

**Cultures et représentations d'un champ disciplinaire en  
évolution : le cas de la littérature au sein des études françaises  
à l'université en Afrique du Sud**

**Fiona Lindsay Horne**

**208530080**

**A dissertation submitted in fulfilment of the requirements for  
the degree**

**Doctor of Philosophy**

**in the**

**Faculty of Humanities**

**UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL**

**Supervisor: Professor Francesca Balladon**

**Co-supervisor: Professor Emmanuel Fraisse**

**Volume II**

**2013**

# COLLEGE OF HUMANITIES

## DECLARATION - PLAGIARISM

I, ....., declare that

1. The research reported in this thesis, except where otherwise indicated, is my original research.
2. This thesis has not been submitted for any degree or examination at any other university.
3. This thesis does not contain other persons' data, pictures, graphs or other information, unless specifically acknowledged as being sourced from other persons.
4. This thesis does not contain other persons' writing, unless specifically acknowledged as being sourced from other researchers. Where other written sources have been quoted, then:
  - a. Their words have been re-written but the general information attributed to them has been referenced
  - b. Where their exact words have been used, then their writing has been placed in italics and inside quotation marks, and referenced.
5. This thesis does not contain text, graphics or tables copied and pasted from the Internet, unless specifically acknowledged, and the source being detailed in the thesis and in the References sections.

Signed

## Remerciements

Ce travail tient compte de l'apport riche et complémentaire de plusieurs personnes qui m'ont soutenue pendant ce voyage. Je tiens d'abord à remercier ma directrice de thèse, Francesca Balladon, pour sa confiance, son encouragement et sa réactivité, ainsi que mon co-directeur de thèse, Emmanuel Fraise, d'avoir accepté de suivre ce travail, et qui l'a fait avec enthousiasme et intérêt. Leurs conseils et aide m'ont été très utiles et enrichissants.

Tous mes remerciements aux examinateurs externes qui accompagnent la dernière étape de ce travail.

Cette thèse de doctorat n'aurait pas été possible sans la participation des collègues de divers départements de français dans le pays, qui ont accepté d'être interviewés. Le corpus d'entretiens, central à cette étude, ne m'a pas seulement permis d'approfondir mes hypothèses de travail, mais aussi de mieux connaître des collègues sur le plan personnel ainsi que les défis et les expériences qu'on partage dans le cadre de notre métier.

I wish to express my thanks to my colleagues at Wits for their support, as well as the School of Language, Literature and Media (SLLM), for enabling me to make progress on this thesis by participating in various writing retreats. De même, tous mes remerciements à l'équipe du Centre de Recherche en Didactique des langues et des cultures (DILTEC), de l'université de la Sorbonne nouvelle, Paris 3, pour leur accueil dans le stade initial de cette recherche.

Je remercie pour leur aide et leurs conseils à des moments importants de cette recherche Philippe Aldon, Vanessa Everson, Céline Peigné, Diana Lee-Simon et Professor Susan Van Zyl.

Special thanks to my friends who have supported me at different stages and in their unique ways: Marie, Chris, Vanessa, Paul and in particular Kendall and Mike, whose patience and support in all things have always been invaluable to me. Toute ma gratitude à ma collègue et chère amie Alexia Vassilatos, qui m'a soutenue du début jusqu'à la fin avec beaucoup d'amour.

Finally, I wish to convey my deepest gratitude to my parents, who have always believed in me and supported me in my studies.

**Title of thesis: “Cultures and representations of a disciplinary field in evolution: the case of Literature in French Studies at tertiary level in South Africa”**

**Summary in English**

The purpose of this study is to investigate the evolution of cultures and representations in the field of French Studies at tertiary level in South Africa, in order to gauge its impact on the teaching of Literature. The field of French Studies, traditionally divided into the areas of language and literature, has gone through a series of far-reaching changes over the last few years, in line with global trends but also as part of the transformation of the South African educational, socio-economic and cultural landscape. This has manifested itself in a shift from a literary ‘academic’ culture to more functional, skills-based teaching cultures, embodied in the field of French Studies, by the emergence of the discipline of French foreign language didactics. As a result, the identity of the discipline, traditionally dominated by literary studies, has been called into question, as well as the teaching approaches, content, aims and outcomes of French Studies. This study investigates representations of academics with regard to these changes, as well as the shift in disciplinary research and teaching cultures, by drawing on the values, practices and epistemological fields of language didactics and literary studies and their interaction within the wider field of French Studies. It further examines the specificity of teaching and learning literature in a foreign language environment and its relationship to established and emerging teaching cultures.

The question of the evolution of teaching cultures points to the actors who define this context, that is, the academics, the students and their relationship to the literary text as a scholarly object. This study focuses in particular on academics’ profiles and representations and the construction of their

relationship to the literary text in teaching and research. The knowledge, skills, perceptions, habits and values specific to these relationships underpin the overarching notion of 'culture' which are analysed through representations. Aspects of disciplinary, educational and interpretative cultures and representations are highlighted from the viewpoint of literature as a dialectical construction between individual reader and text and reader and culture and textual practices.

With this in mind, the study explores the question of the complex identity particular to French Studies, the challenges the discipline is facing at a turning point in its disciplinary history, and the function of literature within this shifting field. Finally, it sheds light on the crucial role culture and representation play within academic disciplines.

**Key terms:** French; Literature; Didactics; teaching; academics; evolution; representation; academics; disciplinary cultures; interpretative cultures.

# Sommaire

Remerciements	iii
Résumé en anglais	v
Sommaire	vii
Liste des tableaux	xii
Liste des abréviations et acronymes principaux	xiii
<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1<sup>ère</sup> partie : Le français dans le supérieur - Etat des lieux et représentations d'un champ en évolution</b>	<b>11</b>
<b>1. Le français à l'université en Afrique du Sud et son évolution</b>	<b>12</b>
1.1 Mutations socio-éducatives et institutionnelles	14
1.1.2 La crise des Humanités en Afrique du Sud	16
1.1.3 Mutations socio-épistémologiques	18
1.2 Le français à l'université en Afrique du Sud	22
1.2.1 Le statut changeant du français	22
1.2.2 Organisation des départements de français et la conception des programmes	26
1.2.2.1 Le corps enseignant	29
1.2.2.2 Constitution de l'offre : le duo langue-littérature	31
1.2.2.3 Descriptifs des formations de français à l'université en Afrique du Sud	32
1.2.2.4 Les descriptifs au niveau de la licence	34
1.2.2.5 Descriptifs au niveau de <i>Honours</i>	37
1.2.3 Le français : une « discipline » hétérogène	41
1.3 Enjeux du français à l'université en Afrique du Sud	42
1.3.1 Un cas de figure : le département de langues européennes à l'université de Witwatersrand	42
1.3.2 Les études littéraires en français à l'université : enjeux	46
1.3.2.1 La dissymétrie entre spécialisations littéraires et niveaux linguistiques	46
1.3.2.2 La disjonction entre les intérêts des universitaires et les intérêt et besoins étudiants	47
1.4 Evolutions : nouvelles configurations disciplinaires	50
1.4.1 Initiatives	50
1.4.2 Convergences et divergences disciplinaires	53
1.5 Conclusion	54
<b>2. Cadre théorique et méthodologie de recherche</b>	<b>56</b>
2.1 La tension entre la dimension individuelle et collective de l'étude	58
2.1.1 Le contexte : un champ, une discipline, une culture ?	58
2.1.2 Le champ universitaire du français	61
2.1.3 La notion de discipline	64
2.2 La culture prise entre la tension de « l'objet et du sujet »	68
2.2.1 La culture dans le contexte de cette étude	68
2.2.2 La culture : une définition entre deux pôles sémantiques	70
2.2.3 Cultures et traditions disciplinaires	73
2.2.4 Les humanités et les sciences sociales : une contextualisation historique et évolutive	76
2.2.5 Modèles éducatifs et rapports à « la culture littéraire »	78
2.3 Conceptions de la littérature	80
2.3.1 Littérature <i>versus</i> lecture littéraire : un survol des théories du texte	80

2.3.2 Enseignement de la littérature	86
2.3.3 Dichotomie théorique de lecture	88
2.3.4 Histoire de l'enseignement de la littérature, « pour et en soi », et en didactique des langues	90
2.3.5 Contestations et l'émergence d'une didactique de la littérature	92
2.4 La représentation – notion opératoire	95
2.4.1 Définition	96
2.4.2 Les conditions d'une élaboration représentationnelle	97
2.4.3 Les fonctions de la représentation	99
2.5 Conception et réalisation d'une enquête sur les représentations des universitaires	102
2.5.1 Le corpus retenu : des questionnaires informatifs et des entretiens semi-directifs	102
2.5.1.1 Présentation de l'enquête par questionnaire	103
2.5.1.2 Présentation des étapes des entretiens menés	105
2.5.2 L'entretien compréhensif	108
2.5.3 Positionnement de l'enquêtrice	111
<b>2<sup>ème</sup> partie : Représentations et cultures disciplinaires</b>	<b>114</b>
<b>3. Représentations sur le champ du français et son évolution</b>	<b>115</b>
3.1 Représentations sur l'évolution du français : enquête par questionnaire	116
3.1.1 Les thèmes identifiés	118
3.1.1.1 Avez-vous constaté une évolution au niveau des champs de recherche et des pratiques d'enseignement du français à l'université ?	118
3.1.1.2 Selon vous, la conception de l'enseignement de la littérature a-t-elle changé ?	119
3.1.1.3 Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles les étudiants choisissent d'apprendre le français ?	122
3.1.1.4 Comment voyez-vous l'attitude des étudiants envers l'étude des textes littéraires ? Y a-t-il eu une évolution à cet égard ?	123
3.1.2 Conclusions	124
3.2 Analyse des entretiens : représentations sur le champ du français à l'université en Afrique du Sud	126
3.2.1 Présentation et analyse des entretiens	127
3.2.1.1 Alice	127
3.2.1.2 Anna	131
3.2.1.3 Ella	135
3.2.1.4 Denis	139
3.2.1.5 Béatrice	145
3.2.1.6 Vera	148
3.2.1.7 Françoise	152
3.2.1.8 Nadine	157
3.2.1.9 Jacques	161
3.3 Conclusions	166
3.3.1 La notion chez les enquêtés de l'évolution du champ de français à l'université chez les enquêtés	167
3.3.1.1 Une baisse de standards ?	167
3.3.1.2 Évolution des pratiques d'enseignement	169
3.3.1.3 Des modèles d'enseignement en évolution	171
3.3.1.4 Représentations d'un enseignement « classique » de la littérature	172
3.3.1.5 Représentations de la didactique et d'une « approche FLE » à l'enseignement	173
3.3.1.6 La représentation de la didactique du FLE comme une discipline prescriptive	175



3.3.1.7 Le rôle de la culture éducative dans l'enseignement	177
3.3.1.8 La tension entre l'instrumentalisation du français et la formation d'un « esprit critique »	178
3.1.9 La didactique du FLE en Afrique du Sud : un élément perturbateur	178
<b>4. Cultures disciplinaires</b>	<b>181</b>
4.1 Culture première et seconde	182
4.1.1 Cultures disciplinaires	184
4.1.1.1 La didactique du FLE : statut épistémologique	185
4.1.1.1.1 Une discipline transdisciplinaire et praxéologique	185
4.1.1.1.2 Une discipline convergente	187
4.1.2.1 Les études littéraires : statut épistémologique	190
4.1.2.2 Une discipline divergente	192
4.1.3 La didactique de la littérature : la belle absente des didactiques du FLM, du FLE et des études littéraires	194
4.1.3.1 Les obstacles et défis à la constitution d'une didactique de la littérature	196
4.1.3.1.1 « La non-coïncidence des champs dans l'enseignement et la formation des enseignants »	196
4.1.3.1.2 Quels savoirs et quels référents littéraires communs ?	197
4.1.3.1.3 « La dispersion des objectifs »	198
4.2 Logiques et valeurs disciplinaires	199
4.2.1 Logiques et valeurs disciplinaires propres à la didactique du FLE	199
4.2.1.1 Une éthique du sujet	199
4.2.1.2 Un discours réaliste « du terrain »	203
4.2.1.3 Une approche par compétences	206
4.2.1.4 Une discipline « instrumentaliste » ?	208
4.2.2 Logiques disciplinaires des études littéraires	209
4.2.2.1 Un statut d'exception	209
4.2.2.2 Littérature et savoir	211
4.2.2.3 La littérature comme voyage, organisme, passage à une « vie meilleure »	211
4.2.2.4 Des postures et entrées multiples	215
4.2.3. Cultures disciplinaires « froide » et « chaude »	216
4.2.3.1 Exemples propres à l'enseignement de la lecture littérature	217
4.3 Discours et représentations disciplinaires de l'enseignement du texte littéraire	221
4.3.1 La tension entre une approche « méthodique » et une approche « globaliste »	223
4.3.2 Débats disciplinaires	225
4.3.2.1 Arguments contre la culture des « méthodes » et son traitement du texte littéraire	227
4.3.2.1.1 Dangers d'une culture disciplinaire « fonctionnelle » et « utilitaire »	227
4.3.2.1.2 Dangers de l'instrumentalisation	229
4.3.3. Arguments contre le modèle traditionnel de l'enseignements	231
4.3.3.1 « Mise à distance » aliénante	231
<b>3<sup>ème</sup> partie : Lecture littéraire, en recherche et en enseignement</b>	<b>234</b>
<b>5. Cultures interprétatives</b>	<b>235</b>
5.1 Cultures interprétatives	237
5.1.1 Lecteur expert	238
5.1.1.1 Fonction stratégique	239
5.1.1.2 Fonctions subjectives	240
5.1.2 Développement des voies/voix littéraires	241
5.1.3 Communautés interprétatives	243
5.1.4 Patrimoines littéraires : une contextualisation	244

5.1.4.1 Le canon et sa mise en cause	245
5.2 Observables : des profils de recherche « littéraires » des universitaires	246
5.2.1 Eclectisme des méthodes d'investigation	247
5.2.2 Développement des profils de recherche littéraires	248
5.2.2.1 Alice	249
5.2.2.2 Ella	252
5.2.2.3 Anna	255
5.2.2.4 Denis	259
5.2.2.5 Béatrice	261
5.2.2.6 Jacques	264
5.2.3 Facteurs structurants du développement des postures et orientations à la recherche en littérature	266
5.2.3.1 Motivations	266
5.2.3.2 Aires littéraires	267
5.2.4 Postures face à la littérature	268
5.2.4.1 Rigueur et intuition	268
5.2.4.2 Un « compromis ambigu »	269
5.2.4.3 Influence des « professeurs »	270
5.3 Cultures interprétatives transmises	270
5.3.1 Patrimoines littéraires d'expression française en contexte sud-africain ?	271
5.3.2 Représentations littéraires canoniques et en émergence	273
5.3.2.1 Canons <i>de facto</i> ?	279
5.3.2.2. Découpages normatifs des textes littéraires	280
5.3.2.3 L'émergence de nouveaux canons	282
5.3.2.4 Canons et démarches « FLE » ?	283
5.3.3 Approche par thématique/problématique	284
5.3.3.1 L'approche thématique au service de la (co)construction identitaire	285
5.3.3.2 Thèmes de l'identité : épanouissement personnel	286
5.3.3.2.1 Anna : « Je me suis dit, maintenant on ne peut pas couvrir un siècle ... »	286
5.3.3.2.2 Ella : « C'est une génération qui n'aime pas aller décortiquer un texte »	287
5.3.3.3 Thèmes de société : prise de conscience socio-culturelle	288
5.3.3.3.1 Denis : « Certes, faire des classiques, mais aussi [...] insérer des textes sud-africains traduits en français »	288
5.3.3.3.2 Véra : « Il est utile de trouver des textes où [...] il est question de phénomènes sociétaux qui existent en Afrique du Sud aussi... »	290
5.3.4 Un cas d'exception : rigueur formelle	290
5.3.5 Correspondances approximatives entre recherche et enseignement	290
5.4 Conclusions	292
5.4.1 Logiques relationnelles	293
5.4.2 Logiques d'appartenance	294
5.4.2.1 De multiples identités pour rompre avec un centre littéraire « franco-français »	294
5.4.3 Logiques d'appropriation	294
5.4.3.1 La persistance de modèles canoniques et l'émergence de nouvelles approches	294
5.4.3.2 L'approche par thématique pour répondre aux multiples défis d'enseignement	295
<b>6. Cultures d'enseignement</b>	<b>297</b>
6.1 Défis et stratégies d'enseignement-apprentissage de de la lecture littéraire en contexte FLE	398
6.1.1 Mobilisation de diverses compétences	398
6.1.2 Lacunes de nature encyclopédique, difficultés de nature connotative	399
6.1.3 Une compétence « rhétorique » variable et instable	302

6.1.4 Liberté paradoxale	303
6.2 Défis et stratégies d'enseignement	304
6.2.1 « Dispersion » et confusion des objectifs	305
6.2.2 La culture scolaire comme point d'ancrage et lieu d'interrogation	308
6.2.3 Gestion et intégration malaisée de l'acquisition de la langue et de la lecture littérature	310
6.2.3.1 Gestion des obstacles linguistiques des apprenants	312
6.2.3.2 Des situations d'énonciation « fermées »	315
6.2.3.2.1 Le modèle traditionnel	315
6.2.3.2.2 Le modèle communicatif	317
6.2.4 Intégration difficile de la lecture dans le dispositif d'enseignement	318
6.2.5 De nouvelles « réalités du terrain »	320
6.3 Reconfigurations disciplinaires	322
6.3.1 Statut disciplinaire de la littérature	323
6.3.1.1 La littérature comme « noyau dur » de la discipline	323
6.3.1.2 Rejet ou éloignement d'une lecture « spécialisée »	324
6.3.2. Hiérarchisation des formes de lecture	326
6.3.3 Rupture de régimes et de pratiques de lecture	329
6.3.3.1 Cultures d'analyses variables	331
6.3.3.2 Explication de texte revisitée : adhésion et rejet	332
6.4 Pratiques d'enseignement de la littérature en contexte universitaire sud- africain	334
6.4.1 Foisonnement des objectifs, synthèse cumulative des démarches	334
6.4.1.1 Anna et Ella : approches « cumulatives »	337
6.4.1.2 Véra, Nadine et Françoise : postures de lecture complémentaires, mais centrées sur l'apprenant	339
6.4.1.3 Denis et Jacques : littérature comme vitrine sur les réalités socio- culturelles	341
6.4.1.4 Alice et Béatrice : lectures expertes à caractère divergeant	343
6.4.2 Évaluation	344
6.4.2.1 Éloignement des modèles d'évaluation classique	345
6.4.2.2 Un équilibre entre commentaire de texte et opinion personnelle	346
6.4.2.3 Commentaire : un terme flottant	348
6.4.2.4 Discussion thématique	348
6.4.2.5 Débat interprétatif	349
6.4.2.6 Analyse stylistique	349
6.4.3 Tendances dans l'enseignement de la littérature relevées par les enquêtés	349
6.4.3.1 Prise de conscience progressive de l'apprenant	350
6.4.3.2 Actualisation et ouverture du texte littéraire	351
6.4.3.3 Enseignement « intuitif » et enseignement méthodique	352
6.4.3.4 Discipline en quête d'identité	353
6.5 Démocratisation de l'enseignement de la littérature en contexte universitaire du FLE	355
6.5.1 Évolutions et émergence de nouvelles cultures disciplinaires	358
<b>Conclusion</b>	<b>361</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>374</b>
<b>Annexes</b>	
Annexe 1 - Descriptifs des formations	386
Annexe 2 - Demande de permission de participer	411
Annexe 3 - Questionnaire 1	413
Annexe 4 - Questionnaire 2	414
Annexe 5 - Guide d'entretien	416
Annexe 6 - Transcriptions des entretiens	418

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1.1</b> : une représentation des universitaires enseignant le français dans le supérieur en Afrique du Sud	30
<b>Tableau 2.1</b> : Conventions pour les transcriptions des entretiens	107
<b>Tableau 4.1</b> : Représentations et pratiques de l'enseignement de la littérature à partir de deux cultures disciplinaires	222
<b>Tableau 5.1</b> : Programmes littéraires au niveau de la Licence	275-276
<b>Tableau 5.2</b> : Programmes littéraires en <i>Honours</i>	277-278
<b>Tableau 6.1</b> : Postures de lecture et dispositifs d'enseignement	327
<b>Tableau 6.2</b> : Objectifs, connaissances et compétences visées par les enquêtés	335-336

## Liste des abréviations et acronymes principaux

AFSSA	The Association for French Studies in Southern Africa
BA	Bachelor of Arts
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CECR	Le Cadre Européen Commun de référence pour les langues
DIRCO	Department of International Relations and Cooperation
FLE	Français langue étrangère
FLM	Français langue maternelle
HBU	Historically Black Universities
HWU	Historically White Universities
MDLL	Modern European Languages and Literatures
NCS	National Curriculum Statement
NCHE	National Commission for Higher Education
NMMU	The Nelson Mandela Metropolitan University
OBE	Outcomes Based Education
RU	Rhodes University
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
UCT	University of Cape Town
UFS	University of the Free State
UJ	University of Johannesburg
UNISA	University of South Africa
UP	University of Pretoria
US	University of Stellenbosch
UKZN	University of KwaZulu-Natal
Wits	University of the Witwatersrand

## Introduction

Le but de cette étude est d'examiner les représentations des enseignants-chercheurs dans le domaine des études françaises au niveau supérieur en Afrique du Sud, plus précisément celles qui sont liées à l'évolution de la discipline du français et du rôle et de la place de la littérature au sein de celle-ci.

