



L'image du français et le « fait francophone » dans l'enseignement supérieur au Danemark

Verstraete Hansen, Lisbeth

Published in:
Synergies Pays Scandinaves

Publication date:
2011

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Verstraete Hansen, L. (2011). L'image du français et le « fait francophone » dans l'enseignement supérieur au Danemark. *Synergies Pays Scandinaves*, (6), 45-60.

L'image du français et le « fait francophone » dans l'enseignement supérieur au Danemark

Lisbeth Verstraete-Hansen

École des Hautes Études Commerciales de Copenhague (CBS)



Synergies Pays Scandinaves n° 6 - 2011 pp. 45-60

Résumé : Cet article interroge l'image du français telle qu'elle se donne à lire à travers le règlement des études et des examens des deux grandes universités danoises proposant encore un cursus universitaire complet (Licence-Master-Doctorat) en études françaises. Après une brève contextualisation de la problématique, l'article analyse la présence du fait francophone dans les règlements de l'Université d'Aarhus (AU) et de l'Université de Copenhague (KU) à partir des questions suivantes: Comment est définie la notion de « francophonie » ? De quelle manière le fait francophone est-il intégré dans le cursus ? Dans quelle(s) tradition(s) a-t-il trouvé à s'inscrire ? L'analyse fait apparaître une distinction fondamentale entre « français » et « francophone » et une forme d'organisation largement tributaire du modèle philologique qui divise la matière d'enseignement en trois disciplines - langue, littérature et civilisation - centrées autour d'un référent national, la France. L'article conclut que le « fait francophone » est intégré dans le programme selon une logique philologique, ce qui ne modifie pas fondamentalement l'image du français qui demeure avant tout l'image d'une langue associée à la nation française.

Mots-clés : image du français - crise de langues - études françaises - études francophones - cursus universitaire

Summary : This article examines the representation of French as it can be interpreted through the curriculum at the two major Danish universities still offering a full university program (BA-Master-Doctoral degree) in French Studies. The article analyses the presence of the fait francophone in the curriculum at the University of Aarhus (AU) and the University of Copenhagen (KU) with a point of departure in the following questions: How is the concept of francophonie defined? How is the fait francophone integrated into the curriculum and according to which tradition(s)? The analysis reveals a fundamental distinction between “French” and “francophone” phenomena and a type of course organization largely based on the philological model that divides the subjects into three disciplines - language, literature and culture - focusing on the national reference, France. The article concludes that the fait francophone is integrated into the curriculum according to the philological logic, but that this does not fundamentally change the representation of French, which still remains primarily associated with the French nation.

Key words : representation of French - language crisis - French studies - Francophone studies - curriculum

1. Introduction

Le propos de cet article est d'interroger l'image du français telle qu'elle se donne à lire à travers le règlement des études et des examens (danois : *Studieordning*) des deux grandes universités danoises proposant encore un cursus universitaire complet (Licence-Master-Doctorat) en études françaises. Il s'agira d'interroger cette image à la lumière du constat de crise des langues dressé de plusieurs côtés cette dernière décennie : pris en tenaille entre l'obligation de capter l'intérêt des étudiants et les injonctions des managers universitaires exigeant des études « rentables », « utiles » et directement axées sur le marché du travail, les départements des langues étrangères continuent de déployer des efforts considérables pour ajuster les études aux mutations du monde contemporain.

Le désintérêt pour le français, qui dépasse de loin le seul Danemark, a motivé un débat international sur les objets, les méthodes et les objectifs des études françaises¹. Ce débat recoupe - sans coïncider avec lui - un autre débat, celui des « études francophones » qui, depuis une quinzaine d'années, se sont imposées dans le paysage académique international. En 1998 déjà, Antoine Compagnon constatait que dans les universités anglo-saxonnes les études culturelles, postcoloniales et autre *gender studies* étaient en train de reléguer toute une tradition culturelle et littéraire française à l'arrière-plan au bénéfice de productions culturelles issues d'autres espaces francophones, notamment les anciennes colonies (Compagnon 1998). La tendance, qui s'est confirmée la décennie suivante avec la reconfiguration de la plupart des départements de français en *departments for French and Francophone studies* (voir p.ex. Lionnet 2002), a sensiblement modifié l'image des études françaises « classiques » au point que certains enseignants estiment que c'est grâce aux études francophones², considérées comme plus en prise sur le contemporain, que les départements de français se maintiennent³.

On a observé un phénomène comparable en Allemagne (Riesz 1999) et dans plusieurs pays scandinaves comme en témoignent par exemple les récentes publications par des chercheurs norvégiens (Sanaker e.a 2006 ; Holter & Skattum 2008)⁴. C'est la raison pour laquelle je vais ici interroger l'image transmise par les études françaises au Danemark sous l'aspect particulier du développement des études francophones.

Après une brève contextualisation, je vais me pencher sur la notion même de « francophonie » avant de tenter de cerner l'image du français qui émerge du règlement des études et des examens de l'Université d'Aarhus (AU) et de l'Université de Copenhague (KU) : Comment est définie la notion de « francophonie » ? De quelle manière le « fait francophone » est-il intégré dans les cursus ? Dans quelle(s) tradition(s) a-t-il trouvé à s'inscrire ?

Répondre à ces questions permettra de mieux connaître les inflexions particulières données aux « études francophones » dans le contexte danois et de prendre la mesure des modifications que cette appropriation a pu apporter à l'image du français.

2. Éléments de contexte : crise de langues, crise d'image ?

Les facteurs invoqués pour expliquer la « crise des langues » sont complexes et relèvent aussi bien d'un niveau externe (dynamique globale des langues, politiques linguistiques et éducatives nationales) que d'un niveau interne (méthodes d'apprentissage, organisation

et contenu des cours). Tous ces facteurs contribuent à former les images qu'ont les citoyens de l'utilité, de la portée et de la fonction sociale des différentes langues et on sait que « [l]es images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues » (Beacco & Byram 2002 : 6).

