HAL
open science

La littérature française à l'épreuve aux États-Unis : évolutions en didactique du français

Jennifer Loiseau

To cite this version:

Jennifer Loiseau. La littérature française à l'épreuve aux États-Unis : évolutions en didactique du français. Littératures. 2009. dumas-00435060

HAL Id: dumas-00435060

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00435060

Submitted on 23 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Stendhal -- Grenoble 3
UFR des Lettres et arts

La littérature française à l'épreuve aux États-Unis : évolutions en didactique du français.

Mémoire de recherche (30 crédits) pour
Master Lettres et arts, spécialité :
Didactique du français, langage et littérature
2008-2009

Présenté par
Jennifer Plunkett Loiseau

Directeur de recherches :
Mme Marie Bernanoce
Maître de conférences

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide pendant l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Mme Marie Bernanoce, maître de conférences à l'Université Stendhal Grenoble 3 et ma directrice de mémoire : elle a su, grâce à ses multiples domaines d'expertise, me fournir de précieux conseils et a compris dès le début l'objectif recherché, même quand celui-ci ne semblait pas très clair.

Mes remerciements s'adressent également au Professeur Yves Citton, lequel a été une source d'inspiration pour l'élaboration de ce travail.

J'exprime ma gratitude profonde à Mme Pascale Renaud, maître de conférences en droit privé à l'Université Pierre Mendès-France et une amie, pour la générosité dont elle a fait preuve à travers une relecture consciencieuse.

Enfin et surtout, je tiens à remercier ma famille, mon mari et mes deux filles, pour leur patience, leur soutien et leur amour.

Sommaire

Introduction 5

I. Le français et la littérature française aux États-Unis 8

A. Les études de Lettres 8

B. Le français aux États-Unis 10

1. Le français langue étrangère à l'école 11

2. L'intérêt pour le français et la France 14

C. La littérature française dans les programmes aux États-Unis. 16

1. La littérature en cours de français au lycée. 16

2. La littérature française à l'université américaine. 20

3. Les débats récents en matière de littérature française. 23

II. Des traditions littéraires aux nouvelles théories 27

A. Traditions et « belles lettres » 28

B. Pratiques et propositions en France 33

1. La littérature à l'étude et l'explication du texte français 34

2. Le sujet lecteur et d'autres nouveautés 39

C. Pédagogie, théories et publics américains 43

1. La pédagogie américaine: « Reader response » et French Theory 43

2. Les enjeux du français langue étrangère 49

III. Évolutions du contenu : les voies divergentes 56

A. La littérature de jeunesse en France 57

B. La littérature francophone aux États-Unis 63

C. Le théâtre et la poésie : preuves de disparités 73

1. Le théâtre français en aparté 74

2. La poésie d'une opportunité manquée 82

IV. Convergences et perspectives : vers une nouvelle légitimité 90

A. Le renouveau de la discipline aux yeux du sujet-lecteur validé 91

1. Vers l'émancipation intellectuelle et une estime de soi : 91

2. L'encyclopédie du jeune lecteur : littérature et culture populaire 96
B. Nouvelles perspectives, nouvelle légitimité 102
1. L'interculturel: une motivation traditionnelle dans un monde moderne 102
2. Le concept de l'interdisciplinarité 106
3. Les savoir-faire en littérature : interpréter, actualiser, écrire 109

Conclusion 114
Annexes 118
Annexe A – Expansion de la population scolaire 119
Annexe B – Inscriptions en cours de langue étrangère, lycées USA 120
Annexe C – Inscriptions en cours de langue étrangère, universités USA 121
Annexe D – Affiche : *The World Speaks French* 122
Annexe E – AP French Literature 123
Annexe F – Introduction du manuel de Morris Bishop. 124
Annexe G - Article, Dominique Charbonneau 126
Annexe H – California Standards 130
Annexe I – *Intrigue,* texte de Patrick Chamoiseau 133
Annexe J – *Interaction,* texte de Tahar Ben Jelloun 136
Annexe K – *Trésors du temps*, Table des matières 142
Annexe L – *Trésors du temps,* La Farce de Maître Pathelin 149
Annexe M – Manuel Belin 5e, La Farce de Maître Pathelin 159
Annexe N – Manuel Hachette 5e, La Farce de Maître Pathelin 166
Annexe O – *Architextes,* Poésie : Paul Verlaine 170
Annexe P – *Interaction,* Arthur Rimbaud : « Roman » 176
Bibliographie 180
Ouvrages américains 180
Ouvrages en français 181
Articles américains 182
Articles en français 186
Manuels américains 192
Manuels français 192
Sites américains 193
Sites français 194

Introduction

La littérature en tant que matière enseignée ne cesse de faire polémique. En cette année 2009, professeurs et étudiants se sont réunis à Paris devant le Panthéon pour une « lecture marathon » de *La Princesse de Clèves*, texte devenu symbole de l'importance d'une culture littéraire pour tous en dépit des reformes universitaires récents.[1] La Modern Language Association, société savante pour enseignants et chercheurs dans les domaines de l'anglais et des langues étrangères aux États-Unis, a publié sur internet au même mois de février 2009 le « Teagle Report », un document décrivant une série de recommandations afin de créer une nouvelle légitimité dans ces domaines après vingt ans de « déclin ».[2] Et plus précisément, au mois de mai 2009, les lycéens américains en voie de spécialisation en français passeront le dernier examen national en littérature française proposé avant son annulation due au manque d'inscriptions.[3]

Dans ce cadre général de « crise » de la littérature qui voit les publications d'œuvres conséquentes telles *La littérature en péril* (2007) de Tzvetan Todorov et *Lire, Interpréter, Actualiser : Pourquoi les études littéraires ?* (2007) de Yves Citton et puis d'innombrables articles dans les revues de recherche des deux côtés de l'Atlantique, les recherches les plus récentes en didactique du français langue maternelle répondent de façon particulièrement efficace aux besoins d'évolution dans la matière. Ces nouvelles théories concernant le sujet-lecteur,

---

[1] Le roman de Mme de Lafayette avait déjà été cité par Nicolas Sarkozy, actuellement président, en 2006 et en 2008, faisant allusion à l'inutilité de la littérature ancienne pour le grand public. Parmi les propos avancés le jour de la lecture-marathon le 16 février 2009 : *« […] nous sommes persuadés que la lecture d'un texte littéraire prépare à affronter le monde professionnel ou personnel, »* vidéo disponible. ROELS, Virginie. « Sarkozy va en bouffer, de la Princesse de Clèves, » 17 février 2009 (consulté le 5 mars 2009) http://www.marianne2.fr/Sarkozy-va-en-bouffer,-de-la-Princesse-de-Cleves_a175240.html.

[2] Modern Language Association (MLA), *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*, février 2009 (5 mars 2009) http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf.

[3] LEWIN, Tamar. « Advanced Placement Italian Test to End, » *New York Times, 8 janvier 2009* (3 mai 2009) http://www.nytimes.com/2009/01/08/us/08exam.html.

l'écriture littéraire et la génétique textuelle, parmi d'autres, témoignent d'un nouveau regard sur l'enseignement de la littérature en France, regard qui s'avère probablement important pour la défense et la légitimité de cette même littérature aux États-Unis. De même, les modifications déjà effectuées dans les universités américaines pour légitimer les programmes et les cours de moins en moins demandés et disponibles en littérature française peuvent élargir les horizons des conditions actuelles de l'enseignement du français en France.

Ainsi, cette étude se fixe comme objectif d'examiner les deux cadres d'enseignement de la littérature française afin de comparer les évolutions qui ont déjà eu lieu en vue de « sauver » la matière.[4] En dépit des cadres différents, ces deux enseignements sont partis des mêmes origines « sacrées » de la matière vers un même état de déclin aujourd'hui. Ce regard croisé qui prendra en compte les différences entre les deux publics, les deux pédagogies et les transformations divergentes permettra-t-il d'en sortir une nouvelle perspective sur la situation actuelle ? Nous nous appuierons sur les publications des chercheurs et des professeurs dans la discipline afin d'évoquer les passés, les présents et les pas en avant, faux ou grands, qui peuvent éclairer le chemin pour l'avenir.

Nous commencerons ce travail avec une analyse du cadre actuel de l'enseignement de la littérature en langue française aux États-Unis. Ce cadre, fondamentalement différent du cadre de la littérature française enseignée en France, présente néanmoins des ressemblances intéressantes, surtout par rapport aux « humanités » en général qui peinent à attirer des étudiants dans les deux pays. Mais en plus du futur incertain de la littérature, le cadre américain endure d'autres difficultés. Enseignée surtout et heureusement en langue française, la littérature française et francophone dépend d'un intérêt pour cette langue en tant que langue étrangère et des programmes d'études proposés à son égard, programmes qui, eux aussi, sont sujets à des flux d'intérêt. Les problèmes de budget et de réformes dans tout le domaine se font sentir de façon moins aigue du grand public et sont alors débattus passionnément par les professeurs et chercheurs particulièrement intéressés. Nous prendrons appui sur ces articles de recherche américains pour évoquer les enjeux autour de la place incertaine de la littérature française aux États-Unis.

Dans la deuxième partie, nous nous interrogerons sur le passé et les traditions de l'enseignement de la littérature française et l'influence de ces « belles lettres » sur

[4] Voir le dossier « Il faut sauver les lettres », *Le Monde de l'éducation*, 373, Octobre 2008 :32-53.

l'évolution de la matière dans les deux pays. Afin de déceler quelques grands traits des progressions passées et présentes, nous évoquerons les théories du « sujet-lecteur » français à partir des recherches les plus récentes en didactique du français et leur comptabilité avec les théories de « reader response » américain qui ont influencé la pédagogie américaine. Plus particulièrement, nous regarderons la pratique de *l'explication de texte* en France qui perdure en dépit des évolutions récentes et qui fait partie des exercices proposées aux Américains en cours de littérature française, ainsi que le phénomène de la « French Theory » qui a laissé sa marque dans les départements de français aux États-Unis. Il sera question aussi de prendre en compte la part du français langue étrangère pour les américains et les difficultés inhérentes aux études littéraires dans ce cadre.

Ensuite, nous verrons comment les évolutions plutôt récentes des deux côtés de l'Atlantique montrent la volonté de s'adapter, même si les modifications ne semblent pas très similaires à première vue. En France, l'arrivée de la littérature de jeunesse dans les programmes du cycle 3 et du collège résulte du désir de rendre la littérature plus accessible dès un plus jeune âge et de donner « le goût de lire » aux élèves. Pour les Américains qui font la littérature française surtout en tant que spécialisation universitaire, il s'agit d'un élargissement du corpus d'œuvres étudiées et d'un lien plus « politique ». Ce sont les littératures « francophones » qui créent un nouveau centre d'intérêt dans le domaine du français aux États-Unis. Nos recherches montreront que les deux chemins vers une « modernisation » de la matière mériteraient d'être pris en compte et élaborés dans les *deux* pays. Par ailleurs, un regard sur les méthodes utilisées autour de deux genres classiques, les pièces de théâtre et les poèmes français, montrera que malgré les différences de cadres, d'objectifs et de publics entre la France et les États-Unis, certaines lacunes chez l'un bénéficieraient de l'apport de certains atouts chez l'autre.

Enfin, nous consacrerons la dernière partie aux convergences entre les évolutions en cours et la conception plus globale des études littéraires qui en sort. Notre regard croisé des programmes français et américains soutient le discours actuel commun aux deux pays autour du lecteur privilégié, de l'interdisciplinarité, de l'interculturel et des compétences apportées par la discipline. La défense de la littérature française prend de l'ampleur vue à travers la conjoncture actuelle des deux grands pays et une nouvelle légitimité pour la matière en résulte.

I. Le français et la littérature française aux États-Unis

Si les articles de recherche et les associations concernées avancent l'idée d'une chute d'intérêt pour la littérature française, ce n'est pas sans raison. Avant de regarder les évolutions dans le domaine de la littérature française de plus près, nous prendrons en compte le cadre général autour de cette polémique. Les études de lettres et les « humanités » dans leur ensemble subissent également une baisse d'intérêt. De plus, les études littéraires en langue française font partie de l'ensemble du choix d'études de littératures étrangères aux États-Unis, autrement dit, *une* littérature en langue étrangère à choisir parmi d'autres. Nous regarderons alors la réception actuelle de la langue française en tant que langue étrangère et tenterons d'y trouver espoir pour les études littéraires qui en font partie. Nous verrons, ensuite que l'organisation des programmes fait débat et que l'enseignement de la littérature française aux États-Unis ne cesse de devoir se justifier.

A. Les études de Lettres

Le « Teagle Report » de la Modern Language Association cité plus haut est un des signes les plus récents de la lutte actuelle au nom des études de Lettres et de langues dans les universités américaines. Réagissant aux réductions en nombre d'inscriptions, de cours et de postes de professeurs titulaires, le discours souligne l'importance de trouver une nouvelle *raison d'être* face aux exigences du monde moderne :

> *Alors que la capacité de lire est au cœur de tout projet scolaire et éducatif, elle est l'objet d'étude primaire au sein des départements de langages et de littératures et les connaissances particulières au vingt-et-unième siècle exigent certaines aptitudes « littéraires » spécifiques : la capacité à communiquer de façon efficace et persuasive avec d'autres à travers une* ***aptitude littéraire interculturelle****, la capacité à gérer de nouvelles formes de média à travers une* ***aptitude littéraire technologique****, la capacité à comprendre une ou plusieurs langues et cultures en contexte à travers une* ***aptitude littéraire historique****, et la capacité à analyser, organiser, et comprendre les informations rencontrées à travers une* ***aptitude littéraire encyclopédique.***[5]

[5] MLA, *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*, February 2009 (consulté le 5 mars 2009) < http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf>,p. 2*: « While literacy is the foundational core of all educational and scholarly projects, it is the particular*

Le document recherche ainsi une nouvelle légitimité pour cette matière considérée plutôt « classique », légitimité très à propos d'après le livre *Unmaking the Public University : The Forty-Year Assault on the Middle Class* de Christopher Newfield publié en 2008. Professeur Newfield met sur le compte de l'élite conservatrice américaine une « attaque » contre la formation universitaire de la classe moyenne à travers une réduction de fonds en tout domaine non lié au succès du marché économique depuis quarante ans.[6] Pire, selon Newfield, les facultés de Lettres n'ont pas su réagir contre cette agression subtile en créant leur propre validité au sein du marché et ont réagi avec des réductions et des modifications afin de suivre le courant : *« plutôt que de mettre le développement des connaissances culturelles avant la logique du marché, les dirigeants des sciences humaines ont critiqué l'impact du marché économique sur la main-d'œuvre académique tout en continuant de s'y adapter. »* [7]

Les événements actuels en France tendent à montrer une évolution similaire, évolution due en partie à une expansion de la population scolaire comme cela s'était passée aux États Unis. (Voir Annexe A) Nous verrons que les théories récentes en didactique du français résultent aussi, quelque part, d'un public plus élargi et moins élitiste dans les écoles françaises. Mais retenons, pour l'instant, que le « pragmatisme éducatif » nécessité par ces transformations dans les deux pays, à plus d'un demi-siècle d'intervalle, a *« ouvert la voie à la mise en cause des disciplines les plus valorisées par le système d'enseignement, disciplines dont l'utilité est la moins immédiate et qui sont académiquement les plus exigeantes. […] Or, ce sont ces enseignements qui présentent le plus grand potentiel d'économie cognitive et dont l'effet pédagogique est vraisemblablement le plus durable. »* [8]

Malgré l'aspect exogène de ces facteurs, il semblerait que certains conflits endogènes, au sein des départements créés essentiellement en fin du dix-neuvième siècle,

---

focus of study in departments of languages and literatures, and the twenty-first-century knowledge commons puts specific forms of literacy at a premium: the ability to communicate effectively and persuasively with others through cross-cultural literacy, to work with new forms of media through technological literacy, tounderstand language and culture in context through historical literacy, and to analyze, organize, and make sense of the information through information literacy. » [Les traductions d'anglais en français sont faites par moi-même, sauf exceptions notées.]

[6] NEWFIELD, Christopher. *Unmaking of the Public University,* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008, p. 11.

[7] NEWFIELD, op. cit., p. 146. *« […] rather than putting the development of cultural understanding ahead of market logic, LCS [literary and cultural study] leaders criticized the impact of markets on academic labor while continuing to adapt to them. »*

[8] BULLE, Nathalie. *La rationalité des décisions scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999, p. 294

ont joué un rôle au moins aussi important. Auparavant, le latin et le grec furent les seules langues enseignées dans les universités américaines. Les études de littérature de langue vivante, en anglais uniquement au départ, ont ressenti un besoin de se justifier aux yeux des « anciens », ce qui a généré un désaccord à l'intérieur des départements :

> *Le conflit initial oppose les partisans d'une culture générale large et d'une littérature perçue comme un critique du monde, à ceux qui favorisent la spécialisation et la séparation des domaines et glorifient la production savante. Les pratiques de recherche apparaissent comme le triomphe de manières de faire empruntées à la science sur les questions éthiques et culturelles. […]Dès le début donc, la question de la valeur littéraire est posée : on cherche à concilier les différentes pratiques afin de s'assurer que les activités de recherche et les questions théoriques ne retiennent pas plus l'attention que la littérature elle-même, dont on estime la supériorité évidente.*[9]

Une matière en situation précaire dès son instauration, donc, les études littéraires, associées aux études plus classiques comme la rhétorique, ont peiné à établir leur place légitime tout au long des évolutions économiques, politiques et sociologiques du millénaire. Ainsi, pour parler de la littérature française enseignée aux États-Unis, nous évoquons bien plus que la littérature elle-même. Et alors que la littérature française fait partie des études littéraires remises en question, elle dépend également de l'enseignement d'une langue étrangère dans ce grand pays.

B. Le français aux États-Unis

Avant d'examiner les associations plus traditionnelles autour de l'étude de la littérature française dans le passé et sa place à l'université encore aujourd'hui, il importe de noter la situation actuelle du français en tant que matière et sa réception générale par le public américain. Le cadre des langues étrangères à l'école et l'appréciation populaire de la culture française influencent le potentiel de la littérature française en Amérique.

[9] LOUCIF, Sabine. *Sociologie de la réception et analyse du rôle de l'institution littéraire: étude contrastive de l'usage des 'classiques' de la littérature française dans les universités américaines*. 1999. Thèse Doctorat de lettres modernes, Université de Paris III, p. 48-49.

1. Le français langue étrangère à l'école

Le français étant une langue étrangère parmi d'autres pour les Américains, elle représente une sous-partie de l'ensemble des études de langues et de lettres, une matière choisie et poursuivie par une population restreinte. Bien qu'un bon nombre de cours universitaires de civilisation occidentale ou de littérature comparée traitent de quelques textes français en version traduite, il reste que la plupart des études approfondies de cette matière se poursuivent par des étudiants spécialisés en langue française ayant choisi le français en tant que langue étrangère auparavant, au collège ou au lycée.

Même si nous verrons que l'on retrouve malheureusement peu de littérature dans les programmes d'apprentissage du français langue étrangère au collège et au lycée, ce sont ces débuts en cours de langue qui fournissent la majorité de l'intérêt et des inscriptions plus tard au niveau universitaire où l'enseignement de la littérature joue un plus grand rôle. Avec le but de préparer une thèse en université américaine au niveau doctorat, une certaine population d'étrangers remplace les étudiants américains qui ont arrêté leurs études après la licence ou le master, mais il reste que les effectifs qui déterminent le nombre de professeurs embauchés et de cours proposés dans les universités avant le doctorat sont liés au choix de la langue française qui commence le plus souvent dans les lycées.

Or, dans le passé récent, comme pour les études de lettres en général, les articles de recherche parlent aussi d'une baisse d'intérêt pour les langues étrangères. Une étude des quatre mille articles publiés dans le *Modern Language Journal* depuis ses débuts a montré que dix pour cent ont reflété un besoin de défendre la discipline des langues étrangères et que le français y figurait le plus souvent comme langue défendue.[10] Certaines publications encore plus récentes, en revanche, font allusion à un renouvellement d'intérêt pour les langues étrangères dû au « déficit langagier » aperçu après les événements du 11 septembre 2001 :

> *L'incapacité de communiquer et de comprendre dans d'autres régions du monde ressentie par les États-Unis est devenue un sujet commun pour les journalistes, lors des échecs*

[10] LANTOLF, James P. et SUNDERMAN, Gretchen. « The Struggle for a Place in the Sun: Rationalizing Foreign Language Study in the Twentieth Century, » *Modern Language Journal*, 85, 2001, p. 5, 20.

langagiers de toutes sortes qui ont tourmenté les interventions militaires américaines en Afghanistan et en Iraq, ainsi que les efforts pour éliminer le terrorisme.[11]

Concernant le français, pourtant, les sondages et les publications au sujet du nombre d'élèves qui choisissent le français parlent toujours d'une chute d'effectifs surtout par rapport à la langue espagnole qui apporte un grand intérêt pour les Américains. Selon le National Center for Education Statistics, entre 1990 et 2000, alors que le nombre de lycéens en général et le nombre d'élèves inscrits en langue étrangère ont augmenté, le pourcentage inscrit en français a chuté de 1,3 % face à l'espagnol qui a vu une augmentation de 55,4%.[12] (Voir Annexe B) Au niveau universitaire, un sondage en 2006 montre une augmentation de 12,9% pour les inscriptions en langue étrangère depuis 2002, alors que le français n'a augmenté que de 2,2%, la seule autre langue ayant une croissance moindre étant l'hébreu de la Bible.[13] (Voir Annexe C)

Ces chiffres tendent à démontrer un véritable changement au niveau de la présence de la langue française à l'école depuis une vingtaine d'années. De même, les professeurs donnent l'impression d'être sur la défensive dans les articles de recherche et chez les associations d'enseignants de français. Le site internet de l'American Association of Teachers of French, pour les professeurs de français des lycées et des universités américaines, encourage, en partenariat avec l'ambassade française aux États-Unis, la promotion du français à travers une argumentation et des affiches publicitaires qui soutiennent l'intérêt du français pour le monde des affaires et des sciences, pour les

---

[11] MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*, mai 2007 (consulté 17 mars 2009) < http://www.mla.org/flreport>, p. 1: *«The United States' inability to communicate with or comprehend other parts of the world became a prominent subject for journalists, as language failures of all kinds plagued the United States' military interventions in Afghanistan and Iraq and its efforts to suppress terrorism. »*

[12] US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, *Enrollment in foreign language courses compared with enrollment in grades 9 through 12 in public secondary schools: Selected years, fall 1948 through fall 2000*, avril 2002 (consulté 17 mars 2009) <http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_053.asp>.

[13] FURMAN, Nellie et al., Modern Language Association, *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*, 13 novembre 2007 (consulté le 21 mars 2009). <http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf>.

relations internationales et pour la réussite scolaire.[14] (Voir un exemple d'affiche, Annexe D)

La baisse d'effectifs étant récente et sensible aux changements de programmes qui résultent des réductions de budgets et des priorités gouvernementales, on ne pourra pas prédire l'avenir pour la langue française dans les écoles américaines. Historiquement, le français est la langue étrangère la plus enseignée après l'espagnol qui n'a commencé à avoir le double des effectifs du français qu'à partir des années soixante-dix. (Voir Annexe B) Il s'agit potentiellement donc d'une correction pour le français qui partage son statut de langue étrangère moins importante que l'espagnol avec de plus en plus d'autres langues étrangères aux États-Unis. Les langues qui semblent plus importantes pour les relations internationales appelées les « langues critiques », telles le chinois ou l'arabe, bénéficient déjà d'un intérêt croissant dans les universités[15] et commencent à être proposées dans les lycées métropolitains. En Grande Bretagne, par exemple, où plus de soixante langues sont aujourd'hui offertes, l'on constate une baisse des inscriptions en français de 20%, mais aussi en allemand et en espagnol.[16]

Ainsi, pour notre étude de l'enseignement de la littérature française aux États-Unis, il s'avère qu'une réduction en nombre d'élèves capables de lire et d'écrire en français menace la continuation de la matière depuis un certain nombre d'années. L'évolution des études littéraires en général et les intérêts variables au niveau des langues étrangères tendent, en effet, à mettre le français en Amérique en question. Pourtant, lors du sondage de 2008 de *l'American Council on the Teaching of Foreign Languages*, le français a été le plus souvent sélectionné en réponse à la question : « Quelle langue étrangère vous intéresserait le plus si vous aviez le choix libre ? » [17] L'espagnol s'est retrouvé en troisième place derrière l'italien. Y aurait-t-il, ainsi, un intérêt pour certaines langues et littératures en dehors de l'importance ou l'utilité aperçue ?

---

[14] Voir French Language Initiave, 2007 (consulté le 21 mars 209) <http://www.theworldspeaksfrench.org/> pour les matériaux de promotion et le site de l'association sur <http://www.frenchteachers.org/>.

[15] FURMAN, *loc. cit*. (Voir Annexe C)

[16] MAURAIS, J. et al., (dir.) *L'avenir du français*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 259.

[17] American Council on the Teaching of Foreign Languages, *2008 ACTFL Student Survey Report* (3 avril 2009) http://www.actfl.org/files/public/ACTFL_Final_2008_completeLOW.pdf.

2. L'intérêt pour le français et la France

Si l'image de la France aux États-Unis nous intéresse ici, il ne s'agit pourtant pas de faire un bilan de tout ce qui a été dit ou écrit à ce sujet. Les rapports franco-américains sont complexes et souvent variables selon l'époque ou l'humeur générale dans les deux pays. Néanmoins, grâce aux liens historiques, aux ressemblances et même aux différences, une espèce d'engouement inexplicable et inconstant s'est développé entre les deux pays. Pour notre étude, il suffira de souligner qu'aux États-Unis, il existe un certain style d'individu qui affiche une fascination plus ou moins partagée pour tout ce qui est « French ». Sans cela, les maisons d'édition américaines ou anglaises cesseraient de publier des ouvrages légers, vendus en librairie d'aéroport comme des petits pains (ou plutôt comme des petites baguettes pour mieux vendre l'image de la France). *A Year in Provence* (1989) de l'anglais Peter Mayle et *French Women Don't Get Fat* de Mireille Guiliano (2004), ou *The Discovery of France* de Graham Robb (2007) sont quelques-uns des nombreux exemples.[18]

Les films américains profitent, eux aussi, du cadre français, surtout Parisien, pour enrichir leurs intrigues. L'amour, l'histoire, et même l'aventure y prennent un aspect plus cultivé et plus artistique. Dans les années 2000, on a vu sortir *Chocolat* (2000) d'après le roman de Joanne Harris, *The Bourne Identity* (2002), *Marie-Antoinette* (2006) et *Ratatouille* (2007) de chez Disney parmi d'autres.[19] Lors d'un sondage rare et non moins légitime concernant l'imagerie de la France pour des étudiants en cours de civilisation française en faculté, « la gastronomie française » a été citée le plus souvent comme « image immédiatement accessible » du pays. « Les monuments et les endroits connus » ont partagé la seconde place avec « les aspects pittoresques de la vie en France » ; suivi en troisième place par « la vie intellectuelle et les arts ».[20] L'auteur du sondage se plaint de la nature

---

[18]Car *« Les littératures démocratiques fourmillent toujours de ces auteurs qui n'aperçoivent dans les lettres qu'une industrie, et, pour quelques grands écrivains qu'on y voit, on y compte par milliers des vendeurs d'idées. »*, TOCQUEVILLE, Alexis de. *De la Démocratie en Amérique* (1840). Éd. Mayer, J-P. Paris Gallimard, 1968, p. 236.

[19] Voir le site de l'ambassade américaine à Paris pour une liste complète de toutes les siècles : Embassy of the United States, Paris, France. *France made in Hollywood* (10 avril 3009) http://france.usembassy.gov/france-movies.html.

[20] KOOP, Marie Christine W. «Survey on the Teaching of Contemporary French Culture in American Colleges and Universities: Part II – The Students' Perspectives, » *French Review*, 64, 4 (March 1991), p. 573.

« cliché » de cette imagerie. Pourtant, dans le cadre de l'inspiration pour le choix d'une langue étrangère chez les jeunes, ces clichés peuvent s'avérer important. Ceci expliquerait aussi l'intérêt pour l'italien ressenti par les lycéens dans le sondage précédent.

Aussi, plusieurs études ont démontré une forte appréciation pour *les sons* du français, cités très souvent comme raison de choisir cette « belle » langue,[21] mais surtout l'importante possibilité de séjourner en France pendant une année ou un semestre avec un programme d'études à l'étranger semble primordial pour certains dans le choix d'une langue étrangère. Par exemple, à l'Université de Floride, le nouveau programme d'été en Provence débuté en 1999 a suscité une augmentation de 33% en nombre d'étudiants devenus « majors » (spécialistes en voie) de français pendant l'année suivant sa création.[22] Jacqueline Kennedy, future première dame des États-Unis, par exemple, tenait particulièrement à son année d'études à la Sorbonne en 1949, malgré la réticence de ses parents.[23] Elle fut diplômée en littérature française par la suite et répondait aux journalistes à Paris en un français remarquable aux côtés de son mari.[24]

Au-delà des bérets, des cafés et des liaisons (phonétiques ou autres), la ville de Paris est, elle aussi, attirante et spéciale, même vue des Français de province. Elle a inspiré les chansons de Cole Porter, de Frank Sinatra, et de Van Morrison, par exemple et de multiples ouvrages et d'articles écrits par des Américains sur ses attraits.[25] Il existe une telle fascination que l'université de Pennsylvania State, propose un cours très demandé sur la ville depuis 2001, un cours qui est tenu en anglais avec une visée « culturelle ».[26] La liste de grands écrivains et poètes américains qui y ont trouvé l'inspiration est longue : Thomas Jefferson, E.E. Cummings, John Dos Passos, Gertrude Stein, James Baldwin et Ernest Hemingway parmi d'autres.[27] Ce sont leurs œuvres connues par un public aux motivations

---

[21] MAGNAN, Sally S. et TOCHON, François.. « Reconsidering French Pedagogy: The Crucial Role of the Teacher and Teaching, » *French Review*, 74, 6 (May 2001), p. 1094. « *The greatest number of Magnan's students claimed to study French because they 'like the sounds of the language'; 82%-85% over the years 1993, 1995, and 1999.* »

[22] ZACHMANN, Gail. « Overseas Engagements: The Presence and Futures of Study Abroad, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004, p. 213.

[23] Consulté rapidement dans FLAHERTY, Tina S. *What Jackie Taught Us : Lessons from the Remarkable Life of Jacqueline*, 2005, p. 104-105: http://books.google.com/books?id=gxOLhWpxmyYC&dq.

[24] DAVIS, Margaret Leslie. « The Two First Ladies, » *Vanity Fair*, November 2008: 222-237.

[25] Voir LEVENSTEIN, Harvey A. *We'll Always Have Paris: American Tourists in France since 1930.* Chicago: University of Chicago Press, 2004.

[26] BROOKES, N. Christine and MERFIELD-LANGSTON, Audra. «'That's hot!' Teaching Paris to the Paris (Hilton) Generation, » *French Review*, 81, 1 (October 2007), p. 108.

[27] Voir http://www.understandfrance.org/Paris/AmericanWriters.html.

plus intellectuelles qui aident à créer un « cachet » associé avec la France chez les littéraires. De même, la place de la littérature dans la culture française de façon générale paraît remarquable pour un Américain et peut attirer des étudiants aux tendances plus littéraires. La quantité de librairies de qualité, les émissions de télévision de nature littéraire, et le nombre de prix littéraires sont signes d'une vie littéraire au niveau national plutôt enviable.[28] Il reste à voir comment et dans quel cadre les œuvres littéraires qui sortent de cette culture fascinante se transmettent de l'autre côté de l'Atlantique.

C. La littérature française dans les programmes aux États-Unis.

En ce que concerne le français aux États-Unis, la dichotomie apparente entre l'utilité aperçue et l'intérêt porté semble alors troublante. Dans une telle situation précaire et dans le climat actuel des études de lettres, quel est l'état actuel des études de la littérature française aux lycées et aux universités américaines? Et quels débats tournent déjà autour de son rôle dans les programmes ?

1. La littérature en cours de français au lycée.

Pour la grosse majorité des jeunes Américains, l'étude d'une langue étrangère ne commence pas avant le collège ou le lycée et les textes littéraires ne jouent un rôle dans l'enseignement de cette langue qu'en fin de lycée, au mieux. Alors que dans certains établissements privés ou situés en zones cosmopolites l'on trouve des programmes de langue étrangère dès le primaire ou même des écoles qui se déroulent en langue étrangère (les lycées français de New York et de Los Angeles, par exemple), nous nous concentrerons sur le cadre moyen, souvent cité dans les articles de recherches, qui fournit la majorité des futurs étudiants en université.

[28] BERNSTEIN, Richard. *Fragile Glory: A Portrait of France and the French*, New York: Knopf, 1990, p. 90, 182.

Le système éducatif américain fonctionne sans « Instructions Officielles » venant du gouvernement national et, le plus souvent, ce sont des « districts » à l'intérieur des états qui prennent les décisions pour leurs régions, régions qui vont élire un « School Board » qui s'occupe uniquement des questions d'éducation. Les états établissent des « standards » qui vont déterminer les visées générales et qui sont testés à travers des examens informatifs mais non déterminants pour les résultats des élèves. Au niveau national et exceptionnellement, un gouvernement peut établir des standards nationaux (No Child Left Behind, 2001) qui ne sont que des aperçus, mais aussi sujets à polémique. Ainsi, les « districts », les écoles et même les professeurs restent plus ou moins libres de créer les standards à leurs façons.

Sans directives nationales, les langues étrangères ont alors un statut facultatif dans les écoles. Ceci explique comment seule une petite moitié des lycéens américains suivaient des cours de langue étrangère en 2000. (Voir Annexe B) Néanmoins, les universités réputées demandent au moins deux ans d'études en langue étrangère préalables, ce qui crée une association entre les élèves plus doués et les cours de langues étrangères. Les collèges et les lycées qui bénéficient d'un programme sont cependant obligés de proposer des cours de langues en heures réduites (deux fois par semaine par exemple) à cause des contraintes de gestion et d'effectifs. Au bout du compte, le niveau atteint en langue étrangère ne semble pas comparable au niveau d'anglais du lycéen français arrivé en terminale, puisque la plupart des Français auront étudié une langue étrangère depuis le primaire et pour la plupart, la langue choisie est l'anglais.[29]

Au sujet de la littérature en cours de français dans les lycées, il s'avère impossible de décrire son rôle pour tous les professeurs individuels dans toutes leurs situations différentes. Bien qu'ils bénéficient d'une certaine flexibilité au niveau de leurs enseignements, la plupart manquent de temps et/ou de motivation de la part des élèves pour les activités plus poussées. Dans les *National Standards for Foreign Language Education* publiés en 1996 et encore en 1999 par *l'American Council on the Teaching of Foreign Languages* (une association de professeurs et autres professionnels)[30], la place que détient la

[29] Une langue étrangère au primaire est obligatoire uniquement depuis 2003, p. 28. Avant, l'apprentissage de la première langue étrangère commençait au collège, p. 35. Presque la totalité des élèves choisissent l'anglais, p. 70. Voir l'étude de la commission européenne de septembre 2008. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095FR.pdf

[30] American Council on the Teaching of Foreign Languages, *National Standards for Foreign Language Education* (résumé) (10 avril 2009) http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392.

littérature en cours de langue n'est pas clairement définie. Les Standards conseillent vaguement que les textes littéraires peuvent servir d'outil parmi d'autres pour travailler la compréhension en lecture.[31] De plus, le fait que ses « standards » restent une visée non-officielle venant d'une organisation non-gouvernementale dont les membres sont fortement concernés et formés dans le domaine, témoigne d'autant plus du manque de priorité et de statut général pour les textes littéraires au lycée.

Un survol des manuels utilisés dans les lycées permet de constater une présence non négligeable des textes littéraires, pour les troisième et surtout quatrième années de français essentiellement. L'histoire de la matière en Amérique, cette première langue étrangère moderne d'importance, crée un lien avec les pratiques littéraires de l'époque de la rhétorique et fournit des « belles lettres » réputées et fortement liées avec l'enseignement de cette langue. Ainsi, malgré la période de l' « approche communicative » des années quatre-vingt qui a favorisé l'utilisation du dialogue et des textes « authentiques » (c'est-à-dire les publicités, les articles de presse, etc.) en matière de langue étrangère et malgré le manque de précisions dans les Standards, les cours de français plus avancés ont maintenu un aspect littéraire. Mais en 1985, selon un critique, presque aucun des manuscrits de manuels de première ou deuxième année présentés n'a incorporé des textes littéraires.[32]

Nous verrons comment les manuels se servent des textes plus particulièrement dans la deuxième partie. Pour l'instant nous soulignons que ces manuels, vendus par des maisons d'éditions colossales à des prix exorbitants représentent des chiffres d'affaires importants et bénéficient souvent de « contrats » avec les « districts ». Autrement dit, si une région aime les manuels d'anglais et de science de McGraw-Hill, par exemple, il est financièrement dans leur intérêt d'y acheter les manuels de français et de maths aussi, même s'ils préfèrent les versions de HarperCollins pour ces sujets. Les entreprises qui tiennent à maintenir leurs ventes et leur contrats cherchent néanmoins à intégrer les dernières recherches et les désirs des professeurs dans l'ensemble, ce qui rend la présence des quelques textes littéraires à l'intérieur des manuels d'autant plus significative.

---

[31] TUCKER, Holly. « The Place of the Personal: The Changing Face of Foreign Language Literature in a Standards-Based Curriculum, » *ADFL Bulletin*, 31, 2 (Winter 2000), p. 54.

[32] HERRON, Carol. « Collaboration Between Teachers of Foreign Languages and Literature, » *French Review*, 59, 1 (October 1985), p. 12. « *As a reviewer of elementary and intermediate level manuscripts for six major foreign language publishing houses, I can say that virtually no new basic skills French manuscript has crossed my desk in the last two to three years that includes any literary reading materials (e.g. poems, short stories).* »

Ceci dit, il arrive souvent qu'un professeur décide de compléter avec des textes photocopiés ou achetés à côté ou même qu'il garde des manuels usés et datés de peur de ne pas pouvoir obtenir des textes d'appui à ses besoins. Les matériels deviennent critiques surtout en quatrième année où les enjeux sont plus complexes. Les élèves commencent à pouvoir comprendre des textes plus longs et plus compliqués et les « standards » ne fournissent pas d'indications précises pour l'utilisation des textes, donc les professeurs sont plus libres de faire à leur gré et souvent plus inspirés. Les résultats d'un sondage publié dans le *French Review* ont indiqué que pour 25% des enseignants de cours de troisième année, la littérature bénéficie d'une place majeure dans l'instruction, chiffre qui augmente à 68% pour les cours de quatrième année.[33]

Si nous constatons dans l'ensemble que l'étude de texte littéraire français a un statut accessoire jusqu'en fin de lycée, l'annulation de l'examen de littérature française pour les élèves en cours de français avancé, Advanced Placement (AP), au mois de mai 2009 devient plus pesant. Le *College Board*, une association crée en 1900, fournit un lien entre les lycées et les universités américaines à travers l'examen SAT (Scholastic Aptitude Test) et les examens AP.[34] Ces examens sont reconnus au niveau national, le SAT étant obligé pour tous les lycéens désirant faire des études universitaires. Les lycées avec un programme compatible, des professeurs qualifiés et surtout des familles demandeurs (car ce sont les élèves qui paient les frais d'examen), peuvent également proposer des cours AP pour certains matières qui permettent d'obtenir l'examen : un élément supplémentaire pour le dossier de demande d' « admission » et, dans le cas d'un bon résultat, des crédits universitaires. (Voir Annexe E) Le français bénéficiait auparavant de deux examens AP disponibles, français langage et français littérature. L'examen en littérature AP, le premier pas des spécialistes potentiels avant de partir à l'université et la motivation la plus concrète pour la présence de la littérature française dans les dernières années du lycée, est celle qui sera supprimée après cette année.[35]

---

[33] FEIN, David. « Literature in the High School French Class, » *French Review*, 60, 2 (December 1986), p. 192.