Cette interrogation est issue, d'une part, d'un vécu personnel : celui de mon expérience en tant qu'étudiante et professeure de français langue étrangère (FLE). D'autre part, elle explore le constat, devenu très répandu dans l'univers universitaire sud-africain, de l'évolution du français, dans la perspective des mutations sociales, éducatives et institutionnelles, entre autres, qui marquent le pays depuis l'installation d'un gouvernement démocratique en 1994. En effet, il est largement admis que cette évolution, terme écran que je développerai ultérieurement, a profondément modifié les enjeux de l'enseignement et de la recherche en français.

Or si cette étude prend comme point de départ cette évolution, elle sera surtout centrée sur les perceptions liées à celle-ci ainsi que les positionnements qu'elles induisent au sein du corps enseignant dans le monde universitaire sud-africain. Privilégier la littérature, en tant qu'objet de recherche et d'enseignement, revient d'abord à reconnaître son histoire fondamentale et complexe au sein de la « discipline » du français, de manière générale mais notamment en Afrique du Sud. Historiquement et traditionnellement, dans ce pays, l'enseignement du français est organisé selon les composantes de langue et de littérature, configuration disciplinaire qui concevait et conçoit toujours de manière plus au moins répandue, la langue – c'est-à-dire les connaissances et les compétences linguistiques – au service de l'étude de la littérature. On se demandera, dans le cadre de cette étude, comment les enseignants-chercheurs, historiquement spécialisés en

études littéraires, se situent par rapport à l'ouverture et la diversification de la « discipline » du français en Afrique du Sud terme et concept qu'on développera ultérieurement.

En effet, la notion de « discipline » s'avère tout à fait complexe et discutable, surtout dans le contexte universitaire sud-africain, compte tenu de la liberté des contenus et des approches accordée aux départements ainsi qu'aux professeurs. En effet, au fil des années, en tant qu'étudiante en Afrique du Sud (et en France d'ailleurs), j'ai été confrontée à des contenus littéraires, à des approches théoriques et à des méthodes d'enseignement d'une hétérogénéité et d'une instabilité extrêmes, qui semblaient correspondre à autant de personnalités, de styles, d'*habitus*, de cultures éducatives, et qui semblaient confirmer un flou épistémique absolu en ce qui concerne le domaine du français, et de surcroît, des études littéraires.

Devenue professeure, et diplômée en études littéraires ainsi qu'en didactique des langues, j'ai été ensuite frappée par ce que j'ai perçu comme le manque de réflexion didactique quant aux méthodes et contenus d'enseignement au sein de la communauté universitaire, et encore une fois, par les choix finalement très individualistes et quasi-hermétiques de cette dernière. En quoi consiste l'identité du français à l'université en Afrique du Sud, dont l'évolution représente un tournant significatif ? Une réflexion sur les positionnements des professeurs et les conséquences sur l'enseignement m'a paru nécessaire et urgente, vu la mutation des enjeux, à la fois perçus et réels, en enseignement et en recherche. Certes, l'ouverture et la diversification de l'offre en français à l'université, illustrée notamment par l'émergence de la didactique du français langue étrangère, pointe un changement des lignes de recherche et d'enseignement, qui mettront en question des pratiques établies. Il en ressort des questions liées à la tradition et à l'innovation, conditionnées par les profils et les représentations des universitaires.

Dans cette perspective, le français à l'université en Afrique du Sud, peut être envisagé à partir de la notion de *champ* – notion bourdieusienne qui désigne un système structuré de positions – qui se référera à ce qu'on appelle de manière très floue le contexte (Lahire 2001). Selon une telle conception, les cadres institutionnels, disciplinaires et socio-épistémiques interagissent continuellement pour constituer les enjeux du français au niveau supérieur, qui en tant que champ multiforme, se nourrit de multiples discours. Les convergences et les divergences de ces derniers, interdépendants, révèlent autant d'enjeux idéologiques et de systèmes de valeur, qui influent de manière directe sur les pratiques de recherche et d'enseignement. Je songe, par exemple, aux discours et aux mesures mis en place par le gouvernement et par les universités sud-africaines quant aux finalités éducatives. En outre, le rôle et l'action des pouvoirs publics français en Afrique du Sud (et notamment *le Service de Coopération et d'action culturelle* de l'Ambassade de France en Afrique du Sud, désormais le SCAC) agissent également sur les enjeux du champ. Enfin, les publications scientifiques des chercheurs en Afrique du Sud, en disent long sur les orientations disciplinaires et leur évolution. Au sein de ces différents niveaux de discours, qu'ils soient politiques, éducatifs ou scientifiques, ressortent implicitement et explicitement des systèmes de valeur et des partis pris.

Il est intéressant de constater, à cet égard, qu'au sein du paysage académique du français en Afrique du Sud, il existe *des* communautés d'universitaires distinctes, qui pourraient traduire des « sous-champs » et dont les caractéristiques constituent *des* identités disciplinaires. Dans le cadre de cette étude, les disciplines retenues comme objets de recherche sont la didactique du FLE et les études littéraires, disciplines qui conditionnent en grande partie le champ de français, les études littéraires occupant la place principale des spécialisations des universitaires, et la didactique étant emblématique des évolutions en cours. Cette discipline relativement nouvelle a pour effet de renouveler et de mettre en question bien de pratiques d'enseignement



établies, notamment la configuration disciplinaire traditionnelle de langue et littérature. Le fonctionnement de ces disciplines de recherche et leur incidence sur l'enseignement mérite d'être exploré, car celles-ci détiennent des logiques et mettent en œuvre des cultures distinctes. En effet, au sein de la tradition des humanités (incarnée par les études littéraires) et plus tardivement des sciences sociales (la didactique) les rapports différents au texte littéraire sont privilégiés, et attribuent à son étude des rôles et des finalités différents. Mettre en parallèle les disciplines de la didactique et des études littéraires à partir de leurs traditions épistémologiques vise à donner une vue contextualisée des enjeux qui influent sur le champ du français et le rôle et la fonction de la littérature à partir de leur visions respectives.

Si la notion de champ et de communauté disciplinaire nous offre un cadre d'analyse utile pour la description du contexte du français à l'université en Afrique du Sud, il importe, toutefois, de partir de l'universitaire et ses rapports à la discipline et à la littérature qui sont souvent complexes, dynamiques et évolutifs. De cette perspective, le champ et la discipline et la culture sont appréhendés à partir d'une perspective relationnelle. En effet, au cœur de cette étude réside la relation dialectique entre le sujet (en l'occurrence, l'universitaire) et son domaine de professionnalisation, celui de la recherche et l'enseignement. Car, au final, c'est bien l'identité professionnelle sous toutes ses facettes qui constitue et est constitutive du champ du français de manière plus large. Le rapport dynamique entre sujet et son objet d'enseignement et de recherche touche à plusieurs types de cultures dont :

- la culture disciplinaire, qui renvoie aux valeurs, aux cadres de référence et aux comportements qui rentrent en compte notamment dans le cadre de la recherche ou de la « spécialisation » ;
- la culture éducative, qui traduit des modèles et méthodes d'enseignement, habituellement inculqués et retransmis ;

- la culture interprétative, qui désigne les diverses manières de traiter le texte littéraire, en recherche et en enseignement et qui comprend certains aires et patrimoines littéraires.

Le parti pris de me pencher plus particulièrement sur le rôle de la littérature touche à son statut disciplinaire et épistémologique particulier, ainsi qu'aux valeurs dont elle est tributaire et qui sont investies par les universitaires dans le cadre de leur métier. Je ne souhaite pas entamer une réflexion, finalement essentialiste, sur ce qui constituerait la littérature, ni sur le bien-fondé de son étude, mais plutôt mener une réflexion qui la concevrait dans une perspective dynamique, relative et avant tout relationnelle. Quel rapport détient le sujet (l'universitaire) à la littérature, de manière générale, mais plus particulièrement dans sa recherche et son enseignement ? On aura beaucoup affirmé l'importance de la littérature dans la formation de l'identité de l'individu, du fait qu'elle engage le sujet lecteur au niveau cognitif, affectif, socioculturel, etc. Ce rapport, à la fois subjectif et épistémologique, s'articule, en raison des dimensions et des représentations qu'il induit, selon des logiques constructivistes.

Les théories de lecture et de la réception, qui placent le lecteur au centre de l'acte de lecture, sont tributaires de ce paradigme (Dufays Gemenne & Ledur 2005 ; Eco 1985 ; Fish 2007 ; Jauss 1982 ; Jouve 1993). Selon elles, la littérature ne peut être conçue en tant qu'*objet* mais comme phénomène de projection et de construction. Les enjeux identitaires qui en découlent sont évidents : des constructions, des sélections et des représentations sont toutes fondamentalement révélatrices d'un *moi lecteur*. Dans le cadre universitaire de recherche et d'enseignement, ces positionnements ont une incidence directe sur les corpus, les modes et les méthodes d'interprétation ainsi que les pratiques pédagogiques.

C'est donc la dimension axiologique de la littérature, sa capacité à définir et transmettre des valeurs, qui sera examinée dans le contexte universitaire, où l'imbrication des dimensions subjectives et épistémologiques s'avère inextricable, et dont les jugements de valeurs sont à la fois personnels et partagés. Ce « partage », qui relève du domaine du social, renvoie notamment à la dimension patrimoniale de la littérature, en tant que transmission d'un héritage culturel (Fraisie 1997). Ce dernier ouvre un espace de réflexion sur la question complexe des identités patrimoniales des enseignants et leur incidence sur la situation de recherche et d'enseignement, notamment dans le contexte exogène d'enseignement. Ce questionnement fait ressortir les rapports complexes et variables entre ce qu'on dénomme « littérature » et ce que l'on enseigne sous ce nom. Certes, la littérature et l'enseignement de la littérature ne sont pas synonymes mais la corrélation entre les deux est complexe, riche et digne d'intérêt dans le cadre de cette étude.

Pour toutes ces raisons, on ne peut envisager une étude sur le rôle et les valeurs attribuées à la littérature sans considérer les représentations qui elles, incarnent des constructions personnelles et sociales par excellence. En définitive, tout choix textuel, toute orientation théorique et toute démarche pédagogique sont basés sur les représentations qui se déclinent par des positionnements personnels (goûts, jugements de valeur) et professionnels (orientations épistémiques et appartenance à des communautés interprétatives).

La notion opératoire de représentation, décrite comme une « forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet », englobe notamment les sphères à la fois sociales et individuelles :

Elles sont relayées par des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état de connaissances scientifiques, comme à la condition sociale comme à la sphère de l'expérience privée et affective (Jodelet 1989 : 52).

Si les représentations sociales sont des formes vulgarisées de savoir commun, comment les définir dans un contexte professionnel, voire académique, qui favorise ce que certains appellent le *savoir savant*? On verra que les deux coïncident dans le cadre de cette étude.

Blin, qui examine les représentations *professionnelles*, les définit comme :

[...] un ensemble de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisé dans un champ structuré présentant une signification globale (Blin 1997 : 89).

En effet, c'est justement les dimensions descriptives, prescriptives et évaluatives relatives à la littérature que je tâcherai de dégager au sein du contexte du français à l'université en Afrique du Sud. Au niveau épistémique et didactique, les cognitions décrites par Blin renvoient à des catégories fort diverses : celles des attitudes, des valeurs, des croyances et des opinions. Au final, comment la littérature en français à l'université en Afrique du Sud est-elle envisagée selon le contexte (le champ), l'identité (du sujet) et ses pratiques (de recherche et d'enseignement) ? De plus, est-il possible de situer ces postures à partir des cultures disciplinaires ?

Ces questions seront explorées le long de cette étude, en essayant de dégager des liens significatifs entre ces trois axes (du champ, du sujet et des pratiques). La notion de culture qui se réfère dans cette étude aux traits communs à des groupes de personnes, ici à des personnes appartenant à des « tribus » académiques (Becher & Trowler 2001), sera centrale à l'analyse de ces axes.

Le premier chapitre est consacré aux enjeux du champ de français à l'université, et prend comme point de départ la notion de l'évolution de ceux-ci : de changements socio-politiques et économiques, de nouveaux cadres socio-épistémiques, et conjointement, de nouveaux besoins et attentes chez le

public étudiant. Dans cette perspective, une interrogation sur la « discipline » du français et ses enjeux identitaires sera traitée.

Le deuxième chapitre offre un cadrage théorique et méthodologique des notions opératoires, telles que la culture et la représentation. Il soulève par ailleurs les défis théoriques rencontrés au fil de cette étude et présente une description de la démarche adoptée en ce qui concerne le recueil des données et l'analyse des enquêtes. L'intérêt d'une méthodologie qualitative dans l'analyse des entretiens est également exploré.

Le troisième chapitre explore les enjeux du champ à partir d'une analyse des représentations des universitaires sur l'évolution du français à l'université. Cette analyse traitera le rapport entre les universitaires à la « discipline » du français de manière générale et leur positionnement quant aux mutations en cours à partir de leur identité disciplinaire. À ce titre, les représentations propres à l'émergence de la didactique du FLE en contexte universitaire seront explorées.

Le quatrième chapitre se consacre à la notion de culture disciplinaire, à partir d'une réflexion sur la didactique des langues d'une part et les études littéraires de l'autre. Les enjeux épistémiques de ces deux disciplines sont mis en valeur, ainsi que leur traitement, au niveau théorique, de l'enseignement du texte littéraire.

Dans le cinquième chapitre, les caractéristiques et les particularités des études littéraires comme discipline de recherche et d'enseignement sont mis en valeur. Les diverses manières d'aborder et de traiter le texte, ainsi que la notion de patrimoine sont dégagées pour mettre en valeur les différents aspects de la culture interprétative.

Le chapitre six traite des cultures d'enseignement ou les manières dont l'identité universitaire est réinvestie dans l'acte d'enseignement. Dans cette perspective, des questions complexes sont abordées : les défis d'apprentissage et d'enseignement de la lecture littéraire ; la gestion de ces défis par les enseignants ; les finalités attribuées à l'enseignement de la littérature ainsi que les implications pédagogiques de différentes postures d'enseignement. Finalement, un bilan des évolutions d'enseignement de la littérature en contexte universitaire sud-africain est proposé.

De manière générale, ces axes d'étude visent à développer une réflexion sur la manière dont les universitaires développent des approches à l'étude et à l'enseignement de la littérature. En définitive, les postures à l'enseignement de la littérature demeurent complexes et multiples et varient en fonction des enseignants. Par ailleurs, les travaux sur la question de l'enseignement de la littérature se dessinent à partir d'une dichotomie très répandue : les approches basées sur le texte et ses procédures littéraires d'une part, et les approches basées sur le lecteur d'autre part. Cette opposition schématique limite les possibilités de dépeindre un portrait complexe et nuancé de la compréhension et l'interprétation littéraires en situation d'enseignement et d'apprentissage. Ces raisons expliquent en grande partie l'intérêt d'une étude qualitative des représentations qui fournissent ainsi un cadre nuancé d'analyse.

En conclusion, cette étude souhaite contribuer à une meilleure compréhension des cultures disciplinaires et leurs effets identitaires sur les études françaises. L'hypothèse qui sous-tend cette interrogation est celle que les identités disciplinaires ressortent et se définissent à partir des contextes en évolution. Le cas de la littérature au sein des études françaises semble particulièrement propice à une analyse de représentations, étant donné son statut historiquement dominant et sacralisé, les valeurs personnelles et collectives investies dans son étude, et sa fragilisation réelle et/ou perçue au sein de la nouvelle conjoncture sud-africaine au niveau politique, social et

épistémique. Au-delà de ce contexte, cette étude vise à saisir les rapports entre représentation et orientations littéraires, étant donné la pluralité, la diversité et la polysémie des réalités littéraires. La réflexion plus large sur les cultures d'analyse et d'enseignement sera replacée en contexte sud-africain pour dégager, si possible, des spécificités.

**1<sup>ère</sup> partie :**

**Le français dans le supérieur -  
état des lieux et représentations d'un champ en évolution**



## Chapitre 1

### Le français à l'université en Afrique du Sud et son évolution

C'est devenu un lieu commun que d'évoquer les grandes mutations qu'a subies l'Afrique du Sud après le régime de l'apartheid, qui touchent aux domaines sociaux, éducatifs, culturels et politiques. En effet, l'identité sud-africaine du post-apartheid se calque sur la notion de démocratie, clé de voûte idéologique qui transforme, concrètement, la société dans toutes ses facettes. Depuis 1994, la démocratisation se traduit par une série de mutations de grande envergure largement documentées<sup>1</sup>. Ces dernières conditionnent en grande partie les nouveaux enjeux qui constituent le champ qui nous intéresse : celui du français à l'université en Afrique du Sud.

Les transformations, liées d'une part aux institutions, et d'autre part aux développements socio-épistémiques (des tendances généralisées mais ressenties tout particulièrement dans le contexte sud-africain), seront le point de départ pour examiner l'évolution du français. La notion d'évolution permettra d'entamer une réflexion sur les représentations quant au rôle et à la place de la littérature au sein de cette « discipline »<sup>2</sup>. Plusieurs questions liées à ces changements méritent réflexion : comment les départements de français s'adaptent-ils (ou non) à ces mutations, au niveau des spécialisations des enseignants-chercheurs, des cursus/curricula en offre et leur organisation ? Comment le couple traditionnel langue/littérature est-il désormais conçu, et par conséquent, en quoi l'enseignement de la littérature en est-il affecté ? Cette dernière question invite une réflexion sur des pratiques et configurations passées et celles en évolution et fait ressortir, de manière

---

<sup>1</sup> Dans le domaine de l'éducation, voir Kruss Fataar & Donn, (1997). *Education after apartheid: South African education in transition*.

<sup>2</sup> On mènera une réflexion plus loin sur cette notion épineuse, de manière générale, mais surtout dans le contexte du français dans le supérieur en Afrique du Sud, car elle représente des identités, des configurations et des pratiques éclatées qui mettent en question sa désignation même.

frappante, la tension entre tradition et innovation dans le contexte sud-africain.

On se propose, dans un premier temps, de dresser un état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français à l'université en tenant compte de son évolution dans son contexte plus large : celui des réformes éducatives, (mises en place dans le secondaire et dans le supérieur), l'émergence de nouvelles tendances en enseignement et de nouvelles épistémologies, et finalement le statut socio-linguistique du français dans le pays. Tous ces facteurs, ont des conséquences directes et indirectes sur le français et son enseignement.

Pour ce faire, je me référerai à plusieurs sources : pour situer le contexte socio-éducatif sud-africain, à des documents gouvernementaux et institutionnels qui fournissent un éclairage sur de nouvelles priorités, et qui s'alignent à des tendances méthodologiques et didactiques les plus récentes. Ensuite, les publications scientifiques des universitaires en français en Afrique du Sud sont, pour leur part, fort indicatives d'une prise de conscience d'un contexte en mutation et de nouvelles tendances disciplinaires liées à celui-ci. En effet, un changement dans les lignes de recherche révèle la montée en puissance de nouveaux paradigmes disciplinaires, souvent accompagnés par des revendications de renouveau.

