

Ce qui change et ce qui reste : les « révolutions » dans l'enseignement universitaire de la littérature, en FLE

Metka Zupančič

Université d'Alabama à Tuscaloosa

Abstract

Currently at its fourteenth edition, can the iconic 1200-page *Histoire de la littérature française*, by Gustave Lanson (1895), still be useful for teaching French literature in France and elsewhere in the world? The “Lagarde & Michard” collection, regardless of its ideologically marked presentation of authors from one century to another, remains the most successful set of literary anthologies ever. Initially designed for high schools, the volumes have been vastly used at universities outside of France, with all the condensed information nevertheless becoming too abundant for more recent learners. How, then, do we teach French, Francophone, and also translingual literature in the context of foreign language learning, considering the large proliferation of books published today in French, throughout the world? How do we pass on a minimum of historic references deemed fundamental for the understanding of literary trends across centuries, while the perception of the past and the knowledge about it keep shrinking? How do we impart notions of critical theory, especially in North

America, and how may they help create new venues for including literary texts, as in civilization courses, which contribute to a better understanding of the past and of the present, in literature and generally in culture?

Key words: Lanson, Lagarde & Michard, teaching of literature, FLE/FSL, “literary revolutions”, French civilization courses

1 L'ORIENTATION PRINCIPALE : QUELLES VALEURS DE BASE, RENVERSÉES OU REMISES EN QUESTION ?

À préciser les objectifs de cet essai, j'aimerais d'abord poser un certain regard sur la didactique de l'enseignement en FLE de la littérature française ou plus largement francophone. L'évaluation que je proposerai des grandes tendances dans l'enseignement de la littérature, principalement au niveau universitaire et surtout depuis une cinquantaine d'années, sera nécessairement schématique et incomplète. La comparaison entre les systèmes universitaires variés se fera principalement à partir de mes expériences personnelles ou des expériences partagées. Il ne me sera possible de tirer certains parallèles qu'entre l'enseignement tel que je l'ai connu et pratiqué d'abord en Slovénie et ensuite en Amérique du Nord, partiellement mis en relief avec celui qui se pratique en France. Par ailleurs, je note que la recherche permettant d'orienter l'enseignement, une situation souhaitable dans notre métier, surtout en Europe, pose des difficultés en Amérique du Nord, vu le décalage croissant entre la matière traitée en classe et nos propres domaines d'investigation.

Il semblerait qu'en ces cinquante dernières années, nous soyons témoins des modifications drastiques dans la manière d'appréhender la littérature française et, partant, francophone. Dans les années soixante et soixante-dix, la transmission des connaissances était toujours basée, par exemple à la Faculté de Philosophie en Slovénie (où j'ai commencé mes études en 1969), sur l'*Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson (initialement publiée en 1895). Cette approche est restée ancrée dans le système éducatif malgré l'avalanche des « révolutions » conceptuelles (surtout dans le monde occidental) dès le début du XX^e siècle. Toutefois, les notions de base transmises par l'œuvre de Lanson, à savoir l'exposition à la littérature comme porteuse de valeurs culturelles, intellectuelles, éthiques, spirituelles, semblent s'être déplacées en peu de temps vers l'information superficielle, puisque la pédagogie contemporaine, probablement bien davantage dans le contexte du français langue étrangère, le FLE, tend plutôt vers la fonction ludique

de l'enseignement, dans laquelle la transmission principalement intellectuelle des données a peu de place. Ainsi, les questions principales que je pose concernent les « révolutions » éducatives que nous avons soit observées soit intégrées, sans pouvoir circonscrire facilement ce que nous y avons gagné et ce que nous continuons peut-être à y perdre.

2 L'HISTORICISME VERSUS LES « RÉVOLUTIONS » LITTÉRAIRES ET CRITIQUES : LES MODÈLES FRANÇAIS EXPORTÉS

L'historicisme de la III^e République correspond inévitablement aux tendances sociales de l'époque, c'est-à-dire aux valeurs que le système tâchait de renforcer vers la fin du XIX^e siècle, à savoir la laïcité combinée avec l'approche positiviste, « scientifique » même dans l'étude de la littérature. Exportée ensuite vers les autres pays « francophiles » censés suivre l'exemple de l'enseignement à la française, cette méthode aurait-elle permis d'acquérir une vision diachronique « solide » de « l'histoire » de la littérature « française » ? Avec les notions du « français » et de « (la grande) histoire » à partir des valeurs non seulement républicaines et francocentristes, mais sans doute nationalistes, patriarcales et traditionnalistes, incluant la glorification considérée utile et nécessaire du passé, sans qu'il y ait de la place pour un regard plutôt alternatif ou contestataire ?