[34] Voir le site pour le College Board: http://www.collegeboard.com/about/index.html. Les résultats du SAT sont très importants pour s'assurer d'être admis dans les universités désirées, mais le diplôme de fin de lycée dépend uniquement des notes passables et non d'un examen particulier comme le baccalauréat.

[35] Avec 1,946 preneurs en français littérature en 2008 (contre des centaines de milliers en English Literature), le College Board ne pouvait plus rentabiliser les frais. Voir LEWIN, Tamar. « Advanced Placement Italian Test to End, » *New York Times, 8 janvier 2009* (3 mai 2009) http://www.nytimes.com/2009/01/08/us/08exam.html.

2. La littérature française à l'université américaine.

Suivant la présence réduite de la littérature française dans les lycées américains, on pourrait imaginer que les spécialistes en français démarrent des vraies études littéraires dès leur arrivée en université. Mais, l'organisation des études supérieures aux États-Unis ne le permet pas. L'université américaine représente quatre ans d'études avec deux ans de spécialisation pour obtenir le « Bachelor », l'équivalent d'une licence en France.[36] Il arrive même qu'un étudiant ne connaisse pas sa spécialité avant la deuxième année d'études, une possibilité due au cursus obligatoire pour chaque individu quelque soit sa spécialisation. Au début, ce genre d'organisation venait de soi, car les universités privilégiaient la rhétorique et les langues classiques pour tous et le choix de spécialisations fut limité. Ensuite, lors des débats entre vision classique et vision pratique qui sont survenus au cours du dix-neuvième siècle, Yale University a publié un rapport marquant pour l'enseignement supérieur américain, rapport qui soutenait le « caractère équilibré » d'une éducation libérale:

> *Nous doutons que les capacités de l'esprit puissent se développer, dans leur proportion la plus juste, en étudiant seulement les langues, seulement les mathématiques ou seulement la science naturelle ou politique. […] Notre but n'est pas d'enseigner les particularités de chaque profession, mais d'établir la fondation qui est commune à toutes.*[37]

Ces motivations humanistes et élargies restent au centre des programmes de Bachelor américains aujourd'hui.

Prenons comme exemple le cas du College of William and Mary, créé en 1692 en Virginie. Investie dans sa réputation et sélective, l'université demande à chaque étudiant de compléter un programme de culture générale avant de commencer sa spécialisation : dont

[36] Nous utilisons « université » pour signifier « College » et « University » qui n'ont que des différences de taille et nombre de diplômes proposés de façon générale. Souvent, les universités sont divisées en « Colleges » qui spécialisent en affaires, en médecine, etc. Un seul terme « University » nous permet d'éviter la confusion avec « collège » en français qui se traduit par « middle school » en américain.

[37] LOUCIF, *op. cit.*, p. 36, 37 (sa traduction); elle cite: « Yale Report of 1828 » in HOFSTADTER, R. and W. Smith, *American Higher Education. A Documentary History*, University of Chicago Press, 1962, I, p. 279, 281: « *We doubt whether the powers of the mind can be developed, in their fairest proportions, by studying languages alone, or mathematics alone, or natural or political science alone*. […] *Our object is not to teach that which is peculiar to any one of the professions, but to lay the foundation which is common to them all.* »

un cours de mathématiques, un cours de sciences physiques ou chimiques, un cours de sciences de la vie ou de la terre, un cours de sciences sociales, trois cours de cultures ou d'histoire (dont un dans la tradition européenne et un autre la tradition non-européenne), un cours de littérature ou d'histoire de l'art, un cours d'art plastique ou dramatique, et un cours de philosophie ou de religion. Chaque étudiant doit également faire preuve d'un certain niveau de compétence en informatique, en écriture, et en langue étrangère : soit en passant des examens de niveau, soit en suivant un cours dans le domaine, ou soit, dans le cas de la langue étrangère, avec quatre ans d'étude de la langue au lycée.[38] Par ailleurs, il est signalé pour les étudiants de William and Mary, qu'ils ne doivent pas dépasser 48 crédits de cours dans un seul domaine sur les 120 crédits nécessaires pour le diplôme. Autrement dit, l'étudiant peut obtenir plus de 48 crédits en français s'il le désire ou s'il est exigé par le département de français pour sa spécialisation (« major » en américain), mais il doit avoir obtenu 72 crédits dans d'autres domaines. Il semblerait qu'en plus de créer des diplômés « équilibrés » (« well-rounded ») les universités américaines en profitent simultanément pour faire le point sur les connaissances générales, connaissances qui ne sont pas forcément les mêmes selon l'individu et le lycée dont il est sorti. (Rappelons-nous qu'il n'y pas d'examen national de l'ordre du baccalauréat et qu'il n'y a pas d'Instructions Officielles pour tous les lycées.)

Si nous signalons cet aspect de l'éducation universitaire américaine, c'est afin d'illustrer le cadre des études de la littérature française en université qui se spécialisent rarement avant la troisième année. Certes, quelques textes français en version traduite font partie des cours d'histoire ou de culture (appelés parfois « civilisation »). On y retrouve souvent les écrits de Rousseau, de Voltaire, de Montaigne ou de Tocqueville. Mais au départ, les étudiants qui désirent se spécialiser en français sont surtout occupés à obtenir leurs cours de cursus général ou sont en train de suivre des cours de langue afin d'atteindre le niveau requis. De même, les étudiants qui décident de se spécialiser en langue étrangère font souvent une double spécialisation (« double major ») ou une sous-spécialisation (« minor ») pour se créer une formation plus pointue (Français/Histoire d'art, par exemple), ce qui demande du temps et réduit le nombre de cours de littérature française potentiellement suivis. Enfin, les universités qui proposent un programme d'études en France ou dans un pays francophone en troisième année, repoussent les cours de

[38] Voir le programme du College of William and Mary, *Requirements for degrees*, (3 mai 2009) http://www.wm.edu/offices/registrar/documents/catalog/catalogbydept/Requirements_for_Degree.pdf , p. 8-11.

littérature dans les universités américaines pendant encore un semestre ou même jusqu'en quatrième année. Ces étudiants qui partent à l'étranger suivent néanmoins des cours de littérature en université française à la place : cours « à la française » qui s'avèrent difficiles pour les Américains ayant envie surtout d'améliorer leur maîtrise de la langue et de la culture.[39]

Il apparaît donc que les vraies études approfondies de la littérature française ne commencent pas avant la troisième, voire quatrième, année de « Bachelor » (licence) aux États-Unis. Il convient de signaler que les diplômes de « graduate school », les Masters et les doctorats, sont fortement littéraires et que les candidats au Ph.D. se spécialisent selon une époque, un courant, ou un aspect interdisciplinaire (ex. women's studies, francophonie). Le lien entre les études de ce niveau et la publication d'articles et d'ouvrages américains dans le domaine de la littérature française est omniprésent, et les doctorants futurs choisissent souvent leurs universités selon leurs spécialisations. On retrouve, par exemple, plus de travaux en théorie ou en lien avec les arts plastiques ou de spectacle à l'Université de Southern California, alors qu'en Louisiane la francophonie règne. À l'université Pennsylvania State, par contre, plusieurs voies interdisciplinaires sont ouvertes, la linguistique et le féminisme y compris.

Pour notre étude, ce lien avec les recherches donne un autre caractère aux études de ce niveau. Ce public, plus avancé dans leurs décisions de carrière, est un public plus international de façon général, puisque des doctorants de langue maternelle française ou de langue française seconde arrivent souvent pour finaliser leurs formations avec un diplôme américain. Aussi, il est intéressant de rajouter que, contrairement au cours de « sous-gradués » (undergraduates), la plupart des cours au niveau master et doctorat ont lieu en anglais même si les œuvres traitées sont en français. Encore une fois, le lien avec les recherches publiées surtout en anglais est important, et les candidats de langue maternelle française doivent se montrer capables de publier en Amérique. Notre regard sur les évolutions françaises en didactique de la littérature se concentrera plutôt sur les étudiants de fin du lycée et du niveau « Bachelor » qui découvrent la littérature française et qui ne sont pas encore « séduits » dans l'ensemble. C'est un public important pour la matière de la

[39] CHARBONNEAU, Dominique. « L'enseignement/apprentissage de la littérature française 'à la française' : les représentations et la réception de cours de littérature par un public américain dans une université française, » *Les cahiers de l'ASDIFLE : Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*, 18, 2007, p. 56.

littérature française aux États-Unis, pour sa réputation et pour son futur. C'est ainsi que cette phase de la formation est devenue un grand lieu de débat.

3. Les débats récents en matière de littérature française.

Outre la nouvelle position de défense dans le domaine des lettres et la place incertaine du français langue étrangère aux États-Unis, nous constatons deux grands points de désaccord au sujet de l'enseignement de la littérature française dans les articles de recherches pédagogiques américains. Un des éléments de débat tourne autour de la division inhérente entre les cours de langue et les cours de littérature dans les universités américaines ; l'autre est en rapport avec la place des cours de culture ou de civilisation qui sont devenus plus importants depuis une vingtaine d'années. Nous présenterons ces deux discussions afin de mieux éclairer les conditions actuelles de l'enseignement de la littérature française aux États-Unis, démontrant ainsi le besoin d'une nouvelle voie pour la matière.

Notre description de l'organisation du diplôme « Bachelor » aux États-Unis explique en partie comment une division se crée entre études de langue et études de littérature. Les premières années à l'université servent à mettre le point sur les niveaux déjà acquis et à compléter le cursus général qui est obligatoire pour chaque étudiant. Ainsi, au début, les individus désireux de poursuivre des études de français vont s'inscrire dans des cours de grammaire, de conversation ou, pour les élèves qui ont fait preuve d'un bon niveau, des premiers cours de littérature qui sont des cours d'initiation (« survey courses »). La division se fait ressentir, aussi, par rapport à l'examen Advanced Placement qui, avant l'annulation de l'option littérature française, servait soit à confirmer son niveau de langue (AP Language), soit à démontrer une aptitude à démarrer dans des cours de littérature (AP Literature).

Ensuite, en troisième et quatrième années, les étudiants suivent de nombreux cours de littérature (presque en exclusivité jusqu'à l'arrivée des cours de « culture ») qui deviennent alors le but final des études de français. Historiquement, le français à l'université américaine bénéficiait d'une place d'honneur grâce surtout à ses apports littéraires que l'on étudiait en version traduite ou en français mais avec une discussion en anglais. Cependant, la vision des études littéraires françaises a subi des transformations lors

des années « communicatives » (années 1980) lorsque l' « immersion » dans la langue à tous les niveaux et devenu la norme :

> *En effet, alors qu'il n'est plus acceptable de parler des textes littéraires en anglais, le niveau d'analyse des textes se trouve limité par les difficultés langagières des étudiants.[…] la littérature étrangère, qui pouvait être diffusée plus tôt auprès de tous les étudiants quand il était acceptable d'utiliser l'anglais en classe, tend de plus en plus à n'être enseignée qu'aux étudiants avancés, seuls capables de suivre un cours de littérature enseigné dans la langue d'origine.*[40]

On ne peut pas nier qu'étudier la *littérature* française en *langue* française reste l'idéal, au contraire. Mais, il s'avère que les chercheurs et les professeurs constatent très tôt des difficultés importantes de la part d'une grande proportion des étudiants : *« Nulle part en Europe il est attendu qu'un étudiant apprenne si rapidement une langue étrangère avec si peu de concentration intensive et qu'il développe une telle maîtrise en si peu de temps. »* [41] Outre le niveau de langue nécessaire, les difficultés sont aussi augmentées par le manque de familiarité avec des textes de nature littéraire en cours de langue étrangère.[42] Le côté artistique et symbolique d'un texte littéraire relève de tout un autre domaine que les petits résumés d'aspects culturels du pays ou les dialogues entre copains. Même si les étudiants ont déjà étudié des textes littéraires en anglais, le contraste entre les méthodes utilisées en cours de langue et cette nouvelle présentation de la littérature en langue étrangère crée une rupture de style troublant.

Ne sachant pas ce qui est attendu et n'étant pas à leur aise, les apprenants comptent surtout sur le professeur pour montrer la voie : professeur qui remarque les difficultés mais qui estime que les problèmes de niveau de langue ne sont pas les siens puisqu'il s'agit maintenant d'un cours de littérature.[43] Cette démarcation entre les cours qui se concentrent sur les compétences langagières et les cours où le contenu est l'élément critique continue à faire polémique :

---

[40] LOUCIF, *op cit,* p. 286-287.

[41] HOFFMAN, Ernst F. et JAMES, Dorothy. « Toward the Integration of Foreign Language and Literature Teaching at All Levels of the College Curriculum, » *ADFL Bulletin*, 18, 1 (September 1986), p. 29: « *Nowhere in Europe are students expected to acquire a foreign language at such speed with so little intensive concentration develop it to such a high level in such a short time.* »

[42] SCHULZ, Renate. « Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading, » *Modern Language Journal*, 65 (Spring 1981), p. 43.

[43] BERNHARDT, Elizabeth. « Teaching Literature or Teaching Students? » *ADFL Bulletin*, 26, 2 (Winter 1995), p.5.

Étant donné la déperdition des inscriptions en cours de langue avancés et les frustrations des étudiants lorsqu'ils rencontrent des œuvres intégrales pour la première fois, il est clair que nous ne préparons pas nos étudiants de façon adéquate pour les étapes progressives des études de langues étrangères.[44]

Ainsi, pour les départements de langues modernes, ce système engendre un fractionnement ressenti même par les professeurs. Comme l'a signalé Claire Kramsch, professeur et spécialiste en didactique des langues étrangères à l'université Berkeley en Californie, les différences entre les genres de recherche -- empiriques et rigoureux d'un côté, théoriques et éloquents de l'autre -- rendent les collaborations entre départements de langages et de littérature particulièrement difficiles, dû parfois même à un sentiment de supériorité vis-à-vis de l'autre groupe et ses objectifs.[45] De même, les postes d'enseignants titularisés étant le plus souvent liés à ces cours de haut niveau (donc surtout littéraires pour le français), la conjoncture actuelle crée une certaine tension entre ceux qui désirent mettre en valeur leurs spécialisations et ceux qui défendent le côté plus « pratique » et rentable pour l'université.[46] Enfin, il n'est pas surprenant que ces divisions se fassent ressentir par les étudiants peu préparés pour la partie littéraire de leur cursus et ses implications.

Après l'isolement des cours de littérature française par rapport aux cours de langue, nous remarquons aussi un débat sur la place de la littérature en relation avec le nouvel intérêt pour les cours d'aspects plus culturels. La baisse d'effectifs en français ayant fait polémique surtout à la fin du vingtième siècle, l'on retrouve dans les articles de l'époque un appel pour un renouvellement de la matière et une légitimité plus « moderne » : « plus moderne que les études littéraires » reste sous-entendu. Les cours de culture (appelés aussi cours de « civilisation » aux États-Unis) se démarquent des cours de littérature en traitant les aspects plus sociologiques, politiques ou même « populaires » de la France.

Les méthodes structurales audiovisuelles, les acquis méthodologiques linguistiques ont conduit à évincer la littérature au profit de l'oral, sous l'influence d'un courant

---

[44] PAESANI, Kate. « Using Literature to Develop Foreign Language Proficiency: Toward an Interactive Classroom, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004, p. 17: « *Given declining enrollments in advanced-level language courses and the frustrations students encounter when facing full-length literary texts for the first time, it is clear that we are no adequately preparing our students to advance through their foreign language studies.* »

[45] KRAMSCH, Claire. « Embracing Conflict versus Achieving Consensus in Foreign Language Education, » *ADFL Bulletin*, 26, 3 (Spring 1995), p.10.

[46] SWAFFER, Janet. « The Case for Foreign Languages as a Discipline, » *ADFL Bulletin*, 30, 3 (Spring 1999), p. 6.

fonctionnaliste qui fait plus de cas de l'enseignement de la civilisation, à savoir la vie contemporaine, que de l'expression littéraire de la culture.[47]

Liés, en partie, au désir d'améliorer les aspects plus pragmatiques et communicatifs des études de langues, ces cours de culture semblent plus aptes à attirer les étudiants modernes, désireux de se vendre sur le marché de l'emploi. Certains sont même proposés en anglais puisque le culturel peut servir dans d'autres disciplines telles l'anthropologie, la philosophie, les sciences politiques, etc. : créant ainsi un intérêt budgétaire puisque les étudiants de plusieurs départements peuvent en profiter.[48] En tous cas et selon les programmes de chaque université, ces nouveaux cours jouent un rôle plus ou moins menaçant pour les cours de littérature, cours de littérature qui doivent donc partager les inscriptions et les budgets alors que « la crise du français » fait l'aune de tous les articles des associations.

Les enjeux de ces études culturelles restent difficiles à cerner. Que les étudiants américains qui se spécialisent en français comprennent le système scolaire, le gouvernement, l'économie, la population ou les traditions de la France ou des pays francophones n'est pas à regretter. Mais les articles et les sondages qui ont souhaité démontrer un intérêt croissant pour ces aspects de la matière ont eu comme effet de mettre la littérature sur la défensive. Puisque soixante-cinq pour cent des cours de culture ou de « civilisation » ont même incorporé la littérature comme un aspect culturel parmi d'autres,[49] les cours purement littéraires ont eu d'autant plus de raisons de se justifier. En même temps, le désir du « nouveau » et du « différent » associé à l'avènement des cours de culture[50] accompagne un intérêt naissant pour des littératures moins « canoniques » que nous analyserons plus tard. Dans l'ensemble, les traditions littéraires, « raison d'être » pour les études de français aux débuts, semblent devenues le bouc émissaire pour les difficultés que subit la matière.

---

[47] Citation de Denis Bertrand. SÉRY, MACHA. « La littérature, supplément d'âme: un divorce consommé ? » *in* « Vive le français : Enquête sur l'enseignement du français dans le monde, » *Le monde de l'éducation*, n. 239, juillet-août 1996, p.55.
[48] LOUCIF, *op. cit,*. p. 78.
[49] KOOP, *op. cit.*, p. 579.
[50]PETREY, Sandy. « French Studies/Cultural Studies: Reciprocal Invigoration or Mutual Destruction? » *French Review*, 68, 3 (February 1995), p. 381.

Dans cette première partie, nous avons souhaité décrire le cadre complexe et délicat des études de la littérature française aux États-Unis. D'un côté, en matière de langue vivante, le français a toujours bénéficié d'une place importante (actuellement derrière l'espagnol, mais néanmoins importante) et la culture française ne cesse d'attirer voyageurs et étudiants. Les traditions littéraires françaises ont inspiré des générations de futurs professeurs, d'écrivains et de penseurs. De l'autre côté, la littérature française se retrouve dans une situation désespérante due à sa place réduite infligée par le système scolaire américain et aux évolutions en matière de langues étrangères et de lettres en général. Mais c'est justement parce que la littérature française semble si liée à la polémique et aux transformations scolaires et universitaires de nos jours qu'elle mérite discussion. Sa situation urgente aux États-Unis ne fait que souligner l'importance des recherches en didactique du français en France et le soutien potentiel qu'elles pourraient fournir en Amérique. Nous examinerons maintenant comment les contenus et les pratiques des deux côtés de l'Atlantique ont déjà évolué et comment les théories ressemblantes ont donné lieu à des transformations différentes.

II. Des traditions littéraires aux nouvelles théories

La situation précaire de la littérature française que nous avons évoquée relève en partie du cadre moderne qui privilégie les matières les plus demandées, celles qui aboutissent à des emplois bien payés ou importants dans le commerce mondial. Sensible aux flux de popularité, d'accessibilité et de budgets, elle n'est pas la seule discipline à perdre face. Cependant, le contraste entre son importance dans les écoles françaises et américaines dans le passé et son image actuelle auprès des publics modernes mérite d'être examiné de plus près. Dans cette deuxième partie, nous évoquerons son passé ainsi que les transformations entreprises dans le but de se justifier auprès du public désintéressé en Amérique et du public de moins en moins inspiré par les traditions littéraires en France.

Loin de vouloir se lancer dans un panorama exhaustif de l'enseignement de la littérature française dans les deux pays, nous survolerons les associations les plus classiques autour de cette matière, associations qui la définissent et qui influencent sa réception. Ces aspects traditionnels ont une influence sur son enseignement et surtout sur l'image de la matière dans les deux pays encore aujourd'hui.

Ce retour en arrière nous aidera à mieux évoquer les enjeux autour des pratiques d'enseignement courantes en France et autour des dernières tendances manifestes dans les programmes et dans les recherches didactiques. Principalement, nous en viendrons à la conclusion que les évolutions les plus récentes en didactique de la littérature française en France, sont prometteuses pour l'image globale de la matière face aux exigences des publics moins « classiques ». Les apprenants américains de notre étude seraient particulièrement susceptibles d'en tirer avantage.

En ce qui concerne le public américain, nous découvrirons qu'un clivage existe déjà entre la méthodologie et l'ambiance généralement manifestées dans les cours de « Language Arts » (langue et littérature maternelle) aux lycées et les programmes littéraires universitaires. Cette séparation semble aller de pair avec la division évoquée en matière de langue et littérature française et présume un questionnement du système et de l'objectif de la discipline des études littéraires de façon générale.

A. Traditions et « belles lettres »

Débattue dans les articles de recherche et lors du développement des cursus scolaires et universitaires, l'entité qui est *la littérature française* est enseignée depuis plus d'un siècle en France[51] et aux États-Unis.[52] Dans la première partie, nous avons fait allusion à son rôle principal lors de la création des programmes de français dans les universités américaines. Alors que l'université « moderne » s'établissait et que les « départements » de spécialisation furent créés, cette littérature bien française, sa nature et ses qualités ont

[51] HOUDART-MEROT, Violaine. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, PU Rennes, 1998, p. 28. Selon l'auteur, la naissance de la notion moderne de la littérature française débute à l'époque de la transition entre composition en latin vers la composition en français au baccalauréat vers 1880.

[52] GRAFF, Gerald. *Professing Literature,* Chicago: University of Chicago Press, 2007 (1e edition 1987), p. 19.

trouvé leur place dans les universités américaines presque en même temps que la littérature en anglais. L'influence des études classiques de grec et de latin avait donné lieu aux tendances philologiques de l'époque. La langue française fut alors enseignée en conjonction avec les œuvres françaises, telle une aptitude à acquérir afin de pouvoir se vanter d'une bonne culture générale et d'une « *voie d'accès à la grande littérature* ».[53]

En France au début du vingtième siècle et après, ce même mouvement vers l'étude des œuvres littéraires en langue française suivit l'ère de la rhétorique et des langues classiques. Dans son pays natal, elle fut alors considérée comme un moyen de transmettre les valeurs morales et les principes humanistes. L'universalité célébrée du corpus influençait le choix des œuvres étudiées, œuvres conformes à l'esthétique classique (poésie, théâtre, récits historiques, et traités de rhétorique) et non pas la fiction romanesque que l'on associe à la littérature française aujourd'hui.[54] Pour les étudiants américains, « *[…] étudier le français n'était pas simplement étudier sa littérature nationale dans un cadre américain, mais étudier une matière basée sur une esthétique de toutes civilisations dont l'impératif universel prit la forme d'une vertu publique.* »[55]

Une anthologie américaine connue et éditée par Morris Bishop en 1965[56] témoigne de cette appréciation globale pour les bénéfices de la littérature française un demi-siècle plus tard. Parmi ses qualités particulières précisées en introduction, on trouve les adjectifs : « *Sérieuse, rationnelle, psychologique, libre et artistique* ». (Voir Annexe F) Selon Bishop, *« pour la grande majorité des Américains instruits, la littérature française vient en seconde position derrière la littérature anglophone pour sa signification passée et présente ».*[57] « Les Américains instruits » dont parle Bishop sont vraisemblablement l'audience qu'il attend dans son introduction. Vers la fin et après maints éloges, l'éditeur encourage son lecteur à développer ses propres jugements alors qu'il « *accepte la sagesse* » des grands écrivains. Sa motivation devrait être d'y

---

[53] LOUCIF, *op. cit.*, p. 40-41.

[54] HOUDART-MEROT, Violaine. « Intentions et ruses de la transmission : tentative et définition, » in FRAISSE, Emmanuel et Violaine HOUDART-MEROT, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise (2002)*, CRDP Créteil, 2004, p. 18-19.

[55] KRTIZMAN, Lawrence. « A Certain Idea of French: Cultural Studies, Literature and Theory, » in SARKONAK, Ralph, ed. « French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons, » *Yale French Studies*, 103, 2003, p. 148: « *Yet it must be understood that the study of French was not just that of its national literature in an American setting; it was based on an* aesthetic *of civilization whose universal imperative took the form of public virtue.* »

[56] BISHOP, Morris. *A Survey of French Literature*, New York: Harcourt, 1965.

[57] BISHOP, p.xi, Tome I.

prendre plaisir, puisque « *le plaisir intellectuel d'une haute qualité, rare et noble, est le but principal des études littéraires* » :

> *L'éditeur vous félicite, cher étudiant, pour l'opportunité que vous aurez pendant la lecture de ce livre, l'opportunité d'acquérir de la compréhension et de la joie. L'éditeur vous envie.*[58]

Avant de revenir sur les impressions et les associations crées par de pareilles louanges, nous désirons évoquer aussi l'intérêt plus « historique », voir « sociologique » de la matière. L'organisation du manuel de Morris Bishop, divisé en grandes parties par siècle, souligne le récit linéaire et chronologique qui accompagnait l'étude des œuvres, telle une version réduite de l'anthologie scolaire connue de Lagarde et Michard publié en France à partir des années 1950. Cette vision d'ensemble permettait aux cours de « panorama » (ou les « survey courses ») de la littérature française en Amérique de prendre en compte un grand éventail de littérature datant du seizième siècle jusqu'au vingtième, ce qui fournissait la possibilité d'études approfondies des mêmes courants et motivations retrouvés dans la littérature en langue anglaise. Algernon Coleman, professeur de français à l'université de Chicago et éditeur du *Modern Language Journal* dans les années vingt, avait souvent vanté l'intérêt de tels cours pour les étudiants américains, citant « la valeur dramatique » de l'histoire littéraire française.[59]

Mais, en même temps, ces cours imposants et ces « galerie[s] de personnages un peu mythiques »[60] donnaient une toute autre importance aux œuvres et aux auteurs qui s'avéraient alors responsables des courants littéraires et de la société culturelle de chaque époque. Troublé par la quasi-exclusivité des exercices mécaniques de grammaire et de vocabulaire en cours de littérature française aux États-Unis, le professeur Gustave Lanson qui avait enseigné pendant trois mois à l'université de Columbia à New York en 1911 a encouragé cette vision plus significative et représentative des *valeurs* et des mérites de la civilisation française.[61]

> *Nous sommes une nation idéaliste: nous avons une tradition de rationalisme, de libéralisme, d'inquiétudes généreuses et d'enthousiasmes désintéressés, qui nous*

---

[58] *Id.*, p. xii, Tome I. (Voir l'Annexe 6 pour la traduction en anglais.)
[59] COLEMAN, Algernon. « The Appeal of French Literature, » *Modern Language Journal*, 1924, p. 337.
[60] POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit «littérature»?,* Paris : Hachette, 2002, p. 159.
[61] STOEKL, Allan. « From Culture to the Canon: Lanson's Mission in America, » *ADFL Bulletin*, 26, 2 (Winter 1995), p. 12-13.

recommande à tous les peoples, quelles que soient les défaillances de notre conduite et notre acharnement à nous dénigrer nous-mêmes. Notre littérature, depuis la Renaissance, a vécu de l'expression des plus hautes idées de progrès, de justice et d'humanité. Nous parlons la langue des idées claires et des idées universelles. Tout ce qui s'est en aucun endroit du monde, pensé de vrai, d'utile ou de grand, acquiert, filtré par notre esprit et notre langage, une intelligibilité supérieure qui en accroit la force d'attraction et d'expansion. De là vient la puissance civilisatrice de notre littérature.

[…]pourquoi l'on n'irait pas chercher dans le français plutôt que dans le latin, le dépôt des idées humaines. Le fond n'est pas moins riche, ni la forme moins belle. Par le fond et par la forme, la littérature française, chose moderne et vivante, est plus accessible, plus attrayante à toutes les jeunesses américaines. Ils en sont donc venus à traiter notre langue comme la langue par excellence de la culture, celle dont on peut employer l'étude pour achever et dégager l'homme civilisé d'aujourd'hui.[62]

Manifestement, Lanson ne conteste pas l'importance de la *langue* française pour les études littéraires, mais vue à travers le prisme de cette culture enviable, elle prend une ampleur et une signification autre que grammaticale ou même syntaxique. Malgré l'esprit inventif de quelques individus exceptionnels, la rigidité des puristes de la Sorbonne, du poète François de Malherbe (1555-1628) et de l'Académie française furent les premiers pas vers la suprématie perçue de la langue qui persiste chez les « élites » aujourd'hui.[63] Si une certaine appréciation pour les racines partagées entre cette langue latine et l'anglais peut expliquer en partie la fascination avec son usage, ce sont les connotations de style et de culture autour des « belles lettres » qui restent les plus grandes incitations à son apprentissage. « Pardon my French, » dirait ironiquement un Américain qui laisse échapper quelques expressions grossières (en anglais) pendant son discours.

Ainsi, la richesse en quantité et en qualité de la littérature française a pourvu les universités américaines d'une discipline littéraire distinguée et solide, présentée en divisions par siècles comme en France. Les professeurs de littérature française se déclarent spécialistes d'une ou de plusieurs époques et les cursus et les départements universitaires reflètent ces divisions chronologiques. Mais selon l'ouvrage important de Gerald Graff, *Professing Literature*, qui traite l'enseignement de la littérature dans les universités

[62] LANSON, Gustave. *Trois mois d'enseignement aux États-Unis. Notes et impressions d'un professeur français.* Paris : Hachette, 1912, p. 200-203.

[63] Voir NADEAU, Jean-Benoît et BARLOW, Julie. *The Story of French,* New York: St. Martin's Press, 2006, p. 6-7, 64. Les auteurs notent les efforts de François Rabelais (1494-1553) qui se servait d'un vocabulaire vernaculaire et inventif et d'un humour inouï au 16e siècle, par exemple, p. 52-53.

américaines[64], l'organisation en spécialités quoique bénéfique pour « la production savante » et « la professionnalisation » a un autre effet sur la discipline :

> *La pratique de la littérature devient une activité solitaire, qui n'engendre pas de discussions sur les visions du monde par le texte littéraire de périodes et de genres variés. La littérature se trouve ainsi séparée de la culture et de la société : le mythe de l'existence de valeurs universelles perdure, en dépit de l'augmentation progressive de conflits sur la méthode et l'idéologie à mesure que la profession se développe.*[65]

De même, les subdivisions du système encouragent chaque professeur à poursuivre des recherches et des enseignements dans son domaine tandis que les étudiants passent du cours sur une époque au cours sur l'autre sans vraiment cerner un sens ou un apport d'ensemble.[66] Les chefs-d'œuvre et les classiques, prédéterminés par l'histoire, sont ainsi « transmis » aux prochaines générations de spécialistes. Le « canon » littéraire est né.

Aux États-Unis, les associations autour de ces traditions et le flux continu de professeurs aux formations françaises jouent un rôle dans l'état actuel de la discipline. Le désir plutôt coutumier de profiter des vagues d'idées venues d'Europe avait pourtant ouvert la porte à la « French Theory » des années 1960 que nous évoquerons plus tard. Résultat : le discours inspiré par les théoriciens français a ensuite donné lieu à une remise en cause du « canon » français dans les années 1980 et 1990. Mais si l'influence de ces mouvements a transformé le discours politique et critique aux États-Unis, l'université moyenne ne modifie pas ses programmes de français de façon notable, puisque les traditionalistes désirent poursuivre dans la même veine que les universités françaises qui privilégient toujours un corpus classique :

> *Dans les cultures hautement lettrées comme les cultures arabe, chinois, française, allemande et japonaise, les systèmes éducatifs d'origine incluent invariablement des contenus littéraires bien structurés, si bien que des étudiants non natifs doivent avoir au moins partiellement connaissance de l'héritage littéraire de ces cultures pour parvenir à l'aisance culturelle. L'étude des traditions littéraires forme ainsi une part importante de l'apprentissage de la grammaire des cultures étrangères. Les programmes en langues étrangères qui ont pour but d'amener les étudiants à un niveau adéquat de compétence linguistique et culturelle ne peuvent pas se permettre d'émuler le biais des études culturelles contre la haute culture.*[67]

---

[64] GRAFF, op. cit.

[65] GRAFF, cité et traduit par LOUCIF, op. cit., p. 50.

[66] GRAFF, op. cit., p. ix.

[67] PAVEL, Thomas. « Forum, » *PMLA*, 112, 2 (March 1997), p. 268, cité dans LOUCIF, op. cit., p. 540: «*In highly literate cultures such as the Arabic, Chinese, French, German, and Japanese, the native educational systems invariably include well-structured literary components, so nonnative students must become at least partly acquainted with the literary heritage of these cultures to achieve cultural fluency.*

Ce point de vue encourage une sorte de séparation entre l'enseignement classique de la littérature française d'un côté et les nouvelles tendances plus « culturelles » que nous avons citées dans la première partie de l'autre. Nous nous intéresserons plus tard aux cours de littératures francophones qui symbolisent cet intérêt plus critique, plus actuel et plus libéral, car « *ce que le 'centre' canonique peut avoir de plus fascinant est en effet son aspect élusif, l'énigme d'autorité qu'il présente* ».[68] Mais si l'annulation de l'examen Advanced Placement en littérature française aux lycées américains est signe des temps, les œuvres et les cours classiques semblent perdre la bataille. Cette épreuve basée sur un an d'apprentissage d'une nature ultra-traditionnelle disparait alors que l'examen Advanced Placement en littérature espagnole reste une option viable pour les jeunes Américains.

Certes, une nostalgie incontestable pour la discipline et l'esprit français révélé dans les œuvres perdure. Les témoignages de professeurs de français américains qui ont succombé à l'attrait de pouvoir, de classe, et de style sont nombreux,[69] et ce sont leurs passions collectives qui créent une certaine résistance aux changements. De plus, ils ne peuvent que transmettre leurs croyances et leurs mythes aux étudiants à travers les attentes et les activités auxquelles ils adhèrent,[70] tel un cercle vicieux qui persiste, même à circonférence réduite.

B. Pratiques et propositions en France

L'influence traditionnelle des pratiques d'étude de la littérature française en France sur son enseignement aux États-Unis semblerait compréhensible. Mais la « crise » du français évoquée dans la première partie a tendance à remettre en cause les habitudes du

---

The study of literary traditions thus forms an important part of learning the grammar of foreign cultures. Foreign language programs that aim to bring students to an adequate level of linguistic and cultural competence cannot afford to emulate the cultural studies bias against high culture.»

[68] BHABHA, Homi K. *Les lieux de la culture: une théorie postcoloniale,* Trad. Françoise Bouillot, Paris : Payot & Rivages, 2007 (1994), p. 11.

[69] Voir, par exemple, l'ouvrage du professeur Alice KAPLAN, *French Lessons,* Chicago: University of Chicago Press, 1993.

[70] SISKIN, H. Jay. « Call Me 'Madame': Re-Presenting Culture in the French Language Classroom, » *Foreign Language Annals,* 40, 1 (Spring 2007): 27-42.

passé, et ce, des deux côtés de l'Atlantique. Avant de regarder quelques évolutions spécifiques de la discipline, nous rappellerons les grandes caractéristiques de cet enseignement en France y compris les propositions les plus récentes autour de la lecture littéraire et du sujet lecteur, récepteur de l'œuvre. En guise de comparaison, nous examinerons ensuite les théories pédagogiques américaines concernant l'enseignement de la littérature, théories qui retrouvent une certaine harmonie avec la progression française. Après avoir montré le cadre général d'enseignement de la littérature et de la théorie littéraire en France et aux États-Unis, nous aborderons la nature plus particulière du public américain qui travaille en français, langue étrangère. Ce sont les différences inhérentes aux deux publics qui expliqueront, ensuite, les transformations distinctes de la matière dans les deux pays, même si nous verrons qu'en fin de compte, la « défense » de la littérature française en tant que sujet d'étude peut tirer profit des avancés distinctes dans les deux cadres.

Après avoir évoqué le côté « sacré » et incomparable des « belles lettres » françaises, nous aborderons maintenant une description plus pédagogique des tendances didactiques en France. Afin de mieux faire ressortir l'état actuel de l'enseignement de la littérature française, il importe de revisiter brièvement l'évolution de cette discipline depuis ses débuts, ainsi que les dernières théories épousées dans les programmes et par chercheurs et enseignants. Nous ne prétendons pas entreprendre un résumé historique de mérite, tel l'ouvrage du professeur, Violaine Houdart-Mérot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880.*[71] Cependant, notre regard sur le déclin des études littéraires dans les deux pays nécessite une prise en compte du cadre général d'enseignement, présent et passé, des deux côtés de l'Atlantique.

1. La littérature à l'étude et l'explication du texte français

Dans l'ensemble, ces deux grands pays occidentaux ont vécu des transformations scolaires parallèles au fil du temps. Nous avons déjà évoqué la conception ancienne de la littérature liée à la rhétorique antique et l'étude de la langue latine qui précédait toute étude

[71] HOUDART-MEROT, Violaine. *La culture littéraire au lycée depuis 1880.* Rennes : Presses Universitaires, 1998.

de texte en anglais ou en français dans chaque pays. De même, un certain bouleversement de la conception de l'éducation et du public scolarisé en fin des années soixante a eu des effets semblables en France et aux États-Unis. Aujourd'hui, comme nous le signalent le Teagle Report et les œuvres de Yves Citton et de Tzevetan Todorov, parmi d'autres, la « crise » de la littérature touche les universités américaines ainsi que les universités françaises. Pour autant, nous ne pouvons pas ignorer les trajectoires individuelles de chaque pays dans notre comparaison, puisqu'elles reflètent des différences importantes qui peuvent éclairer les propositions et les besoins pour l'avenir.

Revenons, alors, à nos traditions françaises. L'histoire de la littérature au lycée de Mme Houdart-Mérot dépeint « *une conception du texte littéraire comme rencontre parfaite entre le beau, le vrai et le bien* »[72] qui perdure jusqu'au milieu du vingtième siècle. Les œuvres les plus étudiées furent du 17e siècle : du théâtre, des œuvres poétiques ou philosophiques, des discours politiques et des traités de rhétorique dont l'étude avançait « *la formation morale intellectuelle et esthétique des élèves* ».[73] De plus, les convictions de Sainte-Beuve (1804 – 1869) concernant l'importance de la biographie de l'auteur pour la compréhension de l'œuvre eurent une grande influence sur l'instruction.

> *Pendant quelques décennies, l'enseignement de la littérature ne s'est pas posé de grandes questions théoriques : ni le corpus des œuvres, ni son organisation (historique), ni le mode de lecture n'apparaissaient problématiques, ordonnés qu'ils étaient au positivisme lansonien autant qu'à ses visées à la fois humanistes et politiques.*[74]

Par la suite, l'existentialisme, le structuralisme, le poststructuralisme – la sémiotique, la narratologie, la pragmatique ; tant d'idées et de théories, tant d'aventures intellectuelles plus ou moins concrètes ont influencé les transformations en matière d'études littéraires vers la fin des années 1960 et depuis, surtout dans les universités. À l'encontre des approches « traditionnelles », l'esprit de l'époque et la naissance de l'analyse

---

[72] HOUDART-MEROT, Violaine. « Mise en perspective historique, » in BOISSINOT, Alain, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001, p. 41-42.
[73] Ibid.
[74] LEGROS, George. « Quelle littérature enseigner? » in FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard, coords. *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques théories du texte dans l'enseignement du français*, CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 21.

des discours a permis « *d'évacuer toute référence à une culture ambiante, préexistante ou non, culture qui par définition ne pourrait pas être objectivement contrôlée parce que socialement inégalitaire* ».[75]

Cependant les soucis plus pragmatiques des écoles aux populations accrues et diversifiées ont donné lieu à une pédagogie plus méthodique au cours des années 1980, privilégiant les activités des élèves en termes de compétences à acquérir et de savoirs à maîtriser.[76] L'évolution du corpus était, elle aussi, signe d'une accommodation du public changé avec une hégémonie nouvelle du genre romanesque et des œuvres des XVIIIe, XIXe, et XXe siècles.[77] Les transformations se lisent dans les manuels de l'époque, même si l'histoire littéraire maintient toujours une place afin d'encourager l'importante « culture commune » :

> *Beaucoup d'élèves du second cycle sont mal à l'aise face à un manuel de facture traditionnelle : d'une part, ils ne disposent plus des cadres historiques présupposés par la plupart des histoires littéraires ; d'autre part, un certain type d'énoncé dogmatique sur la beauté littéraire, ses canons « éternels », les pages « immortelles » » dans lesquelles elle s'incarne, paraît de plus en plus irrecevable.*[78]

Il ne serait guère possible de faire une représentation des études littéraires en France sans faire référence à l'exercice écrit primordial, *l'explication de texte*.[79] Pour notre étude, en particulier, son rôle s'avère révélateur puisqu'il demeure sans équivalent du côté américain, sauf aux très hauts niveaux d'études littéraires ou en cours de littérature *française*. L'étonnement du professeur français, Lanson, en 1911 face aux étudiants américains qui cherchaient à comprendre les auteurs français avec l'aide d'ouvrages à leur sujet plutôt que d'analyser les œuvres de ces auteurs elles-mêmes, expose des lacunes :

---

[75] MARCOIN, Francis. « Les arts du spectacle, de nouvelles lettres modernes ? » in FRAISSE, E. et HOUDART-MEROT, V. (coords.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question (Actes du colloque),* » CRDP Créteil, 2004, p. 224.