L'organisation des départements de français sera explorée par une analyse des descriptifs de formation, dont la conception et l'élaboration s'avèrent sensiblement différentes selon les départements.

## 1.1 Mutations socio-éducatives et institutionnelles

Comme je l'ai indiqué dans mon introduction, l'évolution du français en Afrique du Sud doit d'abord être comprise dans le contexte des mutations sociales profondes qui ont eu lieu depuis l'installation d'un gouvernement démocratique en 1994. De manière générale, on témoigne, depuis la fin de l'apartheid, de la démocratisation et de l'ouverture du pays sous l'impulsion de la « transformation ». Des réformes gouvernementales visent à redresser les inégalités du passé tout en s'orientant vers les nouveaux besoins socio-économiques du pays. Au niveau éducatif, cette situation traduit la nécessité de s'adapter à de nouveaux besoins étudiants et de développer des compétences dans une perspective à la fois fonctionnelle et humaniste.

Les réformes adoptées dans le cadre de l'éducation répondent, d'une part, à la nécessité de redresser et remédier les inégalités héritées de l'époque de l'apartheid. D'autre part, elles visent le développement national, et répondent à l'ouverture du pays au monde (Department of Education 1996).

La politique éducative est conçue à partir d'un nouveau curriculum, qui marque un revirement complet par rapport au passé :

*The curriculum was content-based, prescriptive, imposing a canon of knowledge that was to a large extent white, middle-class and Eurocentric. The ethos was competitive and individualistic. With the advent of the democratic government, education too had to be democratized, in its structure, systems and in its approach. It also had the difficult task of setting right the consequences of the wrongs of the previous system. Pedagogically it had to be transformed in order to meet the needs of a new century, taking into consideration the economic consequences of globalization, of a technocratic society and the ensuing nature of the job market. Education and training had to be transformed so as to bring about, or at least allow for, economic equality and consequently, sustainability (Balladon 2004 : 50)<sup>3</sup>.*

---

<sup>3</sup> On a décidé de retenir, pour authenticité, des citations en anglais, étant donné le contexte largement anglophone de cette étude ainsi que les nombreux documents et apports théoriques rédigés en langue anglaise.

Dans cette perspective, le *National Curriculum Statement* (désormais le *NCS*) est conçu à partir de la nouvelle devise du pays, « l'unité dans la diversité ». Le nouveau curriculum s'articule autour de deux notions centrales : celle de « multiculturalisme » (*multiculturalism*) et celle de « l'apprentissage au long de la vie » (*lifelong learning*) (Balladon 2004). Le *NCS* se base sur des principes de *l'Outcomes Based Education (OBE)*, mis en place activement dans le secondaire.

Sans vouloir entamer une réflexion poussée sur l'*OBE* ici, j'en signalerai brièvement ses traits saillants : il marque un déplacement en éducation de l'importance d'acquérir des connaissances vers la nécessité de développer des compétences dans des contextes variés. La notion vaste de compétence comprend de nombreuses composantes avec comme but un apprentissage global tout le long de la vie. Par ailleurs, les pratiques méthodologiques prescrits par l'*OBE* sont (entre autres), la centration sur l'apprenant et ses besoins ; en effet, ce dernier est sollicité comme acteur et collaborateur actif de son apprentissage (Balladon 2004).

Au niveau supérieur, on témoigne de l'élaboration de nouvelles politiques éducatives selon une logique similaire. Le *National Commission on Higher Education (NCHE)* recommande un cadre de transformation fondamentale de l'éducation supérieure dans le pays<sup>4</sup>. Les recommandations par ce cadre sont *grosso modo* comme suivent : une participation plus importante par un corps d'apprenants plus diversifié ; une réponse plus importante à des besoins socio-économiques grandissants et une augmentation des partenariats et de la coopération entre l'éducation supérieure et des institutions et des acteurs sociaux (Department of Education 1996). On voit la portée démocratique de

---

<sup>4</sup> En plus du '*National Commission for Higher Education*' on peut citer de nombreux organismes établis à ce but : '*The South African Qualifications Authority*' (*SAQA*), qui a engendré le '*National Qualifications Framework*' (*NQF*). Des propositions et recommandations quant à la gestion et la mise en place de nouveaux programmes sont élaborées dans le « *South African schools Act* » (1996) et *Curriculum 2005* (1997) entre autres.

la *NCHE* par sa volonté d'intégrer des publics jadis exclus. En outre, chaque programme offert doit être adapté aux réalités locales, nationales et régionales tout en gardant un caractère universel. En effet, les finalités universelles de l'éducation supérieure, qui sont le développement de la pensée critique et analytique, la créativité et la capacité à résoudre des problèmes doivent désormais prendre en compte ces nouveaux publics.

Ces changements au niveau supérieur sont accompagnés par une autre pression externe, celle de la massification. Phénomène mondial depuis les années soixante, qui tente de diminuer des inégalités en rendant l'éducation accessible à tous, elle marque la transition d'une culture d'élite en éducation supérieure vers une culture de masse. La perspective démocratique de l'Afrique du Sud ainsi que sa visée économique de développement consolident son inscription dans cette tendance.

### **1.1.2 La crise des Humanités en Afrique du Sud**

En Afrique du Sud, l'étiquette « Humanités » recouvre à la fois les sciences sociales et les arts et les lettres. Dans le contexte sud-africain, « la crise des Humanités » serait la conséquence des discours et des politiques élaborés après l'apartheid qui correspondent à de nouvelles préoccupations sociales, telles que le développement socio-économique, la massification des publics et la nécessité d'une insertion rapide et massive des étudiants dans le marché du travail.

La conscience d'un déclin des Humanités et la perte d'attractivité de ces études au sein de la société sud-africaine ont fait l'objet d'une étude approfondie menée en 2011 par *The Academy of Science for South Africa* et intitulée *Consensus on the State of Humanities in South Africa : Status, Prospects and Strategies*.

Selon l'étude, le dilemme dans lequel les humanités se retrouvent aujourd'hui s'inscrit dans cette logique d'offre et de demande :

*Much of the failure to appreciate the Humanities is that the link between higher education and employment is fraught both with misunderstanding and ideology. Recent work points to what has been called the 'biased use of the term employability', which, in turn has driven the belief that the universities should 'subordinate themselves to the presumed demands of the employment system'. This is the view which has driven the policy community to believe that the Humanities have no place in the modern economy because it believes that there is a direct link between knowledge as a productive force and the need for higher education is to contribute visibly to economy and society. But this view ignores the opposite : the dangers of the employment system. As governments pursue the first, they invariably stress the idea of 'accountability' but what they really mean is 'instrumentalism' – knowledge must be of use to society. [...] All this is reflected in the widespread suspicion that institutions of higher education are far removed from the world of work and that academics do not sufficiently strive for an appropriate balance between theory and practice. Against this, academics, not only in the Humanities, are uncomfortable with the power of instrumentalist thinking. There is widespread concern that intellectual enhancement for all and equality of opportunity is being forfeited to presumed industrial demands (ASSAf 2011 : 31).*

Cette citation pointe le malaise répandu parmi les universitaires sud-africains face aux pressions économiques qui les amènent à devoir justifier une adéquation entre les formations dans le supérieur et le marché de l'emploi. Le sentiment de l'instrumentalisation ambiante au sein du système éducatif aux demandes du marché suscite en effet de débats vifs<sup>5</sup>.

Cette crise est la conséquence de plusieurs facteurs structurels, tels que la baisse des inscriptions des étudiants dans les disciplines littéraires, le manque de subventions du gouvernement et, notamment, l'évolution et l'administration des politiques après l'apartheid qui ont systématiquement privilégié les sciences, la technologie et l'ingénierie au détriment des Humanités (ASSAf 2011 : 15). Au-delà de ces facteurs d'ordre socio-politique et économique, ce déclin met en cause des modèles naguère dominants au sein des Humanités. La mise en question de références

---

<sup>5</sup> À titre d'exemple, la collection d'articles de Jansen, *We need to talk* (2011).

partagées, de la reconnaissance des savoirs et des valeurs qu'elles portent ainsi que l'organisation de ces savoirs et de leur mode de transmission sont de rigueur. Ces questions correspondent par ailleurs à des mutations socio-épistémiques plus larges.

### **1.1.3 Mutations socio-épistémologiques**

Les phénomènes de mondialisation et de massification amènent avec eux ce que Peter Scott appelle un mouvement des « systèmes fermés » vers des « systèmes ouverts » (Scott 1995). De manière générale, il annonce la déchéance de la domination de cultures académiques élitistes et insulaires et le développement des systèmes d'apprentissage et d'enseignement plus ouverts et plus réceptifs aux besoins socio-économiques contemporains. L'accent dans le rapport du *NCHE* sur l'ouverture des organismes éducatifs, notamment par la création de partenariats et de coopérations avec des structures non-académiques est un exemple de cette ouverture.

Cette mutation a d'abord pour conséquence des transformations majeures au niveau de l'organisation structurelle des universités. Par ailleurs, on témoigne de changements curriculaires. On voit par exemple, l'évolution de formations formelles académiques vers des formations plus professionnalisantes.

Dans cette nouvelle configuration académique, les étudiants, soumis à la pression de trouver un emploi sur le marché du travail, deviennent des usagers actifs de leurs formations, jouant un rôle plus actif dans la composition de leurs cursus, qui sont révélateurs de choix et de besoins individuels. On témoigne de l'émergence d'une génération d'étudiants qui visent à posséder, à l'issue de leurs études, des compétences et des connaissances qu'ils peuvent exploiter dans un contexte professionnel. Cette orientation semble aller de pair avec la tendance actuelle de privilégier des enseignements plus attractifs, correspondant à une attente montante des

étudiants de trouver des programmes plus clairement en prise avec l'emploi, ce que les anglo-saxons nomment *Vocational Programs* (des formations professionnalisantes).

Dans cet esprit d'initiative individuelle où les compétences sont mises en valeur, on passe d'un système « fermé » de qualifications et de diplômes à un système plus flexible qui se fonde sur des programmes, des « crédits » (des unités académiques) et des objectifs. Le « département », qui a toujours fourni un environnement intellectuel structuré au sein des disciplines académiques, s'ouvre à des coopérations et partenariats plus fluides et souvent transdisciplinaires.

Cette transformation institutionnelle par l'ouverture à la massification comporte également des conséquences épistémologiques. On témoigne de ce que Scott nomme le déplacement d'un « mode de connaissance 1 » à un « mode de connaissance 2 » (Scott 1995). Le *Mode 1* se réfère à la connaissance disciplinaire, insulaire, où les sites de production sont homogènes, tandis que le *Mode 2* désigne le savoir apte à résoudre des problèmes. Le *Mode 2* est typiquement transdisciplinaire, hétérogène et en outre détient une pertinence sociale. Cette tension souligne l'insularité disciplinaire restreinte au cadre universitaire d'une part et le savoir appliqué au « monde réel » de l'autre. Si le *Mode 2* s'applique en grande partie aux disciplines scientifiques et technologiques, on ne peut pas nier son influence dans le cadre des Humanités.

En définitive, les principes éducatifs promus par le Ministère de l'Éducation, s'alignent, on le voit, sur des tendances socio-économiques mondiales qui ont des conséquences non négligeables sur l'émergence de nouveaux paradigmes socio-épistémologiques.



Au niveau de l'enseignement, on témoigne d'une véritable montée en puissance des **pédagogies actives** qui n'est pas limitée à l'enseignement secondaire. Ce terme, que j'emprunte à Lemaître, résume le nouveau projet pédagogique dans le supérieur ainsi :

L'objectif général est de faire évoluer le modèle pédagogique de la transmission des savoirs savants, qui fut le modèle dominant de l'enseignement supérieur, vers une pédagogie centrée sur la personne de l'étudiant, et sur son adaptation socio-professionnelle. Il s'agit de dispositifs qui mettent en scène une activité d'apprentissage ostensible, au travers des projets, des études de cas, de problèmes, d'accompagnement personnalisé, etc. (Lemaître 2007 : 81).

En ce qui concerne l'enseignement des langues, il importe, également, d'évoquer *Le Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (2000) à partir duquel de nombreuses formations universitaires en français s'inspirent. Les méthodologies de langue s'abreuvent également de la centration sur l'apprenant et l'apprentissage à vie. Tout comme l'*OBE*, le cadre affirme une perspective actionnelle d'enseignement-apprentissage, concevant l'apprenant comme « un acteur social [...] ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe 2000 : 15). Il est important de signaler que ce paradigme éducatif marque une ouverture importante en didactique des langues, de par le fait qu'il fait appel à des compétences diverses qui ne sont pas uniquement langagières, telles que la compétence interculturelle.

Il importe, pourtant, de nuancer l'étendue et l'impact de ces discours, au moins dans le supérieur.

Si on a évoqué des changements importants aux niveaux institutionnel, épistémologique et didactique, ils sont loin d'être mis en place systématiquement à l'université. Dans le secondaire, on l'a vu, le renouvellement méthodologique, la mise en place de nouveaux curricula et

systemes d'évaluation, sont systématisés et normalisés à travers la mise en place de l'*OBE*. L'uniformisation, au niveau national, des cursus et des finalités de l'enseignement-apprentissage, vise à préparer l'apprenant à compléter son baccalauréat (*Grade 12*), à obtenir son diplôme de sortie du secondaire, le *National Senior Certificate*.

Or, à l'université, si un renouveau en ce qui concerne l'offre et les approches d'enseignement devient de plus en plus perceptible, il est loin d'être systématique. En effet, les disciplines jouissent d'une relative autonomie en matière d'enseignement et de recherche. La question se noue autour de la mission centrale des établissements supérieurs : celle de la recherche. Certes, dès lors que l'universitaire est perçu en tant que « spécialiste » de son domaine de recherche, et que son enseignement est vu comme une extension de celui-ci, il échappe aux prescriptions généralisées concernant des contenus et des approches d'enseignement dispensées dans le secondaire. La mise en place d'une offre académique se fait en général selon les priorités et la discrétion des départements, voire des orientations et intérêts de recherche individuels.

À partir de la perception suivant laquelle l'enseignement repose majoritairement sur des connaissances spécialisées, on peut également avancer l'hypothèse que le modèle classique de transmission des savoirs (*Mode 1*) semble résister au stade de l'université et par conséquent, l'enseignement y a été rarement conçu dans une perspective globale de développement, tel qu'il est au sein du paradigme des compétences (*Mode 2*). Par conséquent, une réflexion des approches d'enseignement n'est pas aussi rigoureuse qu'elle l'aurait été à un niveau de formation inférieure (*a priori* dans le secondaire).

Certes, la double vocation d'enseignement et de recherche propre à l'université témoigne souvent de priorités déséquilibrées, sinon inversées :

c'est souvent des projets individuels qui conditionnent l'élaboration et l'organisation des contenus et des approches. Dans cette perspective, le français à l'université en Afrique du Sud est marqué par un éclatement, voire une dispersion, d'intérêts et de priorités disciplinaires. Les projets de renouveau et la culture éducative en évolution développés jusque-là ont pourtant créé, à un certain point, un mouvement vers de nouvelles priorités et une certaine mise en question des pratiques établies.

Avant de se pencher sur l'organisation des départements et des contenus actuels et en évolution, il est nécessaire de s'interroger sur l'évolution du statut même de cette langue, et l'incidence qu'elle a en matière de recherche et d'enseignement.

## **1.2 Le français à l'université en Afrique du Sud**

### **1.2.1 Le statut changeant du français**

Sous le régime de l'apartheid, l'apprentissage du français représentait un luxe, accessible à une minorité privilégiée<sup>6</sup>. Étant donné que pendant cette époque, le pays était fermé au monde extérieur, le besoin de maîtriser la langue française relevait plus de l'intérêt personnel que d'un vrai besoin, qui souvent traduisait une certaine idéalisation de la langue-culture, incarnée dans la littérature. Comme le font remarquer Mathebula et Kasanga, qui opèrent une distinction entre les *HWU* (*Historically White Universities*) et les *HBU* (*Historically Black Universities*) :

*[...] HWUs had full control of and freedom in the choice of curricula, unlike HBUs which were dictated to in matters of curriculum choice, not to mention that they were often prescribed second-rate curricula. Using their freedom, HWUs felt early enough the need to introduce French studies presumably because of their potential appeal to their (generally) middle-class white, Western-oriented target-audience. Finally, one must not lose sight of the relatively easy access to resources by HWUs, both*

---

<sup>6</sup> Dans le secondaire, le français était offert uniquement dans des lycées historiquement réservés aux blancs.

*financial and human, which enabled them to introduce French language courses. In contrast, FL courses were an unaffordable 'luxury' to HBUs, with their meagre financial resources (Kasanga & Mathebula 2000a : 132).*

Or le statut de cette langue, jadis perçue comme foncièrement européenne et élitiste dans le contexte sud-africain, connaît un tournant décisif dans la nouvelle conjoncture politique et économique du pays.

En effet, le statut changeant du français, et sa valorisation ostensible, sont liés à des transformations sociopolitiques et économiques importantes et à son rôle potentiel dans cette nouvelle conjoncture. Dans ce pays désormais soumis aux pressions du marché, la diffusion du français serait, pour citer Aldon<sup>7</sup> :

[...] adossé[e] à la politique d'ouverture de l'Afrique du Sud à l'Afrique et aux espaces francophones, à sa vision du monde, à la place qu'elle a prise dans le multilatéral et au rôle qu'elle tient dans les organisations internationales (Aldon 2010 : 83).

Ce premier argument, qui soutient l'enseignement-apprentissage du français dans une perspective fonctionnelle, voire utilitaire, se fait écho dans d'autres travaux :

Parmi les facteurs qui justifient désormais un enseignement et un apprentissage du français en Afrique du Sud, on peut citer : le retour du pays sur la scène internationale au niveau politique, social et économique ; l'intérêt et le besoin toujours grandissants d'apprendre le français par les Sud-Africains, en grande partie en raison du haut profil de cette langue sur le continent et dans certains pays industrialisés (dont la France et le Canada) ; le développement du tourisme dans le pays ; la montée en puissance des investissements français en Afrique du Sud ; et le rôle fondamental que joue le pays sur le continent africain (dont près de la moitié des pays sont francophones), en tant qu'acteur économique et diplomatique (Watt 2007 : 83).

Au niveau diplomatique, la priorité de former des locuteurs de français est notamment soutenue par le Ministère des Affaires Etrangères, *DIRCO*

---

<sup>7</sup> Ancien représentant du SCAC à l'Ambassade de France en Afrique du Sud.

(*Department of International Relations and Cooperation*) qui a développé des formations intensives à ce but. La promotion et valorisation du français en Afrique du Sud font visiblement partie d'un projet démocratique de développement dans une perspective panafricaniste :

*DIRCO considers the development of the African continent to be an important and high priority. A greater part of this continent is made up of Francophone countries. The decision therefore to place greater importance on French is not a coincidence but a conscious recognition of its value in the implementation of the African agenda as bedrock of our foreign policy. This decision is a strategy aimed at equipping South African diplomats with the necessary skills and language proficiency to enhance efficiency, effectiveness and influence in the practice of diplomacy (Morake 2010 : 71).*

On décèle également dans d'autres discours des notions d'ouverture qui ne sont pas uniquement tributaires des stratégies socio-économiques, mais des valeurs fondamentalement humanistes. En effet, cette langue comporterait des potentialités de développement humain en tant que lieu d'échange, d'exploration de l'altérité, voire de questionnements et de constructions identitaires. Dans cette perspective, Aldon évoque notamment que « la langue française constitue un élément de projection d'une identité sud-africaine en construction vers l'autre et avec l'autre » (2010 : 87). Au sein de cette idéologie de réconciliation, de co-construction et d'altruisme, le français représenterait une véritable aventure humaine marquée par la tolérance.

Dans une lignée similaire, les travaux de Peigné traitent le rôle du français dans le contexte plurilingue sud-africain et les représentations liées à celui-ci. Sa thèse de doctorat s'inscrit dans la promotion du plurilinguisme en Afrique du Sud et son inscription dans le projet démocratique sud-africain, par une réflexion sur l'altérité (Peigné 2010).

De même, Balladon avance que la valeur de l'enseignement/apprentissage du français dépasse son utilité évidente :

*Learning French, a language which has both its own African identity and is a language of the world, encourages an understanding of other languages and cultures, promotes tolerance and diversity, develops critical thinking and prepares learners for a multicultural society (Balladon 2004).*

On le voit, selon certains acteurs du champ, les objectifs et les finalités de l'enseignement-apprentissage du français en Afrique du Sud peuvent aller de l'utile à de grandes ambitions de développement d'identités personnelles et nationales.

