didier FLE
- Girardet, J., & Frérot, J.-L. (1996). *Panorama 3*. Paris : Clé International.
- Girardet, J., & Pécheur, J. (2008). *Écho 1*. Paris : Clé International.
- Le Bougnec, J.-T., & Lopes, M.- J. (2015). *Totem 3*. Paris : Hachette FLE.
- Liakin, D., Laikina, N., Michaud, G., & Olivry, F. (2018). *Tendances C1/C2*. Paris : Clé International.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). and European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).