[76] LANGLADE, Gérard. « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants, » in FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (coords). *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques théories du texte dans l'enseignement du français*, CRDP Midi-Pyrénées, 2000 : 155-169.

[77] HOUDART-MEROT, « Mise en perspective, » p. 45.

[78] BIET, Christian, BRIGHELLI, Jean-Paul, et RISPAIL Jean-Luc. *Collection Textes et Contextes* (5 volumes), Baume-les-Dames : Magnard, 1987, avant-propos : p. 4.

[79] Nous privilégions ce terme ici parce qu'il est connu des professeurs de français américains et fait partie des savoirs à transmettre en cours de littérature française. Il reste général dans le sens où il peut s'appliquer au *commentaire suivi* ou *composé* et fait partie des *commentaires de texte* à côté de la *dissertation*.

*Je m'explique cette singulière facilité à se passer des textes, dans des esprits d'ailleurs précis et pénétrants, peut-être d'abord par une application maladroite de l'érudition qui parfois peut conduire à se substituer la connaissance de ce qu'on a dit des auteurs à celle de ce qu'ont dit les auteurs, mais surtout par l'absence, à tous les degrés et dans toutes les branches de l'instruction, de l'exercice, pour nous Français fondamental, qu'on appelle l'*explication des textes. *Même dans l'étude de la langue maternelle, cet exercice n'est pas pratiqué. Les étudiants de ma petite conférence m'ont dit n'avoir jamais expliqué un texte autrement que pour y déterminer le sens des mots, ou pour y étudier des faits d'histoire de la langue et des faits grammaticaux. Qu'on pût, partant de l'étude du sens littéral, s'élever à l'examen des idées, de leur enchainement, de leur valeur, à l'analyse esthétique de la forme, et à l'intelligence du rapport qui unit les idées à la forme ; que l'explication d'une page de français consistât d'abord à prendre une conscience distincte de notre réaction personnelle à sa lecture, et de là, par l'emploi de divers moyens de contrôle, qu'on arrivât à déterminer sa signification pour l'histoire d'une époque de la littérature, ou pour la connaissance de la psychologie de l'écrivain, c'était quelque chose dont ils n'avaient absolument ni l'idée, ni la pratique. Tous les étudiants me l'ont dit, et tous les professeurs me l'ont confirmé.*[80]

Certes, Maître Lanson eut essentiellement affaire à des étudiants en cours de littérature en langue étrangère où « l'examen des idées » et « une analyse esthétique » devient d'autant plus difficile, mais sa propre estime pour l'apport d'une explication de texte est saillant. Par la suite, on attribue l'introduction de l'*explication de texte* dans les universités américaines à un autre professeur français de l'Université de Chicago, Pierre Vigneron, en 1924.[81] Aujourd'hui, le terme, *close reading*, s'applique aux exercices de ce style en dehors des départements de français et l'explication de texte garde une place importante dans les cours de littérature française de haut niveau dans les universités américaines. Selon un ouvrage sur l'*explication de texte* destiné aux étudiants anglophones en cours de français en 1993 : « *L'étude de la méthode d'explication de texte doit aboutir à faire apprécier au plus juste les qualités esthétiques d'un ouvrage littéraire et, bien entendu, le génie créateur de l'écrivain.* »[82]

---

[80] LANSON, op. cit., p. 158-160.

[81] Department of Romance Languages and Literature, University of Chicago (28 août 2009) http://rll.uchicago.edu/about/history.shtml : « *An innovative French professor, Pierre Robert Vigneron was first appointed in 1924. Intellectually he represented a 'French' reaction against the overly philological and developmental approach. He introduced not only the University of Chicago, but also the American academy in general to his pioneering system of* explication de texte*: a close reading of the text, ' all the text and nothing but the text.' As a corrective to overwhelmingly historical methods,* explication de texte *would influence what later became known as the Chicago School of criticism.* »

[82] MERMIER, Guy et BOILLY-WIDMER, Yvette. *Explication de texte: théorie et pratique*, Lewiston, NY : Edwin Mellen Press, 1993, avant-propos.

Si l'importance accordée à l'*explication de texte* dès le lycée est signe de l'appréciation historique d'une culture littéraire en France, il persiste surtout grâce à son rôle dans l'évaluation des connaissances des élèves et des étudiants français. Le ton du manuel de littérature de Lagarde et Michard, l'un des plus connus en France, en a fait preuve :

> *Nous voudrions ainsi alléger pour le professeur la tâche d'exposer l'histoire littéraire, d'analyser les œuvres, de dicter des questionnaires, et lui permettre de consacrer tout son temps à l'*explication des textes, *en compagnie d'élèves déjà préparés à cet exercice et intéressés par des lectures complémentaires*[83].

Ainsi, en conjonction avec la dissertation, « *un discours rigoureusement argumenté* »[84], qui peut servir aussi en dehors des cours de littérature, l'exercice insiste sur « *la dominance de l'idée, une et indivisible* » qui, à travers sa construction et les preuves tirées directement du texte, n'est pas censée se prêter à la discussion.

Cet exercice traditionnel fait toujours partie de l'examen du baccalauréat, même pour les élèves en filières scientifiques, et la priorité d'enseignement en fin de lycée reste la préparation à cette épreuve. Malheureusement, les intentions d'origine, « *une conscience distincte de notre réaction personnelle* » selon Lanson, semblent perdues dans la distance culturelle entre les textes étudiés et les apprenants d'aujourd'hui désireux de fournir la « bonne » réponse et en finir. Pour certains chercheurs, la forme et les attentes bien définies de l'*explication* et les associations autour de l'instruction traditionnelle représentent toujours une « admiration forcée »[85] :

> *Ainsi perdure dans notre société française cette idée consensuelle que Textes ou Documents doivent produire 'UN' sens, lisible, visible, constructible, et que 'le sens', pour être partagé, ne se manifeste que par sa cohérence*[…][86]
>
> *Ce type d'interprétation suppose une extériorité du sujet par rapport au texte et la recherche effectuée – visant la découverte de l'harmonie secrète de l'œuvre et la levée des ambivalences – est comparable à un travail d'archéologie.*[87]

Nous verrons que ces points de vue venant de chercheurs français et les travaux en didactique de la littérature qui les accompagnent inspirent une modernisation et une

---

[83] LAGARDE, André et MICHARD, Laurent. *Textes et littérature*, 6 volumes. Paris : Bordas, 1966, avant-propos.
[84] PEYTARD, Jean et MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre.* Paris : Hachette, 1992, p. 63.
[85] HOUDART-MEROT, « Intentions,» op. cit., p. 27.
[86] PEYTARD et MOIRAND, op cit, p. 63.
[87] ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire.* Rennes : Presses Universitaires, 1996, p. 45.

transformation qui pourrait améliorer la situation de la littérature à l'école. Dans le cas de nos étudiants américains du moins, des associations plus actuelles autour de l'enseignement de la littérature française permettent d'espérer pour son potentiel dès les premières années de français.

2. Le sujet lecteur et d'autres nouveautés

Les complexités d'un enseignement qui désire partager un riche patrimoine littéraire à sa juste valeur alors que les pratiques culturelles des élèves se différencient de plus en plus de cette culture scolaire demandent une certaine diligence de la part des « responsables ». Inspirés des théories de la réception des années 1970 et du rôle du lecteur dans la production du sens, la critique universitaire s'attaque de front au problème depuis une dizaine d'années. Malgré l'omniprésence des travaux importants de Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Umberto Eco et des Français, Roland Barthes, Serge Doubrovsky, Paul Ricoeur et Vincent Jouve parmi d'autres dans les publications, il ne s'agit pas pour notre travail de brosser le tableau des bases théoriques. Les avancés récentes qui sont loin d'être intégrées complètement dans les programmes et dans la formation des enseignants sont assez conséquentes pour donner une idée de leur potentiel pour la discipline.

Le terme *sujet lecteur* renvoie à l'idée que « *toute lecture procède d'un sujet* [pour nous, l'élève]*, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle* ».[88] Ainsi dans le cadre de déclin des filières littéraires et des élèves résistants en cours de français, Gérard Langlade, Annie Rouxel et d'autres professeurs-chercheurs soutiennent:

> *Le recours au sujet lecteur* [qui] *apparait aujourd'hui comme une nécessité pour redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire profondément marqué, surtout en France, par le formalisme et le technicisme.*[89]

[88] BARTHES, Roland. « Sur la lecture,» *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Seuil, 1984, p. 47. Cité dans LANGLADE, Gérard et FOURTANIER, Marie-José. « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, » in FALARDEAU, Erick et al. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval, Canada : Presse de l'Université de Laval, 2007, p. 102.
[89] LANGLADE et FOURTANIER, *Id*., p. 102.

Quelques difficultés proviennent de l'articulation entre cette implication subjective et une distance plus analytique digne des savoirs littéraires argumentés et tant estimés par le passé. En fait, on privilégie la *lecture* du texte suivie par une réflexion sur les transformations qui résultent de cette lecture ; l'activité du lecteur en surplomb par rapport au texte lui-même, appelée une « *lecture littéraire* ». Selon les didacticiens, les réactions subjectives des apprenants n'enlèvent rien du côté « littéraire » des œuvres, mais servent plutôt de « *catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusqu'à dans sa dimension réflexive* ».[90]

La question se pose, alors : si chaque lecteur « *fictionnalise* » l'œuvre à sa manière[91], comment encourager l'acquisition de compétences interprétatives chez tous les élèves en tant que classe? La clef réside dans le processus, dans une « *conception dynamique du savoir* »[92] encouragée par le renvoi de l'expérience lecture sur le sujet lecteur, lui-même. Il s'agit de prendre appui sur des dispositifs tels des *journaux de lecture* ou des *autobiographies de lecteurs* (experts ou novices); de la critique littéraire ou des récits d' « épiphanie » de lecture [93] et de faire apparaître et de valider la relation entre lecteur et texte.

Afin de laisser deviner « *cette part silencieuse de la lecture qui constitue le lecteur réel* »,[94] on privilégie aussi des activités d'écriture comme *l'écriture d'invention* qui fait partie des Instructions Officielles depuis 2001 :

> *À travers cet exercice, le texte littéraire pourrait donc être appréhendé comme texte à réécrire, comme texte 'scriptible,' admirable en ce qu'elle est digne d'être réécrit, mais non sacralisé puisqu'on s'autorise à le transformer, à le faire sien, à le parodier, le 'corriger' ou le détourner.*[95]

Si une interaction avec le texte est encouragée par ce nouveau rôle de l'écrit, une interaction en groupe va encore plus loin pour faire ressentir le côté personnel de la lecture. La confrontation des lectures subjectives sous forme de *débat interprétatif* ou de

---

[90] LANGLADE, Gérard. « Le sujet lecteur : auteur de la singularité de l'œuvre, » in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004, p. 85.

[91] LANGLADE et FOURTANIER, *op. cit*., p. 104.

[92] ROUXEL, *op. cit*., p. 17.

[93] LANGLADE, Gérard. « Quelle théorie de la lecture littéraire ? » in DUMORTIER, Jean-Louis et LEBRUN, Marlène (éds.), « Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes 'difficiles',» *Diptyque,* Namur, Belgique : PU de Namur, 2006, p. 19.

[94] DEMOUGIN, Patrick. « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture, » in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004, p. 118.

[95] HOUDART-MEROT, Violaine. « De la Critique d'Admiration à la lecture 'scriptible',» in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004, p. 231.

comité de lecture encourage la justification de son interprétation,[96] ce qui demande un vrai appui sur le texte et, souvent, « *une forme supérieure de conscience de soi* ».[97]

L'un des apports majeurs de ce concept serait justement cette métacognition, cet accès au phénomène littéraire et même les discours rencontrés tous les jours:

> *La lecture d'une œuvre littéraire n'est donc pas qu'une activité de « coopération interprétative, » elle est également analyse des fondements textuels de cette activité et regard attentif porté à son processus. Cette lecture seconde, et au second degré, n'est pas pour autant en rupture et en opposition avec la lecture découverte ; au contraire, elle est la confirmation et l'approfondissement. La question fondamentale qu'elle conduit le lecteur à se poser est en effet celle-ci : comment le texte a-t-il été conçu pour qu'il soit en mesure de produire les effets auxquels j'ai été sensible ?*[98]

Les savoirs linguistiques, culturels, logiques et intertextuels en plus des compétences « lectoriales » qui en sorte d'une telle méthodologie peuvent, bien sûr, servir en dehors du cours de littérature. Il suffit que le sujet lecteur ait compris l'intérêt à travers ses *lectures littéraires*. Manifestement, le rôle de l'enseignant reste crucial puisqu'il doit encourager cette « *culture du questionnement au-delà des évidences* ».[99]

Par rapport à nos étudiants américains, ces nouvelles propositions sembleraient prometteuses pour l'image de l'étude de la littérature française. Comme nous avons suggéré dans la première partie, leurs impressions des cours de littérature peuvent expliquer, du moins partiellement, le déclin en nombre d'étudiants qui choisissent le français comme spécialité. Les traditions des « belles lettres » françaises demeurent importantes, même en cours de littérature française américaine. Or, une transformation concrète des méthodes utilisées en France validerait une modification des tendances également classiques en cours de littérature française aux États-Unis. Lors d'une étude d'étudiants étrangers (allemands, japonais, et américains) inscrits à l'université *française* dans

---

[96] LEBRUN, Marlène. « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture, » in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004 : 329-341.

[97] LANGLADE et FOURTANIER, *op. cit*., p. 11.

[98] LANGLADE, Gérard. « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments, » in *in* BOISSINOT, Alain, (dir.) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001, p. 149.

[99] ROUXEL, Annie. « Formes et effets des phénomènes de résistance au processus de subjectivation du texte, » in DUMORTIER, Jean-Louis et LEBRUN, Marlène (éds.) « Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes 'difficiles',» *Diptyque,* Namur, Belgique : PU de Namur, 2000, p. 23.

des cours de littérature française, une certaine résistance de la part des Américains concernant l'enseignement de la littérature « à la française » se dévoile, signe d'une réputation qui mériterait d'être révisée:

> *Lors de la présentation d'un cours de soutien de littérature et de méthodologie françaises destiné à des étudiants américains inscrits en licence de Lettres modernes, le responsable américain du groupe expliqua que ce serait « typiquement français » … cette expression nous laissait perplexe tout comme la réaction de certains étudiants de ce groupe qui manifestaient parfois de l'agressivité ou pleuraient d'années en années…il était intéressant d'examiner si ce « je ne sais-quoi de typiquement français » pouvait en être l'une des causes.*[100]

Parmi les caractéristiques attribuées au système français par les Américains questionnés, on retrouve une impression d'enseignement « *réducteur* » et « *limité* » où les réponses attendues sont les seules acceptées par les professeurs « *stricts* » et « *négatifs* ».[101] Nous avons mis quelques extraits des entretiens cueillis par le professeur Dominique Charbonneau pour son étude en annexe (Voir Annexe G). Mais, comme le constate Mme Charbonneau, elle-même, « *[c]es étudiants ne sont pas, pour la grande majorité, spécialisés en littérature, ni anglophone, ni française* » et participent à une année universitaire en immersion afin d'« *améliorer [leur] maîtrise de la langue française* ».[102] La division entre les cours de langue et les premiers cours de littérature française est nette, même au sein des universités américaines où les réactions sont similaires. Les propos des étudiants donnent une idée des aprioris qui peuvent circuler et influencer les littéraires potentiels, non seulement en France, mais aussi dans les *départements* de français américains.

Pourtant, une autre comparaison de plusieurs pédagogies dans le monde relève un constat qui confirme quelques impressions des étudiants américains. Il semblerait que, dans certains cas, les instituteurs français en école primaire tendent en effet à chercher une seule réponse correcte, souvent accompagné d'une attitude plus « sévère » ou « abrupte » par rapport aux enseignants américains ou anglais. Par contre d'autres instituteurs français observés font preuve d'une instruction plus individualisée et encourageante.[103] Preuves d'une pédagogie française en voie de transformation, ces

---

[100] CHARBONNEAU, *op. cit.*, p. 50.
[101] *Id*, p. 53-54.
[102] *Id*, p. 56.
[103] ALEXANDER, Robin J. *Culture and Pedagogy : International Comparisons in Primary Education.* Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001, p. 378: « *In France, we encountered mixed messages. The established culture of assessment appeared to be not unlike that in the Russian schools, that is to say*

observations amènent à se poser cette question : comment est-ce, alors, cette pédagogie américaine et quel rôle joue-t-elle dans l'enseignement américain de la littérature française ?

C. Pédagogie, théories et publics américains

Toute analyse de la situation de l'enseignement de la littérature française aux États-Unis doit prendre en compte la pratique courante d'enseignement de la littérature dans le pays et les particularités de l'étude d'une littérature en langue étrangère. Même si nous avons déjà évoqué l'influence des traditions pédagogiques françaises sur l'enseignement de la littérature française en Amérique et sur sa réputation, il est certain que les tendances pédagogiques propres au pays et les difficultés inhérentes à la lecture en langue étrangère influencent, elles aussi, la nature de la transmission et de la réception de cette littérature. Puisque notre étude tente d'établir surtout un lien entre les évolutions récentes et à venir, nous ne nous efforcerons pas de faire une étude globale des pratiques américaines. Plus simplement, nous esquisserons quelques grands traits du milieu d'apprentissage américain, surtout par comparaison avec la pédagogie française et par rapport au rôle éventuel de la « French Theory ». Ensuite, nous évoquerons les particularités du milieu d'étude qui est le français en tant que langue étrangère.

1. La pédagogie américaine: « Reader response » et French Theory

Pour les mêmes raisons citées au sujet des débuts de la littérature française en France, les États-Unis, pays aux origines européennes, n'ont pas bénéficié de véritable

---

one that required pupils to converge upon the single correct response, solution or outcome. On occasions, it could also have an edge which American or English teachers would have found acid or brutal, and we have observed French teachers whose judgments of their pupils would have been deemed sexist elsewhere. At the same time, other teachers were clearly operating in accordance with the 'new' pedagogy of individualization, encouragement and creativity. Yet our sense that pedagogical values were in transition was confirmed in cases when pupils were asked to write stories in accordance with an apparently open-ended brief which were then 'corrected' not just for grammar and spelling (which in all the French classrooms were deemed important) but also for content – as if there was [sic] only one way to write the story after all. »

cours de littérature en anglais avant la fin du dix-neuvième siècle.[104] Cependant, au début du vingtième siècle, le mouvement progressiste de John Dewey (1859-1952) a rapidement influencé la pédagogie américaine. Sa conception d'une éducation démocratique dont la prise en compte des expériences de l'élève vaut plus que la transmission de connaissances et pour laquelle la communication et le travail en équipe jouent un grand rôle[105] marque l'enseignement aux États-Unis encore aujourd'hui. Dans la même veine, la publication de *Literature as Exploration* de Louise Rosenblatt (1904-2005) en 1938 a solidifié la place de l'étude de la littérature dans cette éducation démocratique, un lieu qui permet à chaque élève-individu (tel un sujet-lecteur) d'entrer en contact avec de *multiples* perspectives et émotions afin de mieux développer sa propre « réponse » critique et intellectuelle.[106]

Ensuite, vers le milieu du siècle, les guerres mondiales et la précision des nouvelles disciplines plus « scientifiques » ont eu comme effet d'encourager le mouvement sémantique et le New Criticism dans les universités. Le nouvel intérêt pour la linguistique et la méthodologie de l'étude des poèmes et des textes a réduit l'importance des expériences littéraires plus générales et de la formation des individus, associées par voie de conséquence à un manque de rigueur intellectuelle. De plus, la population croissante dans les écoles a forcé une séparation entre les soucis de l'éducation des masses vécus d'un côté par les écoles et les travaux effectuées par les universitaires de l'autre. Il est vrai que la création du programme Advanced Placement dans les années cinquante a fini par ramener les programmes des lycées ambitieux, désireux de se montrer dignes de la « profession », vers les tendances universitaires plus analytiques et critiques qui caractérisaient l'examen.[107] Mais, dans l'ensemble, la pédagogie des écoles et les effets libérateurs des années 1960 ont rétabli une impression générale d'interaction et d'engagement de la part des élèves en cours de littérature qui perdure aujourd'hui. Les témoignages de l'étude de Dominique Charbonneau cité confirment l'impression :

> *Une expression libre et intime qui s'appuie sur le texte littéraire est encouragée par le système éducatif, du secondaire à l'université. Chacun est invité à «* discuter *», à*

[104] APPLEBEE, Arthur N. *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1974, p. 17.
[105] *Id.*, p. 63.
[106] *Id.*, p. 123-124. « *Thus it is the response of the student rather than the content of the work of literature which becomes the object of the teacher's attention. It is this response which must be challenged, refined, enlarged – by the process of reflection upon the response and upon the elements in the work which provoked it.* »
[107] Dans ce paragraphe, nous résumons très rapidement plusieurs chapitres de l'ouvrage de Mr Applebee, un historique particulièrement pénétrant et intéressant.

« partager » l'œuvre puisque l'art suscite des émotions et des sensations que l'on retrouve en soi.[108]

Une description très complète des méthodologies utilisées en cours de « Language Arts » au lycée en Amérique dépasse les limites de notre regard sur l'enseignement de la littérature française, non seulement par rapport à notre sujet mais parce que, comme nous l'avons indiqué, les pratiques et les courants varient selon les « districts » et les professeurs à travers le pays. Dans l'intention de fournir quelques éléments contextuels supplémentaires, nous désirons toutefois citer les « standards » (attentes) pour les années secondes et terminales dans les lycées Californiens comme exemple. (Voir Annexe H) D'abord, on notera que les œuvres recommandées doivent avoir un rapport avec leurs cours d'histoire et des sciences sociales. L'élève doit clairement pouvoir identifier des genres, des sous-genres et des procédés littéraires, mais on notera aussi que lors d'une analyse de texte narratif, en plus de devoir prendre appui sur des éléments du texte, l'élève doit pouvoir évoquer le point de vue de l'auteur ou les émotions du lecteur, ce qui demande une certaine subjectivité. La « critique littéraire » est aussi définie et encouragée.[109] Mais, la « réponse » de l'élève est surtout primée dans ses « compositions » (rédactions) ou dans des présentations orales où les idées et les points de vue doivent néanmoins être renforcés avec des éléments du texte.[110]

Étant donné la nature des « standards » qui ne sont pas très élaborés en tant que recommandations générales, il est difficile de déterminer à quel point les idées de Louise Rosenblatt sont respectées dans les cours individuels. Mme Rosenblatt soutenait le concept d'un « circuit » entre le lecteur qui insuffle le texte avec son propre sens émotionnel et intellectuel et les structures symboliques du texte qui, à leur tour, orientent les pensées et les sentiments du lecteur.[111] Si les « standards » font référence aux structures du texte et même aux réponses de l'élève-lecteur, une prise en compte de la nature dynamique de cette « transaction » et une conscience critique de ses effets est moins

---

[108] CHARBONNEAU, *op. cit.*, p. 50. [Voir aussi, Annexe G]

[109] California Department of Education, *English-Language Arts Content Standards for California Public Schools*, December 1997 (8 septembre 2009) http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/elacontentstnds.pdf, p. 68.

[110] *Id.*, p. 70, 74.

[111] ROSENBLATT, op cit, p. 24: « *The literary work exists in the live circuit set up between reader and text: the reader infuses intellectual and emotional meanings into the pattern of verbal symbols, and those symbols channel his thoughts and feelings.* »

évidente. Il est clair que le rôle du professeur dans cet équilibre entre texte et lecteur est un facteur décisif :

> […] *puisque l'élève ne peut commencer une approche bien fondée de la littérature que lorsqu'il aura médité sur sa propre réponse, qu'il aura essayé de comprendre les aspects de l'œuvre et de son soi-même qui ont produit la réaction, et que lorsqu'il aura décidé avec soin de modifier, de rejeter, ou d'accepter sa réponse.*[112]

Ce qui semble plus évident dans les « standards » des lycées Californiens est l'importance d'une prise en compte des éléments du texte lors des analyses et des critiques. La nature de l'épreuve Advanced Placement English Literature,[113] par contraste avec l'épreuve Advanced Placement English Language,[114] indique aussi ce tournant vers les pratiques attendues des spécialistes en faculté comme le « close reading ». Vestige du « New Criticism, » le *close reading* préconisait à l'origine des interprétations basées uniquement sur le langage spécifique du texte et non pas sur un contexte humaniste ou historique plus large,[115] telle une *explication de texte* française. Actuellement, le *close reading* est plus associé aux tendances théoriques et politiques et englobe des idées plus larges même s'il reste très fidèle au texte.

Ayant déjà décrit les programmes universitaires américaines et la situation de la discipline du français aux États-Unis, nous pourrions passer aisément à notre prochaine partie qui évoquera les particularités de cette entreprise pour les étudiants *étrangers* en question. Pourtant, il existe un lien très remarquable entre l'université américaine et les penseurs français qui n'est pas sans intérêt pour cette analyse et que nous ne pouvons pas laisser passer de côté. Il s'agit du phénomène de « French Theory » qui a marqué les universités américaines à partir des années 1970 et qui est basé sur les écrits des « structuralistes » et des « post-structuralistes » français. L'ouvrage de François Cusset, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie, et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-*

---

[112] *Id.*, p. 72: « *For he can begin to achieve a sound approach to literature only when he reflects on his response to it, when he attempts to understand what in the work and in himself produced the reaction, and when he thoughtfully goes on to modify, reject , or accept it.* »
[113] Voir http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_englit.html?englit
[114] Voir http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_englang.html?englang
[115] LENTRICCHIA, Frank et DUBOIS, Andrew (eds.) *Close Reading: The Reader*, Duke University Press, 2003, Introduction, p. 2.

Unis,[116] explique en détail les conditions historiques et théoriques qui ont donné lieu au phénomène : l'exil artistique et intellectuel français aux États-Unis pendant la deuxième guerre mondiale, le colloque de l'université Johns Hopkins en 1966 qui a mis en vedette le discours des penseurs et la rébellion étudiante américaine des années 1960-1970, par exemple. Mais surtout « French Theory », ainsi inspiré par le « *French intello [comme] denrée exportable* »,[117] a été réinventé par les départements de littérature française aux États-Unis (suivis par les départements de littérature anglophone) en vue de galvaniser la discipline :

> *En fin de compte, le détour théorique français aura permis ce double tour de force : placer au cœur du champ littéraire les enjeux politiques et philosophiques les plus brûlants de l'époque, et justifier la traque (qu'ont bientôt commencé à faire les littéraires) des ellipses, des analepses et des métonymies cachées derrière le langage supposé « neutre » de la philosophie et des sciences sociales. La victoire de la littérature, et de son nouvel arsenal théorique, n'est pas seulement celle du soupçon, mais d'une méthode critique générale, aussi gratifiante qu'élastique.*[118]

Les retentissements de cette nouvelle manière de penser, un phénomène qui malgré ses débuts restera entièrement américain, seront responsables pour les concepts clés proposés par la « clique » académique tout au long des années 1980-1990, tels les « Cultural Studies », le multiculturalisme (la francophonie postcoloniale), les « Gender Studies » (féminisme) et l'interdisciplinarité.[119] Le pari n'est pourtant pas gagné pour les départements de français qui se sont effectivement tirés une balle dans le pied en stigmatisant les œuvres du « canon » littéraire classique, si attirantes jusqu'à là :

> *On a là tous les ingrédients d'un parfait double bind : car, vue des États-Unis, la France représente à la fois ce qui est le plus honni par les 'cultural studies' (France égale culture élitaire, etc.) et ce que ces mêmes 'cultural studies' portent le plus aux nues (une certaine idée de la 'theory', qui refuse les cloisonnements et dont les enjeux politiques sont évidents : l'intellectuel français, de Bourdieu à Derrida, correspond pas mal à cet idéal.)*[120]

---

[116] CUSSET, Francois. *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie, et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis*. Paris : La Decouverte, 2003. Deleuze qui a beaucoup influencé « French Theory » ne se serait jamais appelé « structuraliste » ou « post-structuraliste », par contre.

[117] *Id*, p. 14. L'auteur cite le titre du dossier spécial de *L'Événement du Jeudi*, 27 mars-2avril 1997.

[118] *Id*, p. 97.

[119] *Id*, p. 92-93.

[120] BAETENS, Jan. « Les 'études culturelles', encore une exception française ? » in D'HULST, Lieven et MOURA, Jean-Marc. *Les études littéraires francophones: état des lieux*, Villeneuve d'Ascq : Presses de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2003, p. 41-42.

Ainsi, la *theory*, appelé aussi le postmodernisme, s'installe plus ou moins selon l'université et fait l'aune des revues critiques, mais pour les traditionnalistes, comme Antoine Compagnon, écrivain et professeur français en poste à Colombia University à l'époque:

> *Le renversement de la hiérarchie entre la littérature et la critique est en conséquence un des paradoxes frappants des études littéraires (apparemment en bonne santé) aux Etats-Unis. […] La critique a clairement pris l'avantage sur la littérature, et une sorte de critique bien particulière en plus. […]En dernière analyse, ce que l'Amérique ignore, c'est tout simplement la critique universitaire française dans son intégralité.*[121]

Si pour la professeure, Naomi Shor, ces commentaires sont représentatifs « *d'une petite coterie d'hommes français* » qui râlent contre « *le pouvoir de ceux que ces érudites perçoivent comme les usurpateurs du contrôle sur les études françaises qui était traditionnellement le leur »*,[122] le débat est surtout signe d'un cheminement intenable pour la discipline :

> *Le contexte de son irruption dans l'université américaine a joué un rôle dans une telle orientation, en renvoyant l'activité critique à une situation de crise (donc à son origine étymologique) et en condamnant la* théorie *à interroger sans répit sa propre légitimité.*[123]

En somme, le cadre du conflit n'était *pas* signe d'études littéraires en « bonne santé », puisqu'il révèle plutôt du courant de « professionnalisme » entamé depuis le début du vingtième siècle dans les universités américaines. Désireux de prouver leurs disciplines et de se prouver en tant qu'experts dans cette discipline, les chercheurs/professeurs travaillaient à l'intérieur de leurs spécialisations dans le but de faire avancer ou même de réinventer (New Criticism, deconstruction) leurs connaissances, sans définir un contexte général, une « raison d'être », pour la discipline dans son ensemble ou par rapport aux autres.[124] Comme le suggère John Guillory dans son ouvrage sur la littérature en tant que « capital culturel » en déclin, les débats autour du canon littéraire et les œuvres que l'on

---

[121] COMPAGNON, Antoine. « The Diminishing Canon of French Literature in America », *Stanford French Review*, Vol. 15, no. 1-2, 1991, p. 106-107. Cité et traduit par LOUCIF, p. 209-210.

[122] SCHOR, Naomi. « The Righting of French Studies : Homosociality and the Killing of 'La pensée 68' », *Profession 92*, p. 28. Cité et traduit par LOUCIF, *op.cit.* p. 216: « *What is most disturbing to me is that this effort is bound up with an increasingly transparent desire, on the part of a small coterie of French men (often products of the prestigious École Normale Supérieure), to diminish the power of those whom these scholars view as having usurped the control they have traditionally held over French studies: American-born or American–educated professors of French and especially, 'transatlantic feminists'.* »

[123] CUSSET, *op. cit.,* p. 110.

[124] GRAFF, *op. cit*. Il s'agit d'un résumé grossier de l'argumentation principale de son ouvrage, *Professing Literature*.

doit lire (ou dans le cas de « French Theory », *comment* on doit les lire) semblent accessoires quand la littérature n'a plus de valeur dans la société de toute manière.[125]

Pendant ce temps, inconscients des conflits et des théories des spécialistes, les étudiants américains en cours de français poursuivent dans l'apprentissage de la langue et dans la découverte de sa littérature.

2. Les enjeux du français langue étrangère

Notre regard sur les pratiques d'enseignement de la littérature en France et aux États-Unis dépeint des tendances générales ressemblantes, malgré les passés et les procédés forts différents. Mais, dans le cas de l'enseignement de la littérature *française* aux États-Unis, nous avons affaire à un public tout autre que celui visé par les disciplines américaines en général. Nous reviendrons maintenant sur l'effet d'étudier cette littérature en langue étrangère, effet auquel nous avons fait allusion au début de ce travail. Le système scolaire américain, rappelons-nous, ne permet pas d'études de langue étrangère à visée essentiellement littéraire avant la deuxième moitié des études universitaires et après l'acquisition des compétences langagières. Quel est l'impact de ce programme sur la transmission de la matière ? Et quel sont les enjeux autour de ces rencontres littéraires effectuées en langue étrangère ?

S'il est vrai que les théories pédagogiques américaines encouragent une participation active et des réponses individuelles chez les étudiants en littérature de façon générale, la nature du programme universitaire des langues étrangères fait qu'on retrouve moins ce type d'enseignement en cours de *littérature* en langue étrangère (L2).[126] En plus du fait que les professeurs bénéficient d'un niveau de langue supérieure, leur familiarisation avec la culture et leur expertise dans la littérature du pays étranger constituent une expérience et une pratique incontestable.[127] Pour les étudiants qui, jusque là, ont eu très

[125] GUILLORY, John. *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (1993). Cité dans GRAFF, « Preface Twenty Years Later, » *Professing Literature*, *op. cit*, p. xi.
[126] DAVIS, James N. « Reading Literature in the Foreign Language : The Comprehension/Response Connection, » *French Review*, 65, 3 (February 1992), p. 360.
[127] MANTERO, Miguel. « Applied Literacy in Second Language Education: (Re)framing Discourse in Literature-based Classrooms, » *Foreign Language Annals*, 39, 1 (March 2006), p.111.

peu de contact avec des textes littéraires en langue française, contribuer à la discussion semble impossible. Effectivement, les articles de recherches font souvent allusion aux quelques individus qui sont les seuls à participer.[128]

De plus, les étudiants en cours de littérature en L2 sont arrivés au niveau d'études qui demande une certaine sensibilité à l'importance d'une spécialisation : les interprétations plus « valides » des professeurs sont reçues comme des connaissances transmises. Un cercle vicieux est alors créé où les cours de littérature sont perçus comme des obstacles à l'acquisition des compétences communicatives (puisque les étudiants ne se sentent pas capables de participer) et où ces cours sont continuellement repoussés aux dernières années d'études pour ne pas empêcher ou compliquer l'apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, l'importance attribuée aux connaissances « littéraires » et aux pratiques françaises traditionnelles à ce stade tardif et difficile intimide les étudiants qui, autrement, auraient eu plus envie de réagir et de communiquer.

Il semble normal que l'apprentissage d'une langue étrangère soit associé à une réelle anxiété pour beaucoup d'apprenants. Plusieurs études à la fin du vingtième siècle ont révélé les effets nocifs de telles perceptions sur l'apprentissage de la langue ; le concept de soi de l'individu se sentant apparemment menacé par la capacité communicative réduite.[129] Les chercheurs Saito, Horwitz, et Garza (1999) ont même documenté une appréhension ressentie lors de la *lecture* en langue étrangère qui ne demande pourtant pas, selon eux, « *une construction de sens dynamique entre deux locuteurs* ».[130] Certes, un certain « dynamisme » oral est absent lors d'un traitement « classique » du texte littéraire, mais les théories du sujet lecteur et du « reader response » citées plus haut démontrent, néanmoins, une construction de sens importante entre le lecteur et le texte. Ceci expliquerait, en partie, l'impression des

---

[128] NANCE, Kimberly. « Authentic and Surprising News of Themselves: Engaging Students' Preexisting Competencies in the Introductory Literature Course, » *ADFL Bulletin*, 34, 1 (Fall 2002), p. 31-32.

[129] SAITO, Yoshiko, HORWITZ, Elaine et GARZA, Thomas. « Foreign Language Reading Anxiety, » *Modern Language Journal*, 83, 2, 1999, p. 202. Les auteurs citent plusieurs articles de recherche dont celui de Horwitz, Horwitz, et Cope, « Foreign Language Classroom Anxiety, » *Modern Language Journal*, 70, 1986 : 125-132.

[130] *Ibid*. « *Reading is also an individual act in that the 'success' of the reading does not depend on a dynamic construction of meaning by two or more speakers, whereas a speaker interacting with an uncooperative or incompetent conversational partner is going to have difficulty even if he or she is a very competent and sensitive conversational participant.* »

deux tiers des interrogés que « la lecture est la chose la plus difficile » en cours de français.[131]

Ces difficultés apparentes font souvent l'objet des articles de recherche au sujet de la lecture en langue étrangère. L'importance du choix des textes, le niveau de langue et la familiarité du contenu rentrent en jeu pour les étudiants qui commencent leur premiers cours de littérature française :

> *Si le lecteur d'une langue étrangère doit faire face à un nombre insuffisant de concepts et de contextes familiers qui permettraient une anticipation et une mise à l'épreuve des éléments linguistiques et sémantiques, il revient à un processus de décodage, mot par mot, qui ne contribue ni au développement général de la compréhension en lecture, ni au plaisir du rencontre avec le texte ou l'encouragement de la poursuite de lecture en langue étrangère.*[132]

Ainsi, le décodage ou la traduction immédiate lors de la lecture peut empêcher une véritable « réponse » au texte, comme dans le cas des étudiants de James Davis à l'Université de Pennsylvania. Lors d'un rapide questionnaire après la lecture du premier chapitre de *Candide* de Voltaire, les individus ayant le mieux retenu les détails du chapitre n'ont souvent pas compris le ton et l'effet voulu par l'auteur.[133] Au-delà du manque d'intérêt et de motivation inhérent à une compréhension essentiellement littérale du texte, on peut comprendre aussi l'inquiétude ressentie par l'étudiant qui entend dire que cette littérature mal comprise a une réputation et une universalité si importante à reconnaître. Par ailleurs, l'article de Saito, Horwitz, et Garza mentionné ci-dessus indique que parmi les étudiants du sondage en cours de français, de russe, et de japonais, ce sont les étudiants de français qui ressentaient le plus d'anxiété par rapport à la lecture et ce, malgré l'alphabet partagé entre les deux langues.[134]

---

[131] *Id.*, p. 213.

[132] SCHULZ, *op cit*, p. 44. « *If the foreign language reader is presented with an insufficient number of familiar concepts and contexts to permit sensible anticipation and testing of linguistic and semantic elements, he reverts to a word by word decoding process which contributes neither to the development of global reading comprehension, enjoyment of the text, nor to the encouragement of continued reading in the foreign language.* »

[133] DAVIS, *op. cit.*, p. 363-364.

[134] SAITO, HORWITZ, et GARZA, *op. cit.*, p. 216. Les auteurs de l'article remarquent que les cours de français avaient un plus grand nombre d'étudiants obligés de suivre quelques cours d'une langue étrangère, ce qui expliquerait en partie aussi leur anxiété par rapport aux étudiants en cours de russe ou de japonais qui ont choisi d'apprendre ces langues, souvent en deuxième langue étrangère.