Dès 1895, l'ample *Histoire de la littérature française* de Gustave Lanson, de plus de 1200 pages, présentement à sa 14^e édition, s'inscrit parfaitement dans la « glorification » des « valeurs françaises ». Quoique l'ouvrage reste à beaucoup d'égards précis et approfondi, appréciable du point de vue de l'histoire des idées, il serait fort difficile de le faire adopter aux nouvelles générations. Évidemment, le XX^e et le XXI^e siècle en sont absents et le choix des auteur.e.s du passé est pour le moins intéressant. Il suffirait d'y vérifier la place réservée aux femmes : si Christine de Pisan, Mme de Sévigné, Mme de Maintenon, Mme de Staël et George Sand y sont incluses, quels que furent les commentaires que Lanson leur a dédiés, Louise Labbé, par exemple, n'a pas trouvé grâce à ses yeux.

De son côté, la collection « Lagarde et Michard », offrant un survol fortement conditionné sur le plan idéologique – francocentriste, voire nationaliste, a probablement lancé la mode des anthologies littéraires en français. La collection a joué un rôle centralisateur des connaissances incontournables quant à la formation des jeunes à une certaine vision de la littérature française. Si ces volumes « constituent un des records de l'édition pédagogique française » (Wikipedia), c'est leur utilisation au niveau universitaire, amplement répandue surtout à l'étranger, qui paraît

idéologiquement significative, voire problématique, compte tenu du fait que les volumes n'incluent pas le XXI^e siècle, probablement trop vaste et trop diversifié. À la Faculté de Philosophie de Ljubljana, les deux références sont restées longtemps obligatoires pour plusieurs générations.

D'où cette énorme influence persistante, peut-être davantage en ce qui concerne les anthologies Lagarde et Michard que l'ample volume de Lanson ? Premièrement, les anthologies s'inscrivent en partie dans l'ancienne tendance jamais vraiment disparue, institutionnalisée par Sainte-Beuve, celle d'expliquer l'œuvre d'un.e auteur.e en analysant sa vie. Par ailleurs, le modèle proposé par ces anthologies, à savoir une ébauche biobibliographique de l'auteur.e, accompagnée d'extraits de ses textes qui paraissent les plus « représentatifs », assure un survol rapide et renforce l'illusion d'un horizon littéraire vaste et informé, surtout dans les situations où il est pratiquement impossible de donner à lire en entier les livres dits classiques. Les exercices inclus pour aborder l'analyse textuelle d'un extrait dans le contexte historique, social et intellectuel d'une époque permettent néanmoins d'enrayer la fascination exclusive avec la vie d'un.e auteur.e.

Malgré les aspects positifs qu'on peut reconnaître à Lagarde et Michard, la collection ne prend pas en considération les « révolutions » dans la culture en France, avec leur impact indiscutable sur l'enseignement de la littérature. D'ailleurs, les changements préparés par les avant-gardes des années vingt et trente ne se sont manifestés plus amplement dans les milieux intellectuels qu'à partir des années soixante. C'est là qu'on a pleinement senti l'impact des structuralismes et de la sémiotique, amenant ce qu'on pourrait appeler une nouvelle « idéologie (culturelle) dominante », dans l'université, dans les centres de recherches, ainsi que dans les institutions plus « progressistes », telle l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Évidemment, l'université française après 1968 a subi des transformations majeures, avec des retombées inévitables dans le secondaire. Mais les manifestations variées de la Nouvelle Critique n'ont pas dérogé aux exigences d'une laïcité quasiment « obligatoire ». Ainsi, l'orientation vers le référent (la sociocritique), l'analyse (structurelle) du psychisme (la psychocritique), etc., étaient parallèles aux diverses formes du formalisme, du structuralisme, de la sémiologie ou de la sémiotique en littérature.¹ L'insistance sur la forme comme porteuse de signification(s) provenait principalement des groupes novateurs comme le Nouveau Roman, l'OULIPO ou Tel Quel.