Du point de vue des images (ou représentations sociales) des langues, on peut parler d'une grande inégalité. Pour décrire cette inégalité, Robert Phillipson a forgé la notion d'*anglocentrisme* qui décrit la foi aveugle dans les avantages que procure l'usage de l'anglais dans tous les secteurs importants des relations internationales : commerce, science, culture, nouvelles technologies (voir p.ex. Phillipson, 2000 : 47-48)⁵

Ce contexte de domination mondiale de l'anglais ne rend pas pour autant superflues les autres grandes langues dont le rôle consisterait, selon Jean-Marie Klinkenberg, à maintenir la diversité linguistique et culturelle dans un monde de plus en plus uniformisé. Or, constate Klinkenberg, en ce qui concerne le français, les images qui lui sont associées ne vont pas exactement dans le sens de la diversité. Hors de France, le français est le plus souvent associé à des valeurs de type esthétique, voir éthique, et beaucoup moins aux activités liées au monde des sciences ou des techniques (Klinkenberg, 2008 : 27-28). En même temps, l'image du français reste très marquée par une tradition de centralisation linguistique qui consiste à établir une norme centrale du « bon usage » pour mieux préserver le génie propre de cette langue à laquelle une longue série de textes attribue des valeurs intrinsèques comme la clarté, le rationalisme et une vocation universelle. Cette conceptualisation du français comme l'incarnation à la fois du génie français et d'idéaux universels est quelque peu paradoxal, comme l'a bien expliqué Paul Dirks : « Si la République n'a jamais cessé de se réclamer de la vocation universelle de la langue française, elle l'a toujours fait en pensant celle-ci comme la langue *de la France*. Cette équivoque [...] se loge dans l'adjectif « français » lui-même, lequel renvoie indistinctement à une nation et à une langue internationale » (Dirks, 2006 : 14). L'équivoque n'est pas sans avoir des conséquences pour le renouvellement des programmes des études françaises traditionnellement organisées selon le modèle philologique considérant la langue, la littérature et la culture comme une unité ayant comme référent central la nation.

Pour transmettre une image du français plus en prise sur le monde contemporain, il faudrait, selon Klinkenberg, « casser la centralité du français » et rappeler aux usagers que la langue française - tout comme l'anglais, l'espagnol et le portugais - se décline en termes de diversité et d'« inter-culturel » ; rappeler que le français est la langue de millions de locuteurs qui s'en servent pour dire, penser et écrire, en français, une réalité parfois très éloignée de la culture et de la sensibilité françaises. Mais comment penser la diversité linguistique et culturelle de la langue française dans l'optique des études françaises? Comment assurer que l'enseignement du français transmet une image du français comme une langue aux fonctionnalités multiples et à portée globale ?

La récente imposition des études francophones dans le contexte international a montré que la notion de 'francophonie' peut jouer un rôle dans ce travail sur l'image du français. Seulement, cette notion suscite autant d'hésitation que d'adhésion et il est vrai que son histoire ne la situe pas au-dessus de tout soupçon. Je reviendrai sur cette problématique dans la discussion qui suivra l'analyse de l'organisation des études

françaises abordée sous l'aspect particulier de la présence de modules réservant une place au « fait francophone ».

3. Le « fait francophone » dans les programmes de français

Avant d'analyser les règlements, il faudra au préalable apporter quelques précisions sur les termes 'Francophonie' et 'francophone' qui font l'objet d'un débat continu dans les milieux scientifiques concernés. Il y aurait beaucoup à dire sur cette question, mais ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans ce débat dont on retiendra seulement deux distinctions essentielles pour notre propos :

d'abord une distinction entre *deux acceptions* de la notion de 'F/francophonie' qu'on signale par l'usage du 'F' majuscule lorsqu'on prend pour objet les activités politiques et associatives de la Francophonie aujourd'hui institutionnalisées à travers l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), et par l'usage du 'f' minuscule lorsqu'il s'agit de décrire ou analyser des réalités culturelles ;

ensuite, il faut distinguer *deux types de discours* sur les faits francophones : d'une part un discours politique/idéologique lié à l'OIF qui, fondée sur « une solidarité active », organise les relations politiques et de coopération entre les états et gouvernement « ayant en partage l'usage de la langue française et le respect des valeurs universelles » (cf. www.oif.org) ; d'autre part un discours académique/critique qui, relevant de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales, analyse les expressions culturelles de langue française.

Il faudrait, par ailleurs, tenir présent à l'esprit qu'en ce qui concerne la langue danoise, ni le substantif 'frankofoni' ni l'adjectif 'frankofon' ne figurent dans des ouvrages de référence comme *Ordbog over det danske sprog* qui couvre la période 1700-1950 ou dans *Politikens Nudansk Ordbog* qui enregistre les usages actuels. En revanche, le dictionnaire en ligne *Den Danske Netordbog* donne la définition suivante : « [q]ui est en français ou qui concerne la langue française, soit comme langue maternelle, soit comme langue officielle ». Ce dictionnaire propose comme synonyme : 'de langue française' (danois : 'fransktalende'). On trouve également dans la version électronique de *Den Store Danske Encyklopædi* l'entrée 'frankofon' suivie de l'explication : « personne de langue française ».

En danois, la notion de 'francophone' et, à plus forte raison 'F(f)rancophonie' n'apparaît donc guère en dehors d'un discours spécialisé (ouvrages ou articles académiques). Ceci pourrait expliquer pourquoi, dans les règlements des études, les termes retenus pour décrire les objets qui m'intéressent, varient entre 'frankofon' et 'fransktalende' (fr : 'de langue française'). J'ai, dans chaque cas, fait une traduction littérale (accentuée en caractères gras dans les extraits cités) du choix terminologique en danois.

3.1. Université d'Aarhus (AU)

À l'université d'Aarhus (AU) la licence intitulée « Licence en langue, littérature et culture françaises » est composée de modules fondés sur les trois piliers de recherche qui portent cette filière : langue (écrite/parlée) et traduction ; littérature et théorie littéraire ; histoire et civilisation contemporaine. En plus, le cursus comprend un volet de *studium generale*.

Les modules du volet *Langue et communication* (expression orale et écrite, grammaire, traduction et version) ne contiennent pas d'éléments explicitement mis en rapport avec les études francophones.