En somme, il est clair que le public américain qui étudie la littérature française en langue française doit faire face à des difficultés qui vont au-delà des difficultés déjà conséquentes en cours de littérature en langue maternelle. Les difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une littérature en L2 et à l'organisation du cursus montrent précisément à quel point un contact avec des œuvres littéraires dès les premiers niveaux devient important.

Ces complexités intriguent une autre catégorie de chercheurs également. Aux États-Unis, comme en France, les spécialistes en linguistique s'intéressent au côté plus « scientifique » de l'apprentissage d'une langue. De nombreux articles américains sur la lecture en langue étrangère (Second Language Reading) et ses enjeux apportent un regard plus « technique » qui n'est pas sans intérêt pour notre étude. Nous tâcherons de faire ressortir les grandes lignes de ces décennies de recherches, sachant que ce sont des études générales qui ne privilégient ni l'étude de la « littérature » dans le sens du « canon », ni la lecture en *français* langue étrangère plus que la lecture en n'importe quelle L2.

Si la lecture en langue étrangère (L2) semble parfois similaire à la lecture en langue maternelle (L1) avec leurs rythmes de construction et de reconstruction de sens, certaines variances entre lecteurs en L2 restent inexpliquées. Les travaux de Elizabeth Bernhardt, professeur à Stanford University et auteur de *Reading Development in a Second Language : Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*[135], prônent la création d'un nouveau modèle de la lecture en langue étrangère afin de mieux cerner ses complexités et les recherches accumulées depuis un siècle. Quelque soit l'emphase de l'étude, les éléments du texte (bottom-up) ou l'affect et le sens pour les lecteurs (top-down), les résultats fluctuent toujours selon les individus, même si leurs compétences langagières sont similaires. Pour la compréhension d'un texte en langue étrangère chez un apprenant, il est intéressant de noter que les études des années 1990 montrent une contribution de seulement 30% de la part des connaissances en L2 (grammaire, vocabulaire) et une contribution de 20% de la part des aptitudes de lecture en L1 (compétences de lecture en langue maternelle). Autrement dit, 50% des facteurs impliqués dans la compréhension du texte étranger ne

[135] Nous n'avons pas consulté ce livre, publié en 1993 chez Ablex Publishing Corporation de Norwood, New Jersey.

sont explicables ni par le nombre d'années d'études de la langue, ni par les aptitudes de l'apprenant en langue maternelle.[136]

Si le processus reste difficile à déchiffrer, une chose semble certaine : les lecteurs compensent leurs lacunes comme ils peuvent. Les chercheurs en sciences du langage l'ont remarqué dans les années 1980 : pour la compréhension du texte, les apprenants se réfèrent à leurs propres inférences et généralisations plus qu'aux composants explicites.[137] Cette « schema theory » souligne l'importance du vécu et des connaissances existantes chez le lecteur qui applique ses propres schèmes lors de l'interprétation d'un texte et les modifie (parfois) selon les nouvelles informations éventuelles.[138] Ainsi, un texte doté d'un sujet ou d'un thème familier pour le lecteur va sembler plus « facile », même par rapport à un texte au vocabulaire plus simple ou un texte plus court, parce que l'apprenant aura pu insuffler plus de ses propres inférences lors de la lecture.[139] Un professeur qui désire faciliter la compréhension d'un texte peu familier est alors en mesure de fournir des informations sur les éléments « étrangers » du contenu ou même sur la forme à l'avance pour compenser les schèmes de connaissance manquants.

Le choix d'un texte qui active les schèmes de l'élève n'est pas pour autant réducteur :

> *Pour avoir un impact une œuvre n'a pas besoin de traiter de circonstances ouvertement similaires à celles de la situation du lecteur. La puissance de l'œuvre peut résider dans sa structure émotionnelle sous-jacente, sa configuration des motives humaines.*[140]

L'importance d'incorporer les œuvres littéraires dès les débuts en cours de langue étrangère devient claire : elles apportent un impact. De plus, ces théories soutiennent leur présence puisque la difficulté relative des textes littéraires dépendra du lien avec les

---

[136] BERNHARDT, Elizabeth. « Progress and Procrastination in Second-Language Reading Research,»: https://www.stanford.edu/dept/lc/language/about/conferencepapers/AAALBernhardt01.pdf.

[137] BERNHARDT, Elizabeth. « Proficient Texts or Proficient Readers ? » *ADFL Bulletin*, 18, 1 (September 1986), p. 25. « *In other words, instead of referring to explicit components in a text, comprehenders refer to their inferences and generalizations about a text's meaning*. »

[138] KRAMSCH, Claire. « Literary Texts in the Classroom : A Discourse, » *Modern Language Journal*, 69, 4, 1985, p. 357: « *Readers fit the elements of the text into their existing schema and readjust this schema to unfolding new information.*»

[139] BERNHARDT, « Proficient, » *op. cit.,* p. 27. «*Topic familiarity appears to be the most critical factor in comprehension—more critical, in fact, than text-based linguistic factors such as vocabulary, syntax, length of passage, and conceptual and inferential ability.* »

[140] ROSENBLATT, *op. cit.*, p. 41. « *To have impact, a work need not treat circumstances overtly similar to the reader's situation. The power of the work may reside in its underlying emotional structure, its configuration of human drives.* »

expériences du lecteur et de sa familiarité avec le genre. Il n'y aurait pas de catégorisation absolue de la difficulté des textes littéraires par rapport à d'autres types de texte.[141] Et même s'ils s'avèrent plus « difficiles », il semblerait que la « lisibilité » d'un texte n'est pas une question de moindre d'effort, mais de la rentabilité entre effort requis et aperçus résultants.[142] Autrement dit, un texte trop simple ou prévisible n'apporte pas un grand intérêt, alors qu'un texte qui provoque ou qui dépasse toute attente sera plus intéressant et donc, dans ce cas, plus « lisible ». Nous évoquerons plus tard les jeunes si « capables » de nos jours tant qu'ils y voient un intérêt.

Les implications de ces théories pour notre étude sont multiples. Nous avons pu constater l'importance attribuée aux interprétations personnelles en cours de littérature dans les deux pays ainsi que les bénéfices pour les élèves qui rentrent plus en contact avec les œuvres. Finalement, la lecture d'une œuvre en langue étrangère bien menée peut rendre les étudiants plus conscients de nos tendances à inférer et plus conscients des multiples interprétations possibles selon le lecteur ou son cadre (dans ce cas, le cadre étranger). Aussi, les apprenants sont obligés de prendre en compte les intentions et les croyances qui ne font pas nécessairement partie de leur monde (plutôt le monde de l'auteur) afin de comprendre,[143] contrairement à ce qui peut se passer en cours de langue maternelle. La combinaison de la prise de vue plus extériorisée et la découverte des « schèmes » personnelles appliquées peut être révélatrice.

De plus, dans l'intention de faire ressortir le rôle de ces inférences lors d'une réponse au texte, un enseignant de cours de langue étrangère est tout à fait dans son droit et même content de primer la communication orale et l'échange d'interprétations. En même temps que de travailler la L2 à l'oral, les apprenants peuvent partager leurs réactions et leurs impressions du sens et de l'esthétique du texte, facilitant ainsi la reconnaissance des maintes interprétations possibles et une négociation du sens ou des sens ultimes.[144] Ce genre d'activité s'avère particulièrement efficace dans des cours des niveaux intermédiaires

---

[141] KNUTSON, Elizabeth M. « Teaching Whole Texts: Literature and Foreign Language Reading Instruction, » *French Review*, 67, 1 (October 1993), p. 14. « *Given the interactive nature of the reading process, it is clear that comprehension is much too individual a matter for general categorizations of complexity by type to be meaningful. The relative difficulty of literary texts, for example, will depend not strictly on the reader's language proficiency, but rather on a variety of factors, including how much experience the reader has had with a particular genre, and on the content focus of the text*. »

[142] *Id*., p. 15. L'auteur cite CARRELL, Patricia. 'Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications.' *Modern Language Journal,* 68, 4 (Winter 1984): 332-43.

[143] KRAMSCH « Literary », *op. cit.,* p. 357.

[144] *Id*, p. 358-364. L'auteur décrit un cours à ce sujet.

où l'importance des connaissances spécialisées ne pèse pas encore. Les étudiants deviennent plus confiants et inspirés entre eux et autour de quelques questions provocatrices telles : Lequel est pire entre « perdre un objet de valeur et devoir travailler dans un état de pauvreté pour le remplacer » ou « être riche et perdre la vue » ? pour « La Parure » de Maupassant.[145]

En plus de servir de contenu pour une discussion, les textes littéraires utilisés au lycée ou à l'université avant la spécialisation peuvent aussi faire partie d'un cours organisé autour d'un thème et à côté des documents « authentiques » tant appréciés par l'approche communicative des langues étrangères dans les années 1980 : « *Le texte littéraire n'apparaît pas comme nécessairement différent des autres 'textes' appréhendés. Au même titre que les autres documents, il s'agit d'un reflet vivant de préoccupations contemporaines* »[146] Le premier contact avec l'œuvre peut même prendre la forme d'un jeu avec des segments manquants ou une suite à inventer :

> *Tiré de son isolement, côtoyant articles de presse et journal télévisé, en outre mis in pièces, tronqué, faussé même, le texte perd de son caractère 'sacré', intouchable ; descendu de son piédestal, il cesse d'intimider: […] le texte fragmenté, envisagé comme un puzzle à reconstituer, comme un mystère à résoudre, éveille la curiosité. […] Il ne s'agit pas de lire et d'expliquer* ***le*** *sens, mais de lire et donner* ***du*** *sens.*[147]

---

[145] VANDE BERG, Camille K. « Conversation Activities Based on Literary Readings, » *French Review*, 63, 4 (March 1990), p. 669.

[146] ETIENNE, Corinne & VANBAELEN, Sylvie. « Place à la littérature dans le cours de conversation, » *French Review*, 72, 4 (March 1999), p. 663.

[147] *Ibid.*, p. 663-664. Nous apprécions la proposition d'activité de ces auteurs : « *Pour se mettre à l'écoute de la voix littéraire, la classe est divisée en petits groupes de quatre ou cinq apprenants. Chaque petit groupe reçoit un court chapitre du roman choisi, chapitre préalablement découpé en cinq segments (ces segments ne correspondent pas nécessairement aux paragraphes du chapitre original). Un de ces segments a été éliminé et remplacé par un segment 'intrus' qui provient d'un chapitre donné à un autre groupe. Chaque segment manquant au sein d'un groupe figure donc en intrus parmi les segments distribués à un autre groupe. Chaque groupe est chargé de remettre en ordre les segments qui lui ont été distribués, d'écarter le segment 'intrus', de découvrir la place du segment manquant et d'en écrire sa propre version. Lorsque tous les groupes ont reconstitué leur chapitre, ils lui donnent un titre. L'un des membres du groupe résume le chapitre pour le reste de la classe et lit le segment créé. Chaque groupe identifie alors à quel chapitre appartient le segment 'intrus' qu'il possède. […]Le professeur reproduit ensuite sur transparents les segments créés face aux segments originaux. L'ensemble de la classe, disposant dans ce cas de la version intégrale de chaque chapitre, se livre alors à une comparaison des segments créés et des segments originaux et à une critique constructive du segment créé. Cette comparaison critique est l'occasion d'un enrichissement linguistique puisque vocabulaire, registres de langue et correction grammaticale sont discutés de même que les facteurs de cohérence du texte, la logique du développement, les différentes ressources stylistiques, etc. D'aucune manière toutefois, cette critique ne devrait rejeter en bloc les choix faits par les apprenants : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. En effet, suivant la place du segment manquant, en particulier s'il se trouve à la fin du chapitre, la marge de liberté des apprenants-lecteurs-auteurs peut varier considérablement. Ce type*

Le danger d'avoir évoqué ces théories et ces pratiques, ainsi, est de donner l'impression qu'une seule méthode magique servirait de modèle pour les cours de littérature ou l'incorporation de la littérature en cours de langue étrangère, ou même qu'une telle simplification des recherches suffit dans la prise en compte des particularités des apprenants étrangers. Ce n'est certainement pas le cas. De notre survol des recherches et des propositions en matière de lecture et littérature en L2, il en sort une compatibilité frappante avec les dernières théories françaises et américaines en didactique littéraire. Autrement dit, les mêmes constats au niveau des besoins d'entrée personnelle dans le texte et de contact moins intimidant avec *la littérature* se confirment pour les publics étrangers aussi bien que pour les publics de jeunes apprenants en langue maternelle. Si la puissance des textes littéraires est telle que les apprenants de tous styles réagissent de manières semblables, il y aurait certainement un intérêt à poursuivre des études comparatives comme celle-ci afin d'en sortir les grands axes de l'avenir de la discipline.

III. Évolutions du contenu : les voies divergentes

Ayant parcouru le cadre général autour de l'enseignement de la littérature française dans chaque pays, nous pouvons mieux faire ressortir maintenant quelques exemples plus précis des contenus enseignés en France et aux États-Unis. Nous commencerons avec des descriptions de deux genres de littérature en langue française récentes dans les deux pays qui soulignent le besoin et le désir de modifications dans l'intention de rester pertinent. Pour la France, il s'agit de l'extension des études « littéraires » vers le plus jeune âge afin d'acclimater les élèves au « phénomène littéraire », alors qu'aux États-Unis, les œuvres « francophones » apportent un regard plus « politique » et polémique en vue de renouveler la matière.

Ensuite, pour terminer notre regard sur les pratiques et le contenu historiquement ou actuellement associés avec la littérature française, nous ferons un bilan rapide des

---

de comparaison montre aux étudiants que lire, c'est toujours imaginer et par là-même colorer sa lecture par son vécu et sa sensibilité propres, » p. 660-61.

approches différentes et potentiellement inspirantes des deux sous-genres littéraires, le théâtre et la poésie, dans les deux pays. Une évocation de ces deux genres détient quelques clés dans l'observation d'une matière en voie de transformation.

A. La littérature de jeunesse en France

Face au « bouleversement démographique » des années 1960-70 et au public « peu armé pour aborder les textes proposés par l'école, »[148] un intérêt pour la littérature de jeunesse en tant qu'objet d'étude s'est progressivement installé en France. Facilitée par l'expansion de l'édition enfantine de la même époque et par la vision moderne de l'enfant en tant qu'être à part entière, les livres pour enfant classiques et contemporains ont pu trouver une nouvelle légitimité. À partir des années 1990 et surtout en 2002, la littérature de jeunesse est officiellement entrée dans les programmes des écoles et des collèges de France.[149] Même si les programmes de 2008 renforcent la priorité des grandes œuvres du patrimoine et décrivent les livres de jeunesse surtout en tant que lectures supplémentaires (*lectures cursives*) à conseiller en dehors des lectures analytiques au collège[150], cette littérature a désormais acquis une valeur reconnue en tant qu'outil d'enseignement.

L'argumentation pour une telle évolution est provenue au départ du désir de mieux « initier » les jeunes « à la fréquentation du patrimoine culturel » et de « *préparer aux activités littéraires ultérieures, celles que prendront en charge le collège et le lycée* ».[151] Intégrée parce qu'elle *« correspond de manière plus immédiate aux centres d'intérêt et aux goûts des jeunes adolescents,»* [152] la

[148] OLIVIER, Isabelle et VIBERT, Anne. « Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature, » in DUFAYS, Jean-Louis (éd.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, » Louvain, Belgique : Presses Universitaires, 2007, p. 381.

[149] LAGACHE, Françoise. *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner.* Paris : Belin, 2006, p. 5.

[150] BAUMARD, Maryline. « Littérature de jeunesse en mode mineur,» in « Sauver les lettres, » *Le Monde de l'éducation*, 373, octobre 2008, p. 36.

[151] REUTER, Yves. Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire, » *in* TAUVERON, C. et REUTER, Y. (coords.) « Lecture et écriture littéraires à l'école, » *Repères,* 13 (1996), p. 11.

[152] BUTLEN, Max. « De l'école au collège, » *in* FRAISSE, E. et HOUDART-MEROT, V. (coords.) *Les enseignants et la littérature : la transmission en question (Actes du colloque),* » CRDP Créteil, 2004, p. 200-201. L'auteur cite les accompagnements aux programmes.

littérature de jeunesse donne le « goût de lire » tout en établissant des *« ponts entre les œuvres classiques et la création contemporaine »*:

> *En effet, les programmes établissent implicitement une disjonction entre d'un côté l'association littéraire de jeunesse-lecture cursive-plaisir de lire et de l'autre l'association textes classiques-lecture analytique-formation d'une culture commune, que l'on pourrait ramener à la distinction lecture-littéraire. L'hypothèse, également implicite, est que la première association serve la seconde, tant pour le développement de la compétence à lire des textes variés que pour celui du gout de la lecture.*[153]

Mais, un bon nombre de chercheurs en didactique, influencés par les théories de la réception du texte et le phénomène du *sujet lecteur* cités plus haut, estiment que la littérature de jeunesse porte plus loin encore. L'entrée dans la lecture que permet cette littérature est associée souvent à une implication personnelle de la part du jeune lecteur. Certaines activités d'écriture se prêtent particulièrement bien au genre, telles « le journal du lecteur » ou « le carnet de lectures », et permettent une validation de la réaction individuelle face au texte.[154] Même si l'image de jeunes lecteurs, crayons couleurs à la main pour exprimer l'esthétique ressentie, vient facilement en tête, il ne s'agit pas pour autant d'une relégation au ludique et à la simplicité pour faire passer la lecture. C'est une familiarisation avec le littéraire qui se met en place :

> *Ainsi se construisent des références qui peuvent donner lieu à des systèmes de reconnaissance et de connivence entre lecteurs, ainsi se construisent des liens propices à des mises en réseaux et à des pratiques intertextuelles pour explorer un genre, pour apprécier les différents traitements d'un personnage, d'un motif, pour élucider une procédure narrative, interpréter des symboles ou encore pour apprécier la place d'une création dans une collection plus large. Ici, les programmes de l'école et du collège, pour une bonne part, peuvent désormais se rejoindre.*[155]

Pour Catherine Tauveron et son équipe à l'INRP, « apprendre à lire » est obligatoirement et simultanément « apprendre à comprendre ». Puisque « *tout texte exige des inférences pour être compris* »[156], les jeunes enfants doivent y être à leur aise à travers des « lectures littéraires » dès le début. Et de tout manière, rajoute-t-elle, « *c'est précisément parce*

---

[153] OLIVIER et VIBERT, *op cit*, p. 383.
[154] Sur ce sujet, voir les articles de Marlène Lebrun et Anne Schneider *in* POTTIER, Jean-Michel. « Seules les traces font rêver. » […]
[155] BUTLEN, *op. cit*., p. 195.
[156] TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris : Hatier, 2002, p. 15.

que le jeu interprétatif fait appel à des opérations cognitives de haut niveau, qu'il est le plus capable de susciter l'intérêt de l'enfant : il lui permet enfin de sortir du rôle de réceptacle passif »[157]. Ce sont des « livres riches » ainsi définis par Christian Poslaniec qui dans leur complexité offrent multiples portes d'entrée aux lecteurs individuels.[158] Dans un monde où l'intrigue de la dernière émission de télé, du dernier jeu vidéo, ou de sa propre vie de famille passe du « complexe » au « déjà-vu » dans l'espace de quelques semaines, il serait dommage de sous-estimer leurs capacités.

> *Ajoutons que la littérature de jeunesse d'aujourd'hui (singulièrement dans le format album), parce qu'elle transforme des genres anciens ou en crée de nouveaux, parce qu'elle joue de plus en plus sur l'allusion culturelle, parce qu'elle recourt à des moyens de narration de plus en plus élaborés et éloignés des canons traditionnels, demande naturellement le concours actif du lecteur et s'accommode de moins en moins d'une seule lecture référentielle […].*[159]

En plus d'illustrer les changements effectués en France pour maintenir l'attention des étudiants modernes, cette nouvelle présence de la littérature de jeunesse dans les écoles et les collèges français fournit une réponse aux difficultés rencontrées par la littérature française dans les lycées et même les universités américains. Les « belles lettres », si riches et si traditionnelles, symboles ultimes de la culture écrite ont pu servir de blocage à l'investissement de l'étudiant américain moyen. Nous avons cité les difficultés des étudiants lors des premiers cours de littérature en français à l'université, cours qui demandent une maîtrise importante de la langue après tant d'années de conversation et de petits résumés culturels.

Si cette littérature jeunesse *« qui permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et qui facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques »*,[160] porte secours aux jeunes Français de cette manière, son utilisation dès les cours de débutants avancés ou d'intermédiaires peut faciliter ou même inspirer la transition vers les cours de littérature si redoutés des dernières années universitaires en Amérique. Certes, le parcours d'apprentissage du français pour les étrangers ne permet pas les mêmes manipulations, surtout au niveau du temps disponible mais aussi concernant les âges et les capacités correspondantes. Le didacticien français, Christian Poslaniec, constate néanmoins le potentiel de la littérature de

[157] *Id.*, p. 19-20.
[158] POSLANIEC, *op. cit.*, p.84.
[159] TAUVERON, *Lire*, *op cit.*, p. 21.
[160] BAUMARD, *op cit.*, p. 36.

jeunesse pour les apprenants étrangers. En plus du langage qui est proche de l'oral et des contextes souvent culturels, la littérature jeunesse fournit un accès au champ littéraire et ce malgré sa simplicité » :

> *Si bien que la littérature de jeunesse contient de l'implicite, du symbolique, des messages, de l'idéologie, des effets de vraisemblance, de l'intertextualité…Ce qui permet de résoudre un problème clé : proposer des écrits intéressants dans un niveau de langue abordable pour des jeunes qui ne maîtrisent pas encore cette langue. Et le fait de proposer alors des activités centrées non seulement sur la langue mais également sur les structures littéraires, permet de rendre passionnante l'approche d'un album apparemment simple, que des adolescents rejetteraient ('C'est pour des petits !'), s'il s'agissait seulement d'en comprendre l'histoire.*[161]

L'image dans l'album de jeunesse, par exemple, fait partie de ces « structures littéraires » qui peuvent rajouter un élément plus « vif » à l'étude d'un texte. En tant qu'aspect de l'œuvre qui peut faciliter l'entrée chez les plus jeunes en France, elle rendrait une narration en français plus accessible aux étudiants étrangers, tout en laissant la possibilité de travailler la complexité de la relation texte/image :

> *« Au-delà d'une sensibilisation ou d'une formation esthétique, elle rend concrets des procédés littéraires comme l'allusion, la citation, la stylisation, l'ironie, la polysémie ou la métaphore. Lire l'image dans l'album revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte, et donc à comprendre la notion même d'interprétation. »*[162]

Les enseignants de français aux États-Unis ne sont pas étrangers aux exercices d'interprétation d'image. L'on retrouve souvent des exemples de publicité ou de films travaillés en classe. Ainsi, l'image en littérature de jeunesse fournit encore un exemple de « document » culturel, mais qui a l'avantage aussi de faire le pont vers la littérature. Par ailleurs, ces rencontres avec l'image en littérature de jeunesse peuvent conduire par la suite, à une étude de bande dessinée, un phénomène culturel (et littéraire) décidément français pour lequel il n'y a pas d'équivalent aux États-Unis.

---

[161] POSLANIEC, Christian. « Littérature de jeunesse, langue, et culture, » in « La littérature, nouvelles approches, » *Les langues modernes*, 94, 2, 2000, p. 42.

[162] TAUVERON, Catherine. « Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? » in BOISSINOT, Alain (dir.) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001, p. 198.

En somme, la littérature de jeunesse en France facilite « *une continuité, de la maternelle au lycée, dans les modalités d'approche de la lecture du texte littéraire* ».[163] Et cette idée « d'articulation » ne serait pas nouvelle dans la défense de la littérature *étrangère* aux États-Unis. Un suivi soutenu entre programmes partant de la maternelle jusqu'aux universités a été proposé par certains pédagogues dès le début du vingtième siècle, particulièrement en relation avec la création du « goût de lire ».[164] Même s'il n'existe pas d' « instructions officielles » pour tout le pays, les « standards » prescrits en matière de langue étrangère suffiraient pour relier et guider l'intégration des apprentissages en langage et littérature tout au long du cursus.[165] Les modalités parfois proposées aux États-Unis pour encourager un contact avec la littérature française depuis le niveau intermédiaire ressemblent aux pratiques autour de la littérature de jeunesse proposées en France :

> *Bien que les débutants ne doivent pas avoir les compétences langagières qui permettraient une explication de texte, nous pouvons et devons faciliter le développement des compétences critiques : par exemple, ils peuvent analyser les sens des mots en contexte et comparer ce qu'ils savent déjà du monde avec ce qu'ils apprennent, faisant ainsi des inférences.*[166]

L'intégration de la littérature de jeunesse française dans les programmes américains devrait être facilitée par le nombre croissant de livres disponible. Dans les deux pays, le nombre d'ouvrages pour la jeunesse publiés chaque année a explosé depuis vingt ans. Alors qu'historiquement les jeunes Américains ont surtout appris à lire avec des recueils de textes écrits exprès pour l'apprentissage de la lecture (textes répétitifs et simples), un nouvel intérêt pour la littérature de jeunesse en tant qu'outil d'enseignement dès le plus

---

[163] TAUVERON *Lire*, *op cit*, p. 21.

[164] McCARTHY, John A. « W(h)ither Literature ? Reaping the Fruit of Language Study Before It's Too Late, » *ADFL Bulletin*, 29, 2 (Winter 1998), p. 10: « *Frederick J.W. Heuser, professor of German at Columbia College, spoke at the December 1917 MLA convention […]. Although he provides detailed suggestions for K-16 articulation, Heuser intended his talk as a catalyst for 'unifying our courses' in the American college. He cautioned against an overemphasis on transforming the language learner into a native speaker; his goal was to promote learning to read for pleasure and not simply for profit.* »

[165] HOFFMAN et JAMES, *op. cit.*, p. 31.

[166] BARNETT, Marva A. « Language and Literature: False Dichotomies, Real Allies, » *ADFL Bulletin*, 22, 3 (Spring 1991), p. 8: « *Although beginning students may not have the language skills to analyze texts closely, we can and should develop their critical thinking skills: for instance, they can analyze some word meanings from context, compare what they already know about the world with what they are learning, and make inferences.* »

jeune âge est constaté.[167] Depuis les années 1990, l'influence de la théorie « reader response » met en valeur les apports des textes littéraires, et les manuels (ou recueils) reflètent cette tendance. De plus en plus souvent, les enseignants se servent de livres pour enfants, classiques ou modernes, pour susciter la participation des individus, mais aussi du groupe et pour insuffler leur intérêt pour la lecture. En somme, les Américains sont déjà convaincus du potentiel et de l'importance de la littérature de jeunesse.

Il s'agit enfin et surtout d'une légitimation potentielle de la « littérature de jeunesse française » aux yeux des pédagogues américains qui peuvent ensuite s'en inspirer pour des activités de dialogue (ou de débat), d'écriture, et de compréhension. La grande variété toujours croissante et la nature plus « actuelle » des albums et des livres de jeunesse en français s'ajouteront au *Petit Prince* de Saint-Exupéry, grand classique souvent étudié en extraits par les jeunes américains en troisième ou quatrième année de français. Par ailleurs, leur présence dans les écoles amplifiera certainement la reconnaissance des contributions françaises dans le domaine, contributions qui se résument aux yeux des Américains par Saint-Exupéry et le prolifique Jules Verne.[168]

En tant que moyen d'accès à cette matière si longtemps considérée comme « les belles lettres » réservées aux niveaux avancés, la littérature de jeunesse ouvre la voie à une plus grande culture littéraire française plus tôt. Pour Louise Rosenblatt, cette reconnaissance d'autres « littératures » ou d'autres « cultures » étant jeune permettrait une ouverture d'esprit et un choix d'influences variés pour « forger » sa personnalité.[169] De même, étant donné que la plupart des élèves américains en cours de langue étrangère au lycée et même parfois à l'université n'atteindront pas le niveau des cours de littérature, ces premières rencontres littéraires éventuelles sont, pour certains, un des rares moyens de

---

[167] Voir l'article particulièrement louable qui résume l'histoire de la littérature de jeunesse dans l'enseignement américain de MARTINEZ, Miriam et Lea McGEE. « Children's literature and reading instruction: Past, present, and future, » *Reading Research Quarterly*, 35, 1 (2000): 154-169.

[168] Quelques uns des ouvrages de Jules Verne sont parmi les plus traduits et vendus auprès du public américain. Voir le site de Penguin Classics : http://us.penguingroup.com/nf/Browse/BrowseStdPage/0,,223422,00.html (consulté le 28.02.2009).

[169] ROSENBLATT, *op. cit.*, p. 149: *« The more conscious the individual is of the nature of the cultural forces with which he is transacting, the more intelligently can he accept or resist them, and the more intelligently can he modify their power and their direction. »*

combattre *« l'ignorance des ouvrages écrits en langue étrangère »* qui donne la fausse impression que « *tout ce qui vaut la peine d'être connu est écrit dans leur anglais ».*[170]

Les succès récents des romans de jeunesse en série (*Harry Potter, Fascination)*[171] montrent que les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas contre s'approprier une « littérature » et qu'ils y trouvent un plaisir : *« L'école n'est pas le lieu d'une socialisation littéraire uniforme. D'autres conceptions de la lecture s'affirment et s'expriment aujourd'hui sans retenue. »*[172] Ainsi, tel que décrit par les Instructions officielles françaises, le « goût de lire » s'instaure quand les jeunes entendent « *parler d'eux-mêmes à travers des œuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui* ».[173] Nous traiterons plus longuement dans la troisième partie le potentiel inhérent à une reconnaissance de la culture des jeunes chez les adultes/professeurs. Pour l'instant, nous soulignons que la littérature de jeunesse française semble un choix idéal pour les jeunes apprenants américains, et pour un contact plus tôt avec la littérature écrite en langue française et pour la découverte de la culture littéraire dans toutes ses manifestations, y compris celles qui « parlent » plus aux jeunes.

B. La littérature francophone aux États-Unis

Nous avons vu que les changements dans les programmes en France encouragent un contact avec la littérature dès un plus jeune âge depuis une dizaine d'années et qu'il y a une reconnaissance plus importante de la littérature de jeunesse, même s'il reste du chemin à faire. Nous aborderons maintenant les dernières évolutions en matière de littérature française enseignée aux États-Unis. Toujours en cours, ces évolutions ont surtout fait débat et pris de l'ampleur autour des années 1980 et 1990. Il s'agit de la survenance de la littérature dite « francophone ».

Toute littérature d'expression française se qualifie de « francophone » selon la définition actuelle et plus ou moins acceptée, incorporant ainsi la littérature française

[170] O'SULLIVAN, EMER. « L'internationalisme, la République universelle de l'enfance et l'univers de la littérature d'enfance, *in* BOULAIRE, Cécile (coord.) *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, PU Rennes, 2006, p. 33.
[171] Ces séries de livres très vendues sont des auteurs J.K.Rowling and Stephanie Meyer, respectivement.
[172] BAUDELOT, Christian. *Et pourtant ils lisent…*, Paris : Seuil, 1999, p 245.
[173] TAUVERON « Littérature de jeunesse » , *op. cit.*, p. 193.

« hexagonale » dont nous parlons depuis le début de ce travail.[174] Mais pour cette partie de l'argumentation, la littérature « francophone » signifiera la littérature écrite en français par des auteurs de culture autre que la culture française de France, une simplification qui présente elle-même des complications vis-à-vis des immigrés ou des ressortissants français qui habitent d'autres pays. Les associations et la polémique autour du terme, « francophone », sont récentes et difficiles à cerner en vue d'une définition « officielle ». Pourtant, ils font justement partie des raisons compliquées pour laquelle cette littérature a trouvé plus d'ampleur aux États-Unis et démontrent les enjeux de la modernisation de cette matière qu'est la littérature française.

L'intérêt pour la littérature « francophone » aux États-Unis a commencé dans les années 1970, suivant les mouvements autour des droits civiques et les débats littéraires théoriques et féministes en Amérique et en Angleterre. La diversification des universités a amené la création de nouveaux programmes et disciplines en études afro-américaines, latino-américaines et féministes, parmi d'autres[175] Cette époque voit la naissance des théories postcolonialistes, multiculturalistes, et plus tard du « politically correct » qui restent dominants aujourd'hui. En effet, dans les années 1990, « *« l'espace francophone » s'est rapidement étendu à tous les niveaux des programmes d'études, depuis les manuels scolaires jusqu'à la réalisation de vidéos et d'articles ayant trait à la pédagogie et aux diverses initiatives de l'AATF, y inclus la création d'une « Semaine de la francophonie ».* »[176]

La régression des effectifs en cours de français aux États-Unis démontrée plus haut explique pourquoi les enseignants de français ont été particulièrement rapides à soutenir ces développements. Face à « la pression de l'espagnol, »[177] Albert Valdman, président de l'AATF a souligné le *« mérite de la langue française d'être le véhicule de cultures fort distinctes ».*[178] L'élargissement de la définition du « français » a permis aussi de revaloriser la présence francophone sur le continent américain, une motivation de plus pour les jeunes apprenants

---

[174] Les termes « francophone » et « francophonie » sont toujours débattus pour leur sens et pour la politique sociale et linguistique associée à leur usage. Voir REY, Alain. « C'est une sorte de patate chaude, » in *Spéciale Salon du Livre*, 17 mars 2006 : 4. http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20060316/751292_sup_livres_060316.pdf

[175] Voir SPEAR, Thomas C. «Variations sur la langue de Molière ; l'enseignement du français aux États-Unis, » in *Présence Francophone*, 60, 2003 : 12-38.

[176] HATCHER, Roberta. « La 'littérature francophone' en question, » in *Présence Francophone*, 60, 2003, p. 66.

[177] VALDMAN, Albert. Propos recueillis par Laurent Zecchini, « Il faut résister à la pression de l'espagnol, » in « Vive le français, » *Le Monde de l'éducation*, 239, juillet-août 1996, p. 20.

[178] VALDMAN, Albert. « Une politique linguistique pour l'enseignement du français aux États-Unis, » *AATF National Bulletin,* 22, 2 (November 1996), p. 6.

en train de choisir une langue étrangère. Les cultures cajun en Louisiane et québécoise au Canada (qui s'étend jusqu'en Nouvelle Angleterre) ont ainsi bénéficié d'un renouvellement d'intérêt,[179] même si les cultures franco-africaines et caraïbes restent les plus visibles dans le domaine. En somme, cette littérature francophone-phénomène fait que « l'Amérique est le plus grand pays francophone du monde ! » selon l'écrivain, Alain Mabanckou, professeur à l'Université de Californie-Los Angeles.[180]

Soucieux de participer aux évolutions théoriques les plus en vues et d'attirer les étudiants intéressés, les universités connues ont donc rapidement embauché des spécialistes (souvent écrivains) venus des pays francophones non-européens. Ces professeurs de littérature se retrouvent souvent seuls à transmettre des œuvres francophones variées en un seul cours, même celles des cultures ou des pays autres que le leur.[181] Par contraste, dans d'autres universités, les nouveaux programmes privilégiés rencontrent un tel succès qu'une spécialisation dans le domaine y est proposée.[182] La ferveur autour de ce nouveau genre semble persister, car l'on voit la publication de nombreux manuels aux thématiques de la francophonie, dont celui de Jean-Claude Redonnet, Ronald St. Onge et al. qui prend en compte les œuvres issues de la population francophone des États-Unis en particulier.[183]

Si les littératures francophones ont ainsi « réanimé » les départements universitaires de français en Amérique, c'est grâce surtout à leurs attributs politiques. Devenu lieu de débat, le « canon » français, tout comme son équivalent anglais, est mis en question par le postcolonialisme et le désir de faire entendre les minorités à travers leurs littératures. Ses aspects plus politiques s'inspirent en partie des idées venues de France lors des colloques

---

[179] La littérature cajun, contrairement à la littérature québécoise a peu de chance de trouver une place dans l'enseignement de la francophonie, puisque la manque d'instruction en français a crée une culture plutôt orale. Voir ANCELET, Barry Jean. « A Perspective on Teaching the 'Problem Language' in Louisiana, » *French Review,* 61, 3 (February 1988): 345-356.

[180] Cité par Lila Azam Zanganeh, « États-Unis, terre d'accueil, » *Le Monde Spécial Salon du Livre 2006* (17 mars 2006), p. 10.

[181] GOULD, Karen L. « Nationalism, Feminism, Cultural Pluralism: American Interest in Quebec Literature and Culture,» in SARKONAK, Ralph (ed.) « French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons, » *Yale French Studies*, 103, 2003, p. 26: « *Once a 'Francophone hire' has been made, the new faculty member is often expected to 'cover' the entre French-speaking world outside France […]*»

[182] C'est le cas de Columbia University *« où l'écrivaine guadeloupéenne Maryse Condé a crée le Centre d'études françaises et francophones »*. Voir LYNCH, Molly Grogan. « La transmission des études francophones par les universités américaines : une mise en perspective de la francophonie vue des États-Unis » *Cahiers du Centre de Recherche Textes et Francophonies,* n.7, Janvier 2008, p. 23.

[183] REDONNET, Jean-Claude, ST. ONGE, Ronald et al. *Héritages francophones. Enquêtes interculturelles*, Yale University Press, 2009.

et conférences de la décennie précédente. Dans les années 1960, les voyages de Barthes, Todorov, Vernant, Hippolyte, Lacan, Derrida et Goldmann, suivis par Genette, Foucault, Cixous et autres, en plus des travaux des résidents René Girard et de Paul de Man ont ouvert les yeux des Américains à la puissance sociale de la critique littéraire en tant que moyen de mettre en question « l'autorité établie » : « French Theory » fut un nouveau mode de pensée, un « *traveling theory* » approprié et transformé dans le cadre multiculturaliste des États-Unis.[184]

Ainsi, le nouvel intérêt pour la littérature francophone, si bénéfique au niveau de l'attention prêtée aux départements de français, reste fortement lié à la politique. Évidemment, quelques « classicistes » résistent à ces changements. Leurs craintes, comme citées dans notre première partie, sont essentiellement d'une nature défensive. Pour bien cerner le sens d'une œuvre francophone, un certain regard critique sur la culture française et sur l'universalité de son canon devient nécessaire afin de mettre en valeur la culture minoritaire en question.[185] Les professeurs plus traditionnels en Amérique ne peuvent qu'imaginer une dégradation de leur situation déjà délicate face à de telles insurrections. De plus, leurs collègues et/ou compatriotes français de l'autre côté de l'Atlantique ne participent pas au discours, même si les études postcoloniales, phénomène anglo-saxon, « sont redevables aux apports de la « théorie française » » [186] :

> *Dans l'université française (à l'exception de certains départements d'études anglophones), la perspective postcoloniale s'est heurtée à plusieurs types de difficultés et d'abord à un soupçon assez général envers la « theory » américaine.*[187]

---

[184] Voir SAID, Edward. « The Franco-American Dialogue : A Late-Twentieth-Century Reassessment, » in Van der POEL, Ieme et Sophie BERTHO (eds.) *Traveling Theory. France and the United States*. Associated University Presses, 1999: 134-156.

[185] Voir l'argumentation venimeuse de PETREY, Sandy. « Language Charged with Meaning, » in SARKONAK, *op. cit*.: 133-145.

[186] HATCHER, *op. cit*, p. 72.

[187] MOURA, Jean-Luc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris : PUF, 2007 (2e édition).