1 Dans son ample biographie d'un des plus grands novateurs en théorie littéraire (Roland Barthes : 2015), Tiphaine Samoyault suggère que Claude Lévi-Strauss serait le défenseur du « structuralisme » en tant que « science à part entière », alors que Roland Barthes se placerait du côté de « ceux qui en font un terrain d'expérimentation méthodologique » (ibid. : 384).

3 L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE FACE À D'AUTRES PAYS, SURTOUT APRÈS 1968

Les renversements sociaux de 1968, malgré la réforme radicale de l'université française, ne semblent pas avoir touché à certaines parmi les constantes dans l'enseignement. La valorisation des cours magistraux semble s'être maintenue : que ce soit à la Sorbonne, à l'École des Hautes Études ou à la Rue d'Ulm, les cours magistraux continuaient à être basés principalement sur des recherches individuelles des professeur.e.s et donc menant aux ouvrages théoriques publiés, dont le contenu déjà exposé en amphithéâtre paraissait ainsi « vérifié ». Non seulement ces démarches témoignaient-elles de la complémentarité de l'enseignement et de la recherche, elles garantissaient l'approfondissement d'une certaine orientation critique et théorique, contribuant ainsi à la réputation de la pensée intellectuelle française. C'est cependant dans les séminaires que se pratique encore aujourd'hui l'approche « française » du commentaire composé, une des méthodes d'analyse textuelle les plus fréquemment exportées et qui persistent dans de nombreux contextes à l'extérieur de la France.

Toujours est-il qu'aux États-Unis, surtout dans l'enseignement des langues et des littératures étrangères, la conjonction, voire l'équilibre précaire entre les cours magistraux et les séminaires ne paraît plus viable, et ceci probablement depuis plus d'une cinquantaine d'années, en fonction de la libéralisation de l'enseignement dans ce pays. Les universités américaines semblent ainsi être devenues un havre pour les intellectuels français comme Roland Barthes, René Girard, Michel Serres et Jacques Derrida² – même si, fort probablement, une sorte de compromis entre les cours magistraux plus rigides et un débat plus ouvert se soit maintenu dans leur enseignement.

Cependant, malgré l'ouverture affirmée aux États-Unis envers le « grand esprit intellectuel français », on note souvent la tendance des chercheur.e.s (plutôt anglo-saxon.ne.s) vers une certaine pétrification des postulats isolés et, donc, l'incapacité de percevoir une pensée en mouvement, en transformation constante. Ainsi, on peut citer la « canonisation » de certaines positions, comme la « mort de l'auteur » de Roland Barthes,³ ou alors « le rire de la Méduse » d'Hélène Cixous (1975) considéré comme la synthèse de toute la pensée féministe française. Ceci témoignerait d'une certaine impossibilité de concevoir la pluralité ou même

2 Parmi les raisons incitant ces enseignants-chercheurs à s'expatrier, Marc Goldschmit constate : « /Derrida/ est accueilli avec une grande hospitalité aux États-Unis, il enseigne dans des dizaines d'universités alors que son travail se heurte en France à une opposition massive » (2003 : 230).

3 Tiphaine Samoyault (Roland Barthes : 461) explique comment une telle place pouvait être réservée à un essai si peu connu dans l'œuvre de Barthes : il a été « commandé /.../ par Brian O'Doherty » et « a d'abord été publié en anglais traduit par Richard Howard sous le titre "The Death of the Author" (*Aspen Magazine*, n° 5-6, automne-hiver 1967) » (ibid. : 461) ; il a donc d'abord et surtout circulé dans les milieux avant-gardistes américains.

la nature conflictuelle, voire paradoxale, d'un mouvement de pensée ou d'un groupe qu'on voudrait à tout prix cohérent, malgré les divergences nécessaires parmi ses membres.

En fait, parmi les contradictions et les paradoxes de ce genre, j'avancerais l'idée que les renversements produits dans l'enseignement universitaire français après 1968 ne semblaient pas avoir modifié, pendant de nombreuses années, la manière dont on croyait devoir enseigner la littérature française à l'étranger, à savoir selon le modèle établi, malgré les contraintes locales évidentes. Le grand changement serait alors venu des États-Unis, où les connaissances plus limitées des apprenant.e.s en FLE incitaient aux méthodes modifiées dans l'enseignement de la langue et, partant, de la littérature.