Et pourtant, cette conjoncture idéologique et politique, qui justifie, voire revendique, l'enseignement-apprentissage du français au sein du projet démocratique du pays, connaît un contre argument : celui de la place de cette langue dans un pays désormais doté de onze langues officielles. Paradoxalement, le français, comme d'autres langues étrangères, n'est pas activement soutenu par le gouvernement ni dans le secondaire ni le supérieur. La mise en place des politiques linguistiques qui donnent la priorité à l'enseignement des langues nationales, laisse un statut incertain à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Balladon démontre que malgré les discours sur la promotion du plurilinguisme, les politiques élaborées en matière d'enseignement-apprentissage de la langue sont marquées par un flou et un laissez-faire en ce qui concerne leur mise en place institutionnelle (Balladon 2004 : 112).

Cette situation, comme le fait remarquer Everson, a des conséquences importantes sur l'enseignement-apprentissage du français au niveau supérieur en Afrique du Sud :

*Indeed, since the adoption in 2003 of the National Language Policy Framework and the decision to prioritize the teaching and use of national languages, the teaching of non-national languages has declined and fewer learners have the opportunity of studying foreign languages at school level. Consequently, elementary foreign-language study has become increasingly the responsibility of institutions of higher learning (2008 : 136).*

Ce recul des effectifs d'étudiants serait donc en grande partie lié à des politiques nationales qui visent à promouvoir les langues nationales.

Le français en Afrique du Sud a donc radicalement changé de profil au fil des années. D'une langue enseignée dans une perspective élitiste et eurocentrée, elle est perçue de plus en plus comme une langue africaine parmi d'autres qui s'inscrit dans l'ouverture socio-politique, économique et culturelle du pays<sup>8</sup>. À partir de ces observations, j'examinerai, dans la partie suivante, la constitution et l'organisation des départements de français au niveau supérieur dans le pays, ainsi que la manière dont le français est conçu comme objet d'enseignement dans les programmes académiques.

### **1.2.2 Organisation des départements de français et la conception des programmes**

Douze universités sur dix-sept en Afrique du Sud enseignent le français<sup>9</sup>. Ces universités énumérées en ordre alphabétique, (avec entre parenthèse leur acronyme et ville de localisation) sont les suivantes : *University of Cape Town* (UCT - Cap); *University of the Free State* (UFS - Bloemfontein); *University of Johannesburg* (UJ - Johannesburg); *University of KwaZulu-Natal* (UKZN - Durban et Pietermaritzburg) ; *Nelson Mandela Metropolitan University* (NMMU - Port Elisabeth) ; *University of the North West* (UNW - Potchefstroom) *The Univeristy of Pretoria* (UP - Pretoria); *Rhodes University* (RU - Grahamstown), *University of Stellenbosch* (US - Cap); *University of the Witwatersrand* (Wits - Johannesburg); *University of South Africa*

---

<sup>8</sup> On rappellera à ce titre le slogan de l'Alliance Française de Johannesburg : « *Learn French, it's an African Language as well !* »

<sup>9</sup> Les universités historiquement réservées aux blancs (*HWU*) offrent majoritairement le français, à l'encontre des universités historiquement réservées aux noirs (*HBU*) : *The University of Venda*, *The University of Zululand*, *Walter Sisulu University*, *The University of Fort Hare*, *The University of Limpopo*. Par ailleurs, ce nombre ne comprend pas les instituts/universités de technologie qui offrent le français mais qui ne s'inscrivent pas dans l'étendue de cette étude.

(UNISA - université à distance, Pretoria). Le français est également enseigné, comme discipline de service, dans les Instituts de Technologie qui offrent des formations professionnelles (telles que l'hôtellerie et le tourisme).

Le français représente une matière facultative dans les facultés des Humanités dans le cadre d'une licence qui dure trois ans (*Bachelor of Arts* et parfois, *Bachelor of Social Sciences*) et peut être choisi comme matière principale dans la troisième année, désignée en anglais comme *major*. En général, le français est également offert au niveau de Master (ou du deuxième cycle : *Postgraduate studies*). Dans cette perspective, l'année de *Honours* suit directement celle de la licence. A l'encontre des diplômés de *Masters* ou de *Thèse de doctorat*, qui sont caractérisés par des projets de recherche individuels (et dont la réalisation constitue un mémoire ou une dissertation), le *Honours* s'inscrit dans le cadre d'un programme, plus ou moins structuré, qui se décline en général selon des modules.

Dans la plupart des cas, les départements ou sections de français ne sont pas autonomes, dans la mesure où ils font partie de départements plus grands (par exemple, dans le cas de Wits, le département de français fait partie de *Modern European Languages*). Ces unités sont de petite taille, ayant un nombre de personnel qui varie entre une et cinq personnes. Quant aux effectifs des étudiants, ils sont relativement bas en comparaison avec d'autres facultés. D'après les questionnaires récoltés dans le contexte de cette étude<sup>10</sup>, les effectifs de la première année d'étude varient entre cinquante et cent étudiants ; en deuxième année, entre dix et trente ; et en troisième année entre cinq et vingt. Les effectifs au niveau du deuxième cycle, (ce qu'on désigne en anglais comme *Postgraduate studies*) sont assez bas, avec en moyenne une poignée au niveau du *Honours* (Master 1) voire pas de candidats du tout et un ou deux étudiants au niveau du Master 2. En effet, malgré les discours quant

---

<sup>10</sup> Une présentation approfondie des enquêtes et de la méthodologie employée dans leur analyse sera abordée dans le chapitre 2 de cette étude.



à l'importance grandissante du français au sein de la nouvelle dispensation, à l'université tout au moins, il représente toujours une discipline mineure.

Dans presque tous les départements de français en Afrique du Sud, à l'exception de deux (UP et US), le français est offert au niveau débutant qui correspond à la première année. En ce qui concerne les niveaux de langues d'entrée des étudiants, les trois premières années qui constituent la licence correspondent alors *grosso modo* aux niveaux A1/A2 et B1/B2 du *Cadre européen de référence des langues*, et dans certains cas, au niveau C1 lorsque les cursus de français se déroulent sur quatre ans. Ainsi, les étudiants ayant obtenu un baccalauréat (*Senior Certificate*) avec le français comme matière ont le droit d'entrer directement dans la deuxième année, qui comprend également des étudiants ayant poursuivi le français sur une année seulement (des anciens débutants de la première année). L'acquisition de la langue étrangère constitue donc une composante majeure de la discipline du français à l'université en Afrique du Sud. Everson pointe le paradoxe ostensible de cette situation, où l'enseignement-apprentissage dit « fondamental » de la langue semble s'opposer à la mission « intellectuelle » des établissements supérieurs en matière d'enseignement et de recherche :

*Indeed [...] all South African universities offer beginner's courses in French. However, it should be stated that this could be viewed as anomalous. Institutions of higher learning have a natural commitment to research and pure scholarship; this usually presupposes the knowledge of fundamental subjects. Whilst it is true that various university disciplines (Economics, Politics and Social Anthropology, for instance) are not available as school subjects, they are more content- than skills-based and learning occurs in the student's first or second language (Everson 2008 : 136).*

Cette conjoncture disciplinaire, où le contexte universitaire « académique » semble être en opposition à l'acquisition des compétences langagières de base, est un facteur autour duquel la question de l'enseignement de la littérature se noue de manière significative. Compte tenu de l'orientation traditionnellement très littéraire des départements de français, en

enseignement et en recherche, il est habituel de poursuivre la littérature comme objet de spécialisation au niveau *postgraduate*, situation toujours dominante. En effet, en dépit de certains changements que je traiterai plus tard, les programmes en offre au niveau *postgraduate* restent principalement axés sur les études littéraires.

### **1.2.2.1 Le corps enseignant**

Les universitaires, détiennent une double vocation, celle de l'enseignement et de la recherche. Le rapport entre les deux a souvent des conséquences importantes sur la conception des programmes de français et leur orientation.

En ce qui concerne la recherche, il suffit de faire le bilan des articles publiés dans la revue *French Studies in Southern Africa*, historiquement dominée par des contributions sur les études littéraires, pour se rendre compte de leur statut et leur rôle privilégiés<sup>11</sup>. En effet, il s'avère que des 123 articles publiés entre les numéros 25 (1996) et 39 (2009) inclus, 103 portent sur la littérature ou l'histoire littéraire et 7 sur un sujet didactique (et 13 sur d'autres sujets) (Balladon & Peigné 2010).

En ce qui concerne le corps enseignant, une topographie du français à l'université peut être établie à partir du tableau suivant, qui rend visible la taille variable des départements, de la distribution des disciplines de recherche et des nationalités du personnel. Les données ici rassemblées, renvoient à dix universités sur douze et ont été recueillies par courrier électronique ou internet pendant les enquêtes préliminaires à cette étude. Dans le tableau de la colonne gauche à la colonne droite, figure le nom de l'université, suivi par le nombre de personnel, la date du début de contrat, les disciplines de recherche et l'origine socio-culturelle.

---

<sup>11</sup> Cette revue est publiée par *The Association for French Studies in Southern Africa*, ou l'AFSSA, fondée en 1970.

Nom de l'université	Nombre de personnel	Date début du contrat	Origine culturelle/nationalité
1. <i>NMMU</i>	Universitaire 1	1973	Sud-africaine
2. <i>Rhodes</i>	Universitaire 1	1998	Sud-africaine
3. <i>UCT</i>	Universitaire 1	1987	Belge
	Universitaire 2	2002	Anglaise
	Universitaire 3	2007	Française
	Universitaire 4	?	Brésilienne
	Universitaire 5	2011	Mauricienne
4. <i>UF</i>	Universitaire 1	1983	Sud-africaine
	Universitaire 2	2010	Française
5. <i>UJ</i>	Universitaire 1	2002	Congolaise
	Universitaire 2	1972	Sud-africaine
	Universitaire 3	1980	Sud-africaine
6. <i>UKZN</i>	Universitaire 1	1990	Belge
	Universitaire 2	1989	Sud-africaine/Mauritienne
	Universitaire 3	1980	Sud-africaine
	Universitaire 4	1989	Sud-africaine
	Universitaire 5	2002	Mauritienne
7. <i>UP</i>	Universitaire 1	2008	Sud-africaine
	Universitaire 2	?	Sud-africaine
	Universitaire 3	2003	Française
8. <i>US</i>	Universitaire 1	2002	Belge
	Universitaire 2	1998	Sud-africaine
	Universitaire 3	2006	Sud-africaine
9. <i>UWC</i>	Universitaire 3	2003	Réunionnaise
10. <i>Wits</i>	Universitaire 1	2007	Franco-ivoirienne
	Universitaire 2	2002	Grecque (francophone)
	Universitaire 3	2007	Sud-africaine

**Tableau 1.1 : une représentation des universitaires enseignant le français dans le supérieur en Afrique du Sud**

D'après le tableau, sur les vingt-sept universitaires représentés, quatorze détiennent une spécialisation en littérature, cinq en traductologie, quatre en didactique du FLE, et un seul en linguistique. Cette domination des études littéraires, toutefois pas prépondérante, semble être par ailleurs marquée par l'ancienneté. Il est intéressant de noter que tous les enseignants spécialisés en didactique (sauf dans le cas de réorientation) sont engagés à l'université depuis les huit dernières années (c'est-à-dire à partir de 2002), ce qui n'est pas le cas chez les « littéraires » dont le début de l'emploi remonte jusqu'aux années 1970. Cette donnée peut pourtant s'avérer comme étant faussée car de nombreuses personnes ont enseigné dans d'autres universités avant d'exercer dans l'institution actuelle. Toutefois, les deux personnes ayant poursuivi une thèse de doctorat en didactique (à UCT et à UKZN) les ont achevées en 2008 et en 2004 respectivement, ce qui semble en effet indiquer une tendance en matière d'évolution professionnelle chez les universitaires de français en Afrique du Sud : celle de l'émergence et du développement des recherches en didactique du FLE. Il s'est avéré lors de l'étape des entretiens que les personnes formées en didactique du FLE se sont souvent reconverties après une formation littéraire, et cela souvent basé sur des expériences et des observations du terrain.

### **1.2.2.2 Constitution de l'offre : le duo langue-littérature**

Traditionnellement, comme il a été noté par de nombreux chercheurs (Mathebula & Kasanga 2000 ; Everson 2008 ; Balladon et Peigné 2010) les cursus offerts en français s'articulent autour du duo langue-littérature, dont les deux « pôles » ont été enseignés comme des entités séparées. De plus, leur statut disciplinaire est historiquement très hiérarchisé : « la langue » a toujours occupé un statut mineur et a été conçue, au mieux, comme un tremplin pour accéder aux études littéraires. Cette situation n'a pas seulement marqué le français mais aussi d'autres disciplines, comme le font remarquer Kasanga et Mathebula :

[...] *the finding which emerged clearly from the responses that at South African universities of both HWUs and HBWs, French was taught for a very long time in the 'classical' approach : the main aim was the teaching of literary appreciation, at the expense of linguistic aspects. The focus on literary studies, it must be noted in passing, was a trend across language departments and not unique to French studies [...]* (Kasanga & Mathebula 2000a : 137).

L'idée que le statut disciplinaire très hiérarchisé entre langue-littérature est un phénomène du passé (soulevé par Kasanga & Mathebula) ou en pleine transformation (Balladon & Peigné) ou qu'il constitue toujours le *statu quo* (Everson) sera explorée dans le contexte de cette étude, notamment à partir des représentations des universitaires. Mais un premier pas vers une meilleure compréhension de l'offre de français à l'université et notamment du statut et du rôle de la littérature au sein de celle-ci, est de se pencher sur les descriptifs de formation des programmes dans les universités sud-africaines.

### **1.2.2.3 Descriptifs des formations de français à l'université en Afrique du Sud**

Everson fait une analyse très fine des programmes offerts en 2005 et 2007 dans les divers départements de français dans le pays et dresse un bilan des contenus, des approches méthodologiques, des formes d'évaluation et des finalités de la « discipline » du français. D'après ses conclusions, les cursus du français en offre manquent de cohérence pédagogique à plusieurs niveaux :

*What conclusions can be drawn on the practice of teaching French at South African universities in the early years of the early twenty-first century? Firstly, it is possible to conclude that there is no common approach. This inconsistency is to be found not only across institutions but also within individual sections of French of one university. We have noted that this concerns mark-weighting, imperfect identification of course objectives and outcomes, incoherence in module design and content, as well as deficient awareness of learner progression. [...] Further, at the majority of South African universities, literature written in French is perceived as a window on to unfamiliar cultural realities, but is*

*set aside from the essential enterprise of language acquisition* (Everson 2008 : 115).

Ce constat devient le point de départ pour Everson pour l'élaboration d'un modèle pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans les universités d'Afrique du Sud. Everson relève également, que la langue et la littérature sont toujours considérées comme des entités séparées et enseignées séparément. En effet, l'importance accordée aux études littéraires, en ce qui concerne leur statut privilégié dans l'enseignement du français est identifiée par Everson comme ayant une visée d'enseignement de français langue maternelle et non pas de français langue étrangère car ne prenant pas en compte les modalités d'un apprentissage de langue étrangère.

En parcourant les descriptifs de formation fournis dans le cadre de cette étude, j'ai été également frappée par la nature disparate des descriptifs, des contenus et des finalités plus ou moins complètes, et parfois pas annoncées. Visiblement, le constat fait par Everson du manque de cohérence, à la fois au niveau national ainsi qu'au sein des départements individuels est toujours de rigueur. Or ce n'est pas mon but ici de proposer une évaluation des offres ni des finalités de l'enseignement du français, mais plutôt de me rendre compte, dans un premier temps, de la conception du rôle et du statut de la littérature dans la discipline plus large du français dans l'enseignement supérieur sud-africain à partir des descriptifs de formation.

À ce titre, les descriptifs de formation de huit universités offrant le français ont été étudiés.<sup>12</sup> Ces descriptifs, fournis par courrier électronique ou en accédant aux sites internet des universités, donnent un aperçu de l'offre (les contenus), des découpages disciplinaires (entre la langue, la littérature et

---

<sup>12</sup> Voir annexe 1. Les universités étudiées en ordre alphabétique sont les suivantes: *Nelson Mandela Metropolitan University, Rhodes University, University of Cape Town, University of Johannesburg, University of KwaZulu-Natal, University of Pretoria, University of Stellenbosch et University of the Witwatersrand.*

éventuellement d'autres composantes disciplinaires), la distribution entre ces composantes des programmes, ainsi que les objectifs qui y sont accordés.

L'analyse des descriptifs de formation qui apparaissent en annexe (voir annexe 1) ont trait à des formations au niveau des trois années de la licence pour l'année 2011 ainsi qu'au niveau de *Honours*. Les informations données sont plus ou moins complètes en fonction des données recueillies.<sup>13</sup> Par exemple, certaines informations, telles que les heures de contact, les travaux pratiques et les objectifs de cours ne sont pas toujours fournies. Toutefois, une analyse de la présentation des objectifs et des contenus en langue par rapport à ceux relatifs à la littérature (et d'autres composantes disciplinaires éventuelles) peut fournir un éclairage sur le rôle et la place de la littérature dans le champ du français à l'université en Afrique du Sud.

Dans la partie suivante, je tiens uniquement à retirer des conclusions de cette analyse concernant les études littéraires (et étant donné que les travaux d'Everson, cités ci-dessus, ont déjà fourni une analyse extensive des descriptifs et leurs implications pédagogiques). Par ailleurs, ce parti pris vise à dégager une vue d'ensemble du rôle et de la place de la littérature dans le champ du français à l'université en Afrique du Sud<sup>14</sup>.

#### **1.2.2.4 Les descriptifs au niveau de la licence**

Les textes littéraires sont enseignés dans l'ensemble des huit départements de français sondés. La littérature est introduite à partir de la première année (niveau débutant), normalement au deuxième semestre, et conçue comme un prolongement des cours de « culture ». Dans toutes les universités étudiées,

---

<sup>13</sup> J'ai envoyé des courriers électroniques à tous les départements de français dans le pays, mais je n'ai pas toujours eu de réponses. Parmi des réponses de certains collègues, certaines informations manquaient (par exemple, des descriptifs de certains contenus ont été envoyés et non pas d'autres). Malgré des relances, les informations demandées n'ont souvent pas été fournies.

<sup>14</sup> Les deux derniers chapitres de cette étude seront consacrés à une analyse détaillée des approches d'enseignement de la littérature ainsi que leurs défis et implications didactiques.

sauf dans le cas d'UKZN, il existe une séparation étanche entre les cours de langue et les cours de littérature aux niveaux des objectifs et des contenus, qui semble perpétuer la distribution disciplinaire traditionnelle de langue et de littérature. La répartition de ces cours au niveau de la notation et des heures de contact n'est souvent pas indiquée, donc il est difficile d'en tirer des conclusions extensives. Toutefois, au cours des années de la licence, les heures d'enseignement de la littérature augmentent en importance ; parallèlement, les descriptifs des programmes littéraires deviennent plus élaborés, ce qui révèle une certaine logique de progression.

De manière générale, les descriptifs de formation sont plus élaborés et détaillés quand il s'agit des modules de littérature que des modules de langue, ce qui pourrait suggérer qu'une plus grande importance est accordée à l'étude de la littérature, ou que les universitaires portent plus d'intérêt et de maîtrise à celle-ci.

De nombreux termes dans les descriptifs renvoient à la volonté d'une portée « spécialisée » des études littéraires et leur valorisation au sein des départements. Toutefois, ces indications ne donnent pas une idée claire des méthodes et des théories qui sont employées pour atteindre ces finalités, qui demeurent par ailleurs floues. Une exception est l'emploi de l'explication de texte (à RU, à UJ et à Wits) notamment mise en valeur à RU : « *to introduce you to the **French way** of analysing texts* ». A NMMU, on évoque « l'analyse de la poésie » ; à Wits « *advanced literary analysis; an in-depth exploration of [...] canonical texts ; a specialised study of 19th and 20th century French and Francophone Literature* » ; à UJ, l'étude de la littérature par période est soulignée (« *The study of a 17th century novel [...] the 19th century novel* », etc.) tout en insistant sur l'idée d'étude littéraire approfondie (« *The in-depth study of selected texts* »). A US, le descriptif de la troisième année évoque une approche pluridisciplinaire à la littérature : « *the study of literary texts in the context of themes leading to multidisciplinary*



*interpretation of such texts* ». A UP, un ensemble de textes littéraires et « culturels » (qui consistent largement en des articles de presse) sont présentés en fonction des thèmes. On annonce qu'à la fin du module deux que « l'étudiant doit pouvoir lire très correctement un texte » sans pour autant préciser les objectifs, ni les moyens ou compétences mobilisés à ce but.