En *« quarantaine volontaire »*[188] ou simplement non-concernés[189], les littéraires français sont restés largement en dehors du courant postcolonialiste du monde littéraire francophone, du moins au début. Ce regard sur les traditions littéraires et les « belles lettres » sacrées explique en partie la réticence des chercheurs français à accepter la conception du *« français plutôt comme une langue au pluriel, dépourvue de centre évident »*[190] qui serait l'Hexagone. L'association de certains idéaux à la littérature française, porte-parole d' « universalité » occidentale, devient claire quand on remarque que Beckett et Ionesco s'y sont assimilés « *alors que Césaire et Senghor, écrivant à la même époque et possédant la nationalité française, sont considérés comme « francophones »* ».[191]

Néanmoins, les œuvres francophones commencent à apparaître dans les programmes en France à partir des années 1980, même si leur présence reste toujours marginale. Le succès de certains auteurs d'expression française, tels Tahar Ben Jelloun, Aimé Césaire, Patrick Chamoiseau, Mohamed Dib, Édouard Glissant, Kateb Yacine, Amin Maalouf[192] et d'autres a facilité leur légitimation. Selon Daniel Delas, chercheur en littératures francophones, cette intégration lente serait un résultat du système de concours de recrutement qui ne favorise pas le choix de la matière en tant que spécialisation.[193] Les quelques chaires universitaires consacrées aux études francophones en France sont peut être signes d'un potentiel futur.[194]

Récemment, la France découvre une plus grande motivation pour parler de la littérature francophone. Le postcolonialisme semble avoir trouvé un partenaire dans le combat contre la *mondialisation* et la domination économique américaine, un concept qui raisonne bien plus chez les Français.[195] En 2008, lors du 12e congrès mondial de la

---

[188] SAID, *op. cit.*, p. 141 : *« There is, I must admit, something admirably confident about the self-quarantined style of French intellectual life, with its entirely unchallenged assumptions about the universality of French concerns.* »

[189] Selon Antoine de Compagnon, les enjeux du « multiculturalisme » sont essentiellement « inter-américain » où il n'y pas de communauté francophone assez large pour justifier le choix des études de la langue française (contrairement à l'espagnol). Voir COMPAGNON, Antoine. « Why French Has Become Like Any Other Language, » in Van der POEL, Ieme et Sophie BERTHO (eds.) *Traveling Theory. France and the United States*. Associated University Presses, 1999, p. 34.

[190] MOURA, *op. cit.*, p. 7.

[191] HATCHER, *op. cit.*, p. 67.

[192] Ces auteurs sont cités dans MOURA, p. 8.

[193] DELAS, Daniel. « Francophone Literary Studies in France: Analyses and Reflections, » *in* SARKONAK, Ralph (ed.) « French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons, » *Yale French Studies*, 103, 2003, p. 48.

[194] SPEAR, *op. cit.*, p. 31.

[195] HATCHER, *op. cit.*, p. 72.

Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) à Québec, les participants on traité la question des enjeux culturels et littéraires autour de « *la favorisation des identités francophones dans le contexte actuel de mondialisation* »[196].

> *Les études postcoloniales rencontrent les recherches concernant la globalisation, toutes deux traitent en effet des enjeux et des conséquences des relations de pouvoir entre les diverses régions du monde, même si la notion de résistance à l'hégémonie qui oriente le postcolonialisme se complique singulièrement dans la culture globale.*[197]

Si nous survolons cet aspect politique dans notre discours sur l'enseignement de la littérature française, ce n'est pas par envie de se positionner dans une polémique quelconque. Simplement, une vision d'ensemble doit prendre en compte que la littérature est très souvent liée à une politique. Encore une fois (nous y reviendrons), c'est un des intérêts des études littéraires, non pas pour le message politique lui-même, mais pour la façon dont il est exprimé et la compréhension de celle-ci. Plus important, dans le cas de la littérature francophone, nous évaluons son rôle dans l'évolution de la littérature française aux États-Unis. En tous les cas, la tendance vers la politique et le polémique chez les littéraires qui, pour certains, semble nécessaire et bien-fondé donne un ton plus « actuel » et « urgent » au discours.

L'ironie est que le nouveau rôle de la littérature francophone dans les universités américaines ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes non plus. Présentés de manière contrastive et séparément de la littérature canonique, ces représentants souhaiteraient libérer leurs cultures du cadre problématique imposé afin d'intégrer et partager leur discours du *présent.*[198] Ces cours sont largement proposés séparément en tant que cours « spécial » qui traite *toute* la littérature francophone (hors la France), ou toute la *culture* francophone (la littérature comprise) : l'impression donnée est que ces œuvres ne mériteraient pas d'être incorporées dans les cours de la littérature dite « française », organisés souvent par époques.[199] Il y aurait un certain « colonialisme » dans le fait de

---

[196] Voir le site du FIPF: http://www.fipf.info/. (Le programme du congrès a été disponible en ligne lors de la rédaction de ce mémoire, mais a été enlevé en vue de la publication des actes.)
[197] MOURA, *op cit*, p. 20-21.
[198] HATCHER, *op. cit*., p. 72-73.
[199] KADISH, Doris. « Cultural Diversity and Nineteenth-Century French Studies, » in STIVALE, Charles, (ed.) *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004, p. 156: « *Relegating issues of race to special classes sends out the message that race plays no significant role in French literature.* »

proposer ses « options » francophones surtout en vue de faire venir plus d'étudiants ou de faire preuve de suivre le « courant ».[200] Par ailleurs, dans les cas où il y a une intégration :

> *Nombre d'anthologies des lettres francophones présentent dans le même volume des auteurs français et des auteurs francophones sans prendre la peine de situer les œuvres dans leurs contextes de production. Histoire et littérature sont alors interprétés selon une perspective apparemment neutre mais en réalité très française qui n'avoue ni ses présupposés ni ses négligences théoriques.*[201]

Selon Tzevetan Todorov, cette idéologie du 'politiquement correct' consiste à *« exiger moins, non plus, d'autonomie ».* Les individus ne se perçoivent plus comme maîtres de leur destin, ce qui tend à laisser les injustices du passé en place.[202]

En effet, le cercle de la littérature francophone semble vicieux. La « prise de position » politique dynamise les départements de français qui traitent cette littérature aux États-Unis et encourage, depuis peu, sa présence dans les universités françaises. Mais si l'organisation des programmes sème la discorde pour l'instant et que la politique de cette littérature reste l'aspect le plus visible, pourront-elles maintenir un tel intérêt ? Le « nouveau » en critique littéraire sera éventuellement remplacé par la prochaine « nouveauté »,[203] et quel aura été l'effet sur les « anciens » (la francophonie y comprise) entretemps ? Le danger de rechercher une influence politique en littérature est que l'on ne reconnait plus ce que c'est que de faire la littérature pour elle-même. Par conséquent, nous avertit Stanley Fish, professeur et théoricien américain :

> *La critique littéraire, je l'ai affirmé, est également caractérisée par une série d'intérêts limitée et si ces intérêts sont remplacés par d'autres et les questions internes au littéraire -- telles « Quel est le sens de ce poème ? » -- sont lâchées en faveur d'autres, soi-disant*

---

[200] SAUTMAN, Francesca C. « Hip-Hop/scotch: 'Sounding Francophone' in French and United States Cultures, » in SARKONAK, Ralph (ed.) « France/USA: The Cultural Wars, » *Yale French Studies*, 100, 2001, p. 26.

[201] MOURA, *op. cit.*, p. 47.

[202] LOUCIF, *op. cit.*, p. 181-182. Elle cite TODOROV, Tzvetan. « Du Culte de la différence à la sacralisation de la victime », *Esprit*, Juin 1995, p. 91.

[203] FISH, Stanley. *Professional Correctness.* Cambridge: Harvard University Press, 1995, p. 60: « *[…] for what the profession really wants is the renewal of its energies, a new angle from which to exercise its skills, and when that renewal has become old, as It surely has, the project of interrogating its own procedures will go the way of all other thematizations, honourably or dishonourably retired in favor of the new kid or the re-newed kid on the block.* »

plus grandes, on serait toujours en train de faire quelque chose, mais ce ne serait plus de la critique littéraire.[204]

Ces « grandes questions » politiques semblent être la source d'une nouvelle motivation pour les étudiants et les professeurs américains, surtout d'après les publications à leur égard. Mais, il n'est pas certain que l'augmentation en nombre de cours de littérature francophone proposés correspond en proportion à l'attention donnée au phénomène. Une étude effectuée par le Centre de Recherches Textes et Francophonie de Cergy montre que seulement huit cours sur cent proposés par les départements de français des universités américaines sondées sont des cours d'« études francophones » sur l'année 2006-2007 dont plus que la moitié ne sont pas des cours de littérature.[205] Certaines universités aux tendances plus politiques montrent le chemin à travers leurs publications visibles et les cours proposés sans que d'autres participent à la même échelle.

Ainsi, l'importance ou non-importance politique pour les minorités fait débat, mais l'essentiel est que les gens lisent, interprètent et publient grâce au rajout de cette littérature. Ronnie Scharfman, étudiant à Yale University dans les années 1970 (maintenant professeur), décrit que la poésie d'Aimé Césaire et l'expression de son « moi-nègre » en langue française a résonné pour le jeune Américain, conscient de ses propres difficultés avec cette langue.[206] Ensuite, attirée par la littérature québécoise, la professeur Karen Gould y trouve l'inspiration pour la *défense* de la langue française au Canada face à la majorité politique anglophone.[207] En effet, les qualités de cette « littérature mineure » font que « l'affaire individuelle » prenne une autre ampleur puisqu' «*une toute autre histoire s'agite en elle.* »[208] Cette ampleur ne doit pas forcément monopoliser le discours, mais plutôt servir de source d'inspiration. Car, le contact avec les œuvres francophones élargit la voie vers une appréciation du potentiel de toutes littératures, permettant de :

Se servir du polylinguisme dans sa propre langue, faire de celle-ci un usage mineur ou intensif, opposer le caractère opprimé de cette langue à son caractère oppresseur, trouver

---

[204] *Id.*, p. 42.: « *Literary criticism, I asserted, is likewise characterized by a limited set of concerns and if those concerns are replaced by some others and the question internal to literary study – questions like 'What does this poem mean?' -- are let go in favor of other, supposedly larger, questions, one would still be doing something, but it would not be literary criticism.* »

[205] LYNCH, *op. cit*., p. 10, 13.

[206] SCHARFMAN, Ronnie. « Before the Postcolonial, » *in* SARKONAK, Ralph (ed.) « French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons, » *Yale French Studies*, 103, 2003: 9-16.

[207] GOULD, *op. cit*., p. 27.

[208] DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI. *Kafka. Pour une littérature mineure,* Paris, Minuit, 1975, p. 30.

les points de non-culture et de sous-développement, les zones de tiers monde linguistiques par où une langue s'échappe, un animal se greffe, un agencement se branche.[209]

Preuve des capacités entrainantes de la littérature en général, ce genre ou sous-genre francophone trouve une place depuis une dizaine d'années dans quelques publications de recherche en didactique du français. Selon certains, ces qualités de littérature mineure sont d'une utilité plus personnelle pour des jeunes apprenants, utilité qui reste en même temps respectueuse des enjeux politiques qui ont fait naître le phénomène. Ainsi, cette littérature serait particulièrement propice à faire participer le lecteur, puisqu'elle installe *« une négociation entre l'altérité et le familier au cœur de la langue et de la littérature françaises hexagonales »* : *« ces œuvres francophones ne se lisent pas toujours dans « l'évidence » »*, car elles perturbent *« l'horizon d'attente »* et *« demandent donc qu'on investisse pleinement pour les apprécier ».*[210] À travers ces rencontres, la culture de l'autre n'est plus envisagée en tant que *« chose à voir »*, mais plutôt *« comme un regard sur certaines réalités ».*[211] C'est justement ce regard plus « réel » et moins « transmis » qui sert à « *donner un poids humain à cette non-'profession'* [de professeur de littérature] *qui intrigue beaucoup les élèves* ».[212]

On peut constater les difficultés d'une telle approche dans quelques exemples de manuels américains des niveaux intermédiaires. (Voir Annexes I, J) Dans les deux cas, il s'agit de manuels qui enseignent en même temps la grammaire et des éléments culturels. Ainsi, la place réservée pour la littérature est réduite et les textes apparaissent le plus souvent en forme d'un extrait à la fin du chapitre. Le premier manuel *Intrigue*,[213] compte treize textes littéraires dont quatre qui sont « francophones » (un canadien) : nous regarderons le texte de Patrick Chamoiseau, *Une enfance créole : chemin d'école.* Si les questions en début d'activité sont preuves de l'effort de créer une entrée personnelle dans le texte (« *Vous souvenez-vous de votre école primaire ?* »), la combinaison du petit résumé de l'extrait (« *En glorifiant les exploits des Français, on niait alors la valeur culturelle des sociétés non-européennes*

---

[209] *Id.*, p. 49-50.
[210] CHAULET-ANCHOUR, Christiane. « Francophonies, » *in Perspectives actuelles de l'enseignement du français,* CRDP Versailles, 2001, p. 218.
[211] COLLÈS, Luc. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle,* Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994, p. 10.
[212] LANÇON, Daniel. « Un horizon d'altérité: naissance de l'auteur francophone du Tiers-monde à l'École, » *in* LOUICHON, Brigitte et Jérôme ROGER, « L'auteur : entre biographie et mythographie », *Modernités,* 18, PU Bordeaux, p. 215.
[213] BLOOD, Elizabeth et MOBAREK, Yasmina. *Intrigue*. *Langue, culture et mystère dans le monde francophone.* Up Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall, 2004, p. 196-198.

vaincues. ») et des questions de compréhension en fin d'activité (« *Est-ce que l'idée de 'l'Universel' que le Maître présente est vraiment 'universelle' ? Expliquez.* ») laisse peu de place pour une entrée « culturelle » en dehors de la situation postcoloniale.

Dans notre deuxième exemple de manuel, *Interaction*,[214] il s'agit d'un extrait de *L'Enfant de sable*, de Tahar Ben Jelloun qui est le seul texte « francophone » sur les neuf textes littéraires (dont quelques poèmes) qui figurent dans le manuel. La présentation de l'extrait privilégie l'auteur Ben Jelloun à travers un entretien publié et une prise de conscience de ses motivations et du cadre actuel de sa vie en tant que « commentateur » dans le média. Un contexte « postcolonial » n'est pas imposé, mais les réponses de l'auteur aux questions de l'entretien et la situation évoquée dans l'extrait donnent une bonne idée de certains aspects, même politiques, de sa culture. Nous félicitons l'entrée dans le récit créé par la présentation d'une histoire aux implications plus « universelles » (l'identité aléatoire) et potentiellement personnelles pour le lecteur : en questions après la lecture, nous trouvons « *Quelles seraient les caractéristiques d'un enfant fait 'de sable' ?* ».

Le premier manuel, *Intrigue*, fournit d'autres extraits francophones dont *Femmes d'Alger* dans leur appartement d'Assia Djebar, *Une si longue lettre* de Miriama Bâ et *Les Aurores montréales* de Monique Proulx, qui n'évoquent pas le contexte postcolonial et encouragent un contact plus « intime » avec les personnages et leur cultures. La présence d'un bon nombre d'auteurs féminins (*Corinne ou l'Italie* de Germaine de Staël y figure) est à constater, aussi. Manifestement, toute présentation de texte littéraire a ses apports, mais cette comparaison permet de relever les difficultés inhérentes à la place limitée pour les extraits et pour l'accompagnement pédagogique et aux « messages » multiculturalistes éventuels.

Enfin, nous pouvons espérer qu'avec l'arrivée d'un plus grand nombre de textes francophones dans les programmes français, qu'une pédagogie plus apte à transmettre les qualités d'une littérature mineure en résultera. De façon générale, une plus grande présence de la littérature francophone en France serait bénéfique non seulement pour valider cette littérature aux yeux des professeurs de français partout dans le monde, mais aussi pour

[214] ST. ONGE, Susan et ST. ONGE, Ronald. *Interaction. Révision de grammaire française.* Boston, MA: Thomson Heinle, 2007, p. 340-345.

l'avenir de la langue française. Selon l'ouvrage récent, *L'avenir du français* (2008), de Jacques Maurais, Pierre Dumont et al., *« Contrairement aux apparences, le monde ne tend pas vers un monolinguisme anglophone de substitution mais vers la constitution de grands ensembles constitués autour de langues véhiculaires à l'échelle de continents ou de sous-continents ».*[215] Les auteurs conseillent :

> « *[…] l'acceptation de l'évolution de la norme en francophonie, moins centrée sur un hypothétique français de France et intégrant les contributions de différentes parties de la francophonie, qui loin de compliquer la communication entre francophones, pourrait élargir les capacités du français à constituer un pont entre de nombreuses langues. La diffusion du français, son appropriation par l'ensemble des locuteurs dans les différents pays, est encore aujourd'hui freinée par une référence puisque inévitable au français de France. »*[216]

Sans pour autant enseigner toutes les variations de français en cours de grammaire, les programmes français qui incorporent la littérature francophone donneraient une sorte de validation à la langue française dans toutes ses formes. Si l'acceptation des variations avaient comme effet d'assurer la place du français dans le monde, il y aurait comme résultat un plus grand désir d'apprendre le français comme langue étrangère aux États-Unis et ailleurs. Ainsi, malgré les détournements politiques autour de cette littérature francophone qui restent à surveiller et contrôler, elle semble nous mettre sur la bonne voie en ce qui concerne la défense de la littérature française.

C. Le théâtre et la poésie : preuves de disparités

En France et aux États-Unis, les évolutions de la littérature française en tant que matière enseignée témoignent du désir ou de la nécessité de s'adapter aux envies et aux besoins des publics. Nous avons vu que les deux « écoles de pensée » n'ont évidemment pas pris le même chemin vers la modernisation, largement dû aux natures différentes des apprenants et de l'apprentissage, des objectifs d'enseignement, et des climats « politiques » en question. Pourtant, les théories didactiques les plus récentes des deux côtés de l'Atlantique ne se différencient pas fondamentalement puisqu'elles partagent l'ultime but qui est de légitimer la matière. Nous esquisserons rapidement quelques points

[215] MAURAIS et al., *op. cit*. p. 260.
[216] *Id*., p. 266.

de vue sur l'enseignement du théâtre et de la poésie français, afin de mieux faire ressentir les enjeux propres à chaque pays. Ainsi décrites dans les articles de recherche, les méthodes utilisées ou conseillées reflètent les grands traits de chaque situation d'apprentissage.

Ces deux genres particulièrement riches de la littérature française fournissent des rencontres littéraires uniques et importantes aux apprenants, même si de façon générale elles prennent plus rarement place en cours que les romans ou la prose. Puisque notre regard sur la situation actuelle de l'enseignement de la littérature française aux États-Unis et en France reste plutôt général, une étude approfondie de l'ensemble des pratiques utilisées à travers ce grand pays et dans tous les états et tous les « districts » différents n'est guère possible. Or, la prise en compte de ces deux genres malheureusement vus comme accessoires permet en quelque sorte une réduction des données afin de montrer quelques exemples de manuels dans les deux pays. En même temps, nous verrons que le théâtre et la poésie sont des genres singulièrement propices à donner une idée des différences entre les deux enseignements, américain et français, et une idée de leur potentiel dans l'avenir.

1. Le théâtre français en aparté

Il est certain que le patrimoine théâtral français est parmi les plus riches du monde et que traditionnellement, l'on retrouve en cours de français un contact privilégié avec des pièces de théâtre de grands dramaturges mondialement connus. Les œuvres de Molière, par exemple, figurent en tant que « grand classique » dans les programmes aux collèges français,[217] comme Shakespeare qui se fait connaître à cet âge ou plus tard chez les anglophones. Mais, ces incontournables du 16e ou du 17e siècle (majoritaire pour les pièces travaillées en France) font partie du genre de littérature le plus « inaccessible » et du siècle le plus « difficile d'accès » selon une moitié des enseignants français sondés en 1994.[218] Le

[217] MASSOL, Jean-François et Gersende PLISSONNEAU, « La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions,» in DUBOIS-MARCOIN, Danielle et TAUVERON, Catherine (coord.) «Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, » *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, INRP, 37, 2008, p. 80.

[218] BERNANOCE, Marie. « Écrire et réécrire du théâtre. Traces d'un grand écart entre littérature et scène : quelques pistes pour une didactisation de la critique génétique appliquée au texte de théâtre, » in POTTIER, Jean-Michel (coord.) « Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature

peu de théâtre étudié avant les filières de spécialisation semble alors rejoindre les traditions de « belles lettres » transmises en tant qu'exemple de patrimoine culturel.

Pourtant, à l'époque de la remise en question des enseignements plus traditionnels, le théâtre avait connu un nouvel essor. Comme nous explique Marie Bernanoce, maître de conférences à Grenoble et auteur de *A la découverte de cent et une pièces*[219], la valorisation du théâtre et son association au renouveau de la pédagogie dans les années soixante-dix ont privilégié l'étude de ses spécificités par rapport aux autres genres.[220] Face à la création d'une nouvelle sémiologie théâtrale par ces spécialistes et à leur volonté d'éviter la « sacralisation » associée aux œuvres littéraires, les programmes d'écoles sont néanmoins restés « traditionnels », avec *« un enseignement majoritairement littéraire du théâtre, sans grand lien avec l'évolution des savoirs universitaires et avec la création contemporaine, même quand il s'accompagne d'un moment de pratique ou d'un spectacle ».*[221] On y retrouve alors une tension palpable entre le discours littéraire « classique » et le texte de théâtre, souvent réduit alors à « *un véhicule d'argumentation* » littéraire en même temps « séparée » de la « vraie » littérature. Ainsi, devenu exemple d'un autre « genre » à étudier ou un moyen d'incorporer les grands noms de dramaturges patrimoniaux, la pièce de théâtre perd son apport unique et surtout dramatique :

> *Dans les manuels de grammaire, le texte de théâtre peut ainsi devenir le support d'une analyse du dialogue, qui gomme totalement sa matérialité textuelle et qui le coupe complètement de sa propre situation d'énonciation, tout en servant paradoxalement d'exemple à l'étude de la situation d'énonciation.*[222]

Par contre, en cours de français langue étrangère aux États-Unis, ce sont ces situations d'énonciation privilégiées par la pièce de théâtre que l'on trouve parfois les plus motivants pour l'enseignement de la langue en même temps que l'œuvre. Certains parallèles entre un rôle dramatique et l'apprentissage d'une langue facilitent une prise de vue plus communicative, plus émotive et plus flexible de l'acte de transmettre un

---

et génétique textuelle, » *Actes des 5es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004, p. 98.

[219] BERNANOCE, Marie. *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse.* CRDP Grenoble, 2006.

[220] Voir l'article de BERNANOCE, Marie. « L'écriture théâtrale à la charnière de la littérature et de la scène, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François, coords. *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005 : 95-108.

[221] BERNANOCE « L'Écriture », *Id.,* p. 99.

[222] BERNANOCE « Écrire », *op. cit.,* p. 99.

message.[223] De plus, le jeu dramatique (ou jeu de rôle), interpellé régulièrement dans la *pédagogie active* nord américaine, n'est pas étranger aux jeunes apprenants dont « l'appropriation individuelle » est favorisée de cette manière même en dehors de la classe de langue.[224]

Par ailleurs, il est intéressant de voir à quel point le dramatique a trouvé une place dans la pédagogie progressive au début du vingtième siècle. Lié au désir de laisser s'exprimer les élèves (« self-expression ») et de faciliter la compréhension et l'interprétation des émotions à travers la voix orale, le rôle des œuvres théâtrales en cours de « Language Arts » fut important. De même, des productions de lycéens encourageaient l'esprit de coopération tant apprécié par les éducateurs de l'époque et le foisonnement du théâtre contemporain à travers le pays.[225] L'importance attribuée au théâtre à l'école n'a jamais atteint ce haut niveau depuis, même s'il a trouvé un nouvel essor pendant les transformations des années 1960[226] et ce, même si la grosse partie des lycées américains ont un « club » dramatique qui produit une pièce de théâtre ou une comédie musicale tous les ans.

Dans l'ensemble, il y a un nombre réduit d'articles qui visent l'enseignement des œuvres dramatiques en cours de français. Il est clair, néanmoins, que l'esprit d' « expression » et d'investissement personnel y règne. Le peu qui figurent dans les revues de recherches en Amérique soulignent l'intérêt du « spectacle » et de la « production » inhérents aux pièces de théâtre. Le « Readers' theater », travaillé en classe à haute voix, permet plus de créativité de la part de l'apprenant et une participation plus investie. De plus, l'interaction avec la pièce de théâtre de façon répétitive facilite une meilleure compréhension ainsi qu'une familiarité avec le côté plus imaginatif des interprétations littéraires.[227] Certains « départements » de français proposent même un cours centré sur une production complète d'une œuvre dramatique en français : l'investissement de la part du groupe et le « contexte » fourni par l'œuvre sont alors responsables d'une motivation plus intense et une situation d'inspiration plutôt que de

---

[223] DICKSON, Patricia S. « Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom, » *French Review*, 63, 2 (December 1989), p. 300.
[224] DUBOIS-MARCOIN, Danielle et TAUVERON, Catherine. «Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne (Introduction),» *Repères*, 32, 2005, p. 12.
[225] APPLEBEE, *op. cit.*, p. 61-63.
[226] *Id.*, p. 230.
[227] HOECHERL-ALDEN, Gisela. « Connecting Language to Content: Second Language Literature Instruction at the Intermediate Level, » *Foreign Language Annals*, 39, 2 (Summer 2006), p. 249.

« transmission ».[228] Par ailleurs, un court spectacle en français présenté à l'université servirait aussi à motiver d'autres étudiants à s'inscrire.[229]

La représentation des pièces privilégiée dans les cours américains n'empêche pas pour autant une analyse littéraire comme ce qui est attendue aux niveaux plus avancés. Au contraire, « *activement impliqués par les décisions interprétatives et communicatives, les étudiants pénètrent le processus littéraire. En outre, leurs représentations permettent de constater les résultats tangibles de leurs choix critiques.* »[230] Une activité proposée demande aux apprenants de trouver en travail de groupe plusieurs questions à poser pour chaque « personnage ». Ensuite, un étudiant se propose en tant que personnage pour improviser les réponses devant la classe.[231] C'est une analyse personnelle de l'œuvre entière qui permet aux élèves de trouver les questions ou les réponses qui conviennent aux personnages. Mais encore une fois, ces exemples d'activités théâtrales ressortent essentiellement de situations en cours de français de niveaux intermédiaire : ces cours à l'université qui servent de transition avant les cours littéraires des spécialistes dont certains qui traitent le genre théâtral intégralement.

Si les éducateurs français sont moins aptes à faire monter un scénario dramatique en classe que les Américains, ce n'est pas dû au manque d'appréciation pour l'apport d'une matérialisation scénique. Les pièces de théâtres vivantes ou enregistrées font partie des activités supplémentaires les plus appréciées par les professeurs de français et servent souvent de point de départ pour une discussion en classe.[232] Selon André Petitjean :

> *Pour l'avoir expérimenté tant au collège qu'au lycée, j'atteste que dés l'instant où l'élève est amené à lire ou relire une pièce au détour d'une représentation (spectacle vivant ou enregistré), dès l'instant où en cours de lecture, il est amené à pratiquer des jeux*

---

[228] ESSIF, Les. « Way Off Broadway and Way Out of the Classroom: American Students De-, Re-, and Performing the French Dramatic Text, » *ADFL Bulletin*, 27, 1 (Fall 1995): 32-27. Ses étudiants ont monté une version de *Ubu roi*, d'Alfred Jarry.

[229] GREENE, John Patrick. « Promoting Programs through Performance: A Practical Guide, » *French Review*, 82, 6 (May 2009): 1169-1179.

[230] HAGGSTROM, Margaret A. « A Performative Approach to the Study of Theater: Bridging the Gap Between Language and Literature Courses, » *French Review*, 66, 1 (October 1992), p. 9: « *By being actively involved in these interpretative and communicative decisions, students gain insights into the literary process. Moreover, the students' performances allow them to see the tangible results of their critical choices.* »

[231] HOECHERL-ALDEN, *op. cit.*, p. 250.

[232] VECK, Bernard (dir.) *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris : INRP, 1994, p. 43, p. 65.

dramatiques et à esquisser des propositions scéniques, un véritable plaisir esthétique peut commencer à être recherché.[233]

Cependant, c'est de la « lecture dramatique » que l'on retrouve le plus souvent en cours où l'élève doit « *faire preuve d'une robuste capacité inférentielle* » dû au manque de scénarisation.[234] Les chercheurs en didactique du français le montrent : les catégorisations traditionnelles de l'école sont responsables encore une fois du cloisonnement des œuvres puisque les manuels « *ignorent les spécificités de l'écriture dramatique et, du même coup, ne proposent pas ou si peu, de contenus à enseigner ainsi que des activités susceptibles, selon leur objectif dominant, de rendre les élèves capables de lire les textes dramatiques, (voire d'en écrire) et de modifier leur regard de spectateur* ».[235]

Or, le *texte* de théâtre lui-même, « *toute orienté vers sa réception imaginaire* » serait encore plus apte à faciliter un contact « littéraire » que les textes littéraires narratifs.[236] Selon Francis Marcoin, les nouvelles classes de théâtre et le développement des filières « Arts du spectacle » à l'université française témoignent d'une formation culturelle qui n'est plus « *définie de manière purement patrimoniale* », tels un renoncement aux exigences scolaires traditionnelles :

Apparemment moins littéraire dans sa définition, cette formation pourrait permettre paradoxalement de confronter l'étudiant à plus de littérature, ou de littératures, que dans la filière lettres modernes, en intégrant plus facilement des objets nouveaux, des textes, des auteurs nouveaux, dans des situations et sous des formes très diverses.[237]

C'est ainsi que les travaux récents encouragent parallèlement un élargissement du corpus théâtral à l'école en France. Depuis les années 1990, on constate « l'émergence d'un répertoire » de théâtre pour l'enfance et la jeunesse.[238] La publication de l'ouvrage *À la découverte de cent et une pièces* fait partie des démarches entreprises afin de promouvoir ce théâtre auprès des enseignants. De plus, la pédagogie autour des œuvres des jeunes tend à

[233] PETITJEAN, André. « Fictions dramatiques et postures du lecteur,» in BRAUD, M., LAVILLE, B., et LOUICHON, B. (coords.) « Les enseignements de la fiction, » *Modernités 23*, PU Bordeaux, 2006.
[234] *Id,* p. 143.
[235] *Id*, p. 146.
[236] BERNANOCE « L'écriture, » *op. cit*., p. 101.
[237] MARCOIN, *op. cit*., p. 230.
[238] BERNANOCE, *À la découverte*, Avant-propos de Jean-Claude Lallias, p. 8.

privilégier les spécificités du texte dramatique, les jeux de rôles, etc. qui sont moins présents dans les cours de français au lycée plus classiques.

Afin d'illustrer quelques différences subtiles mais révélatrices dans les deux pays, nous évoquerons maintenant les traitements de *La farce du Maître Pathelin* dans un manuel américain de lycée et dans deux manuels français de collège (5e). Notre choix a été largement influencé par la disponibilité minime de textes théâtraux dans les manuels américains qui de façon générale incorporent très rarement des extraits d'œuvres littéraires et encore moins des pièces de théâtre. La présence de *La farce du Maître Pathelin* en tant qu'une des rares œuvres étudiées est doublement méritée pour les jeunes Américains, puisque la littérature du Moyen-âge ne fait pas partie de leur culture.

L'extrait se trouve dans un manuel d'exception, *Trésors du temps*, qui est utilisé en quatrième année de français au lycée.[239] Publié depuis 1972 avec une dernière édition datant de 2005, il est plébiscité par le College Board en tant que manuel de préparation pour l'examen Advanced Placement en langue française. Un mélange de grammaire, histoire, art et littérature française, *Trésors du temps* place *La farce du Maître Pathelin* en version abrégée et adaptée dans le quatrième chapitre qui traite les derniers siècles du Moyen-âge. (Voir Annexe K, la table des matières.) Par comparaison, les deux manuels français qui sont largement influencés par les programmes, bien sûr, sont divisés en chapitres par genres ou thèmes avec quelques chapitres au sujet des œuvres du Moyen-âge qui fait partie du programme d'histoire en 5e.[240] On notera aussi que *La farce du Maître Pathelin* fait partie, depuis 2004, des œuvres dramatiques suggérées même pour le troisième cycle (école primaire) en France,[241] une vraie preuve de son accessibilité.

L'extrait dans le manuel américain est le plus long puisqu'il incorpore les deux extraits retrouvés dans les deux manuels français, alors que les manuels français fournissent des extraits d'autres farces pour mieux dépeindre le genre. (Voir Annexes L, M et N, les extraits et les exercices) Il est clair que les versions adaptées sont différentes, mais

---

[239] LENARD, Yvone. *Trésors du temps.* New York : Glencoe-McGraw Hill, 2005, p. 92-101.

[240] COMBE, Nathalie (dir.) *Français 5e. Collection : À suivre.* Paris : Belin, 2006, p. 219, 221 et BERTAGNA Chantal et CARRIER-NAYROLLES, Françoise. *Français 5e. Fleurs d'encre.* Paris : Hachette, 2005, p. 174-175.

[241] Voir Ministère Éducation nationale, *Liste de référence 2007 des œuvres de littérature pour le cycle III*, Octobre 2007 (18 septembre 2009) http://eduscol.education.fr/D0102/liste-litterature-c3-2007.pdf pour la liste des œuvres de littérature du cycle 3 pour 2007 ou http://eduscol.education.fr/D0102/liste-litterature-c3-2004-th.pdf pour une description plus complète de son utilisation en cours de cycle 3, 2004.

nous ne poursuivrons pas une analyse approfondie des variations du texte ici, ni des questions de compréhension puisque les objectifs d'enseignement ne sont pas les mêmes. Nous désirons surtout faire remarquer les activités post-lecture autour de la « réponse » plus investie du « sujet-lecteur ».

Le manuel américain s'adresse à un public de lycéens qui étudient des textes littéraires pour la première fois ou depuis très peu de temps en langue française. Les activités de compréhension en fin de texte qui traitent le sujet ainsi que le genre, la farce, se présentent en forme de questions dont les réponses sont facilement trouvables dans le texte. Quelques questions d'analyse et d'opinion permettent une réponse plus réfléchie au texte et au genre, mais selon le professeur et les réponses attendues, l'investissement de la part de l'élève peut varier. En effet, deux activités de « mise en scène » sont proposées, dont une où il s'agit d'apprendre le texte par cœur pour ensuite le jouer avec « beaucoup d'animation » et une autre où les élèves doivent composer leur propre scène « amusante ou sérieuse » sans autres contraintes qui seraient plus en relation avec la farce, le Moyen âge, ou les personnages utilisés. La présence de quelques images du style « gravures » de l'époque servent d'apports visuels.

Nous n'en voulons pas au mélange chronologique des textes littéraires avec l'histoire française et nous tenons à réitérer l'importance de ce manuel qui est un des seuls pour les lycéens américains à incorporer les textes littéraires. Le fait que le manuel existe depuis plus de vingt ans explique au moins en partie le ton plutôt traditionnel à travers lequel l'auteur, une française éduquée en France, témoigne d'un véritable respect pour la matière. Mais les activités qui suivent les extraits dans les manuels des collégiens français offrent une conception beaucoup plus « actuelle » de la littérature française. Les images d'acteurs modernes en train de jouer *La farce du Maître Pathelin* et un extrait de farce écrite en 1994 comme dans le manuel Belin rendraient l'œuvre plus accessible aux apprenants américains, tout comme ils le font pour les jeunes Français.

D'ailleurs, pour les apprenants en université, le théâtre contemporain permet une expérience plus actuelle que celle de « la langue neutre et sans saveur des manuels » où ses personnages « s'accommoderait mal d'une grammaire normative et d'un vocabulaire conventionnel »[242] En plus d'exposer les étudiants au français dans toute sa modernité, la

[242] BULLOT, Fabienne. « Lire et représenter des scènes de théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain, » in COLLÈS, Luc et al. (éds.) *Didactique du FLE et*

manipulation de ces « langages surprenants » souligne l'importance des choix de l'écrivain et les sens évoqués par les mots utilisés.

Un autre aspect appréciable des manuels français est la référence à la terminologie du théâtre. Les manuels parlent de « comique de gestes », de « dialogue », de « didascalies », d' « intonation » ou tout simplement de « jeux de mots ». À l'exception de « didascalie », ce sont tous des termes relativement faciles à reconnaître pour un anglophone et plutôt faciles à comprendre. Même en quantité réduite, la présence de ce style de vocabulaire dès les premiers contacts avec la littérature faciliterait la transition vers les cours de littérature des spécialistes plus tard. Les activités intéressantes proposées autour de ces termes comme « *inventer des gestes pour mettre en valeur le comique* » ou « *ajouter des didascalies dans le texte* » restent tout à fait abordables pour des apprenants étrangers. De plus, l'exercice écrit dans le manuel Hachette qui demande la transposition d'un récit court en « dialogue théâtral » sollicite une plus grande réflexion de la part de l'élève et puis surtout, une réflexion spécifique au monde du théâtre.

En somme, les ouvertures récentes vers une expérience littéraire dès un plus jeune âge en France et l'incorporation des œuvres et des pratiques plus abordables et moins « sacrés » détiennent sans doute une des clés de la situation en voie de dégradation aux États-Unis. Le théâtre en est un exemple parmi d'autres. Les activités moins « traditionnelles » autour des textes ou le visionnement de représentations en classe, même les improvisations à partir d'une pièce française classique, contemporaine, ou pour la jeunesse permettraient d'incorporer de la littérature dès les niveaux débutants avancés ou intermédiaires, alors que comme nous l'avons vu, elle n'y trouve rarement une place. Les aspects culturels représentés et l'empathie encouragée pour des personnages « français » sont les bienvenus pour les apprenants étrangers et facilitent la transition entre cours de langue et cours de littérature si difficilement vécue aux États-Unis.

En France, malgré les progrès encourageants à l'école et au collège, les œuvres théâtrales en cours de français restent à l'écart, particulièrement au lycée. Si leur nouvelle présence réduite mais reconnue au premier cycle produit de bons résultats et les filières d'Arts du spectacle en université poursuivent dans leur élan, verra-t-on une plus grande importance attribuée aux textes dramatiques dans l'avenir proche ? Il est difficile

---

de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias, » Louvain : EME et Intercommunications, 2007, p. 129.

d'imaginer que des mises en scène de l'ordre de celles qui se font en cours de langue étrangère aux États-Unis prendront place dans le cours préparatoires au baccalauréat en France. Mais, comme nous le signale Marie Bernanoce, cela n'enlèverait rien au mérite des œuvres :

> *Il s'agit donc de remettre en cause l'évidence trop facilement admise d'une infériorité du texte de théâtre sur le spectacle : s'il est vrai que le spectacle offre une dimension sensible et une recréation de l'œuvre écrite, il n'en est pas moins vrai qu'une mise en scène offre toujours des choix restrictifs dans le potentiel plus ouvert de mise en scène offert par le texte de théâtre.*[243]

Ayant découvert la « lecture littéraire » dès le primaire, nos « sujets lecteurs » français seront capables de produire leurs propres mises en scènes en « réponse » au texte.

Nous désirons faire un petit rajout au sujet de quelques œuvres littéraires françaises connues de nom par le grand public américain grâce au théâtre musical. Dans les années 1980, deux productions basées sur *Les Misérables* de Victor Hugo et *Le Fantôme de l'Opéra* de Gaston Leroux ont connu un énorme succès sur les scènes de Londres, de Broadway et ailleurs. Encore une fois, il y une certaine ironie dans cette capacité d'appréciation pour la culture française (amplifiée en spectacles grandioses, nous l'avouons), appréciation qui ne se traduit pas en effectifs pour le français à l'étude. Un article publié dans le *French Review* montre qu'un professeur peut profiter du phénomène pour présenter « La Comédie-musicale moderne » française (*Notre Dame de Paris*, *Ali Baba*, *Les Dix Commandements*, *Roméo et Juliette*) à ses étudiants américains, encourageant une analyse écrite des éléments textuels, visuels, et musicaux.[244] Nos propres expériences tendent à valider une telle démarche avec des lycéens, car chaque année les élèves en Français 4 réclament le visionnement de *Notre Dame de Paris* dont ont parlé les élèves de l'année précédente. Nous évoquerons encore plus tard comment la prise en compte de certains éléments culturels qui ne sont pas traditionnellement associés avec la *littérature* française peuvent augmenter la motivation des jeunes apprenants vis-à-vis des traditions littéraires.

1. La poésie d'une opportunité manquée

[243] BERNANOCE, « L'écriture, » *op. cit.,* p. 100.
[244] FINN, Thomas. « Incorporating the *comédie-musicale* in the College French Classroom, » *French Review*, 77, 2 (December 2003): 302-309.