La question à approfondir serait donc d'explorer l'enseignement de la littérature pendant les cinquante dernières années : ce qu'on a enseigné, ce qu'on continue d'enseigner et ce qu'on devrait éventuellement enseigner. Si c'est le « prestige intellectuel » des cours magistraux en France qui assure leur survie, quelle place réserverait-on alors à un enseignement moins hiérarchique, plus horizontal ? En France, depuis peut-être une trentaine ou quarantaine d'années, le domaine du FLE a plus amplement pris sa place dans la conscience collective, complétant le système des Alliances Françaises qui assurait l'enseignement du français pour les non-francophones, à un niveau para-universitaire. De là, il fallait plusieurs démarches administratives pour arriver à la formation des spécialistes à l'intérieur même de l'université française, orienté.e.s vers la dissémination principalement de la langue et bien moins de la littérature.⁴

Au sujet des approches éducatives plus « actionnelles », ou alors « dirigées vers l'apprenant.e » (d'après l'anglais « action based » ou « student centered »), j'avancerais plusieurs hypothèses à partir de mes propres observations. Les psychologues, les pédagogues et les didacticien.ne.s semblent avoir encouragé les nouvelles techniques d'implication active de la population estudiantine dès la fin du XIX^e siècle, grâce aux pionniers comme John Dewey aux États-Unis et Jean Piaget en Europe (« Student-centered learning background », K12-Academics). Les références particulièrement à l'enseignement de la littérature au niveau universitaire manquent cependant dans ces recommandations. D'ailleurs, pratiquement partout en Amérique du Nord et jusque dans les années quatre-vingt-dix, les enseignant.e.s qui voulaient impliquer activement les apprenant.e.s dans l'étude des textes littéraires devaient en quelque sorte inventer leur pratique éducative et

⁴ Je remercie la didacticienne Meta Lah de l'Université de Ljubljana pour les informations précieuses qu'elle m'a transmises (échanges par courriel, le 14 février 2020). D'après elle, les (extraits des) textes littéraires « authentiques » (donc, non-modifiés pour les besoins d'apprentissage de la langue) ont vu leur retour (après une soixantaine d'années d'absence) dans les manuels généraux du FLE dans les années quatre-vingt, mais souvent à titre informatif. Le document de 2001, *Cadre européen de référence pour les langues* (<https://rm.coe.int/16802fc3a8>), assure « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes » (ibid. : 9) stipulant l'inclusion, en termes généraux, de la littérature à tous les niveaux d'apprentissage linguistique en Europe, plus amplement mentionnée dans *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018).

l'adapter aux besoins concrets. Toujours est-il que les groupes nord-américains venant approfondir leurs connaissances générales de français dans les centres FLE, comme par exemple à l'Institut de Touraine à Tours, découvraient avec surprise qu'en littérature, on continuait à leur proposer des cours magistraux dont ils n'avaient plus l'habitude.

Il existe cependant des centres, comme par exemple à l'Université Grenoble-Alpes, où l'enseignement de la littérature en FLE a fait ses preuves. À base de leurs expériences pédagogiques, Marie-Hélène Estéoule-Exel et Sophie Regnat y ont produit une anthologie de textes français et francophones, *Livres ouverts* (2008), visant à implanter un autre regard sur l'apprentissage de la littérature pour les non-francophones. Cet ouvrage, plutôt une exception dans le domaine, prouve la difficulté d'intégrer la francophonie dans le cursus universitaire français, alors que la population estudiantine étrangère, motivée probablement par la méthode interactive, s'y intéresserait davantage.⁵

4 ENSEIGNER LA LITTÉRATURE FRANÇAISE ET FRANCOPHONE EN AMÉRIQUE DU NORD

Au Canada francophone, dans les établissements où j'ai eu l'occasion d'enseigner (l'Université McGill à Montréal, l'Université d'Ottawa et l'Université de Guelph, entre 1991 et 1998), j'ai noté la tendance à une certaine imitation du système français, ce qui s'explique par l'histoire du pays. Surtout dans les années soixante, lors de la libéralisation de l'éducation devenue majoritairement laïque et dans le souci de maintenir le français comme langue dominante face à la menace anglophone ambiante, les portes se sont ouvertes pour les spécialistes venu.e.s de France, en détachement de l'Éducation Nationale.⁶ Les postes universitaires étaient alors largement pourvus de professeur.e.s formé.e.s aux méthodes du « commentaire composé » des textes classiques (français), transmis aux francophones de naissance sans égard pour les différences culturelles majeures. Cette acculturation était certainement ressentie comme une sorte de néocolonialisme