De manière générale, les descriptifs des modules de littérature sont variables dans les objectifs et méthodes annoncés, et marqués par un flou et une hétérogénéité de méthodes, et on suppose, des attentes. Les termes employés pour évoquer des méthodes d'enseignement (« analyser », « explorer », « donner un aperçu de ») manquent de spécificité et n'indiquent pas s'il s'agit du développement des compétences de lecture ou des savoirs littéraires. Certaines orientations peuvent néanmoins être dégagées à travers ces descriptifs : le regroupement et étude des textes par thème (US et UP), par période (UR, UJ), et par aire littéraire (la littérature dans une perspective post-coloniale – Wits). Par ailleurs, une certaine approche normative à la littérature est évidente dans l'emploi de l'explication de texte (UR, NMMU, Wits). En effet, il est difficile d'explicitier le « traitement » de la littérature au sein de la discipline du français en Afrique du Sud, en ce qui concerne les approches d'enseignement et les finalités qui lui sont accordées.

Aucun des descriptifs de formation, à l'exception de ceux d'UKZN, ne fait preuve d'une harmonisation des objectifs de l'acquisition de la langue et les objectifs de la littérature littéraire. À ce titre, il est étonnant de constater l'introduction de textes ainsi que leur nombre important à des niveaux de langue très bas (A1/A2). US et RU sont frappants à ce titre. US propose des livres tels que *L'Étranger* (Camus), ou *Le Dieu du Carnage* (Reza) à partir du deuxième semestre de la première année. A RU, cinq œuvres sont proposées en deuxième année : Sartre (*Huis Clos*); Mauriac (*Thérèse Desqueyroux*); Nothomb (*Stupeur et Tremblements*), Schmitt (*La nuit de Valognes*), « Choix de poésie du XIXème siècle » et Henri Lopes

(*Tribaliques*). Neuf œuvres sont au programme dans la troisième année : Ernaux, (*La place* et *Une femme*) ; Senghor (*Œuvre Poétique*) ; Racine (*Phèdre*) ; Bâ (*Une si longue lettre*) ; Gide (*L'immoraliste*), Ronsard, (un « choix de poèmes »), Molière (*Tartuffe*) Prévost (*Manon Lescaut*) et Ben Jalloun (*L'enfant de sable*). La prolifération des œuvres littéraires, leur entrée précoce dans l'enseignement du français langue étrangère et l'absence d'harmonisation entre objectifs de langue et contenus littéraires sont tous des éléments d'organisation disciplinaire frappants. Cette organisation met en valeur une préférence pour les études littéraires dont le statut privilégié ressort davantage quand on considère la réflexion et l'insertion des descriptifs de langue dans les programmes de français.

En effet, les descriptifs des modules de langue s'avèrent comme étant vagues. Le plus souvent, c'est le nom du manuel prescrit qui est évoqué, ce qui suggère que la langue est enseignée non pas en relation aux besoins des apprenants, mais tout simplement en suivant le manuel. Des termes comme *grammar* et « traduction » révèlent par ailleurs les traces d'un enseignement traditionnel et prescriptif de la langue. A Wits, par exemple, la traduction est employée comme moyen de tester la compétence linguistique (« *testing competency through practical exercises which include translation* »). UJ est l'exemple le plus frappant : les mêmes termes généraux sont employés pour chacune des trois années du BA, sans référence aux niveaux et aux compétences. Cela suggérerait un manque de réflexion, de sensibilité ou d'intérêt pour l'enseignement de la langue.

#### **1.2.2.5 Descriptifs au niveau de *Honours***

Le diplôme de *Honours*, l'année universitaire qui suit la licence, représente la première année de « spécialisation » universitaire pour les étudiants, autrement dit, une initiation à la recherche. Les étudiants choisissent le français comme filière unique (et diplômante) et se

penchent de manière plus approfondie sur certains de ces espaces disciplinaires (études littéraires, traduction, etc.). En général, ce diplôme compte quatre modules ainsi que la réalisation d'un mémoire de recherche.

En Afrique du Sud, l'offre du diplôme de *Honours* en français semble toucher à des domaines de spécialisation sans pour autant se consacrer à une seule discipline. Si parmi les huit universités sondées, les études littéraires règnent et comptent le plus de modules, d'autres domaines de spécialisation y apparaissent de manière plus ou moins importante. Parmi les universités étudiées, au moins deux modules ou plus par diplôme de *Honours* se consacrent aux études littéraires. Les découpages disciplinaires de *Honours* dans les différentes facultés sondées sont distribués ainsi : NMMU propose trois modules en littérature et un en linguistique, RU trois en littérature et un en traduction, à UKZN, un module en littérature africaine est offert, un en culture littéraire, un en didactique du FLE et finalement un module intitulé « discours sur le français ». A US et à UCT (séparé du diplôme en FLE), deux modules en littérature et deux en traduction sont offerts, tandis que Wits propose deux modules en littérature, un en écriture créative et un en traduction. A UP, sur les six modules proposés, deux sont littéraires et quatre portent sur la langue et la traduction/interprétation. A UJ, sur les cinq modules en offre, deux portent sur la traduction, et trois sur les études littéraires.

Enfin, à UCT, deux diplômes distincts sont offerts en français au niveau de *Honours* : *French Language and Literature*, (présenté ci-dessus) et le diplôme intitulé *Teaching French as a Foreign Language* qui est axé uniquement sur la formation de futurs enseignants.

À partir des descriptifs, il semble que la plupart des universités favorisent une

répartition plus ou moins égale entre littérature et d'autres options, notamment la traduction, cette dernière servant à une formation professionnalisante (à UP) ou à une formation de langue généraliste. À ce titre, à US on indique que « la formation en traduction et interprétation [a pour] objectif principal [...] d'approfondir la connaissance et la maîtrise de la langue, écrite et orale ». La spécificité de ces intitulés semble beaucoup varier. En définitive, les descriptifs de formation n'offrent pas beaucoup d'informations concernant les méthodes et les approches d'enseignement. Il n'est donc pas aisé d'en tirer des conclusions générales.

Les modules de littérature sont abordés à partir des logiques suivantes : par siècle (NMMU, RU), par aire littéraire (Wits, UJ), par thème (UP), ou par démarche comparée (US). Souvent ces orientations se chevauchent.

Au terme de cette brève revue (dont la description et l'analyse plus approfondies se trouvent en annexe), plusieurs constats peuvent être faits quant à l'offre de *Honours* en Afrique du Sud :

- tout d'abord, celui de la prépondérance des spécialisations en littérature dont la spécificité des objectifs et des approches demeure vagues. La terminologie employée dans les descriptifs est marquée par des fausses évidences et un flou de ce qui constituerait un enseignement de la littérature : des termes tels que « analyse », « étude » et « formation » ne donnent pas d'indication sur les savoirs théoriques et les compétences ciblés, ni les méthodes d'enseignement entreprises pour y arriver. Ces positionnements viennent d'une histoire normative des études littéraires qui prend pour acquis certaines orientations et pratiques scolaires (l'étude de la littérature par siècle, les genres scolaires de l'explication de texte et de la dissertation qui seront explorées plus loin).

- celui de la tension entre spécialisation et diversification, qui tend à évacuer la spécificité disciplinaire même. Ainsi, les découpages disciplinaires entre

littérature et traduction, distribués au sein d'une même formation de *Honours* semblent miner une identité disciplinaire claire. Cette cohabitation disciplinaire peut être liée à une volonté d'inclure tous les membres d'un département aux orientations de recherche différentes. Par ailleurs, elle semble révéler une volonté de diversifier l'offre en présentant des options attractives qui s'apparentent à des spécialisations mais qui se plient à d'autres usages (dans le cas de la traduction, l'apprentissage formel et poussé de la langue). Ce parti pris peut réduire l'option (dans ce cas précis, la traduction) à un rôle redondant quand il existe un département de traduction autonome au sein de la même institution (tel qu'il est le cas à Wits où il existe un département de traduction établi). De même, les modules offerts en didactique du FLE, à UP et à UKZN, semblent s'inscrire dans cette même logique de diversification où une initiation timide à une discipline est proposée mais où une formation est déjà offerte dans d'autres facultés (telles que l'éducation). Cette diversification se prête donc à une certaine dilution disciplinaire, à l'exception du diplôme autonome en didactique du FLE à UCT.

- l'organisation des programmes littéraires ainsi que les descriptifs leur correspondant, mettent en évidence des points d'entrées pluriels au texte qui se chevauchent souvent. Ainsi, l'étude de la littérature par siècle ou par période met en évidence une certaine « représentativité » des styles, des problématiques et des genres (NNMU, RU, UJ) ; la littérature dans une visée comparée dégage des problématiques qui dépassent des spécificités culturelles, linguistiques ou temporelles (UP et US) et la littérature par aire valorise notamment des problématiques africaines dans une perspective postcoloniale et identitaire (UJ, UKZN et Wits). La littérature organisée par thématique (UP) met en relief la possibilité d'une pluralité et d'une flexibilité des approches d'enseignement. Enfin, l'étude de la littérature par le genre littéraire s'articule notamment autour des questions liées à l'autobiographie et à l'autofiction (UP, US).

### 1.2.3 Le français : une « discipline » hétérogène

Les descriptifs de formation ci-dessus indiquent à quel point il est difficile de dégager une définition stable du français en tant que discipline. Nous avons vu en effet que si les descriptifs de formation semblent manquer de cohérence, c'est qu'ils touchent à des compétences et connaissances diversifiées et souvent implicites. Reuter soulève cette complexité disciplinaire en tâchant de citer les caractéristiques et tensions saillantes du français :

- sa nature fondamentalement langagière et scripturale
- ses tensions entre visées, entre savoirs et savoir-faire, entre savoirs et valeurs
- ses tensions entre modes de relation possibles aux espaces extrascolaires
- sa tension entre autonomie et articulation aux autres disciplines
- son caractère composite enfin, qui envisagé de ce point de vue, ne ferait que renvoyer à la hétérogénéité de la forme scolaire, même si celle-ci se module de manière singulière au sein de chaque discipline [...] (2004 : 10).

Au-delà d'une nature fondamentalement « langagière et scripturale » il est en effet difficile de préciser ce qui constituerait la matrice disciplinaire du français. Les visées du « français » sont multiples et se plient à plusieurs usages, d'où la difficulté d'en dégager une relative autonomie. Dans cette perspective, le « français » détiendrait une identité complexe, pris entre des tensions diverses, telles que des savoirs et des savoir-faire (soulevés ci-dessus) et notamment ses rapports à d'autres disciplines. En effet, le français pourrait être conçu comme une « discipline de service » dans un contexte d'enseignement-apprentissage du Français langue maternelle (FLM) où il serait langue véhiculaire d'un enseignement-apprentissage d'autres « matières ». Dans un contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, tel que c'est le cas en Afrique du Sud, le français peut être considéré comme un atout permettant d'accéder à des domaines professionnels comme la traduction/interprétariat, l'enseignement, les relations internationales, domaines développés comme « spécialisation » ostensiblement au niveau de

*Honours* même si cette idée est discutable, comme je l'ai développé ci-dessus.

Mais au-delà de cette identité complexe, le français est toujours et largement défini par son orientation très littéraire, qui en définit en grande partie les contours et les tensions en Afrique du Sud. Ce « patrimoine » disciplinaire est toujours de rigueur, mais souffre de nombreux dilemmes et crises à l'heure actuelle, qui seront explorés à partir d'un cas de figure particulièrement parlant, celui du département des langues européennes modernes à l'université de Witwatersrand.

### **1.3 Enjeux du français à l'université en Afrique du Sud**

#### **1.3.1 Un cas de figure : le département de langues européennes à l'université de Witwatersrand**

Comme beaucoup de départements de langue étrangère en Afrique du Sud, celui de français à l'université de Witwatersrand ne représente qu'une section au sein d'un ensemble plus large : le département des langues européennes : *Modern European languages and literatures (MDLL)*. En 2007 et 2008, une enquête a été menée au sein de ce département dans le but de faire un bilan des défis qu'il rencontre et de proposer des solutions pour y remédier<sup>15</sup>. La problématique de cette enquête prend comme son point de départ l'évolution des publics d'étudiants en ce qui concerne leurs intérêts et leurs besoins, et la nécessité du département de s'adapter en fonction de ceux-ci :

*Academic staff of the Department of Modern Languages at the School of Literature and Language Studies (SLLS) see the department at a crossroads at the moment. Everybody realized that times have changed. This means mainly that the students' abilities and interests have shifted compared to ten to fifteen years ago. A traditionally orientated*

---

<sup>15</sup> L'enquête menée par Pagals a fait partie d'un projet plus global intitulé *Teaching and learning modern languages* et s'est déroulé sur un an. Elle a consisté en : un questionnaire distribué parmi les étudiants en MDLL (169 répondants), plusieurs observations de classe, plusieurs interviews avec les universitaires et plusieurs conversations informelles avec des étudiants et les universitaires.

*curriculum that presupposes strong language skills in order to academically engage in mainly Literature studies [...] is therefore not attractive to the majority of students any longer, who are orientating their interests along the usability of knowledge acquired once they start working. This resulted in decreasing student numbers over the past years, especially in the post-graduate sector (Pagals 2008 : 2).*

L'enquête a pris en compte toutes les langues européennes enseignées à l'Université de Witwatersrand (en l'occurrence, l'allemand, l'espagnol, le français, l'italien, et le portugais) qui, on en est conscient, n'ont pas le même statut en Afrique du Sud mais semblent, ostensiblement, souffrir toutes du même symptôme : celui d'un cursus (et, éventuellement, d'un enseignement) mal adapté aux besoins et compétences des étudiants.

L'objectif central de l'enquête était donc de proposer de nouvelles voies pour garantir l'avenir du département :

*The overall question now is which way(s) to take [sic] in order to find a new concept that :*  
*Attracts more students, also up to post-graduate level;*  
*Ensures an academic level in its content;*  
*Is realistic to implement with the current staff situation and their educational background;*  
*Finds the approval of the university administration (Pagals 2008 : 2).*

La première partie du rapport propose un bilan de la situation ainsi qu'une analyse des défis propres au département ; dans la deuxième partie, des recommandations proposent de nouvelles voies pour l'avenir.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la littérature, le rapport cite plusieurs facteurs qui se traduisent comme des obstacles. En ce qui concerne les étudiants, il s'agit principalement du manque ostensible d'intérêt et de motivation ainsi que la grande « difficulté » que la littérature représente à leurs yeux. Selon l'enquête, les étudiants désirent avant tout acquérir une compétence de communication dans la langue cible. Vu que leur objectif est communicatif, ils sont étonnés d'être « obligés » d'étudier la littérature, qu'ils jugent « inutile ». De plus, les étudiants semblent être très « orientés



vers des carrières, et s'intéressent à un enseignement professionnalisant de la langue comme moyen d'augmenter leurs opportunités de travail, en se basant par exemple sur des examens officiels tels que le DELF/DALF du *Cadre européen commun de référence pour des langues* » (2008 : 8).

Les enseignants, pour leur part, constatent que « le faible niveau » des étudiants dans la langue cible rend les études littéraires dans celle-ci « difficiles ». Cette situation est notamment due au fait que les étudiants sont de grands débutants en première année, comme on a pu le voir plus haut. En outre, ils confirment qu'il y a un manque de motivation chez les étudiants en ce qui concerne l'aspect littéraire de l'apprentissage. Finalement, ils avancent que le département ne peut pourtant pas devenir une « école de langue », remarque très révélatrice quant aux résistances d'un enseignement qui serait exclusivement « langagier » et professionnalisant. Remarque, en outre, qui peut être conçue comme une réaction défensive implicite des spécialisations et prédilections pour la littérature.

Selon l'enquête, il est nécessaire que les enseignants se mettent d'accord sur les finalités des formations au sein du département *MDLL*. Le problème central, commun à toutes les sections de langue au sein du *MDLL*, est que « le programme est surchargé », ce qui a comme résultat que les étudiants n'atteignent pas le niveau attendu. En effet, la réalité du terrain montre que les étudiants échouent ou perdent de l'intérêt si on leur impose **les deux aspects à la fois** : celui de « la compétence langagière et celui des études *académiques* en littérature<sup>16</sup> ». Encore une fois, cette allusion voilée à la portée *a priori* académique de la littérature est révélatrice de la croyance que seule la littérature serait apte à apporter une valeur académique à l'apprentissage d'une langue.

Le bilan de cette situation, selon le rapport, est le suivant :

---

<sup>16</sup> C'est moi qui souligne.

*Therefore ; it first and foremost has to be realized and accepted that one cannot have both any longer, but that a decision on priorities is necessary : shall the priority be on the language ability – which would result in continuing language classes in the third year and thereby reducing time for the literature aspect – or on the academic discussion of literature (or culture) studies, which would then have to be conducted mainly in English as the students do not get enough language training in order to be able to follow it in the target language any longer (2008 : 9).*

On peut tirer plusieurs constats à partir des résultats de cette enquête : premièrement, elle fait ressortir la dissymétrie entre les objectifs et intérêts des étudiants, qui sont langagiers et orientés vers le monde du travail, et ceux des enseignants, dont les spécialisations et intérêts portent principalement sur la littérature. Comment concilier ces deux visées ? Est-ce qu'un apprentissage de la littérature en anglais est souhaitable quand la majorité des étudiants visent plutôt à acquérir des compétences langagières dans la langue cible ? De plus, le faible niveau dans la langue cible des étudiants, cité maintes fois par les enseignants, n'est-il pas révélateur du problème soulevé par Everson, c'est-à-dire, l'introduction poussée des études littéraires au détriment d'une acquisition langagière adéquate ?

On voit notamment ici, chez les enseignants et l'enquêtrice, la représentation très répandue que « la langue » et la « littérature », renvoient à des composantes d'enseignement aux visées et aux finalités distinctes. Par ailleurs, l'idée répandue - et perpétuée ici par l'enquêtrice - que seule l'étude de la littérature est digne d'une étude académique « poussée », débouche sur plusieurs questions qui seront explorées par la suite et en premier lieu celle de l'institutionnalisation et de la légitimation universitaire des études littéraires, position sans doute soutenue par le fait que la plupart des universitaires sont spécialisés en littérature et y portent un intérêt personnel et professionnel tout particuliers.

Le rapport met en évidence la constance de cette distinction hiérarchisée entre langue et littérature ; il est par ailleurs fort révélateur de noter que

depuis sa publication en 2008, aucune mesure n'a été prise au sein du département pour se réorganiser selon les propositions avancées.

### **1.3.2 Les études littéraires en français à l'université : enjeux**

#### **1.3.2.1 La dissymétrie entre spécialisations littéraires et niveaux linguistiques**

À partir des observations initiales de la situation du français dans le supérieur en Afrique du Sud, il est évident que la configuration disciplinaire traditionnelle, centrée sur la littérature comme pierre de touche de l'enseignement-apprentissage, est toujours largement répandue. Cette orientation, qui prend souvent pour acquis une maîtrise de la langue, reposerait sur un enseignement du français comme langue maternelle, selon des modèles normatifs de transmission littéraire<sup>17</sup>.

Le conflit patent entre les intérêts et savoirs des enseignants et la nécessité de dispenser des cours de français « fondamentaux », et au niveau institutionnel, celui entre la mission intellectuelle de l'université et les impératifs pédagogiques de plus en plus urgents, se révèlent comme une problématique à explorer dans le cadre de cette étude. Comme le fait remarquer Everson :

*Justifiable insistence on mature subject matter is the result of the intellectual commitment of the institution to pure knowledge and research. It can be difficult for senior academic staff to enter fully into the practical classroom situation to carry out elementary language teaching. They may be even unaware of replacing concrete language by a corpus of intellectual invention, whereby pedagogical and intellectual considerations can become confused. Indeed, the university lecturer can often be justly criticized for teaching **about** language rather than language itself. He is often not satisfied with the elementary point of view and his attempt to introduce students to mature subject matter, may urge them forward before they have been properly grounded (2008 : 138).*

---

<sup>17</sup> Les modalités d'un enseignement dit normatif de la littérature seront explorées plus loin dans cette étude.