Le volet *Histoire, société et culture* est organisé en trois modules dont l'objectif commun est d'apporter des connaissances sur l'histoire de la France après 1789 ainsi que sur les aspects essentiels de la vie économique, sociale, culturelle et politique de la France contemporaine. Le premier de ces modules est intitulé « L'ère des révolutions 1750-1871 » ; le deuxième « Les deux France 1871-1981 ». Le troisième porte sur « La France post1981 » et vise à apporter aux étudiants des connaissances sur des aspects essentiels de l'histoire politique de la France, de l'évolution de la société et des idées dans la période allant de 1981 environ jusqu'à nos jours. Dans la description du deuxième module, il est précisé que « l'enseignement comprendra des mises en perspectives avec des faits francophones [da : « frankofone forhold »].

Le volet Littérature et compréhension de textes littéraires dont l'objectif est d'apporter aux étudiants des connaissances sur des « parties centrales de la littérature française depuis le 17^e siècle », ainsi que des « connaissances fondamentales sur la littérature de pays francophones du 20^e et 21^e siècles » est composé de quatre volets dont le premier est intitulé « Étude de texte et histoire littéraire ». Ce cours commence par une introduction aux méthodes des études littéraires en partant de notions telles que « texte », « lecture », « interprétation ». Cette partie du cours sera basée sur la lecture de textes contemporains relativement brefs dont quelques textes francophones à partir du 20^e siècle. Le cours se poursuit sous la forme d'un cours d'histoire littéraire où l'accent sera mis sur les 17^e, 18^e et 19^e siècles et sur des courants comme le classicisme et la modernité.

Les autres modules du volet littérature sont intitulés « Littérature et méthode littéraire », « Analyse littéraire » et « Étude de textes approfondie » mais la nature des textes à étudier n'est pas précisée.

En ce qui concerne le Master, le règlement ne détaille pas le contenu précis des cours mais se concentre sur les qualifications et les compétences que les étudiants devront avoir acquises au terme du parcours. Les notions de 'francophonie'/'francophone' apparaissent deux fois pour décrire les connaissances requises pour l'obtention du diplôme. Ainsi, le programme doit apporter aux étudiants, parmi de nombreux autres éléments, « des connaissances théoriques sur la littérature, l'histoire et la civilisation de la France et des pays francophones » ainsi que des connaissances fondamentales sur la littérature des pays francophones du 20^e et 21^e siècle.

Globalement, la distinction entre 'France' / 'français' d'une part, 'monde francophone' / 'francophone' de l'autre, est systématique et on peut en déduire que le terme 'francophone' renvoie à tout ce qui est de langue française hors de France. Par ailleurs, la centralité du référent français se traduit également par le biais du support visuel de la page de présentation qui montre une photo aérienne de Paris - Ville Lumière - avec la Tour Eiffel au centre :

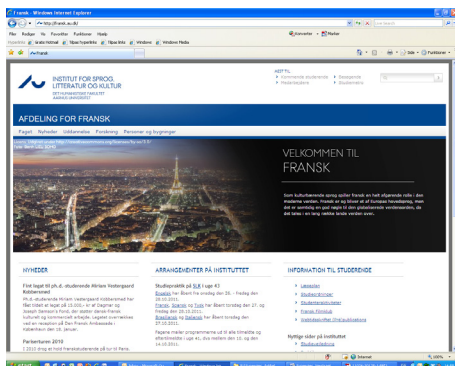


Fig. 1 : <http://fransk.au.dk/> (site consulté la dernière fois le 7 octobre 2011).

En termes d'« image du français », aussi bien l'intitulé du programme que le contenu et l'accompagnement visuel concourent à définir les études de français comme étant majoritairement l'étude de questions et de problématiques liées à la France.

3.2. Université de Copenhague (KU)

À l'Université de Copenhague (KU), la licence intitulée « Français : langue, littérature et culture » vise à apporter aux étudiants des connaissances théoriques « sur une série d'aspects linguistiques, culturelles, littéraires et sociétales du monde de langue française, c'est-à-dire la France et par exemple la Belgique, la Suisse, le Québec ou les anciennes colonies en Afrique ».

Les « objectifs visés » [danois : *kompetencemål*] sont déclinés en termes de compétences disciplinaires dans les domaines de la langue, la littérature et la civilisation. Dans les trois domaines, une composante francophone est intégrée. Ainsi l'étudiant devra :

- être capable d'identifier et de caractériser les paramètres les plus importants de la variation linguistique à l'intérieur du domaine de langue française ;
- pouvoir rendre compte des problématiques les plus importantes dans la littérature française et francophone à partir du réalisme jusqu'à nos jours ;
- appliquer sa connaissance de sujets portant sur les questions de société dans la France « moderne »⁶ et le monde contemporain⁷ de langue française au niveau économique, social ou politique.

L'acquisition de ces compétences se fait à travers trois modules : D'abord, le module d'introduction (Module I), qui doit apporter des connaissances fondamentales sur « la France et sur le monde de langue française sur le plan historique ». Pour évaluer les connaissances, le règlement fait état d'un programme obligatoire composé de parties extraites de deux ouvrages précis : 200 pages de Carpentier, J. & F. Lebrun, L'Histoire de France, ainsi que 50 pages au choix de l'ouvrage La Francophonie de Xavier Deniau.

Dans le cadre du module VII intitulé « Littérature et communication orale », l'étudiant devra [...] rendre compte des problématiques les plus importantes dans la littérature française et francophone à partir du réalisme jusqu'à nos jours.

Le Module VIII intitulé « La société contemporaine de langue française + français écrit et traduction danois/français » a comme objectif, pour l'étudiant, l'acquisition de connaissances sur deux ou plusieurs aspects de la vie politique, sociale, économique et culturelle en France et dans le monde francophone, mais en mettant l'accent sur la France contemporaine.

Au niveau Master, les étudiants doivent acquérir, dans le cadre du Module I intitulé « Langue française et littérature en français d'aujourd'hui », des compétences dans le domaine des études francophones. Ce module vise à apporter des connaissances sur « les grands courants de l'histoire littéraire du monde de langue française » et des connaissances approfondies sur les nuances et les variétés du français. Les étudiants devront « rendre compte, de manière critique, de la littérature contemporaine en français y compris (danois : 'herunder') la littérature du domaine francophone hors de France » et « comprendre les perspectives de la francophonie ».