Tout comme les œuvres théâtrales, la poésie française jouit d'une célébration et d'une reconnaissance mondiale depuis plusieurs siècles. L'attrait pour la littérature française aux États-Unis au début du vingtième siècle comprenait en large partie une appréciation pour les poèmes dont la forme et l'esthétique élargissaient le répertoire de procédés déjà étudiés en cours de poésie en langue anglaise. L'histoire entremêlée de poètes français et américains qui se traduisaient et se promouvaient les uns et les autres témoigne d'une ère inspirée en matière de poésie,[245] lorsque les jeunes Américains apprenaient les vers de Tennyson ou de Whitman par cœur à l'école.

Même si la poésie la plus étudiée des 18e et 19e siècles est plus « moderne » que les pièces de théâtre de Molière, les associations traditionnelles et classiques autour des « belles lettres » françaises avaient une certaine influence sur sa réputation et sa réception à l'université américaine, du moins pendant la première moitié du siècle. Par exemple, selon le professeur Pechin de San Franciso en 1917 :

> *Les poètes français donneront [aux élèves américains] les capacités de raisonnement clair et logique du Français et la nature émotionnelle plutôt raffinée et finement développée qui est typique chez les Français.*[246]

La tradition voulait que les étudiants américains apprennent les poèmes par cœur en cours de français et qu'ils se familiarisent avec l'histoire littéraire des poètes.[247] Encore aujourd'hui, certains professeurs incorporent une *explication de texte* en cours de poésie, même aux niveaux intermédiaires, afin d'encourager une analyse en plus d'une « réponse » à l'œuvre.[248]

Bien sûr, comme les professeurs américains traditionnalistes qui maintiennent la pédagogie classique, les professeurs français respectent le passé poétique du programme, du moins pendant les quelques cours qui y sont consacrés. En France, au-delà de

---

[245] PALATELLA, John « The Illusion of Inclusion. Book Review of *The Yale Anthology of Twentieth-Century French Poetry*, » *The Nation*, December 27, 2004.

[246] PECHIN, Laurence. « The Place of Poetry in the Teaching of French, » *Modern Language Journal*, 2 (1917), p. 17: « *French poets will give [American students] the clear, logical, reasoning power of the Frenchman, and the refined, delicate, sensitively developed emotional nature common to the French race.* »

[247] BLUME, Eli. « Creating the Creative Spirit, » *Modern Language Journal*, 33 (1949), p. 221-222.

[248] SCHULTZ, Jean-Marie. « The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum, » *French Review*, 69, 6 (May 1996), p. 928.

l'universalité de la littérature française et du « culte du chef d'œuvre »,[249] l'étude de la poésie reflète plus particulièrement l'attention à la forme et l'adhésion aux procédés épousée par les poètes français. Le vocabulaire spécifique -- vers, strophe, rimes, métrage et figures de style – sert alors d'outil d'analyse. Paradoxalement, l'impression de rigueur crée par l'alexandrin de Ronsard et sa Pléiade au 16e siècle est née du désir de se différencier et de se libérer des formes classiques travaillées en latin.[250] Tout au long de l'histoire poétique française, malgré la rigidité des « puristes » et des « traditionalistes », ce sont les poètes français, eux-mêmes, qui renoncent continuellement aux contraintes implicites de la poésie la plus appréciée et étudiée (Hugo contre l'alexandrin, Baudelaire avec sa prose et Apollinaire avec le média, entre autres). D'ailleurs, leur audace a souvent inspiré plus d'expérimentation chez les poètes anglophones.[251] Enfin, aujourd'hui, au dépit de leur ferveur :

> *[…]ce genre qui se trouvait au sommet du système des genres de l'époque classique et que la 'crise' de la fin du XIXe siècle à fait évoluer dans ses formes et ses enjeux, ne bénéficie pas, on peut le remarquer tous les jours, d'une grande audience dans la culture de ce début du XXIe siècle ; dans l'enseignement secondaire, en outre, l'organisation des programmes en fonction de discours et de genres a donné à la poésie une place très limitée puisqu'elle se lit essentiellement pour elle-même, sans guère avoir de place à l'intérieur des autres objets d'étude. Le plus souvent, dans les projets de professeurs, la poésie fait, tout au plus, l'objet d'une séquence annuelle, souvent placée d'ailleurs 'le dernier trimestre'.*[252]

Les articles de recherche récents soulignent ce « *commerce difficile qu'entretient l'école avec la poésie* »[253] en France. En tant que part légitime et importante du « patrimoine culturel » commun, elle ne disparait pas complètement des programmes ni des manuels. Cependant, son « *droit d'exception* »[254] implique une certaine marginalisation du genre qui a pour résultat d'occulter la dimension esthétique au profit du traitement analytique des procédés. Au primaire, les élèves mémorisent les poèmes pour ensuite les réciter : une

---

[249] DELAS, Daniel. « Transmettre sans célébrer. De la poésie au poème, » in FRAISSE, E. et HOUDART-MEROT, V. (coords.) *Les enseignants et la littérature : la transmission en question (Actes du colloque),* » CRDP Créteil, 2004, p. 263.
[250] NADEAU et BARLOW, *op. cit.*, p. 58-59.
[251] ---. « Poetic injustice, » *The Economist*, 20 December 1997, p. 33.
[252] MASSOL et PLISSONNEAU, *op. cit.*, p. 83.
[253] DUBOIS-MARCOIN et TAUVERON, *op. cit.*, p. 11. Les auteurs citent SIMÉON, Jean-Pierre. «Lecture de la poésie à l'école primaire, » *Repères*, 13, 1996.
[254] *Ibid*.

activité « *condamnée pour son aspect mécanique, fastidieux, dénué de sensibilité* »[255] persiste alors, fidèle à la tradition. Par la suite, depuis les années 1970, une production écrite associée au genre vient prendre place, impliquant les apprenants dans des « jeux poétiques » pour mieux développer « la curiosité et le goût » pour la poésie à travers l'écriture. Seulement, pour les jeunes, les contraintes des consignes soulignent surtout l'aspect mécanique de cette poésie « à la demande ».[256] La scolarisation devient alors « *une négation même de la poésie et de ce qui a fait ou pourrait faire les objectifs d'un enseignement fondé sur les poèmes* ».[257]

Le but devient plus thématique au lycée en France où la poésie peut servir dans des séquences d'étude sur les formes d'argumentation ou lors d'un thématique sur l'engagement, mais l'approche est par le commentaire et non pas « *par une réception plus créative, plus ludique ou problématisante* ».[258] La prise en compte du poème, en tant que genre distinct, est donc maintenue, surtout en vue de répondre aux exigences des programmes et de préparer le baccalauréat. Alors que les élèves sont à l'âge où les interprétations individuelles sont plus riches, l'analyse du texte va « *substituer le discours du concept à la pleine parole qui veut être la poésie* » :

> *[…]et cette substitution est d'autant plus dangereuse que les adolescents, peu avertis et facilement crédules, sont naturellement disposés à déplacer leur confiance, leur désir d'aimer, vers l'objet dont on fait valoir les prestiges. Ils feront de la méthode enseignée un absolu, ce qui transformera une méthode critique, au début ouverte et sérieuse, en une idéologie qu'on défendra avec fanatisme, le beau poème n'étant plus que celui qui se prête le mieux à cette façon de lire.*[259]

Représenter les adolescents d'aujourd'hui de « peu avertis » et de « facilement crédules » semble peut-être naïf, mais l'on retiendra surtout que l'enseignement décrit n'inspire pas les élèves, élèves qui ne cherchent, du coup, que de faire preuve d'avoir suivi « l'idéologie » présentée à l'heure de l'examen. De fait, l'accès aux textes poétiques devrait

---

[255] DENIZEAU, Marie-Thérèse. « La poésie dans les manuels de l'école élémentaire : Entre lecture et maîtrise de langue, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.) *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005, p. 110.
[256] Ibid, p. 116.
[257] MASSOL, Jean-François. « La poésie à l'école, » *Lire, écrire à l'école*, CRDP Grenoble, 8/9, hiver 2000, p. 3.
[258] CEYSSON, Pierre. « La poésie contemporaine. L'institution scolaire et les 'règles de l'art', » in QUET, François (coord.) « La réception des textes littéraires. Une didactique en construction », *Lidil*, 33, Juillet 2006, p.41.
[259] BONNEFOY, Yves. « Remarques sur l'enseignement de la poésie au lycée, » *L'Esprit Créateur,* 36, 3, Fall 1996, p. 115.

plutôt entrainer les élèves « *à déployer la polysémie de n'importe quel autre texte, et en particulier à surprendre le fonctionnement volontairement caché des textes journalistiques ou publicitaires* ».[260] Nous verrons dans notre troisième partie comment une reconnaissance des intérêts et du monde des jeunes peut attirer plus d'investissement de leur part lié à l'utilité de la lecture des poèmes et de la littérature.

Aux États-Unis, de façon générale, la poésie en langue anglaise bénéficie d'un traitement semblable aux programmes français avec un intérêt relativement récent pour l'écriture poétique en primaire et un contact plus ludique plus tôt. Ensuite, au lycée, l'on demande aux élèves d'écrire des dissertations (« essays ») au sujet de certains poèmes connus. Même s'il est vrai que les Américains tendent à incorporer plus de réactions personnelles dans leurs devoirs et qu'ils produisent du « creative writing » plus souvent à l'école, il semblerait que la poésie, tout comme en France, engendre une réponse plus analytique et programmée que d'autres œuvres littéraires. Mme Rosenblatt cite les « stock responses » (réponses formulées) qui se présentent souvent en cours de poésie, surtout aux niveaux des spécialistes qui ressortent les généralités reconnues de chaque auteur, chaque style et chaque époque de façon systématique.[261] Dans l'ensemble, une « ambivalence » envers le genre est devenue la norme pour les étudiants aux États-Unis.[262]

La situation de la poésie en cours de français langue étrangère semble alors plus intrigante. Les manuels pour les débutants proposent des traitements qui profitent des poèmes courts et simples afin d'encourager un contact littéraire avec la langue (vocabulaire, sons) et les premières « réponses » aux œuvres, sans affronter le vocabulaire « technique » de la poésie. (Voir Annexe O, poèmes de Paul Verlaine dans le manuel, *Architextes*.[263]) Ensuite, dans le manuel *Interaction*[264] pour les niveaux intermédiaires ou avancés qui sert de « révision de grammaire, » les auteurs incorporent un texte « littéraire » à la fin de chaque chapitre, dont un poème d'Arthur Rimbaud. (Voir Annexe P) S'il est vrai que le compte et la prononciation des syllabes y figurent, le traitement propose surtout une entrée très personnelle dans l'œuvre à travers la prise en compte des

[260] VERRIER, Jean. *La poésie à l'école*, 1974. Cité dans SEOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature,* Paris : Hatier/Didier, 1997, p. 36.
[261] ROSENBLATT, *op. cit.*, p. 61 et p. 91-95.
[262] SCHULTZ, *op. cit*., p. 921.
[263] SISKIN, H. Jay et FEIN, David A. *Architextes*. Fort Worth, TX : Holt, Rinehart and Winston, 1997: 2-7.
[264] ST.ONGE et ST. ONGE, *op. cit.*, p. 110-114.

procédés littéraires et les questions qui suivent. Un texte « culturel » en lien avec le thème se trouve aussi dans la présentation.

Les articles de recherche sur la poésie aux niveaux intermédiaires montrent encore plus de flexibilité envers les traditions poétiques. Il est intéressant de relire les expériences d'Eli Blume, professeur de français à New York et auteur de plusieurs manuels de grammaire française toujours utilisés aux États-Unis.[265] En 1949, il vante l'effort *volontaire* de ces élèves qui ont écrit un petit poème en français suite à une lecture et une discussion autour de *Sagesse* de Paul Verlaine. Pour lui, les quelques lignes en un français simple suffisaient déjà de preuve d'une réponse au texte et d'une motivation transmise grâce aux bienfaits de la poésie. De nombreux professeurs soulignent l'intérêt de la poésie en cours de français aux États-Unis, que ce soit pour la taille réduite de l'œuvre intégrale, plus facile à aborder en cours[266], ou pour les avantages au niveau de la sonorité et du rythme de la langue.[267]

Si les difficultés de la poésie pour les apprenants étrangers sont également reconnues, elles sont souvent source d'inspiration pour un enseignement plus accessible, voire ludique. Dans le contexte des dernières théories proposées en matière d'enseignement de la littérature, ce sont justement des rencontres plus individuelles et interprétatives qui sont encouragées par les cours de poésie décrits. Lors d'un cours sur *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert, par exemple, les étudiants miment le récit avec les objets cités (tasse de café, etc.) avant de donner leurs impressions du poème.[268] Ailleurs, l'utilisation d'images pour faire ressentir l'esprit d'un poème incite une entrée plus profonde dans le texte lors d'un cours sur *Zone* et *Les Fenêtres* d'Apollinaire présentés avec *Paris de la fenêtre* de Chagall.[269]

L'association la plus souvent vantée pour le cours de poésie en langue française est celle qui se crée entre poème et chanson. « Moyen efficace pour jeter un pont entre la poésie et l'étudiant, »[270] la chanson est forte appréciée déjà aux niveaux intermédiaires pour son accessibilité. Les nombreuses versions de poèmes par des chanteurs français connus

---

[265] BLUME, *op. cit*., p. 227.
[266] FEDERICI, Carla. « De la chanson à la poésie, » *French Review*, 62, 4 (March 1989), p. 613.
[267] SCHULTZ, *op. cit*,, p. 921.
[268] SMITH, Alfred N. « Using Student Poetry to Teach Poetry, » *Fremch Review*, 61, 6 (May 1988), p. 924.
[269] CRANSTON, Mechthild. « Rhyme or Reason? The Teaching of Poetry in the Foreign Language Classroom, » *French Review,* 76, 5 (April 2003), p. 957.
[270] FEDERICI, *op. cit.*, p. 613.

sont souvent disponibles sur internet et rajoutent un élément d'actualité et de familiarité grâce à la musique et/ou au clip vidéo: « *dans l'apprentissage d'une langue étrangère, quelque chose d'essentiel se conquiert (et par bonheur le problème et l'angoisse du sens sont ici par nature seconds*) dans l'expérience de la chanson et du poème.* »[271] Ainsi, pour nos apprenants étrangers, surtout à ce niveau intermédiaire, « l'intelligibilité immédiate » est suspendue, remplacée par l'entraînement de l'affect et l'imagination.[272]

Certes, si « l'angoisse du sens » du poème est allégée par la chanson, c'est surtout le côté « angoissant » qui est réduit et non pas un sens ou une interprétation globale. La chanson rajoute une autre « lecture » possible du texte et fournit un exemple d'interprétation :

> *Il est intéressant, indispensable même, d'étudier le poème en musique comme un moyen d'expression singulier, qui fait dialoguer texte, musique et voix, et de concevoir l'écoute du poème comme la pierre de touche de la séance, et non comme un divertissement final qui viendrait récompenser étudiants et enseignant.*[273]

En tant que « pierre de touche », le poème devient plus qu'un exemple des sonorités ou une liste de vocabulaire. Pour cette raison encore, Henri Besse propose des poèmes modernes ou contemporains plutôt que classiques aux étudiants étrangers: « la poésie moderne, fondée sur le vers libre, ne doit rien à cet « *appareil extérieur de versification qu'on ne peut comprendre sans en avoir appris les règles et l'histoire* ».[274]

Curieusement, ce serait donc les méthodologies d'étude de poèmes en cours intermédiaires de français langue étrangère qui réussissent une préparation pour les interprétations poussées des cours spécialisés. Le professeur, Carrie Noland, a cependant signalé le risque que la poésie reste associée aux traditions du canon et qu'elle perd face dans le milieu des « cultural studies » aux États-Unis.[275] Le peu de poésie privilégiée dans

---

[271] SIMÉON, Jean-Pierre et GALICE, Célia. « Paroles et musique (Introduction), » in *Langues Modernes*, 4, 2008, p. 12-13 : *Les auteurs parlent de « résonance » plus que « sens ».

[272] CRANSTON, *op. cit*., p. 965 : « […] *the strange and foreign and provocative will be better understood and verbalized if we are willing, initially, to 'suspend the demand for immediate intelligibility,' allowing the text entry into the affective and imaginative levels of experience first.* » L'auteur cite MARTIN, Biddy. « Teaching Literature, Changing Cultures, » *PMLA* 112.1 (January 1997), p. 9-10.

[273] MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, Nadja. « Poèmes mis en musique : propositions pour la classe de FLE », *Langues Modernes,* 4/2008, p. 45.

[274] BESSE, Henri. « Poésie et expression », *Le français dans le monde*, 103, 1974, p. 68. Cité dans SEOUD, *op. cit.*, p. 125.

[275] NOLAND, Carrie. « Poetry at Stake: Blaise Cendrars, Cultural Studies and the Future of Poetry in the Literary Classroom, » *PMLA*, 112, 1 (January 1997), p. 40: « *As attention shifts from canonical texts and*

les universités américaines deviendrait seulement ou surtout « post-coloniale » et nous aurions perdu l'apport des « rebelles », de Fénelon à Breton, à travers *toute* la poésie française. La force du discours politique, tant apprécié par les étudiants américains à la recherche de la légitimité, se trouve dans de multiples époques et de styles et sous de multiples formes.

Est-ce la poésie elle-même ou les techniques d'instruction qu'elle semble attirer qui la rendent particulièrement propice à faciliter la transition entre cours de langue et cours de littérature spécialisés ? Certes, la taille réduite des poèmes permet d'affronter « l'art de la lecture » dès les premiers niveaux avec, comme résultat, une sensibilisation aux apports potentiels des études littéraires à venir.[276] Il est intéressant de noter que du côté américain, ce genre aux traditions louables semble avoir bénéficié d'une pédagogie plus modernisée et plus individualisée, digne des démarches récentes et similaires autour de la littérature de jeunesse et la lecture littéraire en France. Pourtant, au bout du compte, serait-ce une présence réduite à tel point que son absence enlève un peu de l'intérêt des études littéraires ? Selon Daniel Delas qui était professeur spécialiste en littérature francophone et en poésie, « *réintégrer le poème dans la prose, c'est réintégrer* ***la poésie*** *dans la littérature* ».[277]

> *Le texte narratif apparait probablement (a tort) comme un texte constitué en soi (espace relativement 'plein', sans trop de béances à combler quand il fonctionne de façon canonique), alors que le texte théâtral ou poétique offre moins de guidance au lecteur, lui ménage plus d'espace à investir et exige généralement de sa part d'autres formes, souvent plus interprétatives, de participation/coopération.*[278]

En somme, il semblerait que les pédagogues des deux pays peuvent apprendre des avances entreprises chez leurs confrères, que ce soit au niveau du traitement d'un genre en particulier (comme pour le théâtre ou la poésie) ou au niveau d'un rajout au programme (comme la littérature de jeunesse ou la francophonie). Il est tout à fait compréhensible que l'évolution de l'enseignement de la littérature française n'ait pas pris le même chemin dans les deux pays. Après tout, nous ne voulons pas sous-entendre qu'il y a équivalence. Pour

---

formalist methodologies to the contextualized study of more popular forms, poetry appears to be the genre whose traditional status within the humanities curriculum is most seriously threatened. »

[276] CRANSTON, *op. cit.*, p. 955.

[277] DELAS, « Transmettre, » *op. cit.,* p. 272.

[278] DUBOIS-MARCOIN, Danielle et TAUVERON, Catherine, *op. cit.*, p. 11.

en revenir à la problématique du départ, les études littéraires, en général, semblent décliner devant les exigences de la vie moderne. Notre regard cherche à dépeindre la situation de la littérature française, en particulier, dans son pays natal (ou ses pays, plutôt) et dans un autre grand pays développé. Les enjeux dans les deux pays ne sont pas les mêmes, mais c'est pour cette raison que le perspectif croisé est intéressant, surtout si ce qu'il en sort peut améliorer la situation de la littérature française ou de la littérature tout court.

Nous avons finalement esquissé l'historique, son influence, les théories et les approches les plus récentes en matière d'enseignement de la littérature française en France et aux États-Unis. La prochaine étape est de montrer les voies proposées pour l'avenir, voies qui sont loin d'être suffisamment définies. Comme le suggère Jean-Marc Moura :

> *Cette multiplication d' « approches stimulantes », comme on dit dans les colloques bien élevés (pléonasme), se produit sur le fond d'une absence centrale : celle d'une conception générale et partagée de ce qu'est la littérature.*[279]

IV. Convergences et perspectives : vers une nouvelle légitimité

Ainsi, malgré les traditions et les origines « sacrées », l'enseignement de la littérature française n'a pas suivi le même parcours dans les deux pays au cours de la deuxième moitié du XXe siècle. Mais, au-delà des différences importantes dans les deux pédagogies, notre analyse a démontré l'intérêt d'incorporer plus de littérature plus tôt dans les cours de langue française aux États-Unis et d'intégrer les dernières évolutions en didactique du français. Il en sort aussi que l'institution d'une nouvelle « conception générale» de la matière devient nécessaire dans les deux pays et à travers tout l'enseignement dans le but de renouveler l'intérêt et de « légitimer » les études littéraires.

[279] MOURA, Jean-Marc. « Les études postcoloniales : pour une topique des études littéraires francophones, » in D'HULST, Lieven et MOURA, Jean-Marc. *Les études littéraires francophones: état des lieux*, Villeneuve d'Ascq : Presses de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2003, p. 60.

Plutôt que de faire investir les apprenants dans une liste de genres, dans une histoire littéraire, ou dans un vocabulaire mécanique à retransmettre s'ils deviennent professeurs, il importe de créer de nouveaux liens entre les apprenants sujets-lecteurs et les œuvres du passé. Il s'agit d'encourager l'acquisition de nouvelles *compétences* à travers l'interaction avec les textes -- des compétences socioculturelles, transdisciplinaires et professionnelles pour les carrières de tous genres qu'ils entameront.

A. Le renouveau de la discipline aux yeux du sujet-lecteur validé

Mise à part le contexte actuel privilégiant les domaines scientifiques et commerciaux, l'étudiant d'aujourd'hui constate que les avances technologiques et culturelles propres à sa génération vont bien plus loin que celles qu'ont connu ses parents. Dans un cadre où chacun ne peut à peine envisager ce que seront les professions demandées dans l'avenir, les capacités d'adaptation deviennent de plus en plus critiques. C'est pour cette raison que l'individu doit se sentir privilégié dans l'instruction d'aujourd'hui, non pas parce que ses désirs sont des ordres, mais parce que les éducateurs ne savent pas encore quels savoirs lui seront les plus utiles.

1. Vers l'émancipation intellectuelle et une estime de soi : *Le maître ignorant* en cours de littérature.

D'après les évolutions que nous avons pu constater dans les deux pays privilégiant le rôle du sujet lecteur et apprenant:

> *Un changement de modèle éducatif se dessine, qui voue de moins en moins l'école à la transmission d'un ensemble de connaissances, de normes, de représentations, et qui lui assigne une mission d'un tout autre ordre : apprendre à s'autoformer.*[280]

[280] CANVAT, Karl. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.) *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005 p. 29.

Il reste à voir à quel point ce modèle « moderne » pourra s'intégrer dans un système aussi étroitement lié à ses traditions et à la transmission des savoirs. La reconnaissance des bienfaits de l'appropriation individuelle en matière d'apprentissage n'est déjà pas nouvelle. En 1901 avant son séjour aux États-Unis, le professeur Lanson revendiquait une éducation démocratique qui forme des hommes capables de se former eux-mêmes « *[…] donc des esprits libres, ayant l'amour passionné du vrai, et sachant le chercher par des méthodes rationnelles dont la diversité s'adapte à la diversité des choses.* »[281] Par ailleurs, à cette même époque, le livre de Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des anglo-saxons ?* (titre et principe datés, certes), propose que les Anglais et les Américains réagissent effectivement aux « *nouvelles conditions de la vie* » par la fabrication de « *jeunes gens aptes à se tirer eux-mêmes d'affaire dans toutes les difficultés et dans toutes les situations de la vie* ».[282] En Angleterre, explique-t-il:

> *La méthode suivie, pour les études scolaires, est dominée par les principes suivants : « Mettre les élèves en rapport autant avec les choses qu'avec les mots qui les expriment, de manière à procéder constamment du concret à l'abstrait. Elever les jeunes gens dans l'idée de faire usage de ce qui leur a été enseigné et avec le désir d'apprendre pour eux-mêmes […].*[283]

En relation avec cet encouragement de la « découverte » de la part des élèves, nous désirons évoquer une anecdote encore plus vieille que celle-ci. Il s'agit de l'expérience de Joseph Jacotot en 1818, racontée ensuite par Jacques Rancière, penseur français, plus d'un siècle et demi plus tard.[284] Jacotot, soutenu par les réflexions de Rancière, conclut que chaque individu est capable d'apprendre « par sa propre intelligence », c'est-à-dire, sans maître ou avec *Le Maître Ignorant*, titre du livre. Comme dans l'apprentissage de sa langue maternelle avant l'école, il ne faudrait pas plus que « vouloir pour pouvoir ».[285]

Jacques Rancière développe par la suite une analyse philosophique de l'éducation et entend par moment que les gens bien placés (aux capacités intellectuelles bien démontrées) maintiennent une *inégalité* à travers les méthodes scolaires en question, à travers leur hiérarchie forcée. Les étapes définies par le système éducatif font que l'étudiant avance

---

[281] LANSON, Gustave. « L'Enseignement secondaire, » in *Enseignement et* démocratie, Alcan, 1903, p. 19. Cité dans JEY, Martine. « Lanson ou la transmission comme renoncement, » in » in FRAISSE, Emmanuel et Violaine HOUDART-MEROT, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise (2002)*, CRDP Créteil, 2004, p. 129.
[282] DEMOLINS, Edmond. *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons ?* 1897. Paris : Economica, 1998, p. 61.
[283] *Id*., p. 68.
[284] RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant.* Paris : Fayard, 1987.
[285] *Id*., p. 14, 9.

petit à petit avec une « conscience de la supériorité » devant lui.[286] Il réussit chaque niveau pour ensuite oublier tout ce qu'il a mémorisé, car il a *appris* sans avoir forcément *compris*, ce qui assure son éternel retard. De plus, dans une formation d'individus plus « *émancipés* », une prise de conscience de soi et de sa nature intellectuelle suffirait pour surmonter les classements de cette hiérarchie. « *Il s'agit au contraire de reconnaître qu'il n'y a pas deux intelligences, que toute œuvre de l'art humain est mise en pratique des mêmes virtualités intellectuelles*, »[287] même si ce n'est pas défini ainsi par les normes en vigueur.

Les travaux de Pierre Bourdieu sont souvent cités dans ce domaine aussi. Cette inégalité latente serait un produit de la domination de l'ordre établi en général. « *La culture scolaire ne serait ni neutre, ni objective, ni universelle ; elle retiendrait les codes et les valeurs de la culture dominante, elle masquerait ainsi un* 'arbitraire culturel' *favorable à la classe dominante et exerçant une* 'violence symbolique' *sur les élèves les moins favorisés.* »[288] Cependant et contrairement à Bourdieu, Rancière sous-entend un espoir pour ces dominés. Bourdieu estime qu'ils subissent une « dépossession » de leurs capacités intellectuelles, alors que Rancière maintient qu'ils restent capables grâce à leur intelligence égale. Simplement, leurs paroles ne sont pas reconnues comme valides par la société ou, ici, par l'enseignant « abrutisseur ».

L'éducation littéraire aux États-Unis n'est pas à l'abri des tendances « abrutissantes » en matière de littérature, même si ses aspects plus « progressives » allègent le poids des traditions, surtout aux niveaux débutants. La frustration des professeurs, dont les élèves n'osent pas participer de peur de ne pas connaître la « bonne » réponse, se fait ressentir dans la critique universitaire. Dans un cas en particulier, le professeur raconte :

> *J'avais l'intention de commencer la discussion du poème avec une question au quelle n'importe qui pourrait répondre : « Quelles émotions sont traditionnellement associées à la couleur rouge ? » Visiblement mal à l'aise, l'étudiante interrogée a répondu, « Je ne sais pas. Je ne pense pas que nous ayons étudié d'autres poèmes où la couleur rouge était mentionnée. » Sa prémisse était claire. La poésie fait partie d'un domaine hermétique, sans lien aux choses en dehors. Si nous avions déjà « eu » un poème semblable, elle aurait connu la réponse. Dans le cadre conceptuel en question, mon interrogation était mal à propos. Je l'avais prise pour quelqu'un qui connait la poésie et du même coup je*

[286] *Id.*, p. 38-39.
[287] *Id.*, p. 64.
[288] DUBET, François. « Education,» In Dictionnaire de Sociologie (2007). Paris : Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, p. 277.

lui ai donné une nouvelle preuve de l'arbitraire et de l'injuste des questions posées en cours de littérature.[289]

Selon Kevin Railey, ce sont les effets du « New Criticism » qui ont détourné les cours de littérature à l'université américaine vers une omniprésence de l'analyse du texte en termes des intentions de l'auteur. En conséquence, les professeurs et les chercheurs en littérature sont transformés en « responsables » qui détiennent les connaissances nécessaires pour déchiffrer le fond et la forme de toute œuvre littéraire.[290]

Si la proposition du « maître ignorant » de Rancière trouve son utilité dans l'idée qu'une appropriation personnelle de la part des apprenants sera plus bénéfique qu'une transmission de la part d'un maître savant, le livre et, par ailleurs, les cours de littérature bien menés seraient des lieux privilégiés dans l'encouragement de l'égalité des intelligences :[291]

> *[…] l'art de l'examinateur ignorant est de « ramener l'examiné à des objets matériels, à des phrases, à des mots écrits dans un livre, à une chose qu'il puisse vérifier avec ses sens ». L'examiné est toujours redevable d'une vérification dans le livre ouvert, dans la matérialité de chaque mot, la courbe de chaque signe. La chose, le livre, bannit à la fois la tricherie de l'incapacité et celle du savoir.*[292]

En conjonction avec l'égalité de l'intelligence de chacun, telle qu'elle est argumentée par Rancière, il y a un sens de l'importance de l'attention prêtée par chaque individu et de sa volonté de prêter cette attention. Deux individus qui n'ont pas la même volonté d'apprendre ne prêteront pas la même attention à l'objet d'apprentissage, et le

---

[289] NANCE, op cit, p. 31-32: « *I had intended to start the discussion of a poem with something that anyone could answer: 'What emotions are traditionally associated with the color red?' Obviously uncomfortable, the student whom I had asked responded, 'I don't know. I don't think we've had any other poems where red was mentioned.' Her premise was clear. Poetry was a hermetic field, unrelated to anything outside itself. If we had already 'had' a similar poem, then she would have known the answer. Within that conceptual framework, my question was inappropriate. I had mistaken her for someone who knew something about poetry and in the process had given her new evidence that questions in literature classes could be arbitrary and unfair.* »

[290] RAILEY, Kevin. « Teaching Literature As/Is a Process, » in ROBERTSON, Alice and SMITH, Barbara. *Teaching in the 21st Century: Adapting Writing Pedagogies to the College Curriculum*. New York, NY: Routledge, 1999, p. 100: « *The ramifications of these beliefs on pedagogy meant that critics/professors were responsible for showing the rest of the world how to decipher* ***the*** *order and* ***the*** *meaning to literary works.* »

[291] RANCIÈRE, *op. cit.,* p. 66.

[292] *Id.*, p. 57. La citation à l'intérieur de la citation sont de Joseph Jacotot dans son *Journal de l'emancipation intellectuelle* (1835-1836).

résultat sera des performances inégales, mais non pas des intelligences inégales.[293] Cette volonté, si importante (nous résumons pour en venir à quelque chose), serait essentiellement un « *retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît comme agissant* », un être qui reconnaît sa puissance.[294]

Nous n'aborderons pas ici les disparités sociales qui peuvent engendrer des différences conséquentes en termes de volonté, mais il devient clair que si le but d'une éducation démocratique est d'égaliser les chances, un enseignement qui encourage *la volonté* des apprenants devient critique. Les méthodes traditionnelles qui relèvent de la transmission ou de l' « abrutissement » ont comme effet de réduire ou d'enlever cette volonté. Pourtant, pour comble d'ironie, la littérature a toujours servi de lieu de prédilection pour célébrer sa volonté et l'estime de soi qui la dirige. D'abord, nous avons vu que pour les auteurs « mineurs » (francophones) qui désirent exprimer leur « affaire individuelle » leurs œuvres prennent une ampleur liée à la « politique » de leur situation et témoignent d'une capacité d'exprimer « une valeur collective » à travers la littérature créé.[295] Mais en plus des auteurs, les lecteurs qui reconnaissent la volonté exprimée par les auteurs en les lisant peuvent, eux aussi, exprimer leur propre volonté à travers les mêmes lectures. Il est pour cette raison qu'un des recours des individus modernes à la recherche d'un contact personnel reste le cercle de lecture (« book club ») ou le prêt de livres bien aimés entre amis.

Comme nous avons pu constater à travers cette étude, les propositions les plus récentes en matière d'enseignement de la littérature française tendent à suivre cette démarche. De plus, les précisions et les recherches en didactique du français langue maternelle, malgré les associations traditionnelles du passé, en sont particulièrement représentatives :

> *La lecture subjective suppose de développer également l'aptitude à parler de sa lecture, à inscrire cette dernière dans une forme de socialisation. Ce qui suppose d'utiliser l'œuvre comme moyen de parler de soi grâce à la médiation de la fiction.*[296]

---

[293] *Id.*, p. 88.
[294] *Id.*, p. 97.
[295] DELEUZE et GUATTARI, *op. cit.*, p. 30-31.
[296] LACELLE, Nathalie et LANGLADE, Gérard. « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres, » in DUFAYS, Jean-Louis (éd.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, » Louvain, Belgique : Presses Universitaires, 2007, p. 63.

Nous verrons maintenant comment l'intégration de quelques éléments de « culture populaire » en cours de littérature peut inspirer la volonté de participer en vue de se sentir « validé ».

2. L'encyclopédie du jeune lecteur : littérature et culture populaire

Toujours dans le domaine du lecteur privilégié, les différentes théories récentes que nous avons évoquées témoignent de l'importance des apports personnels, des « schèmes de connaissance » et des expériences antérieures pour les interprétations et les « réponses » des élèves/sujets lecteurs. Si la littérature est mieux servie par des méthodes qui encouragent une « découverte » inspirée et active plutôt qu'une transmission passive, la reconnaissance du lien avec certains aspects culturels communément reconnus dans la sphère de l'élève ne peut que faciliter son entrée dans une œuvre. Nous ne suggérons pas que ces éléments de la culture populaire mérite un traitement disciplinaire à part entière ou que leur place en cours de littérature équivaut le temps consacré aux œuvres elles-mêmes. Comme le rajoute Jacques Rancière :

> *Je ne pense pas que l'on facilite l'accès de tous à la culture en remplaçant une culture savante élitiste par une culture populaire. S'émanciper, c'est avoir accès à toute la culture. La culture d'élite ne garantit pas plus la liberté que la culture populaire la promotion de l'égalité. Se cultiver, c'est sortir de sa culture propre. Le problème n'est pas de donner accès à la « culture générale », mais de susciter la capacité de n'importe qui de s'intéresser à n'importe quoi. L'essentiel de la culture de chacun résulte de ce qu'il s'est approprié par lui-même.*[297]

En résumé, les pratiques plus familières des élèves qui nécessitent, souvent, les mêmes compétences communicatives et interprétatives développées en didactique de la littérature, peuvent s'avérer utiles en termes de comparaison, de justification ou de légitimation disséminées en cours de littérature.

L'*encyclopédie du lecteur* soutenue par Umberto Eco, théoricien, incorpore les scénarios et les rituels du quotidien, ainsi que les connaissances historiques, géographiques ou autres qui font qu'un lecteur va remplir les combles d'un récit à sa manière, ce qui peut

[297] RANCIÈRE, Jacques. « Ce n'est pas le savoir qui émancipe, » in « Penser les savoirs du XXIe siècle, » *Le Monde de l'Éducation*, 349, juillet-août 2006, p. 15.

influencer son interprétation et/ou sa réception du texte.[298] Eco précise qu'il s'agit la plupart du temps d'une *coopération interprétative* recherchée en partie par l'auteur qui écrit pour un *lecteur modèle*. C'est ainsi qu'il peut écrire : « Raoul et Marguerite sont mariés » sans rajouter « l'un à l'autre », par exemple.[299] Cependant, le *lecteur réel* détient sa propre encyclopédie de références et d'associations personnelles et culturelles qui importent dans sa « réponse » à une partie ou à l'ensemble de l'œuvre. « Une grasse matinée » ou même « l'amour » n'auront pas les mêmes connotations selon l'âge du lecteur ou du lecteur individu.

Indéniablement, les encyclopédies des jeunes apprenants sont remplies de références culturelles qui leur parlent. Les professeurs en cours de langue étrangère sont déjà au courant des apports multiples de l'inclusion de ces éléments, même en conjonction parfois avec les textes littéraires. Par exemple, nous avons évoqué l'intérêt de la comédie musicale pour les jeunes apprenants. Il y a peu de risque qu'un professeur qui enseigne l'œuvre intégrale, *Nôtre Dame de Paris*, de Victor Hugo encourage un visionnement de la comédie musicale entière puisque le niveau d'études nécessaire pour affronter un tel tome ne permettrait pas la digression. Cependant, l'emploi de quelques scènes de versions cinématiques classiques peut illustrer une représentation possible du « sublime » ou du « grotesque » pour des apprenants de niveau intermédiaire.[300]

Bien sûr, le cinéma s'intègre facilement au dispositif littéraire. Aux États-Unis, les années 1930 ont vu le début d'un intérêt pour l' « analyse » des films qui est devenu ensuite sa propre discipline dans les années 1960.[301] La vision « académique » de la culture populaire de cette époque explique, en partie, la volonté des professeurs de langue étrangère à incorporer ces éléments dans les cours aux tendances de plus en plus « culturelles ». Mais en France, aussi, le cinéma a droit à l'exception puisque la majorité des professeurs ne sont pas contre l'utilisation d'adaptations cinématographiques pour la discussion en cours de façon occasionnelle :[302] *Les élèves apprécient de découvrir des procédés*

---

[298] ECO, Umberto. *Lector in fabula* (1979). Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Grasset, 1985, p. 95-106. Nous résumons grossièrement le développement de l'auteur à ce sujet.
[299] *Id*., p. 98-99.
[300] GROSSMAN, Kathryn M. « Teaching *Notre-Dame de Paris*: A Classic Case, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004, p. 93.
[301] APPLEBEE, *op. cit.*, p. 87, p. 208.
[302] VECK, *op. cit*., p. 45, 65.

techniques concernant la prise de vue, le montage, le rapport son-image, et d'en appréhender la signification narrative. À partir de là, le travail d'analyse textuelle est souvent légitimé.[303]

Pour les apprenants étrangers, les atouts du cinéma aident la compréhension de l'œuvre : « *Tout parle au cinéma -- les sons (dialogues, bruits, musique), les mouvements, le décor, l'habillement, les couleurs, les lumières, etc.* »,[304] à condition d'être présenté en tant qu'une représentation parmi d'autres possibles :

> *Que le réalisateur ait choisi d'essayer de reproduire en termes cinématographiques l'idée qui se trouvait sur la page, ou, qu'au contraire, il ait délibérément apporté des changements, le film nous oblige à relire le texte du point de vue de l'adaptateur et à mettre en question notre propre interprétation, ou l'interprétation généralement accepté, de l'original.*[305]

Dans ce sens, une œuvre cinématographique présente des avantages pour tous les jeunes élèves en cours de littérature, étrangère ou maternelle. Leur familiarité avec le genre facilite la discussion qui s'ensuit et cela dans un cadre de socialisation qui peut donner confiance pour les partages futurs autour d'œuvres textuelles. Il est vrai, comme le dit Daniel Pennac, que dans un film tout est donné -- l'image, le son, les décors, la musique d'ambiance, mais cela n'implique pas pour autant que « rien n'est conquis ».[306]

Si les deux pays semblent apprécier les apports du cinéma, il devient d'autant plus intéressant de faire remarquer la divergence au niveau des autres supports acceptés en cours de français. En France, on constate un lien entre les études et la formation littéraire et d'autres formes d'art :

> *L'étude des œuvres artistiques faite en liaison avec celle des œuvres littéraires, est utile si l'on veut comprendre l'esprit d'une époque (par exemple, la Renaissance) ou définir les critères d'une esthétique (par exemple, le baroque). Au-delà de ces rapprochements, l'observation d'un tableau figuratif ou abstrait contribue à l'éducation du regard et de la sensibilité.*[307]

La mention des relations entre la littérature et les arts visuels ou la musique se fait bien plus rare dans les manuels américains, en contraste, et nous n'avons pas croisé un article de

---

[303] WAYSBORD-LOING, Hélène. « L'image dans l'enseignement des lettres, » in BOISSINOT, Alain (dir.) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001, p. 227.
[304] BOUMTJE, Martine. « L'Impact du film en cours de littérature francophone, » *French Review*, 82, 6 (May 2009), p. 1213.
[305] HUMBERT, Brigitte. « L'Adaptation cinématographique dans le cours de littérature française, » *French Review*, 72, 5 (April 1999), p. 839.
[306] PENNAC, Daniel. *Comme un roman.* Gallimard, 1992, p. 26. Cité dans SEOUD, op cit, p. 53.
[307] LOUCIF, *op. cit*., p. 373.

recherche en didactique de la littérature qui fait référence à l'étude de l'image. Le manuel américain, *Trésors du Temps*, (Voir Annexe K) parmi d'autres comporte quelques encarts consacrés aux arts, mais l'analyse en conjonction avec ses rajouts n'est pas fréquente.