Everson se réfère ici à l'enseignement de la langue qui serait enseignée dans une perspective « universitaire » et non pas « pédagogique ». De plus, elle fait remarquer que la volonté d'introduire un contenu plus avancé se fait en général de manière trop hâtive. Il me semble que, plus que la langue, cette situation touche à l'enseignement de la littérature, qui semble détenir l'ambition même d'intégrer une pensée intellectuelle dans les cours de français et qui, selon les approches et les attitudes des universitaires, s'identifierait à la vocation « universitaire » de la discipline. En effet, l'enseignement de la littérature présente des défis tout particuliers, notamment quand celui-ci se déroule en « langue de spécialité ». Ce fait est bien relevé par Narcy-Combes :

La particularité d'un enseignement de la littérature tient au fait que, pour les élèves, il ne s'agit pas uniquement d'acquérir des compétences linguistiques, mais aussi de s'approprier un savoir de spécialité : on se situe au niveau de CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) la langue académique, reconnue comme langue de spécialité par les chercheurs d'aujourd'hui (2005 : 152).

Ce défi est notamment évident pendant les années de la licence, où les apprenants sont amenés à aborder des textes, voire des œuvres entières, à partir des niveaux linguistiques insuffisants à une étude textuelle académique (A1, A2 et B1). Malgré le fait que les méthodes et les approches des enseignants ne sont pas précisées, les contenus ainsi que les descriptifs démontrent une volonté de poursuivre une étude académique de la littérature en français.

### **1.3.2.2 La disjonction entre les intérêts des universitaires et les intérêts et besoins des étudiants**

De cette mission intellectuelle de l'enseignement supérieur, il ressort une deuxième contradiction : celle de la disjonction entre les nouveaux besoins des étudiants qui sont d'ordre communicatif, et la spécialisation des universitaires, pour la plupart littéraires, comme nous avons vu plus haut.

Ces questions font ressortir l'hypothèse qu'il existe, dans les départements de français en Afrique du Sud, de manière réelle ou subjective, une « crise d'identité » quant à leur rôle et leur fonction.

Ces défis ne se limitent pas au contexte sud-africain. De nombreux discours pointent des contextes d'enseignement/apprentissage de la littérature où des traditions et des normes disciplinaires s'imposaient jusqu'à ce que des événements et mutations déclencheurs viennent déstabiliser la donne. Evans en témoigne en se référant à l'échec d'un enseignement « traditionnel » de la littérature au pays de Galles. Si son article décrit une situation des années 1970, il détient des échos importants avec le contexte sud-africain, avec de légères différences :

Longtemps, « étudier le français » signifiait étudier la littérature française, les étudiants voulant « faire du français » devaient, quelque fussent [*sic*] leurs motifs et aspirations, bon gré, mal gré en passer par là. Mais les écarts éventuels entre eux et les professeurs ne posaient pas de problèmes : d'une part, personne ne songeait à leur demander leur avis ; on supposait qu'ils allaient devenir professeurs à leur tour ; d'autre part, l'existence de l'année obligatoire passée en France leur permettait de satisfaire plus ou moins leurs propres aspirations linguistiques et affectives. Bref, tout le monde y trouvait son compte. Il suffisait que personne ne regardât de trop près ce qu'étaient réellement ces études littéraires, qu'il n'y eût pas d'autres voies ouvertes et le nombre d'étudiants souhaitant « faire du français » restât suffisamment élevé (c'est-à-dire que les universités eussent chaque année assez de clients qualifiés pour justifier le nombre de postes) (Evans 1991 : 65).

Il explique qu'à partir des années 1970, le nombre d'étudiants se mit à chuter car de nouvelles voies disciplinaires se sont ouvertes, notamment celle de la linguistique. De plus, certains établissements proposaient des licences différentes. Le fait que « les finalités étaient linguistiques ou sociologiques mais elles n'étaient *nullement littéraires* » (1991 : 66) semble avoir constitué un véritable tournant. Par la suite, les universitaires « littéraires » ont dû reconnaître plusieurs difficultés :

Les étudiants n'étaient plus limités à la carrière d'enseignant mais trouvaient facilement des emplois, par exemple, dans des secteurs commerciaux où les connaissances littéraires n'étaient pas de rigueur mais où l'on exigeait des compétences pratiques en plusieurs langues [...] chez les étudiants le désir de faire du français n'était contrarié que par la désagréable nécessité d'étudier la littérature ; les établissements qui supprimaient cette contrainte se voyaient sollicités par des étudiants très qualifiés [...] (1991 : 66).

En Afrique du Sud, cette prise de conscience ne viendra que très tardivement, et cela dû au caractère très tardif de démocratisation et du développement du pays, dont les retombées ont été traitées le long de ce chapitre. L'émergence de la linguistique à cette époque (les années 1970) traduit en contexte sud-africain (et de manière plus actuelle), celle de la didactique du FLE (qui est d'ailleurs un avatar de la linguistique appliquée) qui repositionne la discipline du français en y apportant une nouvelle conscience et de nouveaux apports. La dualité disciplinaire (en recherche et en enseignement) entre les études littéraires et en linguistique/didactique du FLE met en creux, avec des nuances importantes, des pôles de tradition et d'innovation. Dans cette perspective, il sera question d'explorer le rôle de l'émergence de la discipline de la didactique, dans le développement d'une « conscience » plus poussée des finalités et des méthodes d'enseignement, et de la déstabilisation de certains présupposés traditionnels disciplinaires dans l'espace du français à l'université en Afrique du Sud.

Certes, en Afrique du Sud, la conscience d'un tournant se fait ressentir, à partir des années 2000, dans des travaux, dans des initiatives académiques et notamment dans les perceptions des universitaires. L'absence d'une réflexion didactique sur le contexte d'enseignement-apprentissage et le besoin d'adapter l'enseignement à de nouveaux publics, constituent le point de départ de plusieurs travaux : Mathebula & Kasanga (2000), Balladon (2004) et Everson (2008).

## 1.4 Evolutions : nouvelles configurations disciplinaires

### 1.4.1 Initiatives

Plusieurs travaux scientifiques témoignent de nouvelles configurations disciplinaires qui accompagnent les questions socio-épistémiques soulevées dans ce chapitre. Un numéro spécial de *French Studies in Southern Africa* « *Le français en Afrique du Sud, une francophonie émergente ?* » (Balladon & Peigné 2010) met en relief de nouvelles tendances et orientations disciplinaires non exclusivement littéraires et fournit un éclairage sur les nouveaux enjeux socio-linguistiques, institutionnels et disciplinaires du français en Afrique du Sud. Cette publication ouvre un espace de réflexion sur l'évolution du français en Afrique du Sud, tout en se situant dans une volonté d'innovation et de visibilité scientifique quant aux domaines de recherche qui y figurent, notamment, la socio-linguistique et la didactique du FLE. Il est intéressant de noter que les articles scientifiques sont ponctués de « points de vue » d'acteurs et d'observateurs de ce paysage universitaire du français en mutation et qu'ils se positionnent tous visiblement au sein de ce nouveau contexte de redynamisation du français dans le pays.

Dans l'introduction du numéro spécial, Balladon & Peigné s'interrogent sur la reconfiguration de l'enseignement/apprentissage du français en Afrique du Sud, et résumant de manière succincte la complexification des frontières disciplinaires autrefois plus rigides :

Autrefois proposée sous la forme de cursus de type civilisation-traduction-grammaire-littérature, la formation universitaire en français s'est ensuite polarisée autour d'un duo langue-littérature, encore très courant. A l'heure actuelle, les frontières disciplinaires se brouillent et l'on peut parfois remettre en question le label de « Français Langue Etrangère » (FLE) de certaines situations d'enseignement/apprentissage du français. Le FLE n'a pourtant jamais été autant décrié par certains enseignants-chercheurs, comme s'il s'agissait de réaffirmer les frontières disciplinaires et scientifiques qui se délitent et se reconfigurent autrement, toujours ensemble mais dans une organisation plus complexe, moins hiérarchisée (Balladon & Peigné 2010 : 12).

Cette reconfiguration se joue d'abord dans une diversification des contenus et des types de cours en offre, développement tout à fait frappant ces dernières années dans certains établissements. En effet, les initiatives mises en place par différentes universités sud-africaines en témoignent de manière significative<sup>18</sup> :

- à l'université de Pretoria, l'introduction d'une spécialisation en Traduction au niveau *postgraduate* (en *Honours* et en *Masters*) ;
- celui d'un diplôme en Honours, en *Didactique du Français Langue Etrangère (Teaching French as a Foreign Language)* à l'université du Cap, constituent des développements disciplinaires qui ont fini par asseoir de plain-pied ces filières en recherche et en enseignement dans le contexte universitaire du français au sein des universités sud-africaines<sup>19</sup>.

La réflexion sur les contenus et leur restructuration est à noter également au sein de projets divers : je cite, à titre d'exemple, le cas de la *NMMU*, où un projet basé sur les médias et l'enseignement-apprentissage du français a été conçu :

Le principe fondateur du programme proposé était de dynamiser l'enseignement du français grâce aux médias. L'idée était donc de proposer une autre façon d'apprendre et de pratiquer le français, notamment via le journalisme : le vocabulaire et les situations de communication seraient donc plus actuels et davantage en phase avec la vie quotidienne, voire professionnelle, par rapport aux grands classiques de la littérature française qui étaient le but primordial du cursus avant l'introduction du projet pilote (Thomas 2010 : 157).

J'évoquerai également la participation dans la mise en place d'un projet pilote offrant une formation en Français du Tourisme dans deux établissements supérieurs professionnalisant (*KwaZulu-Natal Coastal Further Education and Training College*) du KwaZulu-Natal. Finalement,

---

<sup>18</sup> Celles-ci ont été traitées partiellement à partir des descriptifs de formation.

<sup>19</sup> *Teaching French as a Foreign Language* est le premier programme de didactique offert par un département de français, la didactique étant réservée, en général, aux facultés d'éducation.



dans une perspective semblable d'actualisation, la mise en place d'un projet de Français du Tourisme à long distance entre l'Université du KwaZulu-Natal et l'Université Stendhal, Grenoble, France.

Les discours disciplinaires quant à la légitimité d'un enseignement « communicationnel » du français sont soutenus et élaborés notamment par les pouvoirs publics français en Afrique du Sud, en l'occurrence, le SCAC de l'Ambassade de France. L'influence du SCAC sur le champ du français en Afrique du Sud s'est fait fortement ressentir ces dernières années dans sa politique de coopération pour le français, qu'il annonce comme étant « adossée à la politique sud-africaine d'ouverture à l'Afrique francophone » (Aldon *dans* Balladon & Peigné 2010 : 83). Dans cette perspective, le français constituerait un vecteur de communication « au service de la construction d'une influence politique et économique sud-africaine en Afrique » et serait donc « un outil de professionnalisation au service du développement d'activités économiques et commerciales » (Aldon 2010 : 83).

Cette mission est visible dans le soutien financier de nombreuses formations, comme la mise en place du diplôme de didactique du FLE à l'université du Cap et celle de traduction et d'interprétariat à l'université de Pretoria évoquées ci-dessus. Le rôle du SCAC dans le développement de ce nouveau rôle du français est un facteur structurant sur les représentations des universitaires quant au renouvellement du français comme on le verra plus loin.

### 1.4.2 Convergences et divergences disciplinaires

Les initiatives décrites ci-dessus s'inscrivent dans une conviction partagée par certains acteurs du terrain en la nécessité de s'adapter aux nouveaux besoins étudiantins, et de répondre aux changements socio-économiques du pays. Elles intègrent ainsi de nouveaux critères disciplinaires et s'éloignent des présupposés disciplinaires traditionnels<sup>20</sup>. Les nouvelles configurations disciplinaires tentent notamment de réinvestir le français dans l'environnement socio-économique en développement. Ces nouveaux paramètres peuvent être compris à partir d'un fonctionnement disciplinaire saisi dans sa globalité :

Certes, le domaine du français correspond à des cursus, à des représentations et traditions, à des clôtures. Des mouvements de disciplinarisation ont été décrits. Mais au moins d'en rester à un point de vue extérieur de la notion d'une discipline, cela ne suffit pas. L'hypothèse rendant compte de l'enseignement d'une discipline est celle d'un mouvement convergeant entre des paradigmes socio-épistémiques, des dispositifs institutionnels, des pratiques et des représentations, et des effets sociaux et développementaux escomptés (Bernié 2004 : 2).

Cette tentative de définition disciplinaire prend notamment en compte des facteurs sociaux et développementaux, qui en contexte sud-africain détiennent une signification toute particulière, comme je l'ai développé tout au long de ce chapitre. En effet, les nombreuses initiatives et projets académiques en français décrits ci haut sont notamment justifiés à partir des « effets sociaux et développementaux escomptés ». À travers ces projets, une nouvelle vague d'enseignants peut être décelée, enseignants qui visent à préparer des étudiants à utiliser le français dans des contextes professionnels, dont l'enseignement, la traduction/l'interprétariat et le tourisme. Mais au-delà de ces projets, dont l'utilité apparaît comme évidente, ces universitaires portent une réflexion sur les méthodes d'enseignement, leurs finalités ainsi

---

<sup>20</sup> Comme je l'ai déjà fait remarquer, la discipline du français en Afrique du Sud vise traditionnellement à former des universitaires intéressés par la littérature et/ou à cultiver les étudiants selon un canon qui valorise la littérature comme expression culturelle la plus élevée.

que les intérêts et motivations des étudiants, réflexion qui est le propre de la discipline de la didactique du FLE<sup>21</sup>. En tant que telle, elle s'érige comme étant emblématique du renouveau que connaît le français en Afrique du Sud aujourd'hui.

Si on considère la portée disciplinaire constructiviste mise en valeur par Bernié, qui considère une discipline non pas comme « des savoirs réduits à des objets », mais « un mode de construction sociale des communautés d'élaboration », il semblerait en effet qu'une nouvelle communauté d'élaboration soit en émergence en Afrique du Sud, qui partage un paradigme disciplinaire. Par ailleurs, selon Bernié, « parler de discipline », suppose justement une cohérence entre « les modes d'élaboration et de la diffusion des savoirs, cursus et représentations » (2003 : 3), critères qui semblent être présents dans les représentations et pratiques de ces acteurs.

## **1.5 Conclusion**

L'émergence de nouvelles pratiques disciplinaires en français, réunies par la place plus importante qu'elles accordent à l'innovation des méthodes et des contenus, fait contraste et réagit sans doute au statut historiquement exclusif, hermétique et normatif des études littéraires. Par ailleurs, les représentations vis-à-vis des traditions disciplinaires et des pratiques établies, qui seront explorées dans les chapitres trois, quatre et cinq, mettent en valeur des écarts importants entre des acteurs différents. Ces questions, qui pointent des convergences et divergences disciplinaires importantes, peuvent être interprétées, encore selon Bernié, par le fait que les paramètres constitutifs d'une discipline n'évoluent pas, les uns et les autres, toujours au même rythme, ce qui peut avoir comme effet soit la convergence soit la dispersion de la discipline (2004 : 2). Ainsi, la pérennité de certaines pratiques et

---

<sup>21</sup> Si cette réflexion didactique n'exclut pas des universitaires d'autres domaines de spécialisation, la didactique, de par sa nature, intègre diverses composantes disciplinaires dans une perspective globale d'enseignement-apprentissage. Ses spécificités seront explorées dans le chapitre consacré aux cultures disciplinaires.

l'émergence de nouveaux dispositifs disciplinaires mettent en jeu des convergences (au sein de certaines communautés disciplinaires) et des divergences, au niveau du champ de français dans sa globalité. Ces convergences et divergences seront interprétées, dans le cadre de cette étude, comme les effets de différentes cultures disciplinaires sur le champ de français.

## **Chapitre 2**

### **Cadre théorique et méthodologie de recherche**

Ce chapitre se propose d'offrir une vue d'ensemble des courants théoriques et des méthodes de recherche employés dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, la construction d'un positionnement de recherche en relation aux problématiques de recherche, avec les défis et les enjeux qui la sous-tendent, sera mise en évidence.

Dans le premier chapitre, j'ai dressé un état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français au niveau supérieur en Afrique du Sud, notamment à partir des évolutions qui ont marqué ce contexte ces dernières années. La notion d'évolution a servi de point de départ d'une analyse préliminaire des enjeux d'un champ qui se déclinent par la mise en question des statuts disciplinaires traditionnels de langue et de littérature ainsi que des contenus et des finalités du français dans l'enseignement supérieur. La didactique du FLE a été appréhendée comme étant emblématique de cette évolution, d'abord en tant que discipline de recherche en émergence, et par ailleurs en tant que discipline représentative d'une « nouvelle conscience », menant à des renouvellements en ce qui concerne des contenus et des pratiques d'enseignement.

Dans une telle perspective de changement, cette étude vise à explorer les représentations et les pratiques des universitaires propres à la littérature au sein des études françaises. L'hypothèse principale de cette étude est que l'évolution réelle et perçue du français dans le supérieur permet de saisir les cultures et traditions disciplinaires ainsi que les identités du corps universitaire qui conditionnent le champ de français, et d'éclairer les rapports complexes et souvent implicites à la littérature. La notion de contexte en

évolution servirait donc à « débusquer » les représentations de la littérature et de ses finalités dans le contexte disciplinaire du français, celles-ci étant en grande partie des réactions et des positionnements aux changements du champ. Cette étude vise donc à dépeindre des portraits nuancés d'un certain nombre d'universitaires, et des représentations qui guident leurs pratiques professionnelles.

Un premier défi théorique, qui sera traité dans la première partie de ce chapitre, est la tension entre la facette individuelle et collective de la problématique, tension qui met en valeur des éléments qui différencient et qui rassemblent les universitaires et leurs positionnements. Cette tension se manifeste dans les notions de « contexte », de « discipline » et de « culture ». Le « contexte » s'avère comme problématique étant donné qu'il rassemble de nombreux éléments diversifiés qui semblent être regroupés en grande partie par la contingence. De même, la notion de « discipline » de français comporte le problème de spécificité et de paradigme partagé et son existence semble être conditionnée plus par des circonstances historiques et institutionnelles que des épistémologies. De même, « culture » peut se référer tant à des pratiques individuelles que collectives. Dans le cadre de cette étude, on se propose de surmonter ces difficultés en développant le fonctionnement des espaces disciplinaires structurants au sein du français à l'heure actuelle, à partir de leurs logiques distinctes. Dans cette perspective, la didactique des langues et celle des études littéraires seront mises en parallèle afin de dégager leur influence sur les enjeux et les cultures qui structurent le champ de français. À partir de leur généalogie disciplinaire et épistémologique, une vue contextualisée sur la conception, le rôle et le traitement de la littérature sera dégagée. Pour ce faire, on fera appel à la tradition des Humanités (les études littéraires) et les sciences sociales (dont la didactique est issue) pour mettre en valeur les conceptions et les rapports distincts de la littérature au sein de la culture disciplinaire et dans la situation d'enseignement-apprentissage.

La notion de « culture » retenue dans le cadre de cette étude traite, dans une perspective relationnelle, l'adhérence ou la différenciation à une collectivité disciplinaire, qui peut être retracée dans des représentations sur le champ, son évolution et dans le traitement du texte littéraire au niveau didactique.

Un deuxième défi théorique a trait aux paradigmes objet-sujet qui dessinent une ligne de partage, voire une dichotomie le long de cette étude et qu'il convient de nuancer. Les diverses conceptions du phénomène littéraire, qui évoquent des réalités différentes à son égard seront traitées. Ainsi, les termes de « littérature », d'« études littéraires » et de « lecture littéraire » présentent des enjeux, voire des paradigmes distincts qui induisent des représentations et des rapports différents à la recherche et à l'enseignement. Ces distinctions mettent en valeur, historiquement, la littérarité (les théories basées sur le texte) par rapport à la lecture (les théories de réception et de lecture), qui sont perpétuées par des modèles didactiques qui oscillent entre l'objet-texte et le sujet-apprenant.