Dans le règlement de KU, le « fait francophone » est bien présent à la surface du texte, et le fait d'accorder une place aussi visible à la question de la variation linguistique du français est décidément une manière très efficace de « dé-nationaliser » l'image du français. Cette démarche est toutefois partiellement contredite par le support visuel qui accompagne les pages web consacrées aux études françaises où l'on trouve une véritable collection de symboles nationaux quasi mythologiques de la France : le béret, la Citroën, la Tour Eiffel, la pyramide du Louvre, le fromage et le vin, Napoléon :



Fig. 2 <http://fransk.ku.dk/> (site consulté la dernière fois le 7 octobre 2011).

Ces éléments installent un certain déséquilibre entre le texte (qui signale une dénationalisation des études françaises) et l'image (qui puise abondamment dans les lieux de mémoire franco-français). Mais ils reflètent aussi, plus généralement, les dilemmes rencontrés partout où l'on a fait le pari d'intégrer les études francophones dans des programmes et des traditions existants. Essayons d'analyser et de discuter ces dilemmes.

4. Analyse et discussion

L'article partait de la question de savoir si l'image du français transmise par l'enseignement supérieur danois s'était ajustée aux mutations du monde contemporain que j'avais, en me référant aux propos de Jean-Marie Klinkenberg, définies par le biais de l'idée de diversité, d'inter-culturel, et de dénationalisation de la langue. Prenant appui sur l'évolution des études francophones dans le paysage académique international, j'avais ensuite fait de celles-ci le point d'orientation de mon exploration de l'organisation des études françaises.

Un premier constat concernant la présence du « fait francophone », c'est que les programmes d'études sont toujours intitulés, aussi bien à AU qu'à KU, « études françaises » ('French studies' dans la traduction anglaise officielle).

Un deuxième constat, découlant peut-être du premier, c'est que ni l'une ni l'autre université ne proposent un cours obligatoire entièrement réservé au « fait francophone » : AU lui aménage une place dans deux modules de la Licence et exige des connaissances dans le domaine au niveau du Master, tandis que KU intègre une composante francophone dans les modules relatifs aux trois disciplines qui structurent le programme (langue, littérature, société/civilisation) et dans un module du Master,

mais dans tous ces cas la dimension francophone est subordonnée à une problématique française. Cette hiérarchisation est soulignée par des formules comme une « mise en perspective avec les faits francophones » ou « l'accent sur la France contemporaine », ou encore par la préposition danoise '*herunder*' qui fait de tous les textes littéraires venant « du domaine francophone » une sous-catégorie de la catégorie sur laquelle porte principalement le cours, la littérature française.

Un troisième constat, c'est que les deux universités n'utilisent pas ou peu le substantif 'F(f)rancophonie', lui préférant des expressions comme 'pays francophones', 'le monde francophone' etc. On ne trouve qu'une seule occurrence du substantif, au niveau du Master à KU, où les étudiants doivent « comprendre les perspectives de la francophonie ». Aucune définition explicite n'accompagne la notion qui est ici écrite avec 'f' minuscule, ce qui fait penser qu'il ne s'agit pas de la dimension politique et institutionnelle de l'Organisation Institutionnelle de la Francophonie mais de faits culturels.

L'analyse des programmes fait ainsi apparaître que les sujets d'étude sont appréhendés à travers deux catégories distinctes à valeur structurante - 'France' *versus* 'non-France' - et que cette dernière n'est pas conceptualisée par le biais du substantif 'F(f)rancophonie' mais par un recours au qualificatif 'francophone' voire par l'usage du complément 'de langue française'.

À AU, on a opté pour le pluriel (« pays francophones »), tandis que le programme de KU décrit cette hors-France par des constructions au singulier : « le domaine de langue française », « le monde contemporain de langue française », « l'histoire littéraire du monde francophone », « la société contemporaine de langue française ».

Ce choix du singulier nous plonge au cœur du débat sur l'épistémologie des « études francophones » que François Provenzano a résumé de la manière suivante : « qu'est-ce qui autorise, en effet, à faire de cette série de locuteurs et de littératures un ensemble clôturé; en quoi, et pour qui, la francophonie fait-elle sens comme ensemble clôt et appréhendable comme tel ? » (Provenzano 2006). Pour mieux comprendre les enjeux de ce débat, où il y va d'une certaine conception de la langue, un détour par l'histoire de la notion de 'francophonie' s'impose.

4.2. La notion de 'F(f)rancophonie'.

La plupart des ouvrages consacrés à la Francophonie officielle désignent le géographe Onésime Reclus comme l'inventeur du mot. Les récits fondateurs racontent, sans grande variation, que c'est autour de 1880 que Reclus eut l'idée novatrice de classer les habitants de la planète en fonction de la langue qu'ils parlaient dans leurs relations sociales et non pas en fonction des critères habituels de l'ethnie, de la race, de l'état d'avancement social ou économique. C'est ainsi, explique un historien de la Francophonie, que « le sens premier et immédiat du mot était né : la francophonie recouvrait à la fois une idée linguistique et une relation géographique (ensemble des territoires où l'on parle français) [...] une francophonie, symbole et résumé de la solidarité humaine, du partage de la culture et de l'échange » (Deniau [1983] 2003 : 10-11).

Des études plus récentes ont considérablement nuancé ce récit de genèse qui omet un certain nombre de détails. Ainsi, Luc Pinhas a rappelé que Reclus était un des théoriciens

de la politique coloniale défendue par Jules Ferry et presque obsédé par la question de l'agrandissement démographique de la France (Pinhas 2004 : 70 sqq). Certains titres de ses ouvrages - comme par exemple *Lâchons l'Asie, prenons l'Afrique - où renaître ? Et comment durer ?* de 1904 - sont éloquentes à cet égard, mais ils ont longtemps été absents des bibliographies des historiens de la Francophonie. Autant dire que l'invention du mot 'francophone' est bien associée à un projet impérialiste qui prône une annexion, voire une assimilation, par la langue et, plus important encore, considère la France comme le seul propriétaire légitime de la langue française : « Nous acceptons comme francophones tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue » (Reclus 1886, 422. Je souligne).