En cours de français langue étrangère aux États-Unis, il y a beaucoup plus de chances d'entendre une chanson en complément d'instruction. Ses apports pour l'étude de la langue et pour une entrée culturelle ont été longuement commentés dans les recherches en sciences du langage. Mais si « *la chanson […] est le reflet précis, particulier, évocateur d'une culture et d'une époque données, qu'elle pourrait ainsi permettre de comprendre de l'intérieur,* »[308] elle ressemble richement au texte littéraire. Également commune en cours de français langue étrangère dans d'autres pays, la chanson semble le plus souvent se retrouver en situation où son intertextualité est négligée :

> *[…] il faut prendre en compte la mise en musique (les instruments utilisés, l'orchestration – l' « ambiance » générale du morceau, le rythme, le style musical, la mélodie, le jeu sur les silences et les blancs au sein du morceau et la structure musicale : introduction ? fin brutale ou atténuée ?) et l'interprétation (domaine de la liberté du chanteur, de son attitude générale) incluant la voix (le timbre, la mélodie, le phrasé, l'accent, l'articulation, etc.). Il importe aussi d'analyser la combinaison éventuelle (combien de personnes chantent ? quand ? quel sens ?).*[309]

Ces conseils, sans doute trop détaillés pour une chanson supplément au texte littéraire, servent, néanmoins, d'indices du potentiel interprétatif. Le manque de ce genre de prise en compte de la chanson explique, en partie, le rejet de la chanson dans les cours de littérature en France[310]et par les traditionnalistes aux États-Unis.[311] Alors que pour d'autres, les possibilités sont illimitées.[312]

Les trajectoires des théories pédagogiques dans les deux pays et le désir de s'éloigner des associations traditionnelles de la discipline favorisent l'introduction des éléments plus attirants pour les jeunes de façon générale. Les phénomènes de la littérature de jeunesse en France et de la littérature « francophone » aux États-Unis sont preuves, eux

---

[308] THOMPSON, Brian. *La Clef des chants: La Chanson dans la classe de français*, Cambridge, MA : Polyglot Productions, 1986, p. 9. Cité dans ABRATE, Jane. « Popular Music as a Foundation for a French Culture Course, » *French* Review, 62, 2 (December 1988), p. 217.

[309] GOURVENNEC, Ludovic. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue » in *Les Langues Modernes*, 4, 2008, p. 16.

[310] VECK, *op. cit*., p. 43.

[311] PETREY, *op. cit*., p. 387 : L'auteur critique les adeptes de la chanson qui la vante non pas comme un moyen d'enseigner le français, mais comme moyen de le vendre auprès des jeunes.

[312] Nous pensons en particulier au potential du « rap » français en termes de liens avec la littérature francophone. Voir WHIDDEN, Seth. « French Rap Music Going Global : IAM, They Were, We Are, » *French Review*, 80, 5, April 2007: 1008-1023.

aussi, de modifications basées sur des recherches valides, mais calculées dans le but de faciliter l'accès à la littérature pour les publics d'aujourd'hui. De plus, à travers leur distinction culturelle, en tant que consommateurs capables et évolués, les adolescents d'aujourd'hui créent leur propre capital culturel légitime d'emblée et de nature qui n'est pas sans intérêt en tant que supplément en cours de littérature.[313]

Les phénomènes *Harry Potter* ou *Fascination* prouvent que les lycéens peuvent et veulent bien lire. Les chansons mémorisées montrent une sensibilisation inexploitée à la sémantique et au symbolique[314] et les messages du chanteur de rap et du tagueur passent sans qu'il y ait eu une *transmission* de ces genres à l'école :

> *Ce n'est pas parce que tel individu est passé par telle section que son capital littéraire prend une forme particulière ; ce sont au contraire ses compétences linguistiques et ses références culturelles acquises antérieurement et hors de l'école qui le préparent, voire le destinent, à se retrouver dans des sections où l'enseignement littéraire ne pèse pas le même poids et n'a pas les mêmes finalités*[315].

Mais si les « finalités » de l'enseignement avaient plus de rapport avec le « hors de l'école, » le problème serait moins « la concurrence des cultures» et plutôt celui de leur complémentarité et d'un « enrichissement réciproque ».[316] Encore une fois, il ne s'agit tout simplement que d'une évocation de ce lien entre les œuvres littéraires travaillées en cours et les capacités inhérentes des élèves dont ils se doutent ou dont ils ne voient pas encore l'intérêt.

Un exemple intéressant d'un lien fortuit entre culture populaire et littérature française vient du professeur Wallace Fowlie, spécialiste en littérature française à Duke University, qui avait reçu une lettre de Jim Morrison du groupe de rock, *The Doors* en 1968. Dans cette lettre, le chanteur le remercie pour sa traduction des poèmes de Rimbaud dans un ouvrage récent qu'il avait beaucoup apprécié. Après avoir découvert le grand nombre de liens entre les paroles des chansons de Morrison et les vers de Rimbaud plus tard et partagé ses trouvailles avec ses étudiants, le professeur Fowlie a présenté de nombreux

---

[313] Nous nous inspirons des termes de Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2006.
[314] SCHMIDT, Michel P. « École et dégoût littéraire » in QUET, François. *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction*. Lidil, 33, Juillet 2006, p. 166.
[315] *Id.*, p. 167.
[316] FOURTANIER, Marie-José. « Lieu d'implication, lieu d'explication : tensions, détours, complémentarité, » in DUMORTIER, Jean-Louis et LEBRUN, Marlène, éds., « Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes 'difficiles',» *Diptyque,* Namur, Belgique : PU de Namur, 2006, p. 15.

exposés à d'autres universités, où son public passionné n'étaient pas fait uniquement d'étudiants du français.[317]

Il est vrai que les thèmes de rébellion et du franchissement des limites de Rimbaud et de Morrison sont attirants en eux-mêmes. Les choix des professeurs et des programmes peuvent plus refléter ces champs d'intérêt sans pour autant renoncer aux genres ou à la chronologie primée par l'école.[318] De toute manière : « *S'il existait une littérature ado propre et édifiante, ils ne la liraient pas. Un adolescent a besoin de s'opposer. Il revendique aussi qu'on lui tienne un langage de vérité.* »[319] De la même veine, les Américains, étudiants-étrangers apprécient un aperçu « véritable » des pratiques contemporaines des adolescents français[320] pour légitimer leur choix du français. Une adaptation cinématique pour les jeunes ou une bande dessinée à thématique correspondante, peut compléter le traitement d'une œuvre de littérature de jeunesse ou plus « classique » selon le cas. En outre, des interprétations ou critiques de jeunes Français au sujet d'une œuvre figurant sur un site internet peuvent aussi être sources de discussion.

En somme, selon la neuropédagogue, Docteur Hélène Trocmé-Fabre : « *Apprendre, c'est réconcilier le cognitif avec sa base affective et ménager un contexte non menaçant, enrichissant et chaleureux, dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement.* »[321] L'interpellation intermittente des éléments de la culture populaire, déjà reconnus comme légitimes aux yeux des étudiants, sert de moyen d'accès au cœur de l'intérêt des études littéraires, l'intérêt que de moins en moins d'apprenants semblent comprendre :

> *[…] mes étudiants révèlent que la raison pour laquelle la littérature et les cours de littérature [anglophone] les intriguent et les motivent correspond très peu avec la vision professionnelle des études littéraires. Ils sont motivés pour quelque chose de bien moins*

---

[317] FOWLIE, Wallace. *Rimbaud and Jim Morrison*. Durham, North Carolina: Duke University Press, 1993.
[318] Voir ROSENBLATT, *op. cit*., Chapitre 4 : « What the Student Brings to Literature».
[319] BONREPAUX, Christian. « La littérature ado effraie les adultes, » in *Le Monde de l'éducation*, 375, décembre 2008, p. 49. Propos de Annie ROLLAND, psychologue clinicienne et auteur de *Qui a peur de la littérature ado ?*, éditions Thierry Magnier.
[320] BARNETT, *op. cit*., p. 9: « *Finally, transitional-course instructors need to expand students' perspectives by balancing traditional literary readings with contemporary insights into the target culture*. »
[321] TROCMÉ-FABRE, Hélène. *J'apprends donc je suis*. Paris : Les Editions d'Organisation, 1987, p. 50. Cité dans LAMBERT, Michel. « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences, » *Langues Modernes,* 4, 2008, p. 50.

tangible, moins académique. […] La plupart des étudiants, en fait, apprennent à connaître et à aimer la littérature ***malgré*** *une bonne partie de leurs professeurs.*[322]

B. Nouvelles perspectives, nouvelle légitimité

S'il est vrai que l'importance d'une instruction qui prend en compte les besoins de l'individu-apprenant se fait ressentir dans les deux pays, nous avons vu que les méthodes choisies ne sont pas toujours les plus efficaces pour atteindre le but. Entre le principe et l'application, il y aurait du chemin à faire. Traditionnellement, la discipline a été plus forte pour suivre de nouveaux concepts concrets, éventuels sujets d'article ou de colloque. Dernièrement, plusieurs propositions se présentent dans les deux pays en tant que voie de recherches pour l'avenir des études littéraires: l'interculturel, l'interdisciplinarité et l'orientation vers les compétences.

1. L'interculturel: une motivation traditionnelle dans un monde moderne

Le lien entre l'étude de la littérature en langue étrangère et le culturel a toujours été reconnu, mais les apports de cet aspect culturel prennent une nouvelle ampleur en vue de la légitimation de la matière. Dans notre première partie, nous avons vu que les universités américaines privilégient les cours de « civilisation » et des « Cultural Studies » depuis une vingtaine d'années. Souvent associés à l'apprentissage de la langue étrangère, ces cours proposent un « contenu » attirant et abordable pour les étudiants désireux d'acquérir des compétences pour les voyages d'affaires ou les professions de nature politique. Cependant les recherches témoignent, plus récemment, d'un regain d'intérêt pour les bénéfices potentiels de la littérature dans le domaine du culturel, bénéfices bien au-delà de celles des

[322] RAILEY, *op. cit.*, p. 98: « […] *my students reveal that the reason they are intrigued by literature and motivated to take English courses has little to do with the professional study of literature. They are motivated by something much less tangible, much less academic.*[…] *Most students, in fact, learn about and come to love literature* despite *many of their professors.* »

textes « authentiques » des méthodes audio-visuelles.[323] Comme l'indique le Teagle Report dans leurs recommandations pour l'université américaine :

> *Sans la littérature, il n'y pas de compréhension approfondie des récits qui amènent à la découverte d'autres cultures dans leur spécificités et dans leur diversité et à la compréhension des autres êtres humains dans leurs similitudes et dans leurs différences.*[324]

Vu comme moyen d'enrichir les cours de langues étrangères, un contenu culturel est le plus souvent présenté de manière « historique » à travers une présentation des productions matérielles d'un peuple (littérature, art) ou de manière « ethnographique » à travers un regard sur leurs attitudes et leurs mœurs quotidiens.[325] Même les manuels les plus récents aux tendances multiculturelles encouragent un point de vue extériorisé, « ethnocentrique » au lieu de « ethno-relative ».[326] Dans ces genres de présentation, la dimension interculturelle reste cachée et la vision subjective de l'auteur du manuel est avancée en tant que description objective.[327] Comme le suggère Raymonde Carroll dans son ouvrage, *Évidences Invisibles*, sur les différences entre les Américains et les Français, pour faire une *vraie* analyse culturelle « *il me faut imaginer l'univers dans lequel tel acte qui me choque peut s'inscrire et paraître normal, peut avoir un sens, et ne pas être même remarqué. En d'autres termes, il s'agit pour moi d'essayer de pénétrer, un instant, l'imaginaire culturel de l'autre.* »[328]

Or, les œuvres littéraires sont particulièrement propices à faire « pénétrer l'imaginaire culturel de l'autre ». D'abord, les contextes sociaux et culturels des œuvres étudiées sont d'une très grande diversité temporelle et géographique. Ensuite, l'entrée dans l'altérité des personnages est facilitée par le cadre du récit littéraire Les multiples personnages, les passages descriptifs, les métaphores, les situations etc. – tout rentre en jeu pour faciliter la découverte:

---

[323] CUQ, Cuq, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 413.
[324] MLA TEAGLE, *op. cit.*, p. 1: « *Without literature, there is no in-depth understanding of narratives that lead to the discovery of other cultures in their specificities and diversity and to the understanding of other human beings in their similarities and differences.* »
[325] KRAMSCH, Claire. « The Cultural Component of Language Teaching,» *Language, Culture and Curriculum*, 8, 2, 1995, p. 84.
[326] HOERCHERL-ALDEN, *op. cit.*, p. 250.
[327] BRIÈRE, Jean-François. « Cultural Understanding Through Cross-Cultural Analysis, » *French Review*, 60, 2 (December 1986), p. 204.
[328] CARROLL, Raymonde. *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil, 1991 (1987), p. 16.

> *Le texte littéraire peut être considéré comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards (la juxtaposition de textes en rapport avec les mêmes thèmes) permet à la classe de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles ce modèle s'ordonne. […] Après avoir souligné la convergence de ces points de vue, en dépit de leurs variations individuelles, professeur et élèves ont l'occasion d'en mesurer la relativité en les confrontant à d'autres qui relèvent d'un autre univers culturel.*[329]

De plus, avec l'appui des textes littéraires, les apprenants peuvent identifier et vérifier les stéréotypes promulgués soit à l'intérieur de la culture étudiée, soit par leur propre culture, afin de relever « les implicites qui informent l'interprétation ».[330] Ainsi, l'influence de leurs propres habitudes de perception est mise en relief quand l'interculturel est primé.[331] Notre regard sur les théories du « sujet-lecteur » et de la « lecture littéraire », sur le discours de Louise Rosenblatt et sur la puissance de la littérature de jeunesse ou « francophone », montre à quel point la matière s'ouvre à ce genre d'interprétation plus active et actualisée de la part des apprenants et des professeurs qui choisissent les textes à étudier. Après tout, l'aspect culturel des textes, le lien avec le monde et l'homme, est ce qui apporte le plus d'intérêt pour les étudiants selon Tzevetan Todorov, non seulement parce que le contenu est intéressant, mais parce que :

> *La littérature a un rôle particulier à jouer ici : à la différence des discours religieux, moraux ou politiques, elle ne formule pas un système de préceptes ; pour cette raison, elle échappe aux censures qui s'exercent sur les thèses formulées en toutes lettres. Les vérités désagréables – pour le genre humain auquel nous appartenons ou pour nous-mêmes – ont plus de chances d'accéder à l'expression et d'être entendues dans une œuvre littéraire que dans un ouvrage philosophique ou scientifique.*[332]

Ce sont, justement, ces « vérités », à la différence des « préceptes », qui inspirent les études « multiculturelles » aux États-Unis auxquelles nous avons fait allusion et les études appelées « interculturelles » en Europe. Claire Kramsch nous explique que l'interculturel relativise les particularités de la culture étudiée, entre elles ou par contraste avec la culture de l'apprenant, ce qui encourage une conscience impartiale de leur spécificités.[333] Le

---

[329] COLLÈS, Luc, Christine Develotte, Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli (coords.) *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*. Cortil-Wodon [BE]: E.M.E. & Intercommunications, 2007, p. 6.
[330] CARROLL, *op. cit.*, p. 19.
[331] BRIÈRE, *op. cit.*, p. 205.
[332] TODOROV, *Littérature, op. cit.*, p. 75-76.
[333] KRAMSCH « Cultural,» *op. cit.*, p. 87-88.

multiculturalisme, par contre, va privilégier les différences à l'intérieur même d'une ou de plusieurs cultures qui créent une « nation » selon les races, les sexes, et les classes sociales présentes et leurs réalités historiques,[334] d'où le désir d'incorporer la littérature « francophone » dans les études de littérature française. De nature plus ou moins « politique » selon l'emphase du cours, ces deux styles de visée « culturelle » sont souvent reconnus, aussi, comme moyen de lutte contre l' « *érosion des cultures* » et la « *standardisation des modes de vie* ».[335]

Dans le cas de l'enseignement de la littérature française aux États-Unis, nous avons vu que la création des « études francophones » répond nettement à ce mouvement « multi culturaliste ». De plus, les auteurs « francophones » qui n'écrivent pas dans leur langue maternelle servent d'exemple d'un individu motivé par la puissance de la pratique d'une langue étrangère pour les étudiants : « *Ils montrent aussi combien la force de la motivation permet de combattre les difficultés d'une initiation tardive à une langue autre et les obstacles idéologiques de l'imposition précoce d'un idiome ressenti comme une négation de l'identité première.* »[336]

Cependant, étant donné la place importante des œuvres « canoniques » des « grands » auteurs dans la discipline, l'on pourra se demander si des études culturelles qui privilégient le discours « minoritaire » s'y intéresseront. Malgré l'omniprésence de « *l'exception française couronnée dans l'excellence incomparable de sa langue et de sa littérature* » dans le discours sur l'enseignement du français, François Rosset, professeur Suisse, estime que le succès dépend du choix d'œuvres :

> […] *non pas en fonction d'un programme de transmission de connaissances, mais dans la perspective de cette expérience humaine profonde que constitue l'apprentissage d'une langue. Le patrimoine littéraire français est très riche de textes, œuvres intégrales ou fragments, qui rendent comptent de processus d'apprentissage, qui examinent la langue dans ses multiples aspects, qui racontent des séquences plus ou moins développés de*

[334] *Id.*, p. 88.
[335] ROGUES, Jean-Paul et CORBIN, Stéphane, « La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales, » in COLLÈS, Luc, Christine DEVELOTTE, Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli, coords. *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*. Cortil-Wodon [BE] : E.M.E. & Intercommunications, 2007, p. 39.
[336] DELBART, Anne-Rosine. « La littérature française : un précieux outil interculturel pour l'enseignement-apprentissage du français, » in COLLÈS, Luc, Christine Develotte, Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli, coords. *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*. Cortil-Wodon [BE] : E.M.E. & Intercommunications, 2007, p. 150.

relation apprenant-enseignant, qui mettent en scène toutes les formes possibles de la rencontre de l'autre.[337]

Et, comme nous avons pu constater, la *façon* dont le contenu est enseigné serait au moins aussi importante. Les méthodologies autour des dernières théories permettent une rencontre avec la culture de l'autre qui est, encore une fois, plus « *un regard sur certaines réalités* » qu'une « *chose à voir* »[338] et les diverses réalités qui touchent l'humanité ont longtemps fait partie des thèmes, des personnages, des époques, et des interprétations de la littérature française.

En somme, le culturel et les apports de la littérature dans le domaine semblent si importants dans le contexte « international » d'aujourd'hui que le Teagle Report de cette année soutient la présence continue de langues étrangères en tant que composante dans tous les programmes d'études de tous les domaines à l'université et surtout, il préconise un séjour à l'étranger et des études avancées en littérature étrangère pour les spécialistes en littérature anglophone ou l'inverse pour les spécialistes en une littérature étrangère.[339] Ce sont ces connaissances contrastées qui apportent la vraie expertise dans son propre domaine. Manifestement, les propos de Claude Lévi-Strauss dans les années cinquante semblent sonner juste encore aujourd'hui : *[…] la véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles.*[340]

2. Le concept de l'interdisciplinarité

Toujours en vue des nouvelles perspectives de légitimité, le concept de l'*interdisciplinarité* fait sa marque, lui aussi, dans les recherches en didactique et dans les programmes et les manuels des deux pays, non sans controverse. Si les avantages d'une prise de vue interculturelle sur d'autres manières de faire semblent alors importants pour la compréhension de ses propres affaires, ne va-t-il pas de même qu'une prise de compte des autres disciplines peut éclairer sa vision de la discipline littéraire ? ou vice et versa ?

---

[337] ROSSET, François. « Littérature et langue étrangère en monde francophone : au-delà des poncifs et des alibis, » in BEMPORAD, Chiara et JEANNERET, Thérèse. « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, » *Études de Lettres* (Lausanne, Suisse), 4, 2007, p. 99.
[338] COLLÈS, Luc. *Littérature*, op cit. p. 10.
[339] MLA Teagle, *op. cit*., p. 5.
[340] LÉVIS-STRAUSS, Claude. *Race et histoire.* Paris : Denoël, 1952, p. 76. Cité dans ROGUE et CORBIN, op cit, p. 76.

Pour certains, il n'est pas encore le moment de se disperser vers d'autres horizons. La situation actuelle demanderait plutôt une vision claire et bien définie pour la discipline du français, surtout dans les écoles françaises où il s'agit d'une « *réalité massive, incontournable et positive dans le système scolaire obligatoire* » :

> *[…] l'interdisciplinarité – qui incontestablement doit être aussi une visée de l'école dans son projet de construction d'une culture générale – se développera d'autant mieux qu'enseignants et élèves pourront situer les apports des différentes disciplines, et qu'ils connaitront et maitriseront (du moins partiellement, s'agissant des élèves) les modes de penser, parler, écrire liés à chaque discipline.*[341]

À l'université, aussi, le principe de l'interdisciplinarité, parfois associé à l'ouverture vers les « Cultural Studies », met certains professeurs de littérature sur la défensive. La création des cours interdisciplinaires est tentante dans une situation de baisse d'effectifs ou de difficultés budgétaires et le risque devient trop grand que l' « excellence » inhérente à la maîtrise de chaque matière individuelle soit négligée.[342] Pour certains, il va de soi que l'acquisition des connaissances « disciplinaires » est nécessaire avant de pouvoir agir de façon « interdisciplinaire » : or, dans le cas de la primauté des cours interdisciplinaires, les professeurs ne seraient pas humainement capables d'être « expert » dans tous les domaines.[343]

Pourtant, les apports des travaux interdisciplinaires sont multiples. La stimulation qu'offrent les approches et les contenus des autres disciplines peut produire de nouvelles théories ou méthodologies innovatrices et élargir le champ des théories et des méthodologies existantes.[344] Dans l'ouvrage sur les études de littérature française aux États-Unis publié par le Modern Language Association en 2004, la partie qui traite les propositions interdisciplinaires prône surtout des liens artistiques (sculpture et littérature, cinéma et littérature) et sociopolitiques (féminisme, sexualité).[345] L'interdisciplinarité peut aussi servir de mécanisme d'équilibre contre les habitudes institutionnelles inhérentes à la répartition des pouvoirs. Surtout, dans ce monde moderne et changeant, une approche interdisciplinaire peut apporter des solutions plus approfondies aux questions larges et complexes d'aujourd'hui :

---

[341] SCHNEUWLY, Bernard. « Le 'Français' : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée, » in FALARDEAU, Erick et al. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval, Canada : Presse de l'Université de Laval, 2007, p. 10.
[342] MORAN, Joe. *Interdisciplinarity*, Routledge, 2001, p. 182-183.
[343] *Id*., p. 184.
[344] *Id*., p. 182.
[345] STIVALE, Charles (ed.) *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004.

Alors, on objecte qu'un tel enseignement ne répond pas aux normes et ne concerne pas un étudiant traditionnel, qui prétend légitimement acquérir la maîtrise d'une discipline en elle-même. Cette objection ne nous semble pas du tout fondée ; il est au contraire du plus grand intérêt pédagogique de faire jouer à l'intérieur de chaque discipline ces résonances entre des niveaux et des domaines d'extériorité.[346]

De toute manière, les croisements entre les disciplines sont inévitables et la nature englobante de la littérature la rend particulièrement susceptible aux confrontations multiples. Le lien plus ou moins serré entre la littérature et l'histoire, par exemple, persiste depuis ses débuts. Si traditionnellement, la littérature donnait l'impression de se servir des chronologies et des événements historiques afin de « contextualiser » les œuvres, c'est depuis le postmodernisme en théorie littéraire que le concept de l'histoire se transforme, lui, au gré de la critique littéraire. La validité des documents historiques est maintenant problématisée, comme tout autre écrit susceptible d'être **une** interprétation possible des faits.[347] Certains groupes d'ethnicité ou de sexe marginalisés écrivent leurs propres histoires littéraires en vue de souligner que toute histoire littéraire reflète, après tout, **un** système de référence parmi d'autres.[348]

Le livre, *A New History of French Literature*[349], édité par Denis Hollier, professeur à New York University, est un exemple intéressant d'une histoire littéraire entremêlée avec un contexte historique plus développé. La politique, les beaux-arts et d'autres éléments extra-disciplinaires des différentes époques rentrent en jeu dans cet « *ouvrage à travers lequel une large équipe d'universitaires européens et nord-américains revisite deux cent moments forts de l'histoire littéraire française à l'aide d'autant d'articles orientés à chaque fois vers les enjeux actuels des débats du passé* ».[350] Ce texte interdisciplinaire, publié d'abord en anglais, a comme apport, parmi d'autres, de présenter l'ampleur et l'importance de la littérature française aux spécialistes en histoire ou en politique française, par exemple. Cette idée de regarder les textes du passé

---

[346] DELEUZE, Gilles. « L'interdisciplinarité par Gilles Deleuze. Un enseignement expérimental (1979), » *Le Monde de l'éducation*, 371, Juillet-août 2008, p. 68.
[347] LOUCIF, op cit, p. 524.
[348] HUTCHEON, Linda. « Interventionist Literary Histories: Nostalgic, Pragmatic, or Utopian? » *Modern Language Quarterly*, 59, 4, September 1998: 401-417
[349] HOLLIER, Denis (ed.) *A New History of French Literature.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001, 3e édition (1989)
[350] CITTON, Yves. *Lire, Interpréter, Actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam, 2007, p. 27.

en vue de les « actualiser », d'en faire quelque chose de nouveau pour aujourd'hui,[351] est récente et fait partie, elle aussi, de la nouvelle légitimité recherchée pour la littérature. Nous l'évoquerons encore dans notre prochaine partie.

En fin de compte, comme le constate l'éditeur du *New History*, « *entre actualisation sociopolitique et belles-lettrisme* » il n'y a pas forcément « *contradiction* ».[352] Il est vrai que le Teagle Report vante les bénéfices des cours interdisciplinaires, cours qui rendent les connaissances acquises moins « abstraites » puisqu'elles sont alors « appliquées » à autre chose.[353] Pourtant, dans la liste de cours recommandés par le rapport pour les spécialistes en langues et littératures, ils ne suggèrent qu'un minimum d'un seul cours interdisciplinaire.[354] Aujourd'hui, les priorités semblent toujours résider dans les disciplines, même si les disciplines doivent parfois se montrer capables de se modifier elles-mêmes :

> *Une des spécificités du français, c'est d'être une discipline aux contours mouvants, instables, une discipline marquée par la variabilité historique. Les évolutions rapides obligent à travailler dans l'inconfort du provisoire, de l'aléatoire. Mais c'est justement ce qui en fait une discipline vivante, ce qui est stimulant car bien plus que l'éclatement, le danger pour la discipline, c'est la routine, tout ce qui contribue à la figer, à la définir une fois pour toutes.*[355]

3. Les savoir-faire en littérature : interpréter, actualiser, écrire

Au-delà des perspectives interculturelles et interdisciplinaires envisagées maintenant par la discipline, le concept de « compétences » se répercute, lui aussi, sur l'enseignement de la littérature. La notion, élaborée pendant les années 1980 et 1990, est devenu un idiome reconnaissable dans des domaines de tous genres dont, surtout en ce qui nous concerne, les sciences du langage et les sciences de l'éducation. Par souci de

---

[351] *Id.*, p. 335. Une partie de la définition du professeur Citton d' « Actualisation » est « *opération par laquelle une procédure ou un objet hérités du passé reçoivent une utilisation ou une signification inédites de par leur application à une situation présente.»*

[352] *Id.*, p. 329. Le professeur Citton reprend les déclarations de l'éditeur Hollier quand il annonce qu'il ne voit « *quant à [lui], aucune contradiction nécessaire* ».

[353] MLA Teagle, *op. cit*. p. 9.

[354] MLA Teagle, *op. cit*. p. 8.

[355] ROUXEL, Annie. « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.) *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005, p. 27.

simplicité, nous nous référerons aux compétences en tant qu'« *un ensemble de savoirs et de savoir-faire enseignés/appris qui permettent de traiter une catégorie de situations-problèmes* ».[356]

Pour une discipline à la recherche d'une nouvelle légitimité, la notion de compétences est salutaire puisqu'elle permet de préciser les apports d'une formation dans cette discipline en même temps que d'encourager l'établissement de pratiques réelles qui confrontent ces compétences. Les articles de recherches en didactique de la littérature française font appel à une nouvelle cohérence ou « vision » pour la discipline dans les deux pays depuis au moins dix ans, et demandent ou proposent souvent une clarification des savoirs et des savoirs-faires à enseigner.

Les difficultés pour ces démarches de clarification proviennent, bien sûr, des complexités inhérentes à la discipline, mais aussi du passé, des traditions et de l'importance plus ou moins grande attribuée aux savoirs déjà élaborés. Selon Bernard Veck, chercheur en didactique du français, il s'agirait d'un « *renouvellement cumulatif* » qui fait que « *les apports théoriques récents ne rendent pas toujours obsolètes les savoirs anciens* ».[357] Accentuées d'ailleurs par la reprise des « *savoirs littéraires au départ des genres discursifs* » dans les instructions officielles françaises depuis une dizaine d'années,[358] les « traditions » en enseignement de la littérature ne sont pas, comme nous l'avons suggéré, « incompatibles » avec les dernières propositions » :

> *Malgré le constat du poids de la tradition, ce qui ressort ici, c'est la tendance croissante à étudier la littérature non plus pour elle-même, mais comme un objet-ressource mis au service d'autres compétences jugées plus fondamentales et/ou plus utiles pour la vie sociale.*[359]

Les mêmes appels pour une nouvelle cohérence et pour l'élaboration d'une conception articulée à travers les années, retentissent dans les articles américains.[360] Par exemple, une des propositions de « discours » officiel pour les départements de langue étrangère favorise un programme d'instruction autour de la question : « Comment est-ce

---

[356] CANVAT, Karl. « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions, » in FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (coords.) *Enseigner la littérature*. *Actes du colloque : Enjeux didactiques théories du texte dans l'enseignement du français*, CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 60.
[357] *Ibid.* La définition est de l'auteur qui reprend le terme de Monsieur Veck. (Voir notre bibliographie.)
[358] DUFAYS, Jean-Louis. « La lecture littéraire, des 'pratiques du terrain' aux modèles théoriques, » in *Lidil. Revue de linguistique et de didactiques des langues*, Grenoble, 33, 2006, p. 82.
[359] *Ibid*.
[360] Voir SWAFFER, *op. cit*.

que les individus et les groupes utilisent des mots et des systèmes de signes en contexte afin de projeter, de négocier et de créer un sens ? »[361] L'avantage de ce type de questionnement tient du fait qu'il englobe les apports de l'étude de la *langue* et de la *littérature* étrangère et justifie le contexte d'altérité en question.

Il est intéressant de noter que le savoir-faire ou la compétence la plus souvent évoquée dans les articles américains se rapporte aux capacités à réfléchir de manière critique (« critical thinking skills ») qui résultent de l'analyse littéraire.[362] Les étudiants ont droit à leurs propres interprétations, certes, mais on leur demande de fournir les preuves raisonnées, basées sur des éléments du texte ou de son contexte.[363] Serait-ce un *close reading* ou une *explication de texte* française, modifiée en vue de « permettre » une version personnalisée tout en restant bien argumentée ? Les apprenants « émancipés », rappelons-nous, n'ont pas besoin du maître, mais du livre d'où ils peuvent s'approprier les « connaissances » à leur façon et dans ce cas, les « compétences » par eux-mêmes.

Lorsqu'on songe aux savoir-faire appris en cours de littérature, il nous semble que celui-ci, en effet, se trouve parmi les plus importants. L'intérêt d'une approche qui privilégie « *la recognition des intentionnalités cachées dans un discours oral ou écrit* »[364] n'est pas uniquement pertinent pour la compréhension du contexte passé des œuvres, mais aussi pour le « présent » du lecteur. Il s'agit du savoir-faire qui est l' « actualisation » du texte :

> *Un expert-conseil m'a demandé récemment pourquoi les Américains spécialistes en français devraient étudier la littérature du XVIIIe siècle et Voltaire, en particulier. Des arguments du genre « parce que tous les francophones éduqués connaissent » ou « parce qu'il fait partie du patrimoine culturel » ne sont pas convaincants pour ceux qui sont opposés à l'étrangeté, la haute culture et l'histoire en général. Si, par contre, nous parlons des apports du siècle des lumières – la naissance du relativisme culturel, la lutte entre le fondamentalisme et les quêtes plus rationnelles ou scientifiques, le traitement des dissidents religieux ou philosophiques, le développement des valeurs bourgeois – son rapport aux questions d'aujourd'hui devient plus clair.*[365]

---

[361] SWAFFER, *op. cit.,* p. 8: « *How do individuals and groups use words and other sign systems in context to intend, negotiate, and create meanings?* »

[362] Voir HOERCHERL-ALDEN, *op. cit*., par exemple.

[363] ESPLUGAS, Celia et LANDWEHR, Margarete. « The Use of Critical Thinking Skills in Literary Analysis,» *Foreign Language Annals*, 29, 3 (1996): 449-461.

[364] SWAFFER, *op. cit*., p. 8. « *The goal of our discipline is to enable students to recognize the various intentionalities behind verbal and written texts and to use language effectively to achieve their own purposes within a cultural community*. »

[365] HENNING, Sylvie D. « The Integration of Language, Literature, and Culture: Goals and Curricular Design, » *ADFL Bulletin*, 24, 2 (Winter 1993), p. 54: « *An external consultant recently asked me why American French majors should study the eighteenth century and Voltaire in particular. Arguments like 'because every educated native speaker of French knows about them' or 'because they are part of the*

Ainsi, en plus de s'appliquer aux textes littéraires du passé lointain ou récent, les compétences encouragées par de telles démarches s'appliquent aux discours, aux textes et aux contextes du quotidien.

Dans notre deuxième partie, nous avons esquissé rapidement la compétence en écriture qui est avantagée par certaines approches récentes en lien avec le sujet-lecteur, dont les journaux de lecteur, l'écriture d'invention, etc. S'il est vrai que ces approches peuvent être prometteuses pour des apprenants en cours de français langue étrangère à partir des niveaux intermédiaires, nous n'avons pas souligné ces aspects dans notre étude due aux difficultés inhérentes à l'écriture en langue étrangère, difficultés qui peuvent souvent compliquer les bienfaits de ces pratiques vécues en langue maternelle. Il est vrai qu'une étude de ce genre ne serait pas sans intérêt pour l'enseignement de la littérature française aux États-Unis, surtout concernant les pratiques d'écriture moins traditionnelles dans les cours des spécialistes. Faute de place, ici nous n'évoquerons qu'une seule nouveauté en matière d'écriture et littérature. Il s'agit de la *génétique textuelle*.

Nous accordons une place à cette branche de critique et de didactique puisqu'elle sert de preuve du cheminement actuel de la didactique de la littérature française et puisque, malgré son fort lien avec l'écriture, elle peut s'avérer utile en cours de littérature étrangère. La *génétique textuelle* en tant que repérage, analyse et interprétation des traces de la création littéraire met en valeur le processus et le travail qui se trouve derrière chaque œuvre écrite.[366] En dehors des apports de la prise de conscience de l'auteur et de son activité, la génétique textuelle est, aussi, un moyen de « désacraliser » la littérature et de créer une nouvelle porte d'entrée pour l'apprenant à travers ses propres brouillons, variations et autres « traces ».

> *Il s'agirait donc de partir du système discursif de l'élève pour aller vers une prise de conscience que son discours entre dans une stéréotypie marquée par des traces multiples,*

French cultural heritage' simply do not persuade those opposed to foreignness, high culture, and history in general. If, instead, we talk about the concerns of the Enlightenment—the emergence of cultural relativism, the struggle between religious fundamentalism and rational or scientific inquiry, the treatment of religious or philosophical dissidents, the development of bourgeois values—its relation to current issues becomes clearer. »

[366] POTTIER, Jean-Michel (coord.) [avant-propos] « Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle. » *Actes des 5es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature,* Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004, p. 7.

par exemple en lui faisant écrire une scène de rencontre amoureuse, qu'on analyserait en tant que discours, avant de confronter cette production avec d'autres scènes (Phèdre, Flaubert,…). Ceci permettrait de saisir la distance entre les différents systèmes discursifs et d'en percevoir les distinctions contextuelles et singulières.[367]

Le jeune apprenant français ou américain est ainsi exposé à l'altérité de l'auteur et dans le cas où il a écrit, à sa propre altérité, comme dans une approche interculturelle. En même temps, ses compétences en écriture sont améliorées et pas uniquement par rapport à la langue étrangère.

Compétences en écriture, compétences lectoriales, compétences interprétatives ou analytiques ; une certaine reconnaissance des apports des études littéraires est devenue plus commune, même en dehors de la discipline. En France, les écoles de commerce depuis une dizaine d'années ou même de médecine à partir de l'année prochaine, ouvrent leurs portes à quelques candidats littéraires afin de « *diversifier les profils* » ou « *enrichir la profession grâce à ces différentes sensibilités* ».[368] Quelle ironie ce serait si la reconnaissance des apports des études littéraires dans le monde des affaires encourageait les étudiants à revenir vers les diplômes de lettres avant le désir renouvelé du contact avec les œuvres elles-mêmes. Encore une fois, dans un monde moderne en évolution constante et rapide, nous ne pouvons nous en étonner.

S'il semble maintenant nécessaire de formuler un nouveau plan ou projet didactique pour l'enseignement de la littérature française dans les deux pays, cela ne vient pas sans scepticisme. Du côté positif, on peut imaginer qu'un enseignement qui incorpore les théories du sujet-lecteur ou de « reader response » dans l'intention de former des esprits critiques servira de formation idéale pour les professeurs de l'avenir. Ayant déjà compris l'utilité d'un tel apprentissage, le futur enseignant saura mieux viser l'acquisition des

[367] DELVERT, Catherine. « Propositions didactiques pour une exploitation des traces socio-culturelles de l'élève dans l'acte de lecture littéraire, » in POTTIER, Jean-Michel (coord.) « Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle. » *Actes des 5es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature,* Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004, p. 129.
[368] BLITMAN, Sophie. « Les entreprises en quête de têtes bien faites, » in « Sauver les lettres, » *Le Monde de l'éducation*, 373, octobre 2008, p. 48-49.

compétences littéraires tout en se servant de l'« outil invisible »[369] qui seront ses « savoirs » littéraires de spécialiste acquis à l'université.