5 Une des rares personnes à avoir orienté ses recherches vers l'enseignement de la littérature dans le cadre du FLE, Marie-Hélène Estéoule-Exel a soutenu en 1993, à l'Université de Grenoble, sa thèse de doctorat *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère* sous la direction de Claudette Oriol-Boyer dont le soutien à ce projet paraissait à l'époque une sorte de défi lancé aux méthodes plus traditionnelles d'enseignement (conversation privée avec Mme Estéoule-Exel, le 16 février 2020). Plus récemment, une équipe de chercheur.e.s de Liège (Dufays, Delbart, Hammam et Saenen) a pris la défense de la littérature au sein de l'enseignement du FLE, dans leur ouvrage collectif *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives* (2014). Un autre ouvrage collectif dirigé par Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015), essaie de couvrir les aspects variés de l'intégration, dans les programmes du FLE et des disciplines conjointes, soit en France soit à l'étranger, de la littérature en tant que lien entre « le communicatif et le culturel » (Vorger 2015 : #2).

6 C'est la « révolution tranquille » au Québec, à savoir la prise du pouvoir des libéraux le 22 juin 1960 et la fin du régime clérical du premier ministre Maurice Duplessis (avec interruption, au pouvoir entre 1936 et 1959), qui a mené au renversement radical des valeurs (« La révolution de l'éducation au Québec », sur le site *Histoire Canada*).

contre lequel la « révolte » s'est opérée grâce à une prolifération remarquable des œuvres écrites par de nouvelles générations d'écrivain.e.s québécois.e.s (ou plus largement francophones dans le pays) et leur intégration progressive dans le curriculum universitaire, ce qui a eu pour conséquence la diminution inévitable du corpus classique de France, sans que les méthodes d'enseignement aient radicalement changé (au moins à l'époque que je connais le mieux).

Dans les universités états-uniennes, surtout dans le contexte actuel de l'apprentissage des langues et des impositions didactiques en vogue, les enseignant.e.s font face à la difficulté, voire l'impossibilité d'offrir des cours magistraux. Cependant, les étudiant.e.s, surtout si leurs compétences linguistiques sont moins avancées, sembleraient préférer des méthodes plus traditionnelles, avec la possibilité de régurgiter les informations transmises plutôt que de s'engager plus activement dans la compréhension et l'interprétation du matériel littéraire. Ainsi, ce serait à travers les cours magistraux (adaptés) qu'il y aurait peut-être moyen de transmettre les notions sur la « grande littérature » (française), sans pour autant pouvoir imposer la lecture, dans l'original, des romans classiques, considérés comme trop volumineux et trop exigeants. En compromis, surtout dans le cursus « sous-gradué » (les trois-quatre premières années d'études), la plupart des institutions optent régulièrement pour des textes plus courts appartenant au domaine de la francophonie, considérés, souvent à tort, comme plus « faciles », alors qu'ils demandent une initiation culturelle et sociale bien plus approfondie, impossible à réaliser dans le cadre limité des cours semestriels ou trimestriels. Le choix de ce type de textes littéraires représente peut-être aussi une sorte de révolte plus ou moins consciente contre les valeurs intellectuelles, sociales et culturelles de la France hexagonale. Les textes plus « difficiles » peuvent cependant être abordés dans des cours avancés, à partir de la quatrième année d'études, ensuite au niveau de la maîtrise et du doctorat.

Dans le cadre surtout états-unien du FLE, les collègues didacticien.ne.s continuent de former les étudiant.e.s en maîtrise et en doctorat à la méthode interactive, actionnelle, dans l'apprentissage de la « langue » (étrangère). L'initiation aux textes littéraires se fait alors au sein des cours spécialisés, répartis selon les siècles ou les grands genres littéraires traditionnels. À l'Université d'Alabama où j'ai enseigné entre 2000 et 2017, on offrait ces cours avancés à des groupes composites, conjointement la 4^e année, la maîtrise et le doctorat, ce qui demandait une organisation adaptée et concise, avec des activités différenciées et les barèmes d'évaluation appropriés pour chaque catégorie d'apprenant.e.s.