Tombé dans l'oubli durant plus d'un demi-siècle, le terme 'francophonie' est relancé en 1962 dans un numéro thème de la revue *Esprit*. Consacré au « Français - langue vivante », la revue contient, entre autres un vibrant éloge à la langue française formulé par le poète et président sénégalais Léopold S. Senghor :

« Qu'il s'agisse du droit, de la littérature, de l'art, voire de la science, le sceau du génie français demeure ce souci de l'Homme. Il exprime toujours une morale. D'où son caractère d'universalité, qui corrige son goût de l'individualisme. [...] La Francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des « énergies dormantes » de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire » (Senghor 1962 : 840 og 844. Je souligne) ».

On voit ici réapparaître l'idée de l'universalité de la langue (française) située au-dessus de toute contingence historique, mais au fur et à mesure que s'institutionnalise l'OIF, le mot rassembleur « universalité » est remplacé par celui de « diversité » (cf. Pinhas 2008) et c'est sous ce nouveau mot d'ordre que l'organisation se donne pour mission de combattre l'uniformisation linguistique et culturelle et de reconnaître et encourager les spécificités locales des expressions culturelles en français. Cet encouragement se concrétise, entre autres, par le *Prix des cinq continents* décerné depuis 2001 à « un roman d'un écrivain témoignant d'une expérience culturelle spécifique enrichissant la langue française » pour mettre en valeur « l'expression de la diversité culturelle et éditoriale de la langue française sur les cinq continents » (<http://www.francophonie.org/Prix-des-cinq-continents-de-la,28807.html>).

C'est ici que le terrain commence à être miné et que commencent à s'entremêler discours idéologiques, discours littéraires et discours scientifiques. Et les effets se font sentir jusque dans les textes des règlements des études universitaires : on a beau chasser l'idéologie de l'universalité de la langue française par la porte, elle est capable de rentrer par la fenêtre. C'est que, comme l'explique ici Jean-Marie Klinkenberg, il y a deux universalités du français :

« La première est celle qui lui est venue du rayonnement et de la puissance de la France. La seconde vient du fait que, de par le monde, il est devenu le bien propre de millions d'hommes et de femmes, qui l'ont reçu en partage, qui l'ont librement choisi ou à qui il s'est douloureusement imposé. Mais [...] je me prends à penser que certains ou certaines de ceux qui utilisent le mot de francophonie ne peuvent s'empêcher de viser la première universalité tout en chantant la seconde » (Klinkenberg 2009 : 25-26).

À titre d'exemple, regardons la description du Module I de la licence à KU, où il est précisé que le programme obligatoire doit comprendre 50 pages au choix de l'ouvrage *La Francophonie* de Xavier Deniau. L'ouvrage figure à côté de *l'Histoire de la France* de Carpentier et Le Brun, ce qui fait penser que les deux titres ont un statut identique de source primaire. Mais le discours de l'ouvrage de Deniau n'est pas un discours scientifique. Dans les premières pages, l'auteur fait l'éloge de la modernité d'Onésime Reclus et passe en revue les différents sens (linguistique, géographique, spirituel et mystique, institutionnel) du mot 'francophonie'. Il fait appel aux déclarations faites par les pères fondateurs de la deuxième vague de la Francophonie (à partir de 1960) pour affirmer que la communauté de locuteurs francophones se situe en dehors de la politique et de la géographie, et que les critères du rassemblement sont avant tout philosophiques : « [g]rands idéaux de la France de 1789, aspirations de l'humanité ayant pour noms 'liberté, concertation, entraide' » (p. 19) ; plus loin, il accumule les citations de tous bords sur la « langue française, langue humaniste » (p. 20) et le « charisme » du français (p. 21) et on lit même que « La France semble donc porteuse d'une mission culturelle » (p. 22).

L'ouvrage de Deniau finit donc par transmettre une image centralisée du français qui va dans le sens opposé de l'ouverture signalée par l'intégration du « fait francophone » dans le curriculum. En même temps, cette illustration de la frontière mouvante entre discours scientifique et discours idéologique dans le domaine des études francophones, permet également de prendre la mesure des difficultés que pose, aux études françaises existantes issues d'une longue tradition, l'intégration d'objets de savoir nouveaux.

Le problème n'est pas nouveau. En 1977, déjà, Alain Baudot se demandait comment éviter l'assimilation pure et simple d'une « science (même naissante) » avec « une pratique idéologique et institutionnelle » (cf. Provenzano 2011 : 45). Et comment répondre au défi de l'aménagement de la problématique francophone à des objets de connaissance ordinairement pris en charge par d'autres paradigmes scientifiques, par exemple l'ethnologie (pour les cultures africaines). Ceci me mène directement à la deuxième question posée au début de cet article: Comment les faits francophones sont-ils intégrés dans la tradition existante ? Les modules littéraires, où la présence du « fait francophone » est assez explicite, peuvent apporter quelques éléments de réponse, mais il faut d'abord essayer de caractériser « la tradition existante » dont Hans Boll-Johansen a tracé les contours dans un ouvrage paru en 2007.

4.3. Tradition(s) existante(s) et « faits francophones » : l'exemple littéraire.

Dans les deux grandes universités danoises, les études françaises ont été organisées selon la logique de la philologie nationale autour de l'idée d'une unité de la langue, de l'histoire, de la culture et de la littérature. Tout au long de la première moitié du XXe siècle, le modèle philologique posait comme idéal, dans le corps enseignant, une maîtrise égale de la langue et de la littérature françaises, mais à partir des années 1960, la spécialisation progressive des représentants des deux disciplines a affaibli ce modèle (cf. Boll-Johansen 2007). En 1974, une réforme des études françaises ajoute une dimension socioculturelle au cursus existant qui était, au niveau du contenu, jusque-là entièrement consacré à l'étude de la langue et de littérature de la France hexagonale.

Avec la réforme, les études maghrébines sont introduites à KU par Marie-Alice Séférian qui avait bien mesuré à quel point cet élargissement de l'horizon des futurs professeurs du lycée pourrait contribuer à modifier l'image du français dans l'enseignement secondaire : « Utiliser des textes portant sur le Maghreb pour l'enseignement du français dans les lycées est en outre un bon moyen de renouveler l'intérêt chez des élèves qui parfois sont las des manuels où il n'est question que de Monsieur Dupont, de la Tour Eiffel et de la Place du Tertre » (Séférian 1982 : 200).