Néanmoins, la formation précise nécessitée par de telles transformations sera difficile à délimiter. Pour les Américains, les nouvelles théories françaises valideront les tendances déjà présentes dans la pédagogie américaine et relativiseront les aspects plus « politiques » des pratiques actuelles. Le système français, par contre, bénéficie d'une spécialisation précoce par rapport aux Américains qui a l'avantage de fournir plus de temps pour l'acquisition des connaissances. Cependant, il sera limité par l'influence des préparations aux concours de recrutement qui monopolisent l'après-baccalauréat. Le domaine des « chercheurs » en didactique du français, qui n'a pas d'équivalent aux États-Unis[370] où les cours d' « éducation » ne sont pas disciplinaires, pourra certainement faciliter la transition à condition de toujours garder conscience des besoins des praticiens.[371]

Conclusion

Étant donné le climat actuel autour des études littéraires en France et aux États-Unis, nous avons voulu regarder de plus près les enjeux propres à chaque situation et les transformations déjà effectuées en vue d'adapter la discipline. Le cadre américain, qui par

[369] TODOROV, Tzvetan. Témoignage dans « Itinéraires et points de vue, » in BOISSINOT, Alain (dir.) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001, p. 71.

[370] MAGNAN et TOCHON, *op. cit*., p. 1104-1105: « *Given the crucial status that input plays in L2 acquisition and the multi-dimensional goals for French study, it is critical to examine the relationship of people to knowledge (rapport au savoir). Didactics offers interesting solutions in this direction. First, it does not consider acquisition as the isolated process of a single cognition being submitted to an input environment: interchange and dialogue between the three poles of the learner, the content knowledge, and the knowledge mediator are understood as determining factors in this sociocultural, as well as linguistic, acquisition process*. »

[371] REUTER, Yves et LAHANIER-REUTER, Dominique. « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, » in FALARDEAU, Erick et al, dir. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval, Canada : Presse de l'Université de Laval, 2007, p. 29.

le passé a partagé la même vision humaniste et traditionnelle de la littérature que la France, s'est avéré particulièrement révélateur pour notre étude contrastive, puisque l'argumentation et la motivation des chercheurs ressemblent beaucoup à celles des chercheurs français tout en apportant quelques particularités américaines. Loin d'être des réponses à la problématique française, ces spécificités alimentent néanmoins toute justification de changements dans la discipline en France, changements qui peuvent à leur tour être critiques pour l'enseignement de cette même littérature française aux États-Unis.

Comme nous avons vu, l'organisation du système américain et la vieille perception de la matière ne facilitent pas sa réussite au « Nouveau monde », même si un certain respect pour ses apports théoriques et culturels reste intact. Les différences de pédagogies inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère en même temps que sa littérature influencent à leur tour le contact avec les œuvres et compliquent les comparaisons. Pourtant, une symbiose se révèle entre les besoins des jeunes apprenants français et ceux des débutants américains à travers les avances entamées en littérature de jeunesse et surtout grâce à la prise en compte récente du « sujet lecteur » dans les programmes français.

L'ouverture à la littérature « francophone » aux États-Unis et l'avènement des tendances interculturelles et interdisciplinaires dans les deux pays sont signes du désir d'une nouvelle légitimité pour la littérature française qu'elle soit « politique » ou pragmatique, mais cela n'implique pas pour autant un renoncement de l'ancienne. Outre l'apport des compétences analytiques et interprétatives qui accompagne toutes études littéraires, les œuvres rendent possible une appropriation du passé de la part des étudiants qui les aide à mieux construire leur présent.[372]

Ce sont précisément la richesse, la variété, les complexités et l'histoire de la littérature en langue française qui la justifient même pour les Américains. Comme l'indique le rapport Teagle, les spécialistes en une langue et sa littérature doivent connaître une autre langue et sa littérature afin de créer un retour révélateur sur leur spécialisation. La construction des compétences critiques et interprétatives qui accompagne les études littéraires sera d'autant plus évoluée si les références sont d'une autre culture ou d'une autre ère. Ainsi, à partir du moment où les bénéfices des études littéraires en général seront reconnus et leurs apports dans d'autres disciplines et dans d'autres professions seront

[372] TODOROV. « Témoignage,» *op. cit.* p. 71.

validés, l'expertise particulière du spécialiste de la littérature française connaîtra un nouvel essor.

S'il y a un grand concept qui pourrait réunir les tendances afin d'en sortir une nouvelle perspective pour les deux pays, il nous semble être l'idée de « partage » : partage entre « maître » et apprenant, partage entre culture littéraire et culture populaire, partage entre cultures ou disciplines et partage des compétences acquises en cours avec le monde en général. Pour nous, il est clair que le « partage » en cours de littérature reste délicat : la littérature, elle-même, doit toujours prendre la plus grosse des parts. Par le passé cependant, la transmission passive de savoirs littéraires, l'apprentissage de la forme de l'explication de texte ou la critique d'un poème à la « nouvelle » manière se faisaient sans ce « partage ».

Dans la légitimation des études littéraires, le partage du « sens » de la discipline en plus du sens des œuvres et le partage du discours qui motive les programmes et les professeurs devient capital. Étant donné l'impossibilité d'enseigner toutes les œuvres intéressantes et importantes, l'intérêt et de comprendre en quoi elles *peuvent* être importantes pour l'individu, pour un groupe ou pour l'humanité et de voir le processus complexe derrière qui crée leur « littérarité », comme la littérarité de tous discours. Dans le sens ou la compréhension de ce processus fait partie de l'intérêt du travail, il importe de partager *avec* les étudiants les débats que la littérature est capable d'engendrer, comme la place de la littérature francophone en cours de français ou les interprétations plus ou moins polémiques d'une même œuvre du passé et de son lien avec le présent.

Les apports des deux pays en matière d'enseignement de la littérature française tendent maintenant vers ce sens du partage. L'introduction de la littérature de jeunesse à l'école donne accès au phénomène de la littérature dès un jeune âge et aux avantages du récit littéraire en tant qu' « aire de jeu »,[373] plutôt que transfert des faits. La littérature francophone fournit un cadre d'ouverture vers d'autres perspectives où il s'agit plus de « littérariser la politique » que de politiser la littérature[374] et les œuvres théâtrales ou poétiques montrent la diversité des formes et des applications du discours littéraire en établissant des ponts entre spectacle ou vers (sur papier ou à la radio) et leur potentiel « littéraire » dans la représentation d'un sens.

[373] Voir TAUVERON *Lire la littérature à l'école*, *op. cit*.
[374] CITTON, *Lire, Interpréter, Actualiser. op. cit.*, p. 32.

Comme l'argumente Gerald Graff, professeur et écrivain américain, « […] *les controverses qui ont troublé les eaux des études littéraires académiques détiennent un potentiel pédagogique négligé et inexploité.* »[375] Si l'objectif est de créer les compétences lectoriales, interprétatives et analytiques nécessaires pour affronter une œuvre à sa manière, il va de même que les débats autour des théories et des méthodologies littéraires sont également sujets à interprétation, analyse et actualisation. Il s'agit lors de ce « partage » des enjeux et du discours littéraires de réduire la distance entre l'enseignant et l'apprenant et donc, de réduire « l'abrutissement » ressenti, même pour les non spécialistes. Une fois « émancipé », libre de se faire sa propre utilité des compétences acquises en cours de littérature française, l'individu sujet-lecteur pourrait difficilement manquer d'y voir l'intérêt.

[375] GRAFF, « Preface Twenty Years Later, » *op. cit.*, p. vii: « […] *the controversies that have roiled the waters of academic literary studies have possessed an overlooked and untapped pedagogical potential*.»

Annexes

Annexe A – Expansion de la population scolaire

Annexe B – Inscriptions en cours de langue étrangère, lycées USA

Annexe C – Inscriptions en cours de langue étrangère, universités USA

Annexe D – Affiche : *The World Speaks French*

Annexe E – AP French Literature

Annexe F – Introduction du manuel de Morris Bishop.

Annexe G - Article, Dominique Charbonneau

Les représentations et la réception de cours de littérature par un public américain dans une université française.

Annexe H – California Standards

Annexe I – *Intrigue,* texte de Patrick Chamoiseau

Annexe J – *Interaction,* texte de Tahar Ben Jelloun

Annexe K – *Trésors du temps*, Table des matières

Annexe L – *Trésors du temps,* La Farce de Maître Pathelin

Annexe M – Manuel Belin 5e, La Farce de Maître Pathelin

Annexe N – Manuel Hachette 5e, La Farce de Maître Pathelin

Annexe O – *Architextes,* Poésie : Paul Verlaine

Annexe P – *Interaction,* Arthur Rimbaud : « Roman »

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages américains

ALEXANDER, Robin J. *Culture and Pedagogy : International Comparaisons in Primary Education.* Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001. – 668 p.

APPLEBEE, Arthur N. *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1974. –310 p. Disponible à http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/04/6f.pdf

BERNSTEIN, Richard. *Fragile Glory: A Portrait of France and the French.* New York: Knopf, 1990. – 349 p.

FISH, Stanley. *Professional Correctness.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995. – 146 p.

FOWLIE, Wallace. *Rimbaud and Jim Morrison.* Durham, North Carolina: Duke University Press, 1993. – 131.

GRAFF, Gerald. *Professing Literature.* Chicago: University of Chicago Press, 2007 (1e edition,1987). – 315 p.

HOLLIER, Denis,ed. *A New History of French Literature.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001, 3 éd. (1989). – 1158 p.

KAPLAN, Alice. *French Lessons.* Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 221p.

LENTRICCHIA, Frank et DUBOIS, Andrew, eds. *Close Reading: The Reader.* Durham, NC: Duke University Press, 2003. – 391p.

MERMIER, Guy et BOILLY-WIDMER, Yvette. *Explication de texte: théorie et pratique*, Lewiston, NY : Edwin Mellen Press, 1993. – 198 p.

MORAN, Joe. *Interdisciplinarity.* New York, NY: Routledge, 2002. –224 p.

NADEAU, Jean-Benoît et BARLOW, Julie. *The Story of French,* New York : St. Martin's Press, 2006. – 483 p.

NEWFIELD, Christopher. *Unmaking the Public University : The Forty-Year Assault on the Middle Class.* Cambridge, MS : Harvard UP, 2008. – 395 p.

Ouvrages en français

BAUDELOT, Christian. *Et pourtant ils lisent…*, Paris : Seuil, 1999. –246 p.

BERNANOCE, Marie. *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse.* Montreuil : Éditions théâtrales/CRDP Grenoble, 2006. – 533 p.

BHABHA, Homi K. *Les lieux de la culture: une théorie postcoloniale* (traduit de l'anglais américain par Françoise Bouillot), Paris : Payot & Rivages, 2007 (1994). – 414 p.

BULLE, Nathalie. *La rationalité des décisions scolaires.* Paris : Presses Universitaires de France, 1999. – 332 p.

CARROLL, Raymonde. *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Seuil, 1991 (1987). – 213 p.

CITTON, Yves. *Lire, Interpréter, Actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam, 2007. – 363 p.

COLLÈS, Luc, Christine Develotte, Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli, (coords.). *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*. Cortil-Wodon [BE] : E.M.E. & Intercommunications, 2007. – 345 p.

COLLÈS, Luc. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle,* Bruxelles : De Boeck, 1994. – 173 p.

CUQ, Cuq, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005. –504 p.

CUSSET, Francois. *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie, et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis.* Paris : La Découverte, 2003. –368 p.

DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI. *Kafka. Pour une littérature mineure,* Paris : Minuit, 1975. – 159 p.

DEMOLINS, Edmond. *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons ?* 1897. Paris : Economica, 1998. – 302 p.

ECO, Umberto. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur.* Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Grasset, 1985(1979). – 315 p.

HOUDART-MEROT, Violaine. *La culture littéraire au lycée depuis 1880.* Rennes : Presses Universitaires, 1998 – 274 p.

LAGACHE, Françoise. *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner.* Paris : Belin, 2006. – 270 p.

LANSON, Gustave. *Trois mois d'enseignement aux États-Unis. Notes et impressions d'un professeur français.* Paris : Hachette, 1912. – 298 p.

LOUCIF, Sabine. *Sociologie de la réception et analyse du rôle de l'institution littéraire : étude contrastive de l'usage des 'classiques' de la littérature française dans les universités américaines*. Paris : Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, 1999. – 763 p.

MAURAIS, J., Dumont, P., Klinkenberg, J-M. et. Al (dir.). *L'avenir du français*, Paris : Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la Francophonie, 2008. – 282 p.

MOURA, Jean-Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF, 2007. – 185 p.

PEYTARD, Jean et MOIRAND, Sophie. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette, 1992. – 224 p.

POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit «littérature»?,* Paris : Hachette, 2002. – 222 p.

RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 1987. – 234p.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires, 1996. – 198 p.

SEOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature,* Paris : Hatier/Didier, 1997. – 249 p.

TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris : Hatier, 2002. – 351 p.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *De la Démocratie en Amérique*. Ed. MAYER, J-P. Paris: Gallimard, 1968(1840). – 385 p.

TODOROV, Tzvetan. *La littérature en péril*. Paris : Flammarion, 2007. – 95 p.

VECK, Bernard (dir.). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris : INRP, 1994. – 224 p.

Articles américains

ABRATE, Jane. « Popular Music as a Foundation for a French Culture Course, » *French* Review, 62, 2 (December 1988): 217-228.

BARNETT, Marva A. « Language and Literature: False Dichotomies, Real Allies, » *ADFL Bulletin*, 22, 3 (Spring 1991): 7-11.

BERNHARDT, Elizabeth. « Proficient Texts or Proficient Readers ? » *ADFL Bulletin*, 18, 1 (September 1986): 25-28.

BERNHARDT, Elizabeth. « Teaching Literature or Teaching Students? » *ADFL Bulletin*, 26, 2 (Winter 1995): 5-6.

BLUME, Eli. « Creating the Creative Spirit, » *Modern Language Journal*, 33 (1949): 221-227.

BRIÈRE, Jean-François. « Cultural Understanding Through Cross-Cultural Analysis, » *French Review*, 60, 2 (December 1986): 203-208.

BROOKES, N. Christine et MERFIELD-LANGSTON, Audra. «'That's hot!' Teaching Paris to the Paris (Hilton) Generation, » *French Review*, 81, 1 (October 2007): 108-117.

COLEMAN, Algernon. « The Appeal of French Literature, » *Modern Language Journal*, 1924: 335-343.

COMPAGNON, Antoine. « Why French Has Become Like Any Other Language, » in Van der POEL, Ieme et BERTHO, Sophie, eds. *Traveling Theory. France and the United States*. Cranbury, NJ: Associated University Presses, 1999: 29-38.

CRANSTON, Mechthild. « Rhyme or Reason? The Teaching of Poetry in the Foreign Language Classroom, » *French Review,* 76, 5 (April 2003): 954-966.

DAVIS, James N. « Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/Response Connection, » *French Review*, 65, 3 (February 1992): 359-370.

DAVIS, Margaret Leslie. « The Two First Ladies, » *Vanity Fair*, November 2008: 222-237.

DELAS, Daniel. « Francophone Literary Studies in France: Analyses and Reflections, » in SARKONAK, Ralph, ed. «French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons, » *Yale French Studies*, 103, 2003: 43-54.

DICKSON, Patricia S. « Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom, » *French Review*, 63, 2 (December 1989): 300 – 311.

ESPLUGAS, Celia et LANDWEHR, Margarete. « The Use of Critical Thinking Skills in Literary Analysis, » *Foreign Language Annals*, 29, 3 (1996): 449-461.

ESSIF, Les. « Way Off Broadway and Way Out of the Classroom: American Students De-, Re-, and Performing the French Dramatic Text, » *ADFL Bulletin*, 27, 1 (Fall 1995): 32-27.

FEDERICI, Carla. « De la chanson à la poésie, » *French Review*, 62, 4 (March 1989): 612-622.

FEIN, David A. « Literature in the High School French Class, » *French Review*, 60, 2 (December 1986): 191-195.

FINN, Thomas. « Incorporating the *comédie-musicale* in the College French Classroom, » *French Review*, 77, 2 (December 2003): 302-309.

GOULD, Karen L. « Nationalism, Feminism, Cultural Pluralism: American Interest in Quebec Literature and Culture, » in SARKONAK, Ralph, ed. « French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons », *Yale French Studies*, 103, 2003: 24-32.

GREENE, John Patrick. « Promoting Programs through Performance: A Practical Guide,» *French Review*, 82, 6 (May 2009): 1169-1179.

GROSSMAN, Kathryn M. « Teaching *Notre-Dame de Paris*: A Classic Case, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004: 84-94.

HAGGSTROM, Margaret A. « A Performative Approach to the Study of Theater: Bridging the Gap Between Language and Literature Courses, » *French Review*, 66, 1 (October 1992): 7-19.

HENNING, Sylvie D. « The Integration of Language, Literature, and Culture: Goals and Curricular Design, » *ADFL Bulletin*, 24, 2 (Winter 1993): 51-55.

HERON, Carol. « Collaboration Between Teachers of Foreign Languages and Literature, » *French Review,* 59, 1 (October 1985): 11-15.

HOECHERL-ALDEN, Gisela. « Connecting Language to Content: Second Language Literature Instruction at the Intermediate Level, » *Foreign Language Annals*, 39, 2 (Summer 2006): 244-254.

HOFFMAN, Ernst F. et JAMES, Dorothy, « Toward the Integration of Foreign Language and Literature Teaching at All Levels of the College Curriculum, » *ADFL* Bulletin, 18, 1 (September 1986): 29-33.

HUTCHEON, Linda. « Interventionist Literary Histories: Nostalgic, Pragmatic, or Utopian? » *Modern Language Quarterly*, 59, 4 (September 1998): 401-417.

KADISH, Doris. « Cultural Diversity and Nineteenth-Century French Studies, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004: 154-163.

KNUTSON, Elizabeth M. « Teaching Whole Texts: Literature and Foreign Language Reading Instruction, » *French Review*, 67, 1 (October 1993): 12-26.

KOOP, Marie Christine Weidman. « Survey on the Teaching of Contemporary French Culture in American Colleges and Universities: Part II – The Students' Perspectives, » *French Review*, 64, 4 (March 1991): 571-587.

KRAMSCH, Claire. « The Cultural Component of Language Teaching, » *Language, Culture and Curriculum*, 8, 2 (1995): 83-92.

KRAMSCH, Claire. « Embracing Conflict versus Achieving Consensus in Foreign Language Education, » *ADFL Bulletin*, 26, 3 (Spring 1995): 6-12.

KRAMSCH, Claire. « Literary Texts in the Classroom : A Discourse, » *Modern Language Journal*, 69, 4 (1985): 356-366.

KRTIZMAN, Lawrence. « A Certain Idea of French: Cultural Studies, Literature and Theory," in in SARKONAK, Ralph, ed. "French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons », *Yale French Studies*, 103, 2003: 146-160.

LANTOLF, James et SUNDERMAN, Gretchen. « The Struggle for a Place in the Sun : Rationalizing Foreign Language Study in the Twentieth Century, » *Modern Language Journal*, 85, 2001 : 5-25.

MAGNAN, Sally Sieloff et TOCHON, François V. « Reconsidering French Pedagogy: The Crucial Role of the Teacher and Teaching, » *French Review*, 74, 6 (May 2001): 1092-1112.

MANTERO, Miguel. « Applied Literacy in Second Language Education: (Re)framing Discourse in Literature-based Classrooms, » *Foreign Language Annals*, 39, 1 (March 2006): 99-114.

MARTINEZ, Miriam and McGEE, Lea. « Children's literature and reading instruction : Past, present, and future, » *Reading Research Quarterly*, 35, 1 (2000) : 154-169.

McCALL, Anne E. « Culturally Uncompromising, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004: 63-73.

McCARTHY, John A. « W(h)ither Literature ? Reaping the Fruit of Language Study Before It's Too Late, » *ADFL Bulletin*, 29, 2 (Winter 1998): 10-17.

NANCE, Kimberly. « Authentic and Surprising News of Themselves: Engaging Students' Preexisting Competencies in the Introductory Literature Course, » *ADFL Bulletin*, 34, 1 (Fall 2002): 30-34.

NOLAND, Carrie. « Poetry at Stake: Blaise Cendrars, Cultural Studies and the Future of Poetry in the Literary Classroom, » *PMLA*, 112, 1 (January 1997): 40-55.

PALATELLA, John « The Illusion of Inclusion. Book Review of *The Yale Anthology of Twentieth-Century French Poetry*, » *The Nation*, December 27, 2004.

PAESANI, Kate. « Using Literature to Develop Foreign Language Proficiency: Toward an Interactive Classroom, » *in* STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004: 13-25.

PECHIN, Laurence H. « The Place of Poetry in the Teaching of French, » *Modern Language Journal*, 2 (1917): 9-18.

PETREY, Sandy. « French Studies/Cultural Studies : Reciprocal Invigoration or Mutual Decline ? » *French Review*, 68, 3 (February 1995): 381-392.

RAILEY, Kevin. « Teaching Literature As/Is a Process, » in ROBERTSON, Alice and SMITH, Barbara. *Teaching in the 21st Century: Adapting Writing Pedagogies to the College Curriculum*. New York, NY: Routledge, 1999: 98-122.

SAID, Edward. « The Franco-American Dialogue: A Late-Twentieth-Century Reassessment, » in Van der POEL, Ieme and Sophie BERTHO, ed. *Traveling Theory. France and the United States*. Cranbury, NJ: Associated University Presses, 1999: 134-156.

SAITO, Yoshiko, HORWITZ, Elaine et GARZA, Thomas. « Foreign Language Reading Anxiety, » *Modern Language Journal*, 83, 2, 1999: 202-218.

SAUTMAN, Francesca C. « Hip-Hop/scotch : 'Sounding Francophone' in French and United States Cultures, » in SARKONAK, Ralph (ed.). « France/USA: The Cultural Wars, » *Yale French Studies*, 100, 2001: 119-144.

SCHARFMAN, Ronnie. « Before the Postcolonial, » *in* SARKONAK, Ralph, ed. « French and Francophone: The Challenge of Expanding Horizons », *Yale French Studies*, 103, 2003: 9-16.

SCHULTZ, Jean-Marie. « The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum, » *French Review*, 69, 6 (May 1996): 920-932.

SCHULZ, Renate. « Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading, » *Modern Language Journal*, 65 (Spring 1981): 43-53.

SISKIN, H. Jay. « Call Me 'Madame': Re-Presenting Culture in the French Language Classroom, » *Foreign Language Annals,* 40, 1 (Spring 2007): 27-42.

SMITH, Alfred N. « Using Student Poetry to Teach Poetry, » *Fremch Review*, 61, 6 (May 1988): 923-930.

STOEKL, Allan. « From Culture to the Canon : Lanson's Mission in America, » *ADFL Bulletin*, 26, 2 (Winter 1995): 12-15.

SWAFFER, Janet. « The Case for Foreign Language as a Discipline, » *ADFL Bulletin*, 30, 3 (Spring 1999): 6-12.

TUCKER, Holly. « The Place of the Personal : The Changing Face of Foreign Language Literature in a Standards-Based Curriculum, » *ADFL Bulletin*, 31, 2 (Winter 2000): 53-58.

VANDE BERG, Camille K. « Conversation Activities Based on Literary Readings, » *French Review*, 63, 4 (March 1990): 664-670.

ZACHMANN, Gail. « Overseas Engagements: The Presence and Futures of Study Abroad, » in STIVALE, Charles, ed., *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*, New York: MLA, 2004: 208-217.

Articles en français

BAETENS, Jan. « Les 'études culturelles', encore une exception française ? » in D'HULST, Lieven et MOURA, Jean-Marc. *Les études littéraires francophones: état des lieux*, Villeneuve d'Ascq : Presses de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2003: 39-47.

BAUMARD, Maryline. « Littérature de jeunesse en mode mineur,» in « Sauver les lettres, » *Le Monde de l'éducation*, 373, octobre 2008 : 36-37.

BERNANOCE, Marie. « Écrire et réécrire du théâtre. Traces d'un grand écart entre littérature et scène : quelques pistes pour une didactisation de la critique génétique appliquée au texte de théâtre, » in POTTIER, Jean-Michel (coord.). « Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle, » *Actes des 5es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004 : 93-108.

BERNANOCE, Marie. « L'écriture théâtrale à la charnière de la littérature et de la scène, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005 : 95-108.

BLITMAN, Sophie. « Les entreprises en quête de têtes bien faites, » in « Sauver les lettres, » *Le Monde de l'éducation*, 373, octobre 2008 : 48-49.

BONNEFOY, Yves. « Remarques sur l'enseignement de la poésie au lycée, » *L'Esprit Créateur,* 36, 3, Fall 1996 : 106-119.

BONREPAUX, Christian. « La littérature ado effraie les adultes, » in *Le Monde de l'éducation*, 375, décembre 2008 : 48-49.

BOUMTJE, Martine. « L'Impact du film en cours de littérature francophone, » *French Review*, 82, 6 (May 2009) : 1212-1225.

BULLOT, Fabienne. « Lire et représenter des scènes de théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain, » in COLLÈS, Luc et al, éds., *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias,* » Louvain : EME et Intercommunications, 2007 : 123-137.

BUTLEN, Max. « De l'école au collège, » *in* FRAISSE, E. et HOUDART-MEROT, V., (coords.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question (Actes du colloque),* » CRDP Créteil, 2004 : 189-204.

CANVAT, Karl. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005 : 29-42.

CANVAT, Karl. « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions, » in FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (coords.). *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques théories du texte dans l'enseignement du français*, CRDP Midi-Pyrénées, 2000 : 57-72.

CHARBONNEAU, Dominique. « L'enseignement/apprentissage de la littérature française 'à la française' : les représentations et la réception de cours de littérature par un public américain dans une université française, » *Les cahiers de l'ASDIFLE : interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*, 18, 2007 : 49-59.

CHAULET-ANCHOUR, Christiane. « Francophonies, » *in Perspectives actuelles de l'enseignement du français,* CRDP Versailles, 2001 : 217-223.

CEYSSON, Pierre. « La poésie contemporaine. L'institution scolaire et les 'règles de l'art', » in QUET, François (coord.). *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction,* Lidil, 33, Juillet 2006 : 37-54.

DELAS, Daniel. « Transmettre sans célébrer. De la poésie au poème, » in FRAISSE, E. et HOUDART-MEROT, V. (coords.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question (Actes du colloque),* CRDP Créteil, 2004 : 263-273.

DELBART, Anne-Rosine. « La littérature française : un précieux outil interculturel pour l'enseignement-apprentissage du français, » in COLLÈS, Luc, Christine Develotte, Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli (coords.). *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias.* Cortil-Wodon [BE] : E.M.E. & Intercommunications, 2007 : 139-151.

DELEUZE, Gilles. « L'interdisciplinarité par Gilles Deleuze. Un enseignement expérimental (1979), » *Le Monde de l'éducation*, 371, Juillet-août 2008 : 68.

DELVERT, Catherine. « Propositions didactiques pour une exploitation des traces socio-culturelles de l'élève dans l'acte de lecture littéraire, » in POTTIER, Jean-Michel (coord.). « Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle. » *Actes*

des 5es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2004: 123-131.

DEMOUGIN, Patrick. « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture, » in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004 : 117-127.

DENIZEAU, Marie-Thérèse. « La poésie dans les manuels de l'école élémentaire : Entre lecture et maîtrise de langue, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005 : 109-119.

DUBET, François. « Education, » *Dictionnaire de Sociologie.* Paris : Encyclopaedia Universalis et Albin Michel, 2007 : 276-282.

DUBOIS-MARCOIN, Danielle et TAUVERON, Catherine (coords.). « Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne, » *Repères*, INRP, 32, 2005 : 3-15.

DUFAYS, Jean-Louis. « La lecture littéraire, des 'pratiques du terrain' aux modèles théoriques, » in *Lidil. Revue de linguistique et de didactiques des langues*, Grenoble, 33, 2006 : 79-101.

ETIENNE, Corinne & VANBAELEN, Sylvie. « Place à la littérature dans le cours de conversation, » *French Review*, 72, 4 (March 1999) : 658-668.

FOURTANIER, Marie-José. « Lieu d'implication, lieu d'explication : tensions, détours, complémentarité, » in DUMORTIER, Jean-Louis et LEBRUN, Marlène, éds., « Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes 'difficiles',» *Diptyque,* Namur, Belgique : PU de Namur, 2006 : 13-15.

GOURVENNEC, Ludovic. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue » in *Les Langues Modernes*, 4, 2008 :15-24.

HATCHER, Roberta. « La 'littérature francophone' en question, » in *Présence Francophone*, 60, 2003 : 64-77.

HOUDART-MEROT, Violaine. « De la Critique d'Admiration à la lecture 'scriptible',» in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004 : 223-232.

HOUDART-MEROT, Violaine. « Intentions et ruses de la transmission : tentative et définition, » in FRAISSE, Emmanuel et Violaine HOUDART-MEROT, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise (2002)*, CRDP Créteil, 2004 : 17-30.

HOUDART-MEROT, Violaine. « Mise en perspective historique, » in BOISSINOT, Alain, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001 : 39-54.

HUMBERT, Brigitte. « L'Adaptation cinématographique dans le cours de littérature française, » *French Review*, 72, 5 (April 1999) : 839-852.

JEY, Martine. « Lanson ou la transmission comme renoncement, » in FRAISSE, Emmanuel et Violaine HOUDART-MEROT, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise (2002)*, CRDP Créteil, 2004 : 119-131.

LACELLE, Nathalie et LANGLADE, Gérard. « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres, » in DUFAYS, Jean-Louis (éd.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, » Louvain, Belgique : Presses Universitaires, 2007 : 55-64.

LAMBERT, Michel. « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences, » *Langues Modernes,* 4, 2008 : 61-68.

LANÇON, Daniel. « Un horizon d'altérité: naissance de l'auteur francophone du Tiers-monde à l'École, » *in* LOUICHON, Brigitte et Jérôme ROGER. « L'auteur : entre biographie et mythographie », *Modernités,* 18, PU Bordeaux : 211- 223.

LANGLADE, Gérard. « La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments, » in BOISSINOT, Alain (dir.). *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001 : 143-152.

LANGLADE, Gérard. « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants, » in FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (coords.). *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques théories du texte dans l'enseignement du français*, CRDP Midi-Pyrénées, 2000 : 155-169.

LANGLADE, Gérard. « Le sujet lecteur : auteur de la singularité de l'œuvre, » in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004 : 81-91.

LANGLADE, Gérard. « Quelle théorie de la lecture littéraire ? » in DUMORTIER, Jean-Louis et LEBRUN, Marlène, éds., « Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes 'difficiles', » *Diptyque,* Namur, Belgique : PU de Namur, 2006 : 17-20.

LANGLADE, Gérard et FOURTANIER, Marie-José. « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, » in FALARDEAU, Erick et al (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval, Canada : Presse de l'Université de Laval, 2007 : 101-123.

LEBRUN, Marlène. « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture, » in ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires, 2004 : 329-341.

LEGROS, George. « Quelle littérature enseigner? » in FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard (coords.). *Enseigner la littérature. Actes du colloque : Enjeux didactiques théories du texte dans l'enseignement du français*, CRDP Midi-Pyrénées, 2000 : 19-30.

LYNCH, Molly Grogan. « La transmission des études francophones par les universités américaines : une mise en perspective de la francophonie vue des États-Unis » *Cahiers du Centre de Recherche Textes et Francophonies,* 7, Janvier 2008.

MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, Nadja. « Poèmes mis en musique : propositions pour la classe de FLE », *Langues Modernes,* 4, 2008 : 43-51.

MARCOIN, Francis. « Les arts du spectacle, de nouvelles lettres modernes ? » in FRAISSE, E. et HOUDART-MEROT, V. (coords.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question (Actes du colloque),* » CRDP Créteil, 2004 : 221-236.

MASSOL, Jean-François et Gersende PLISSONNEAU, « La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions,» in DUBOIS-MARCOIN, Danielle et TAUVERON, Catherine (coord.). «Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, » *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, INRP, 37, 2008 : 69-103.

MASSOL, Jean-François. « La poésie à l'école, » *Lire, écrire à l'école*, CRDP Grenoble, 8/9, hiver 2000 : 2-7.

MOURA, Jean-Marc. « Les études postcoloniales : pour une topique des études littéraires francophones, » in D'HULST, Lieven et MOURA, Jean-Marc. *Les études littéraires francophones: état des lieux*, Villeneuve d'Ascq : Presses de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 2003 :49-61.

OLIVIER, Isabelle et VIBERT, Anne. « Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature, » in DUFAYS, Jean-Louis (éd.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, » Louvain, Belgique : Presses Universitaires, 2007 : 381-391.

O'SULLIVAN, EMER. « L'internationalisme, la République universelle de l'enfance et l'univers de la littérature d'enfance, » *in* BOULAIRE, Cécile (coord.). *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, PU Rennes, 2006 : 23-36.

PETITJEAN, André. « Fictions dramatiques et postures du lecteur,» in BRAUD, M., LAVILLE, B., et LOUICHON, B. (coords.). « Les enseignements de la fiction, » Modernités 23, PU Bordeaux, 2006.

POSLANIEC, Christian. « Littérature de jeunesse, langue, et culture, » in « La littérature, nouvelles approches, » *Les langues modernes*, 94, 2, 2000 : 42-44.

RANCIÈRE, Jacques. « Ce n'est pas le savoir qui émancipe, » in « Penser les savoirs du XXIe siècle, » *Le Monde de l'Éducation*, 349, juillet-août 2006 : 12-15.

REUTER, Yves et LAHANIER-REUTER, Dominique. « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, » in FALARDEAU, Erick et al. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval, Canada : Presse de l'Université de Laval, 2007 : 27-42.

REUTER, Yves. « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire, » *in* TAUVERON, C. et REUTER, Y. (coords.). « Lecture et écriture littéraires à l'école, » *Repères,* 13 (1996) : 7-25.

ROGUES, Jean-Paul et CORBIN, Stéphane, « La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales, » in COLLÈS, Luc, DEVELOTTE C., Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli (coords.). *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*. Cortil-Wodon [BE] : E.M.E. & Intercommunications, 2007 : 35-49.

ROSSET, François. « Littérature et langue étrangère en monde francophone : au-delà des poncifs et des alibis, » in BEMPORAD, Chiara et JEANNERET, Thérèse. « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, » *Études de Lettres* (Lausanne, Suisse), 4, 2007 :87-102.

ROUXEL, Annie. « Formes et effets des phénomènes de résistance au processus de subjectivation du texte, » in DUMORTIER, Jean-Louis et LEBRUN, Marlène, éds., « Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes 'difficiles',» *Diptyque,* Namur, Belgique : PU de Namur, 2006 : 21-23.

ROUXEL, Annie. « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence, » in BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (coords.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, CRDP Grenoble, 2005 : 21-41.

SCHMIDT, Michel P. « École et dégoût littéraire » in QUET, François. *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction.* Lidil, 33, Juillet 2006: 161-170.

SCHNEUWLY, Bernard. « Le 'Français' : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée, » in FALARDEAU, Erick et al. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Laval, Canada : Presse de l'Université de Laval, 2007 : 9-26.

SÉRY, MACHA. « La littérature supplément d'âme : Un divorce consommé ? » in « Vive le français : enquête sur l'enseignement du français dans le monde, » *Le Monde de l'éducation*, 239, juillet-août 1996 : 55-59.

SIMÉON, Jean-Pierre et GALICE, Célia. « Paroles et musique (Introduction), » in *Langues Modernes*, 4, 2008 : 12-13.

SPEAR, Thomas C. «Variations sur la langue de Molière ; l'enseignement du français aux États-Unis, » in *Présence Francophone*, 60, 2003 : 12-38.

TAUVERON, Catherine. « Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? » *in* BOISSINOT, Alain (dir.). *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001 : 193-200.

TODOROV, Tzvetan. Témoignage dans « Itinéraires et points de vue, » in BOISSINOT, Alain (dir.). *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001 : 65-87.

VALDMAN, Albert. Propos recueillis par Laurent Zecchini, « Il faut résister à la pression de l'espagnol, » in « Vive le français, » *Le Monde de l'éducation*, 239, juillet-août 1996 : 20-21.

VALDMAN, Albert. « Une politique linguistique pour l'enseignement du français aux États-Unis, » *AATF National Bulletin,* 22, 2 (November 1996) : 5-7.

WAYSBORD-LOING, Hélène. « L'image dans l'enseignement des lettres, » in BOISSINOT, Alain (dir.). *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, CRDP Versailles, 2001 : 225-228.

ZANGANEH, Lila Azam. « États-Unis, terre d'accueil, » *Le Monde Spécial Salon du Livre 2006*, (17 mars 2006) : 10.
http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20060316/751292_sup_livres_060316.pdf

Manuels américains

BISHOP, Morris (ed.). *A Survey of French Literature.* New York: Harcourt, Brace and World, 1965: deux tomes.

BLOOD, Elizabeth et MOBAREK, Yasmina. *Intrigue. Langue, culture et mystère dans le monde francophone.* Up Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall, 2004. – 335 p.

LENARD, Yvone. *Trésors du temps.* New York : Glencoe – McGraw Hill, 2005. – 405 p.

REDONNET, Jean-Claude, ST. ONGE, Ronald et al. *Héritages francophones. Enquêtes interculturelles.* New Haven, CT : Yale University Press, 2009. – 336 p.

SISKIN, H. Jay et FEIN, David A. *Architextes.* Fort Worth, TX : Holt, Rinehart and Winston, 1997. – 214 p.

ST. ONGE, Susan et ST. ONGE, Ronald. *Interaction. Révision de grammaire française.* Boston, MA: Thomson Heinle, 2007. – 440 p.

Manuels français

BERTAGNA Chantal et CARRIER-NAYROLLES, Françoise. *Français 5e. Fleurs d'encre.* Paris : Hachette, 2005. – 369 p.

BIET, Christian, BRIGHELLI, Jean-Paul, et RISPAIL Jean-Luc. *Collection Textes et Contextes* (5 volumes). Baume-les-Dames : Magnard, 1987.

COMBE, Nathalie et al. *Français 5e. Collection : À suivre.* Paris : Belin, 2006. – 368 p.

LAGARDE, André et MICHARD, Laurent. *Textes et littérature* (6 volumes). Paris : Bordas, 1966.

Sites américains

American Council on the Teaching of Foreign Languages, *2008 ACTFL Student Survey Report* (3 avril 2009) http://www.actfl.org/files/public/ACTFL_Final_2008_completeLOW.pdf.

American Council on the Teaching of Foreign Languages, *National Standards for Foreign Language Education* (résumé) (10 avril 2009) http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392

California Department of Education, *English-Language Arts Content Standards for California Public Schools*, December 1997 (8 septembre 2009) http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/elacontentstnds.pdf

College Board, *French Literature* (6 avril 2009) http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_frenchlit.html

College of William and Mary, *Requirements for degrees* (3 mai 2009): 49-62. http://www.wm.edu/offices/registrar/documents/catalog/catalogbydept/Requirements_for_Degree.pdf .

Department of Romance Languages and Literature, University of Chicago (28 août 2009) http://rll.uchicago.edu/about/history.shtml

Embassy of the United States, Paris, France. *France made in Hollywood* (10 avril 3009) http://france.usembassy.gov/france-movies.html.

French Language Initiave, 2007 (17 mars 2009) http://www.theworldspeaksfrench.org/

FURMAN, Nellie et al., Modern Language Association, *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006*, 13 novembre 2007 (consulté le 21 mars 2009). http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf.

LEWIN, Tamar. « Advanced Placement Italian Test to End, » *New York Times, 8 janvier 2009* (3 mai 2009) http://www.nytimes.com/2009/01/08/us/08exam.html.

Modern Language Association (MLA), *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature*, février 2009 (5 mars 2009) http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf

Modern Language Association (MLA) Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*, mai 2007 (consulté 17 mars 2009) http://www.mla.org/flreport

US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, *Enrollment in foreign language courses compared with enrollment in grades 9 through 12 in public secondary schools: Selected years, fall 1948 through fall 2000*, avril 2002 (consulté 17 mars 2009) http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_053.asp

Sites français

Commission européenne, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe,* 2008 (21 septembre 2009) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095FR.pdf.

Ministère Éducation nationale, *Liste de référence 2007 des œuvres de littérature pour le cycle III*, Octobre 2007 (18 septembre 2009) http://eduscol.education.fr/D0102/liste-litterature-c3-2007.pdf

ROELS, Virginie. « Sarkozy va en bouffer, de la Princesse de Clèves, » *Marianne2*, 17 février 2009 (5 mars 2009). http://www.marianne2.fr/Sarkozy-va-en-bouffer,-de-la-Princesse-de-Cleves_a175240.html