Face aux nouvelles générations rencontrées en classe, le défi pédagogique majeur touchait aussi bien à *l'enseignement* qu'à *la transmission* harmonisée du matériel, voire la méthode d'enseignement la plus appropriée. J'étais majoritairement responsable des cours du XX^e et du XXI^e siècle, malgré l'obligation partagée parmi

les collègues du département, d'assurer par exemple les cours de phonétique française, de civilisation, du français d'affaires, de la traduction, etc.

Dans les dernières décennies, face à l'imposition venant de l'administration universitaire de privilégier le modèle actionnel, la question principale était de savoir comment transmettre au moins un minimum de données « incontestables » et de références historiques fondamentales. Je cherchais à développer des modalités grâce auxquelles mon « introduction » à une période et le survol global de la problématique ne domineraient pas et où les apprenant.e.s seraient suffisamment motivé.e.s pour s'engager dans une recherche individuelle sur les éléments qu'on pourrait par la suite partager en classe. Mes présentations sur PowerPoint incluaient le matériel visuel et auditif, les reproductions des tableaux ou des photographies, des clips vidéo, des références aux films, le côté visuel et l'aspect « coloré » étant devenu un facteur majeur pour stimuler la communication avec la classe. Ce matériel était ensuite disponible dans la plateforme d'apprentissage (en ligne), mais je ne pouvais jamais prendre pour acquis que les apprenant.e.s y retourneraient vraiment. Les modalités interactives prenaient d'habitude le dessus dès les premières séances : elles pouvaient comprendre une variété de tâches ou de types d'interventions soit orales soit écrites. La lecture d'une œuvre littéraire, mais aussi des ressources bibliographiques, se faisait chapitre par chapitre, accompagnée souvent d'une liste de conseils ou de suggestions qui facilitait ensuite le travail de groupe, la discussion en classe et la préparation des travaux écrits. Dans un des cours assez ambitieux, « Proust : avant et après », conçu de manière à montrer l'évolution de l'écriture romanesque depuis le XIX^e et jusqu'au XXI^e siècle, l'œuvre principale au programme, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*, risquait de provoquer de l'angoisse, même de la part des futur.e.s professeur.e.s de français. La lecture en a été donc répartie entre plusieurs personnes, chacune ayant pour tâche de se concentrer sur un aspect particulier de l'œuvre. On a commencé par les pastiches de Proust, composés dans le style de Balzac et de Flaubert, dont on a examiné quelques courts extraits. Parmi les auteur.e.s qui se réclamaient de l'influence proustienne, nous avons pris en considération des extraits de Marguerite Yourcenar, Claude Simon, Hélène Cixous, Patrick Modiano, etc., sans qu'une (autre) œuvre intégrale puisse être étudiée dans ce même contexte. D'ailleurs, la contrainte de n'inclure dans un cours que quatre œuvres complètes imposait en général un choix très méticuleux de la thématique et des textes au programme. Toujours dans le souci d'élargir la vision de la littérature française (plus récente), j'ai assuré aussi un cours sur les Prix Nobel littéraires français, en travaillant majoritairement sur des extraits, pour passer ensuite à quelques textes entiers plus courts, comme ceux de Camus et Le Clézio.

Quant aux approches théoriques utilisables ou recommandées dans ces cours, faire comprendre qu'aucune lecture n'est jamais innocente et qu'inévitablement, on aborde toujours un texte avec des idées préconçues plus ou moins conscientes,

représentait un autre défi pédagogique. En principe, tout.e étudiant.e dans le système universitaire états-unien devrait être exposé.e, durant les premières années d'études, à des cours généraux de théorie littéraire. Cependant, lorsque la lecture d'une œuvre devait se faire directement dans une langue étrangère, en l'occurrence le français, il semblait nécessaire de refaire tout l'apprentissage de l'appareil théorique et de son application dans les travaux avancés, voire même les thèses de maîtrise et de doctorat. J'en avais la responsabilité dans un cours interdisciplinaire enseigné en anglais, offert conjointement à plusieurs programmes doctoraux de l'université, avec l'obligation du groupe francophone de lire dans la langue originale les ouvrages qui pouvaient leur être utiles. Parmi les approches qui se sont avérées les plus révélatrices, le « nouvel historicisme » (développé entre autres par Hayden White) est paradoxalement venu en aide à l'apprentissage indirect de la littérature française, voire francophone. Les cours de « civilisation », nés aux États-Unis il y a une bonne quarantaine d'années pour combler les lacunes en connaissances générales dans les études de langues étrangères, combinant l'histoire, les aspects sociologiques, anthropologiques, culturels et artistiques généraux, peuvent maintenant utiliser de façon « légitimée » les textes littéraires, le plus souvent en extraits, pour expliquer les mœurs et les particularités d'une époque.