Vers la fin des années 1980, les études maghrébines ont disparu du programme du français à Copenhague. Les années suivantes, la fondation du *Centre de Documentation et d'Études Francophones (CEDEF)* à l'Université d'Odense (SDU) ainsi que la parution de l'anthologie *Frankofoni: Sprog, historie, litteratur og kultur* (2003) sous la direction d'Inge Degn à l'Université d'Aalborg marquent des pas importants en direction d'un renouveau des études françaises, mais ces initiatives n'ont pas trouvé à s'inscrire dans la durée en raison des coupes budgétaires successives qui ont entraîné la suppression du français dans la faculté de lettres de ces deux universités.

Ces brefs rappels mettent en évidence que la présence du « fait francophone » dans les études françaises ne saurait être considérée comme l'aboutissement d'une évolution de l'intérieur du cursus mais plutôt comme une réponse à une attente extérieure⁸. Il est donc pertinent de s'interroger sur la manière dont cet aspect a été inscrit dans le cursus. Deux cours de littérature serviront d'exemple.

À AU, le cours destiné à donner aux étudiants des « connaissances fondamentales sur la littérature de pays francophones du 20^e et 21^e siècles » est également censé livrer des connaissances sur des « parties centrales de la littérature française depuis le 17^e siècle ». Il s'agit donc d'un cours d'histoire littéraire, mais contrairement à la littérature française, la littérature des pays francophones hors de France n'est représentée que par des textes du 20^e et du 21^e siècles. Le règlement ne précise pas si le choix repose sur un critère temporel (par exemple « le contemporain ») ou sur un critère politico-historique (la littérature des anciennes colonies qui émerge au 20^e siècle). Dans le dernier cas, le choix ferait pencher les études littéraires francophones dans une direction « postcoloniale », comme c'est le cas dans le monde académique anglosaxon où les études francophones tendent fortement à se superposer aux études postcoloniales, ce qui exclut d'emblée la Suisse ou la Belgique du champ d'investigation (cf. Clavaron, 2008). Cependant, d'un point de vue historico-littéraire, les textes littéraires écrits en français dans le cadre de l'Etat belge, de la Suisse romande et de la province du Québec ont des histoires qui remontent plus loin que le 20^e siècle et qui, à beaucoup d'égards, sont foncièrement différentes des littératures des anciennes colonies. L'exclusion de ce corpus ne permettra donc pas de réellement prendre en compte la diversité des histoires littéraires en français.

À KU, c'est un courant littéraire, le réalisme, qui fonctionne comme critère de délimitation. Selon le texte du règlement, les étudiants devront être capables de « rendre compte des problématiques les plus importantes dans la littérature française et francophone à partir du réalisme jusqu'à nos jours ». Mais de quel réalisme s'agit-il, et dans quelle littérature ? La probabilité est grande que la notion de réalisme est définie par référence à l'histoire littéraire française. Or, en tant que catégorie historico-littéraire, la notion de « réalisme » ne couvre pas le même phénomène dans toutes les littératures écrites en français, et les œuvres classées sous cette étiquette dans les

différentes histoires littéraires n'apparaissent pas forcément au même moment. Par exemple, le roman réaliste africain, qui prend naissance dans les années 1920-1930 dans un climat intellectuel dominé par les auteurs de la Négritude, présente d'autres caractéristiques que le roman réaliste français (Dehon 2002).

Oui, dira-t-on, mais quel rapport avec l'image du français ? Rapport étroit avec l'image du français dans les deux cas cités parce que, implicitement, la littérature de France demeure le référent central du cursus où elle est la seule littérature de langue française dotée d'épaisseur historique ; elle est la norme par rapport à laquelle les autres littératures sont admises dans le cursus et, par conséquent, évaluées et jugées. C'est ce mécanisme qu'a décrit Paul Aron dans un article consacré au « fait littéraire francophone » :

« Pourtant, bien qu'elle soit devenue un objet digne d'être étudié, la francophonie, fait littéraire international, continue de mobiliser une série de termes issus en droite ligne de l'histoire littéraire nationale, française essentiellement. Dès lors, la périodisation, les courants de pensée et d'écriture, les tendances stylistiques francophones sont généralement décrits avec des concepts élaborés dans le contexte spécifique de la littérature française [...] » (Aron 2001 : 40).

La citation souligne que l'articulation entre les textes littéraires « du monde francophone » et l'histoire de la littérature de France nécessite une interrogation de fond non seulement sur la notion de 'francophonie' mais aussi sur l'activité historiographique même : en fonction de quels critères est-ce qu'on classe, nomme, range, ordonne les phénomènes littéraires ? Envisagée sous cet angle, la notion de « francophonie » présente, me semble-t-il, un double intérêt. Comme l'ont souligné Paul Aron et Alain Viala dans leur ouvrage consacré à l'enseignement littéraire, l'intégration des études francophones dans l'histoire de la littérature française - ou, si l'on préfère, la 'francophonisation' de celle-ci - permet à la foi de « problématiser[r] les faits plutôt que d'en canoniser quelques-uns » et de « dépasser les relents nationalistes de l'histoire littéraire » (cf. Aron & Viala 2005 : 117 et passim).

En effet, les deux auteurs plaident pour « une approche historique et relativiste des catégories littéraires, qui les présente clairement comme construites et non naturelles, et qui soit attentive aux effets de connaissance qu'apporte le déplacement des appellations ou leur redistribution [...] » (Aron et Viala 2005: 120). La démarche peut paraître assez radicale, mais il me semble que, du point de vue de la composante littéraire des études françaises, un tel recadrage est la *condition sine qua non* pour renouveler l'image du français transmise par l'enseignement supérieur.

Recadrage qui reste en grande partie à faire dans la mesure où l'intégration de nouveaux objets d'étude n'est pas allée de pair avec l'introduction de nouvelles approches. Ainsi, Boll-Johansen estime que contrairement à la majorité des universités anglosaxonnes, on n'est jamais, au Danemark, tout à fait sorti de la tradition germanique qui fonde les études françaises sur le modèle de la *Romanistik* (Boll-Johansen 2007: 188).