Enfin, à partir de la notion opératoire de représentation, on s'attachera à décrire la conception et la réalisation d'une enquête de terrain qui se constitue des questionnaires et des entretiens menés avec certains universitaires.

## **2.1 La tension entre la dimension individuelle et collective de l'étude**

### **2.1.1 Le contexte : un champ, une discipline, une culture ?**

Cette étude pose comme préalable un contexte en évolution, ce contexte étant l'environnement universitaire sud-africain des études françaises. Les sujets de l'étude sont les universitaires, dont l'identité professionnelle se décline selon leur double mission de recherche et d'enseignement. Ces éléments impliquent *a priori* le partage, par un groupe de professionnels, d'un certain nombre d'aspects communs. Or il paraît comme problématique de

systematiser ce « contexte », et de le concevoir comme un champ aux logiques propres, voire de poser l'existence de culture(s) commune(s), car plusieurs éléments déstabilisent ce présupposé. Dans une perspective large, on peut tout au plus avancer l'existence d'une certaine communauté par la désignation du terme « universitaire », mais dont les termes institutionnels de « français » ou « des études françaises » manquent de spécificité et de rigueur. En effet, en dehors du fait de participer à une collectivité universitaire, que partagent les universitaires en question, sinon le fait d'enseigner « le français » dont la spécificité même semble difficile à définir? La notion de contexte est multiforme et englobe des réalités diverses. Castelotti soulève le défi d'aborder des contextes éducatifs dans des perspectives englobantes. Ses remarques sont relatives aux contributions du numéro spécial de l'AFSSA (2010), qui ciblent justement des aspects du contexte universitaire sud-africain :

Ainsi lorsqu'on cible des environnements universitaires, qui réunissent a priori un certain nombre d'aspects communs, il est à peu près certain que plus encore d'éléments sont susceptibles de les différencier, même uniquement du point de vue qui nous intéresse ici : leur localisation géographique (et donc potentiellement leur inscription « ethnique »), leur bassin de recrutement, l'histoire de l'institution universitaire, les types de cursus privilégiés, les origines/appartenances ethnosociolinguistiques des étudiants accueillis, les langues qui y sont utilisées et enseignées et la place relative de chacune, les orientations et « styles » des enseignants, les traditions éducatives dominantes ... (2010 : 334).

Tout comme les éléments soulevés ci-dessus par Castelotti propres aux contextes universitaires, les éléments regroupés dans le cadre de cette étude sont très diversifiés, à commencer par certains aspects soulevés dans cette citation : les appartenances ethnosociolinguistiques des universitaires, les orientations et « styles » d'enseignement et les diverses traditions éducatives en présence. On peut ajouter à cette liste, des postures face à la littérature et à son enseignement qui semblent être tributaires des « styles » d'enseignement différents. Ces éléments d'analyse se calquent sur des représentations multiples et subjectives, chose devenue évidente lors des entretiens, où les déclarations des universitaires révèlent une richesse et une complexité



ouvrant sur d'autres perspectives et thèmes. Par ailleurs, les notions de communauté (un groupe de personnes partageant un certain contexte, certaines pratiques, voire certaines valeurs) de champ (un contexte où il existe une logique interne, et dans le sens de Bourdieu, un système structuré de positions de lutte) voire de discipline (qui implique certains paradigmes partagés) font preuve de faiblesse et de pluralité, ce qui empêche une théorisation systématique et collective du contexte. Or il me semble que les deux perspectives, celle d'une culture collective (qui se joue en partie dans la notion du champ) et celle d'une culture individuelle peuvent être traitées de manière différente, sans que l'une soit exclusive de l'autre. En effet, une analyse des entretiens permet de confronter cette tension entre la dimension individuelle et collective du champ à travers la notion de culture. D'où un traitement à la fois individuel et collectif pour les différents axes d'analyse, et l'intérêt d'une analyse qualitative. Une analyse des représentations sur l'émergence de la didactique du FLE est sous-tendue par l'hypothèse que cette discipline est un élément structurant du champ. Son émergence permet donc de mieux comprendre les positionnements des universitaires et de saisir les traits saillants du champ.

La question du contexte peut d'abord être saisie à partir de la notion d'évolution, qui met en relief les identités et les cultures préexistantes. Ainsi, certaines données contextuelles, évoquées dans le premier chapitre, influent sur le français à l'université. Les universitaires qui exercent dans ce contexte en évolution, se voient obligés de se positionner à partir de leur identité professionnelle. Les données qui conditionnent les enjeux du champ de français sont les suivantes :

- Les évolutions socio-politiques de l'après-apartheid, qui influent sur les institutions universitaires en ce qui concerne la diversification des profils des publics estudiantins et des profils des universitaires ;

- Le projet démocratique, qui en éducation favorise des valeurs éducatives plus humanistes et la mise en place de politiques éducatives/de postures pédagogiques qui se centrent de plus en plus sur l'apprenant ;
- Un pays en émergence qui promeut dans le supérieur, des formations en prise avec l'emploi et qui favorise une insertion rapide et massive dans le marché du travail ;
- Conjointement, de nouvelles tendances épistémologiques, tributaires de la mondialisation, où le « mode 2 » devient de rigueur et où est favorisée une culture de compétences ;
- Une crise des humanités en Afrique du Sud, qui serait la conséquence de plusieurs facteurs structurels, tels que la baisse des inscriptions des étudiants, le manque de subventions du gouvernement, et notamment, l'évolution et l'administration des politiques après l'apartheid qui ont systématiquement privilégié les sciences, la technologie et l'ingénierie au détriment des Humanités (ASSAf 2011 : 15).

Ce « métacontexte » des enjeux propres à l'enseignement-apprentissage du français au niveau supérieur sera désormais appréhendé comme le « champ » du français.

### **2.1.2 Le champ universitaire du français**

Le champ du français se dessine d'abord à partir de l'affiliation universitaire en contexte sud-africain. L'activité d'enseignement se concrétise dans la « discipline » du français (terme flottant aux contenus et aux approches variables) qui est conditionnée par des données contextuelles évoquées ci-dessus : les objectifs, le public étudiant, l'émergence de nouvelles attentes et besoins, etc. Ces éléments sont partagés par les universitaires, qui en tant qu'enseignants, sont amenés à concevoir les contenus, les finalités et les approches d'enseignement du « français » à partir du contexte universitaire sud-africain.

Par ailleurs, l'université fournit un cadre institutionnel à l'identité professionnelle de l'universitaire à partir de la recherche, qui comporte une valeur symbolique particulière de par sa visibilité et sa reconnaissance au sein de l'institution.

Les deux composantes d'enseignement et de recherche, peuvent se chevaucher, et ainsi influent de manière importante sur les modes et contenus de transmission.

La notion de champ, au sens bourdieusien du terme, serait un « système structuré de positions » (Lahire 2001), conditionné par des luttes de pouvoirs, réels ou symboliques. Les traits saillants du « champ », sont ici résumés par Lahire :

- un microcosme dans le macrocosme que constitue l'espace social
- possède des règles du jeu et des enjeux spécifiques, irréductibles aux règles du jeu et enjeux des autres champs...
- un « système » ou un espace structuré de positions
- un espace de luttes entre les différents agents occupant les diverses positions
- les luttes ont pour enjeu l'appropriation d'un capital spécifique au champ en lutte les uns contre les autres
- les agents d'un champ ont au moins l'intérêt à ce que le champ existe
- à chaque champ correspond un *habitus* propre au champ<sup>22</sup>
- chaque agent du champ est caractérisé par sa trajectoire sociale, son *habitus* et sa position dans le champ
- autonomie relative du champ : luttes ont une logique interne (2001 : 25).

---

<sup>22</sup> Bourdieu a largement théorisé cette notion qui sous-tend ses nombreux écrits. L'*habitus* a été décrit comme « la grammaire générative de nos comportements » (Bourdieu dans Pretceille : 1996) selon le principe suivant : « En nous sans nous, s'établissent nos préférences propres, notre système de hiérarchisation, l'échelle de nos goûts. Tout se passe comme s'il y avait une grille de classement, un opérateur de distinctions, qui constituait notre identité (notamment aux yeux des autres qui nous classent), et qui fait que nos choix, dans des domaines divers, se ressemblent entre eux, ont une aire de parenté, qui, au total, forge notre personnalité et nous distingue » (1996 : 38). Selon Bourdieu, la formation de l'*habitus* n'est pas consciente, il résulte des inculcations familiales, l'éducation informelle qui nous confère des attitudes, des goûts, nous transmet des comportements et des manières de classer et hiérarchiser. Les *habitus* sont donc à la fois individuels et communautaires, singuliers et patrimoniaux.

À partir de cette citation on peut transposer plusieurs propositions dans le cadre de cette étude. L'environnement universitaire, traduit un champ où les « agents » seraient les universitaires qui auraient « l'intérêt à ce que le champ existe ». Les *habitus* se réfèrent à des représentations, à des logiques et à des comportements (souvent intériorisés) vis-à-vis des rôles d'enseignement et de recherche, rôles qui, au sein du champ, visent à approprier un capital symbolique particulier. En ce qui concerne l'enseignement, il s'agit avant tout de la capacité à attirer un public étudiant<sup>23</sup>. Autrement dit, il s'agit d'une « appropriation » d'un capital qui se manifeste par le public étudiant, qui fournit la raison d'être de la « discipline d'enseignement » du français. Les positionnements des universitaires peuvent se dessiner à partir de cette priorité, pour justifier et/ou défendre des finalités et des contenus d'enseignement. Or l'aspect d'enseignement révèle globalement une communauté à cohérence faible, car les acteurs sont en grande partie des agents libres en ce qui concerne la définition des contours de la « discipline » de français : les approches et les contenus ne sont pas dictés par des instances officielles. Si un certain renouvellement des approches d'enseignement a vu le jour, il n'est pas certain que celui-ci ait véritablement modifié le champ.

Par ailleurs, dans le contexte universitaire, l'activité de recherche constitue une sorte de collègue « invisible » et met en scène l'appropriation d'un capital intellectuel qui confère une reconnaissance et statut à la fois institutionnels et disciplinaires à l'universitaire. Dans cette perspective, la dimension scientifique du profil universitaire n'est pas uniquement liée à l'institution mais aussi et de manière significative, à des « communautés d'élaboration disciplinaire » pour emprunter la terminologie de Bernié (Bernié 2004). Afin de suivre les « règles du jeu » de cette élaboration disciplinaire, il faut se conformer à certaines normes et apports épistémologiques (qui se déroulent dans des activités comme la publication, la participation à des conférences et

---

<sup>23</sup> La baisse des effectifs des étudiants, et la conscience de nouveaux besoins est un enjeu majeur pour le futur du français à l'université en Afrique du Sud (voir chapitre 1).

ainsi de suite), ce qui garantit une reconnaissance professionnelle. Les deux disciplines qui feront l'objet d'analyse sont les études littéraires et la didactique du FLE. Leur interaction au sein du champ de français est à appréhender à partir de l'émergence de la didactique du FLE. Dans cette perspective, la discipline de recherche peut être saisie comme un « microcosme » qui se situe dans le « macrocosme » plus large (celui des enjeux du « français » à l'université), où certaines logiques et *habitus* peuvent être dégagés. Ceux-ci proviennent notamment des cultures disciplinaires qui orientent des représentations et des pratiques des universitaires. De cette manière, on peut assimiler le champ du français, à des degrés variables, à « un système structuré de positions » aux enjeux identifiables, même si la notion de « lutte » entre les agents du champ est discutable, et ceci vu que les agents jouissent d'une grande liberté de définir leurs orientations en recherche et en enseignement.

Ces deux composantes de l'identité universitaire peuvent revêtir des « communautés » plus ou moins fortes. Le champ du français tel que je propose de l'aborder dans cette étude, se joue sur deux niveaux : celui du « métacontexte », où les éléments d'évolution sont mis en relief (et font l'objet d'une étude représentationnelle) et de manière plus restreinte, au niveau de la discipline de recherche (la culture disciplinaire) et son influence sur l'enseignement.

### **2.1.3 La notion de discipline**

S'il est aisé d'identifier une discipline par l'existence d'un département dans une institution, en l'occurrence « le français à l'université », cette identification ne prend pas en compte les divisions qui existent au sein des départements, ainsi que la composition hétérogène de ce qui est enseigné sous ce nom. Cette question devient d'autant plus complexe quand on s'interroge sur la spécificité de la discipline de français. Existe-t-il un ou des

paradigme(s) disciplinaire(s) partagé(s) en français, et pourrait-il constituer un champ disciplinaire ? Comme l'avancent Becher et Trowler en citant Evans :

*Discipline can be enacted and negotiated in various ways : the internal "invisible college", individuals exchanging preprints and reprints, conferences, workshops....but the most concrete and permanent enactment is the department; this is where a discipline becomes an institutional subject. The match between discipline and subject is always imperfect (Evans in Becher & Trowler 2001 : 67).*

La discipline de recherche, sans localisation évidente, et la discipline scolaire (ou la matière institutionnelle), détiennent selon ces auteurs, des correspondances approximatives et imparfaites. D'autant plus dans le cas du « français » dans le supérieur, où l'acquisition de la langue dans les premières trois ans d'études ne correspond pas explicitement à une discipline de recherche spécialisée. Ce n'est qu'à partir de la quatrième année (*Honours*) qu'une initiation à une spécialisation s'instaure et que certaines orientations disciplinaires ressortent. Celles-ci ont été caractérisées par ce qu'Everson dénomme « *Mature Subject Matter* »<sup>24</sup>.

Les diverses composantes d'une discipline, explorées par Becher et Trowler, peuvent être abordées dans une perspective évolutive, ce qui facilite la prise de conscience des identités et des tendances disciplinaires. Selon ces auteurs, les disciplines ont un caractère multiforme (« *multidimensional* »). Le premier aspect de cette multiplicité est ce qui constitue l'objet d'étude, qui peut évoluer au cours des années. Ainsi, si historiquement la discipline de français à l'université dispensait des cours de langue, elle prenait l'acquisition de celle-ci presque pour acquis, car l'objet d'étude principal était les études littéraires. Cette hiérarchisation historique semble céder la place à une culture disciplinaire qui accorde de plus en plus d'importance aux modalités de l'apprentissage de la langue, et témoigne ainsi de la construction

---

<sup>24</sup> Ces remarques ont pourtant été nuancées par le constat que la littérature est enseignée « comme spécialisation » précocement à des niveaux moins élevés.

d'une nouvelle matrice disciplinaire. En ce qui concerne les contenus en études littéraires, des changements notables ont vu le jour également, notamment d'un corpus focalisé sur un canon franco-français vers une diversification des aires littéraires (de littérature francophone et plus tardivement une « littérature monde »)<sup>25</sup>.

Au-delà de l'objet d'étude, les auteurs évoquent le deuxième aspect de la discipline, « *disciplinary stance* », qu'on pourrait traduire comme « la posture disciplinaire » :

*Here the differences are concerned with intention : whether the discipline is concerned with knowing or with doing, and if concerned with knowing, then what form that may take : illumination; critical awareness; factual accuracy and so on (2001 : 68).*

Encore une fois, on pourrait avancer que l'émergence des formations professionnalisantes, telles que la traductologie, et la focalisation sur des compétences à acquérir dans le domaine de l'acquisition de la langue, font contraste à des pratiques traditionnelles des études littéraires centrées sur les connaissances et les modes d'interprétation, ici dénommés « *critical awareness* ». L'importance accordée à l'approche actionnelle en didactique des langues constitue un exemple de la tendance de favoriser plus un *Mode 2* de connaissance qu'un *Mode 1* tels qu'ils ont été développés dans le premier chapitre.

Le troisième aspect d'une discipline concerne ce que les auteurs intitulent « le mode disciplinaire » :

*Here, a discipline may be 'normal' in the Kuhnian sense (1962), or reflexive. If its mode is normal then there is a working acceptance of the current assumptions and procedures (Squires 1990 : 56); if it is reflexive the discipline turns to ask questions of itself (2001 : 68).*

---

<sup>25</sup> La question des corpus sera explorée ultérieurement.

De toute évidence, le mode disciplinaire du français en Afrique du Sud est réflexif, étant donné la conscience des évolutions disciplinaires parmi les universitaires et la mise en question du statu quo chez certains. De plus, il serait erroné de penser qu'il y ait un consensus autour des méthodes et des présuppositions de la discipline du français, d'abord parce que le français demeure une entité vague, et deuxièmement parce que les disciplines de recherche qui l'alimentent, sont nombreuses et souvent divergentes dans leurs approches d'enseignement.

Comme on l'a déjà relevé, la spécificité voire l'existence d'une discipline de français peut être mise en cause ne serait-ce que parce que cette soi-disante discipline se concrétise dans une configuration institutionnelle et non pas épistémologique. Ainsi, on peut remarquer la part arbitraire de ce qui fait objet de recherche et d'enseignement dans des « départements » de français. L'organisation institutionnelle rassemble des universitaires aux parcours de recherche forts différents, mis en évidence par Becher et Trowler dans le cadre de leur recherche :

*Modern languages might be designated as a cluster of related disciplines, rather than a single unity, but it is arguable that each of its constituent communities is split, not only between literary critics and linguistic scholars, but also within the former between advocates of conflicting theories – the psychoanalytic approach, deconstruction, structuralism, and the like. Against this background, no sense emerged from the interviews about the commonality of intellectual perspective or any closely shared set of disciplinary values (2001 : 188).*

Si ces divisions indiquent un état des faits qui n'est pas forcément révélateur des réalités de ces départements en Afrique du Sud, elles mettent en relief la fragmentation disciplinaire au sein d'un même département, et par-là l'importance primordiale accordée à la recherche à l'université. De manière plus large, ce phénomène fait ressortir les disciplines de recherche comme force structurante de la discipline d'enseignement et de la vie universitaire plus large.



En conclusion, il semble plus cohérent dans le cadre de cette étude, de focaliser sur l'appartenance des universitaires aux communautés de recherche, qui conditionnent les contours et les finalités de la « discipline » du français voire structurent ce champ dans ces aspects plus larges. Dans cette perspective, les disciplines des études littéraires et de la didactique des langues et leurs cultures respectives, seront abordées.

## **2.2 La culture prise entre la tension de « l'objet et du sujet »**

### **2.2.1 La culture dans le contexte de cette étude**

Dans le cadre de cette étude, la notion de culture est reliée à la fois aux réalités littéraires et disciplinaires. Ces axes de recherche sont saisis dans une perspective relationnelle, dans le but de décrire les rapports et les orientations que les universitaires détiennent à la littérature par rapport à leur orientation de recherche. Dans cette perspective, Pretceille et Porcher, avancent que « les représentations, les caractéristiques culturelles ne sont pas autonomes mais actualisent un contexte et expriment une relation » (1996 : 62). Ainsi, selon ces théoriciens, la culture serait à la croisée de deux déterminations : « la logique relationnelle et la logique d'appartenance » (1996 : 62). Dans le cadre de cette étude, la logique d'appartenance s'articule au sein de l'appartenance discipline, à partir de certaines orientations épistémologiques qui relèvent des traditions et des normes. La (ré)actualisation ou la renégociation des normes, des valeurs et des comportements révèlent un va-et-vient entre les facettes personnelles (ou différentielles) et collectives de la culture. À ce titre, Forquin avance que la notion de culture fait ressortir la tension « entre une facette individuelle et une facette collective, un pôle normatif et un pôle descriptif, une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste » (2004 : 5). Dans le contexte de cette étude, la facette individuelle se joue dans l'idée des orientations individuelles des universitaires, la facette collective, dans leur inscription au sein du champ et de la discipline. Le « pôle normatif », quant à lui, est relayé aux normes

disciplinaires, mais notamment à une histoire normative de l'enseignement de la littérature ; tandis que le « pôle descriptif » vise à décrire les traits communs à des groupes de personnes, ici à des personnes appartenant à des « tribus » académiques.

La notion de culture, prise dans son sens large de support ou d'artefact (« la littérature ») et de cadre (le champ/la discipline) fait sortir par ailleurs des tensions notables entre des paradigmes théoriques qui se centrent respectivement sur des aspects liés à l'objet et aux processus. Les rapports dialectiques entre objet et sujet opposent alors « la littérature » à la « lecture littéraire », où la deuxième instance prend en compte le sujet et son engagement avec le texte. Les approches basées sur le texte (qui présupposent une certaine immanence et cohérence interne à celui-ci) d'une part, et des approches dites « lectorales » (où la perspective du lecteur est privilégiée) d'autre part, engendrent à leur tour, différentes postures d'enseignement où deux grandes orientations se confrontent : celle de la centration sur l'objet-texte et celle de la centration sur le sujet-apprenant.