5 CONCLUSION

Face aux défis toujours renouvelés de l'enseignement de la littérature française et francophone dans le contexte du FLE, surtout aux États-Unis, et malgré les expérimentations méthodologiques qui parfois n'aboutissent pas de façon pleinement satisfaisante, le retour à Lanson et à la collection Lagarde et Michard paraît tout à fait improbable. Par ailleurs, l'équilibre tend à rester instable entre les « grandes valeurs » littéraires et les nouvelles productions parfois éphémères : en littérature contemporaine, la sélection parmi tant d'ouvrages publiés, en France et dans les pays variés de la francophonie au sens large, paraît toujours risquée. L'intérêt des nouvelles générations, surtout en Amérique du Nord, pour l'audiovisuel, avec un certain rejet des textes longs et l'incapacité observée de suivre de longs discours (surtout sans le soutien visuel), témoigne de la concentration estudiantine réduite et oblige à modifier constamment les approches pédagogiques, en introduisant de plus en plus de tâches interactives qui risquent d'affecter le matériel étudié.

Qu'advient-il alors de toutes ces « révolutions » dans les mentalités et dans l'enseignement (de la littérature), depuis ces cinquante dernières années ? Quelles nouvelles « révolutions » pourrions-nous anticiper, après avoir peut-être contribué nous-mêmes aux transformations considérées comme radicales et qui, de nos

jours, demandent à être remises en question et reconsidérées, toujours pour accommoder d'autres générations d'étudiant.e.s dont nous apprenons seulement à connaître les attentes, les potentiels et les compétences ?

Références bibliographiques

- Cixous, Hélène, 1975 : « Le rire de la Méduse ». *L'Arc* 61, numéro spécial « Simone de Beauvoir et la lutte des femmes ». 39-54.
- Cixous, Hélène, 2000 : *Le Rire de la Méduse et autres ironies*, préf. Frédéric Regard. Paris : Galilée.
- Conseil d'Europe, 2001 : *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. (Consulté le 14 février 2020)
- Conseil d'Europe, 2018 : *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. (Consulté le 14 février 2020)
- Defays, Jean-Marc, Anne-Rosine Delbart, Samia Hammami et Frédéric Saenen, 2014 : *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Estéoule-Exel, Marie-Hélène, 1993 : *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Estéoule-Exel, Marie-Hélène et Sophie Regnat(-Ravieri), 2008 : *Livres ouverts*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Godard, Anne (éd.), 2015 : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier (Collection « Langue et didactique »).
- Goldschmit, Marc, 2003 : *Jacques Derrida : une introduction*. Paris : Agora.
- Lagarde, André et Laurent Michard, 1980 : *Moyen-Âge : les grands auteurs français au programme*. Paris : Bordas.
- Lagarde, André et Laurent Michard, 2008 : *Le Lagarde & Michard : les grands auteurs français : anthologie et histoire littéraire*. Paris : Bordas.
- Lanson, Gustave, 1895 : *Histoire de la littérature française*. Paris : Librairie Hachette. https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Lanson_-_Histoire_de_la_litt%C3%A9rature_fran%C3%A7aise,_1920.djvu. (Consulté le 15 août 2019)
- La révolution de l'éducation au Québec, 2019 : *Histoire Canada*, <https://www.histoirecanada.ca/consulter/canada-francais/la-revolution-de-l-education-au-quebec>. (Consulté le 1^{er} mars 2020)
- Proust, Marcel, 1919 : *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Paris : Gallimard.
- Samoyault, Tiphaine, 2015 : *Roland Barthes*. Paris : Seuil.

- Student-Centered Learning Background, 2004-2020 : *K12academics.com*, <https://www.k12academics.com/educational-philosophy/student-centered-learning/background>. (Consulté le 5 février 2020)
- Vorger, Camille, 2015 (mise en ligne 2017) : Godard, Anne (éd.) : *La littérature dans l'enseignement du FLE*, *Lidil*, <http://journals.openedition.org/lidil/3900>. (Consulté le 26 février 2020)
- White, Hayden, 1997 : *Tropics of Discourse : Essays in Cultural Criticism*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.