Ce point de vue est d'autant plus intéressant qu'il rejoint la description faite par János Riesz de la situation dans les universités allemandes dont l'approche en direction du fait francophone a été plus lente et plus hésitante que dans le monde anglo-saxon. En effet, Riesz voit précisément dans la tradition de la *Romanistik* un des principaux obstacles à l'intégration des études francophones dans le cursus :

« S'y opposent les structures de la *Romanistik*, mais aussi une autre organisation scientifique, un autre découpage épistémologique par rapport aux régions concernées, telle l'Afrique, le Canada et autres. [...] Il faut réviser certaines conceptions traditionnelles qui n'offrent pas de cadres adéquats pour recevoir un savoir nouveau, lié aux 'études francophones' et qui nous excluent ainsi d'un débat de plus en plus important au niveau international et mondial de la discipline qui est la nôtre » (Riesz 1999 : 60).

Riesz décrit ensuite comment des logiques et concepts découlant d'autres approches que la romanistique, *in casu* ses propres recherches sur les littératures francophones de l'Afrique, l'ont conduit vers une orientation plus vaste couvrant toute l'étendue du monde francophone. À titre d'exemple, il explique comment « des analogies typologiques, qui découlaient de la période coloniale (diglossie et plurilinguisme, métissage et créolité), reliaient les littératures des divers pays et régions francophones (autrefois colonisés) » (Riesz, 1999 : 58). Il s'agit ici d'un exemple d'une évolution de l'intérieur qui englobe aussi bien des phénomènes linguistiques que culturels, et on pourrait ajouter que les concepts mentionnés par Riesz ont, par la suite, prouvé leur pertinence pour des pays ou régions francophones non-colonisés comme la Belgique, le Luxembourg et le Québec.

En guise de conclusion.

J'ai analysé l'image du français transmise par le règlement des études et des examens des deux universités danoises à travers le prisme des « études francophones » qui, dans le paysage académique international, ont été un moteur puissant du renouveau des études françaises. J'ai pu constater, dans les deux cas, l'existence de modules visant à construire des ponts entre la tradition existante et des faits culturels ou sociétaux d'autres pays ou régions francophones. J'ai également constaté que dans les deux cas, les règlements font une distinction fondamentale entre ce qui est « français » et ce qui est « francophone ». C'est en fonction de cette distinction que les « faits francophones » sont découpés pour entrer dans les modules portant principalement sur la langue, la littérature ou l'histoire de France.

De ce fait, l'image du français et des productions culturelles en français demeure, dans le règlement, avant tout associée à la nation française : à sa littérature et à son histoire. L'image du français transmise est donc principalement celle de la langue de la France et beaucoup moins celle d'une langue véhiculant une diversité d'histoires et de littératures. Évidemment, et il faut le souligner, cela est tout à fait légitime dans la mesure où l'appellation officielle du programme - études françaises - signale clairement que son objectif n'est pas de donner une importance équivalente aux études françaises et francophones⁹.

Mon propos n'a pas été de défendre le point de vue selon lequel les « études françaises » devraient se convertir en « études francophones ». Mais il y a lieu de se demander, puisque l'enseignement supérieur est un lieu très puissant de transmission des images de la langue, si l'ouverture amorcée en direction des « faits francophones » ne devrait pas être encouragée et renforcée. Non pas pour transmettre une image idéalisée d'une communauté culturelle spirituellement unie par une seule langue à vocation universelle, mais pour transmettre l'image d'un espace culturel dynamique - transnational, diversifié et francophone - qui prend forme à travers les relations culturelles et politiques - tantôt harmonieuses, tantôt conflictuelles - de ses membres.

L'intérêt de la notion de francophonie ne réside pas uniquement dans les nouveaux objets de savoir qu'elle permet d'intégrer dans le programme, mais aussi dans les nouvelles approches et croisements disciplinaires que cela présuppose. En effet, prenant en compte la langue dans toutes ses dimensions (matériau littéraire, symbole national, marqueur d'identités, outil de pouvoir, d'émancipation ou de domination), les études francophones me semblent le terrain idéal pour opérer un rapprochement entre des modules définis comme « linguistiques » et les modules définis comme « culturels » ou « littéraires ».

Ainsi envisagé, un programme élargi « des études françaises et francophones » entraînerait de nouvelles considérations sur la place de la langue française dans le monde et montrerait que cette place est plus importante que le discours dominant du *tout-à-l'anglais* le laisse supposer. L'image du français ne pourrait qu'y gagner.

Références

Aron, P. 2001. « Le fait littéraire francophone », in Fonkoua, R., Halen, P. (dir.) *Les Champs littéraires africains*. Paris : Karthala, coll. « Lettres du sud », 48-54.

Aron, P., Viala, A. 2005. *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF. Coll. "Que sais-je?".

Beacco J.-C., Byram, M. 2002. « Préface », in Castellotti, V., Moore, D. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg, DGIV, Conseil de l'Europe, 5-6.

Boll-Johansen, H. 2007. *De danske og de franske. Frankofiliens metamorfoser*. København : Gyldendal.

Clavaron, Y. 2008. « Études francophones, *Postcolonial studies* : Entre mésentente cordiale et stratégies partagées », *Neohelicon*, XXXV, n° 2, 39-53.

Compagnon, A. 1998. « Pourquoi le français devient une langue comme les autres ». In *Cahiers de l'Association Internationale des Études françaises*, n° 50, 17-36.

Degn, I. dir. 2003. *Frankofoni. Sprog, historie, litteratur og kultur*. Aalborg : Aalborg Universitetsforlag.

Dehon, C. L. 2002. *Le réalisme africain. Le roman francophone en Afrique subsaharienne*. Paris : L'Harmattan.

Deniau, X. 2003 [1983]. *La Francophonie*. Paris : PUF, coll. « Que Sais-je ? ».

Dirkx, P. 2006. *Les « Amis belges »*. *Presse littéraire et franco-universalisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 416 p.

Holter, K., Skattum, I. 2008. *La francophonie aujourd'hui : réflexions critiques*. Paris : L'Harmattan.

Klinkenberg, J.-M. 2003. *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*. Paris : PUF. Coll. « La politique éclatée ».

Klinkenberg, J.-M. 2009. « Quel avenir pour le français au XXIe siècle ? ». In Toft L., Verstraete-Hansen, L. *Une francophonie plurielle. Langues, cultures et identités en mouvement*. Copenhague : Museum Tusulanum Press. Coll. « Études romanes », 17-31.

Lionnet, F. 2002. « National Language Departments in the Era of Transnational Studies », *PMLA*, vol.117-5, 1252-1254.

Phillipson, R. 2000 [1992]. *Linguistic imperialism*. Oxford : Oxford University Press.

Pinhas, L. 2004. « Aux origines du discours francophone ». *Communication et langages*, n°140, 2^e trimestre, 69-82.

Pinhas, L. 2008. « La francophonie, le français, son génie et son déclin ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40/41. Mis en ligne le 18 décembre 2010. URL : <http://dhfls.revues.org/101>.

Provenzano, F. 2011. *Vie et mort de la Francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature*. Bruxelles : Les Impressions Nouvelles. Coll. « Réflexions faites ».

Reclus, O. 1904. *Lâchons l'Asie, prenons l'Afrique - où renaitre ? Et comment durer ?* Paris : Librairie Universelle. (Téléchargeable sur le site « Gallica Bibliothèque Numérique » : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k80132h>)

Riesz, J. 1999. « Les études de francophonie dans les universités de langue allemande. Esquisse d'une problématique et bilan provisoire ». *Cahiers de l'Association Internationale des Études françaises*, n° 51, 49-61.

Sanaker, J. K., Holter, K., Skattum, I. 2006. *La francophonie - une introduction critique*. Oslo : Oslo Academic Press.

Séférian, M.-A. 1982. « Études maghrébines à l'Université de Copenhague ». In *Itinéraires et contacts de cultures. Paris, 2, L'enseignement des littératures francophones*, 197-202.

Studieordning for Bacheloruddannelse i fransk sprog, litteratur og kultur (2010), Aarhus Universitet. http://studieordning.au.dk/studieordningHTML/669_26-01-2011_Bacheloruddannelse%20i%20fransk%20sprog%2C%20litteratur%20og%20kultur.html

Studieordning for grundfagsstudiet på BA-niveau i 2005-ordningen under uddannelsesbekendtgørelsen af 2004 <http://fransk.ku.dk/studieordninger/grundfag/franskba2005rev2008endeligmedbogmrker.pdf/>

Notes

¹ Voir par exemple les témoignages des séminaires internationaux tenus à Paris en 2003 (*Les études françaises. Séminaire international* <http://www.institutfrancais.com/adpf-publi/folio/textes/etudes.pdf>) et à Sèvres en 2009 (*Situation et perspectives d'évolution des départements d'études françaises des universités européennes. Séminaire du 26 au 28 mars 2009*. Sèvres : Centre International d'études pédagogiques.

² On peut définir les études francophones comme un champ de recherche principalement basée sur des sources francophones et prenant pour objet un enchevêtrement de problématiques liés à l'histoire des relations intrafrancophones dans les domaines politique, littéraire, culturelle, diplomatique.

³ « C'est grâce à la francophonie que notre département de français se maintient », explique Fazia Aitel du Claremont McKenna College. *Le Monde des Livres*, 21 mars 2009.

⁴ Pour un aperçu de la situation en Finlande et en Suède, voir le numéro thème de la revue *Alternative Francophone* consacré à *l'Etat des lieux des études francophones dans le monde* : Fred Dervin, Marjut Johansson. 2011. « Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? », in *Alternative Francophone*, vol.1-4, pp. 30-41 et Christophe Premat. 2011. « Les avantages de la méconnaissance de la francophonie : le cas de la Suède », *Alternative Francophone*, vol.1-4, pp. 42-51.

⁵ De fait, on peut observer, dans l'espace public (et académique) danois, un discours massif insistant sur les bénéfices de l'anglais, généralement assorti de qualificatifs comme « nécessaire », « utile », « applicable » et associé à des phénomènes comme « internationalisation », « employabilité ». Un exemple éloquent se trouve dans le rapport publié par le gouvernement danois en 2006 sous le titre *Progrès, innovation, sécurité. Stratégie pour le Danemark dans l'économie globale* (mieux connu sous le nom du *Rapport de la globalisation*). J'en ai proposé une analyse dans Lisbeth Verstraete-Hansen, *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til sprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*, Copenhague, CBS, 2008, 79 s.

⁶ Dans le texte danois, le qualitatif est « moderne » et j'ai maintenu ce terme malgré une hésitation sur la signification précise qui serait plutôt celle de « contemporain ».

⁷ Le texte danois utilise, ici aussi, le terme « moderne », mais cette fois j'ai choisi de traduire par « contemporain » dans la mesure où le terme « moderne » - et tout particulièrement après le discours prononcé par Nicolas Sarkozy à Dakar en 2007 - a pris une valeur problématique. Rappelons que dans ce discours, Sarkozy se base sur l'opposition l'homme moderne vs l'homme africain pour faire une analyse (contestable et contestée) des sociétés africaines. Un extrait : « Je suis venu vous dire que l'homme moderne qui éprouve le besoin de se réconcilier avec la nature a beaucoup à apprendre de l'homme africain qui vit en symbiose avec la nature depuis des millénaires ». (Sarkozy, N. 2007. *Discours à l'Université de Dakar*. <http://www.elysee.fr/president/les-actualites/discours/2007/discours-a-l-universite-de-dakar.8264.html?search=Dakar&xtmc=Dakar&xcr=1>) Convoquer la notion de modernité dans le contexte des études francophones est donc un peu délicat. J'ai utilisé le même procédé de substitution dans la traduction de l'intitulé du module VIII. « *Det moderne fransktalende samfund* » est traduit par « *La société contemporaine de langue française* ».

⁸ En 1988, un décret ministériel fait « des cultures de langue française hors de France » un volet obligatoire de l'enseignement du français au lycée. Les départements de français, responsables de la formation des futurs professeurs du lycée, doivent tenir compte de cette nouvelle donnée.

⁹ Il va de soi qu'il faudrait qualifier ces constats par une analyse plus minutieuse des textes étudiés et des méthodes mobilisées dans le cadre des différents modules, mais il n'a malheureusement pas été possible d'obtenir ces informations pour le présent article.