Ces orientations, sans doute trop schématiques, fournissent un point de départ utile à la compréhension des principes de fonctionnement des disciplines qui nous intéressent et qui s'inscrivent dans des traditions plus larges. Dans cette perspective, la manière dont les traditions épistémologiques des humanités et sciences sociales conçoivent le texte littéraire au sein d'un programme éducatif, sera appréhendée dans une perspective historique et évolutive. Ces approches touchent au cœur des conceptions et des traitements du texte littéraire en tant que support dans des contextes d'enseignement-apprentissage.

Une donnée importante de cette étude, mais qui ne sera pas traitée en profondeur, est la manière dont certains enquêtés adoptent, spontanément, des modèles d'enseignement issus de leur propre apprentissage. Cet ensemble

de modèles renvoie à la notion de culture éducative, constitutive du parcours de chaque individu, et évident dans des pratiques d'enseignement de certains universitaires/enquêtés. Comme l'explique Cadet, la culture éducative est un élément constitutif du répertoire didactique, qui lui, serait un « ensemble de références/modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission » (2006 : 10).

La définition qu'on retiendra de la culture éducative est la suivante :

La/les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels (Cadet 2006 : 46).

Elle surplombe et nourrit la culture disciplinaire et la culture interprétative dans les manières de concevoir, enseigner et évaluer la littérature et participe donc des représentations et des pratiques intériorisées et retransmises dans le champ.

### **2.2.2 La culture : une définition entre deux pôles sémantiques**

Dans son article « École et Culture » (2004), Forquin met en évidence deux pôles de la notion de culture dans des contextes éducatifs, qui relève du rapport dialectique objet-sujet qui sous-tend les questions de cette étude. Le premier pôle est celui de l'acception « normative » de la culture :

La culture considérée comme l'ensemble des dispositions de l'esprit « cultivé » c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique [...] (Forquin 2004 : 5).

Cette première orientation met en valeur la notion de culture comme « bien » matériel et/ou idéal. La culture est ainsi perçue en tant qu'accumulation des

biens symboliques, que Bourdieu théorise comme un « capital culturel ». Ce dernier serait la condition de l'acquisition, de la conservation et de la valorisation d'un capital symbolique (Béra & Lamy 2008 : 185). Dans cette perspective, la structure sociale est légitimée par les « héritiers » qui conservent ou acquièrent le monopole du capital culturel et symbolique. Cette dimension héritée et somme toute élitiste de la culture peut prendre un sens très large de patrimoine intellectuel et héritage collectif, où dans des contextes éducatifs, elle traduit « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin 2004 : 5).

Dans le cas de la littérature, la culture conçue ainsi provient, selon Schaeffer (2011), d'une vision canonique née d'un modèle éducatif « ségrégationniste » au 19<sup>ème</sup> siècle, qui privilégiait certains textes dans une perspective de « haute culture » aux dépens d'autres, au sein d'une société hautement hiérarchisée. Dans cette perspective, la culture renvoie à un univers d'œuvres qui se concrétise dans l'acquisition culturelle.

Le deuxième pôle sémantique du mot « culture » met en relief une dimension descriptive qui s'abreuve d'une définition anthropologique :

À l'autre extrémité du champ sémantique de ce mot, on trouvera au contraire l'acception purement descriptive et objective développée par les sciences sociales contemporaines : la culture considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » (Forquin 2004 : 5).

Cette conception, élaborée plus tardivement par les sciences sociales, envisage la culture à partir des activités sociales et dans une perspective relationnelle. La culture relève ainsi des pratiques possibles et assumées dans

certain milieux et comprend des valeurs, des attitudes et « des manières d'être » qui sont renforcées par des pratiques récurrentes dans un contexte donné. Parmi ces différentes acceptions du mot « culture » mises en valeur, les études littéraires peuvent être identifiées à l'acception « perfective traditionnelle individuelle » (la culture littéraire) et à l'acception « patrimoniale » ou identitaire, où la littérature est saisie comme support symbolique d'un héritage collectif. L'acception « descriptive » des sciences sociales conçoit la culture comme cadre d'action, comme interface relationnelle.

Jacquet-Francillon résume habilement ces deux orientations à la culture, qui d'une part s'actualisent dans une perspective d'accumulation et de possession et d'autre part à partir des logiques d'appropriation (Jacquet-Francillon 2009). La culture comme « objet » est donc produite et représentée dans un processus de différenciation et de hiérarchisation, tandis que l'acception plus tardive met l'accent sur des pratiques plurielles, où un « sujet de culture » est décrit ainsi :

C'est avant tout un individu exposé à des normes culturelles, des normes elles-mêmes différenciatrices et hiérarchisantes. Ce sujet est constitué, si l'on veut, par la confrontation à ces normes, et il est donc titulaire des valeurs qu'elles désignent : c'est un sujet normalisé en ce sens. Voilà encore une banalité. Mais il est moins banal de préciser que l'intégration des normes engendre des formes de conscience de soi, autrement dit, de l'identité (Jacquet-Francillon *in* Daunay, B., Delcambre I. & Reuter, Y 2009 : 44).

Cette étude s'inscrit dans ce paradigme, dans la mesure où elle accorde un intérêt particulier à la manière dont les individus (en l'occurrence, les universitaires-enquêtés) investissent les cultures collectives à partir des normes disciplinaires et littéraires dans leur vie professionnelle. La hiérarchisation et la normativité historique de la littérature et de son enseignement, ainsi que l'appartenance à une discipline mettent en jeu des processus d'acculturation inhérents au comportement professionnel. Dans cette perspective, cette étude sondera les aspects de normativité ou de

différenciation du « sujet de culture » en rapport avec des cultures scolaires et disciplinaires existantes.

### **2.2.3 Cultures et traditions disciplinaires**

À partir de la perspective descriptive et relationnelle retenue de la notion de culture, cette étude tâchera d'identifier et de décrire l'ensemble des caractéristiques propres à des communautés de recherche distinctes et leurs conséquences sur les approches d'enseignement. Dans cette perspective, Becher et Trowler identifient l'appartenance disciplinaire à une appartenance culturelle en posant que la discipline de recherche peut être saisie comme une « tribu » académique, relevant des traditions, des coutumes, des pratiques, des règles de conduites qui exige l'adhérence à des normes (2001). De manière significative, cette culture est conçue comme une manière d'être dans le monde :

*In its very nature, being a member of a disciplinary community involves a sense of identity and personal commitment, a 'way of being in the world', a matter of taking on a 'cultural frame that defines a great part of one's life' (Geertz 1983). (Becher & Trowler 2001 : 47).*

Cette dimension identitaire s'avère comme étant assez forte, car elle implique l'intériorisation d'un cadre culturel qui définit en grande partie la vie d'une personne. Cette « manière d'être » peut être implicite ou peut se manifester dans des pratiques disciplinaires, à partir des croyances et valeurs qui soutiennent des objets et des méthodes de recherche et d'enseignement. Les deux disciplines qui font l'objet de cette étude manifestent des manières d'être différentes, mais qui ne sont pas nécessairement rassemblées à partir d'une collectivité aux valeurs et aux pratiques homogènes. Toujours est-il que certaines normes et traditions sont présentes, et les rapports des sujets (de normativité ou de différenciation) à ces collectivités seront mis en valeur.

Le cadre culturel qui constitue des comportements disciplinaires peut être dégagé avec une certaine transparence dans le cas de la didactique des langues. Cette discipline détient une culture disciplinaire convergente, c'est-à-dire un sens d'identité et de collectivité mutuelle (Becher & Trowler 2001)<sup>26</sup>. En revanche, les études littéraires sont fragmentées tant au niveau des méthodes d'investigation qu'au niveau idéologique, et semblent être liées au niveau disciplinaire uniquement par des circonstances historiques et institutionnelles. Dans cette perspective, les études littéraires sont divergentes et ne peuvent constituer une discipline, même si elles peuvent révéler des traditions, qui restent pourtant opaques et implicites.

En effet, les études littéraires reposent sur un éclatement, une pluralité théorique voire un éclectisme qui participent des « territoires de recherche » somme tout individuels, révélant pour la plupart des différenciations individuelles. Après les recherches acharnées des années soixante pour découvrir et systématiser une « immanence » au texte littéraire, il est généralement admis que la littérature, objet variable, ne peut être conçue comme une réalité autonome et close sur elle-même, ni désigner une discipline, faute d'un paradigme partagé. Comme le font remarquer Aron et Viala :

[...] l'enseignement littéraire est pluriel, divisé entre des filières des départements divers, et de ce fait des conceptions de la littérature qui s'y manifestent sont elles-mêmes affectées de différences. Comme il convient d'ajouter à cela l'existence des multiples courants critiques et méthodologiques, cette configuration en « peau de léopard » est certes une source de richesse et de choix ouverts, mais aussi une possible source de faiblesse pour cet enseignement, à proportion des manques de points de repères communs, clairs et fermes qu'elle peut induire. Le risque d'une « balkanisation » des études littéraires existe ; et une part des débats sur la crise de l'enseignement littéraire provient largement de cet éclatement *de facto* des filières et des pratiques (2005 : 19).

---

<sup>26</sup> Cette question sera développée dans le chapitre 4, qui traite des caractéristiques disciplinaires.

En effet, les études littéraires font preuve d'une certaine propension à la « balkanisation », en ce qui concerne ses objets de recherche (pluriels) et ses méthodes d'investigation, qui participent à la fois de la richesse de ce domaine mais aussi de la difficulté de l'appréhender. Les facteurs de relativité, d'instabilité et de particularisme des connaissances et des modes de transmission littéraires, montrent à quel point ce champ est le résultat de *sélection* et de *construction*.

Malgré la pluralité et l'instabilité des études littéraires, on peut se demander s'il existe certaines cultures d'analyse qui guident les projets de recherche des universitaires. De même, certaines pratiques d'enseignement dites normatives ou « traditionnelles » des études littéraires peuvent être dégagées et mises en relation avec des pratiques en vigueur en Afrique du Sud. Cette interrogation contribuera à une meilleure compréhension du fonctionnement des études littéraires et notamment de la question de l'existence des traits disciplinaires qui rassembleraient les universitaires de ce domaine. Cette interrogation peut par ailleurs être éclairée par la didactique des langues, qui en tant que discipline relativement nouvelle, fait ressortir certaines cultures/traditions déjà existantes, de par ses orientations de renouvellement et de mise en question.

Les disciplines de la didactique et des études littéraires entretiennent des rapports différents au texte littéraire et attribuent à son étude, des rôles et des finalités différents. Cette étude tâchera de mettre en relation les rapports des sujets universitaires à ces traditions disciplinaires.



#### **2.2.4 Les humanités et les sciences sociales : une contextualisation historique et évolutive**

Les études littéraires s'inscrivent historiquement dans la lignée des humanités, qui remontent à la plus haute Antiquité, ayant comme but de donner une « éducation morale » au sens large de ce terme. Ainsi jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle, comme l'expliquent Chervel et Compère, l'enseignement de la littérature se veut « une formation rhétorique, esthétique et intellectuelle, étrangères à toute préoccupation professionnelle, où une place plus grande est laissée aux disciplines scientifiques, aux langues vivantes, et à la langue et à la littérature françaises » (Chervel & Compère 1997).

En Europe, les humanités constituent une formation générale, jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle, lorsque les mutations de la société, et l'émergence des sciences, engendrent progressivement la formation des sciences sociales. Celles-ci se détachent lentement de la philosophie et des lettres, avec un projet semblable à celui des sciences dures qui serait de «développer une connaissance séculière et systématique du réel, valide empiriquement d'une quelconque manière » (Pires 1997). La volonté d'acquérir une connaissance objective du monde social évolue de manière délicate et ambiguë, où les sciences sociales se situent en quelque sorte entre les sciences dures et la littérature (Pires 1997). La différence entre les deux serait la suivante : alors que dans le champ des études littéraires, le chercheur s'abreuve des écrits antérieurs et/ou de ses propres cheminements intellectuels, le chercheur en sciences sociales vise, de son côté, à rassembler, au moins en partie, des données issues de sources externes.

Historiquement, la littérature s'enseigne donc dans une perspective prescriptive de la culture, et se base, à partir du 19<sup>ème</sup> siècle, sur l'idéal d'une littérature nationale. Dans cette perspective, l'étude de la littérature a comme but, et en tout cas pour effet, de façonner la mémoire collective et l'identité culturelle. Dans la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, qui voit l'émergence des

sciences sociales, la mission de transmission culturelle de la littérature se déplace progressivement, pour prendre en compte, de plus en plus, le lecteur et par extension l'apprenant, dans sa formation sociale et humaine. Ces apports, qui s'abreuvent des sciences sociales (les théories de l'éducation, la psychologie, l'anthropologie, etc.) mettent en jeu la notion cardinale du sujet, et sont théorisés dans de nouvelles perspectives lectorales et didactiques. De manière générale, l'évolution d'une conception d'un enseignement littéraire « transmissif » vers une conception basée sur le lecteur-apprenant et l'acquisition des compétences, engendre deux modèles d'enseignement que Dufays résume ainsi : la tension entre les « Humanités » d'une part, où la perpétuation de la transmission magistrale règne, et les « Méthodes » d'autre part. La culture des « Méthodes » met en valeur la tendance croissante à étudier la littérature comme un objet-ressource mis au service d'autres compétences jugées plus fondamentales et/ou plus utiles pour la vie sociale. (2009 : 4). La didactique en tant que discipline des sciences sociales, s'inscrit historiquement dans cette perspective de « méthodes ».

Ainsi, *grosso modo*, deux orientations d'enseignement à la littérature se dessinent et s'opposent : d'abord, dans le sillage de la tradition des humanités, sa sacralisation, qui traduit une « spécialisation » et où la centration sur l'auteur et le texte règnent, et ensuite une approche de « Méthodes », qui favorise des perspectives didactiques et anthropologiques à la littérature. Le déplacement (au niveau théorique tout au moins) de la fonction du texte littéraire dans l'éducation, évoque, de manière plus large, l'évolution d'une conception de culture « cultivée » à celle d'une culture « ordinaire » ou « anthropologique » qui est reflétée dans différents modèles éducatifs.

### 2.2.5 Modèles éducatifs et rapports à « la culture littéraire »

Cette évolution épistémologique, qui va de pair avec l'émergence de nouvelles réalités sociales, touche de manière importante à des champs éducatifs par des modèles qui envisagent des finalités différents de l'éducation. L'évolution des postures éducatives vis-à-vis des humanités et des sciences sociales peut être transposée ici, concernant les finalités du texte littéraire. À ce titre, Lussault théorise des situations-type d'enseignement, assez convaincantes, à mon sens, et qui pèsent fortement sur les discussions autour des enjeux du champ éducatif sud-africain et notamment sur le rôle et les finalités du texte littéraire :

1. La première, patrimoniale et érudite, est celle qui consiste à considérer principalement voire exclusivement les sciences humaines sous leur aspect de savoirs d'érudition et de connaissances académiques pures, constituant un patrimoine à sauvegarder et archiver. [...] Une telle posture (celle de « l'art pour l'art », en quelque sorte) assigne aux filières de Sciences Humaines une double mission essentielle de conservation et de transmission. Celle-ci consiste à former des enseignants et des chercheurs qui pourront reprendre un tel flambeau, assumer la filiation. Cette stratégie de reproduction d'héritiers confronte de facto les universitaires qui y adhèrent à un malaise grandissant, dans les systèmes où la croissance des effectifs étudiants place bon nombre de ceux-ci dans une impasse et semble briser le pacte implicite et multiséculaire entre les maîtres et leurs élèves. Ailleurs, c'est moins la massification que la remise en cause radicale de l'intérêt des savoirs d'érudition qui fragilise ce modèle.
2. Le déplacement des humanités vers les sciences humaines et sociales telles qu'elles commencent à s'affirmer à la fin du XIX siècle pour s'imposer au temps du structuralisme : histoire, sociologie, linguistique, anthropologie, psychologie, histoire culturelle, sciences de l'homme d'une manière générale. La restructuration des études littéraires et le déplacement de leur centre de gravité. La dimension d'études culturelles ou d'approches culturelles du fait littéraire contribue à illustrer un tel déplacement.
3. La troisième posture est prosaïque et pragmatique. Elle affecte aux sciences humaines un rôle de cadre de culture générale. Il ne s'agit là ni de se recueillir devant le tabernacle de la culture érudite de l'élite, ni de communier dans la ferveur des grandes messes critiques, ni de réfléchir à l'individu et la société, mais de reconnaître que ces savoirs pourvoient des compétences génériques nécessaires à toute personne souhaitant s'insérer socialement et économiquement. [...]
4. La quatrième posture est plus explicitement utilitariste encore que la précédente. Elle confère aux Sciences Humaines et sociales une fonction d'instrument, plus ou moins important, au service d'autres finalités principales. (Lussault 2010 <http://blog.educpros.fr/michel->

Du premier modèle éducatif, qui privilégie le maintien absolu de l'érudition, on reconnaît la mission normative des études littéraires, qui veille à la transmission d'un patrimoine et une identité collective. La fonction normative de la littérature serait donc « une mission de reproduction et de promotion des valeurs culturelles que la société, ou ses acteurs dominants, pensent qu'il faut promouvoir et développer » (Schaeffer 2011 : 38).

On témoigne, ensuite, de l'émergence des sciences sociales et de nouvelles approches à la littérature qui l'éloigne de sa fonction uniquement civique et morale. Le troisième modèle-type met en valeur l'instrumentalisation progressive de la littérature, en « culture générale » et les compétences nécessaires à l'intégration sociale, qui témoigne de la culture des « méthodes » évoquée par Dufays ci-dessus. Cette transition et évolution des traditions éloignent la littérature de son rôle purement autotélique.

Enfin, le dernier modèle met en avant des formations directement tournées vers des applications dans le monde professionnel, telles que l'informatique, la gestion, l'économie, les affaires, la communication, le tourisme, etc. pour lesquelles les langues jouent un rôle décisif, mais dans une perspective essentiellement communicationnelle, avec des objectifs spécifiques. Bien entendu, l'enseignement de la littérature ne détient pas de rôle au sein de ce dernier modèle, car la littérature échappe, ostensiblement, à une « utilité » évidente dans des conjonctures qui privilégient une logique d'offre et demande. En effet, les modèles de ce dernier type sont souvent prédominants dans les pays émergents ou les économies en forte croissance, s'appuyant sur la segmentation et la spécialisation sectorielle.

Ces modèles, qui font ressortir des évolutions dans des conceptions au rôle et aux finalités de la littérature, mettent en valeur des tensions épistémologiques

qui s'appliquent au champ du français en Afrique du Sud. Dans cette perspective, la didactique du FLE s'inscrit, très vraisemblablement, dans les deux derniers modèles-types, de façon variable, dans son instrumentalisation de la littérature et de plus en plus, dans son ouverture aux besoins du marché qui évacue même « l'utilité » de son étude. Les études littéraires, qui privilégient historiquement un enseignement du texte « pour et en soi », recèlent toujours des traces d'une tradition des humanités qui relève des questions de valeurs plus implicites.

Les notions de littérature et de lecture littéraire méritent à ce titre d'être interrogées, car elles mettent en relief l'idée de la littérature comme monument ou phénomène clos sur elle-même, d'une part, et celle de l'actualisation de l'objet par le sujet lecteur dans un rapport relationnel d'autre part.

## **2.3 Conceptions de la littérature**

### **2.3.1 Littérature *versus* lecture littéraire : un survol des théories du texte**

Aborder la question de littérature revient à poser celle de la spécificité de l'objet littéraire « en soi » et en tant qu'instance disciplinaire. La notion de « spécificité » devient problématique dans la mesure où elle laisse entendre, de manière essentialiste, que « la littérature » soit un objet stable aux propriétés fixes. Dans l'introduction de son livre *Literary Theory : an Introduction* (1996), Eagleton avance que « la littérature » ne détient pas d'« essence » et ne peut être définie objectivement. Eagleton souligne l'importance de concevoir la littérature comme une construction, estimant qu'il n'existe pas de valeur littéraire absolue ou de tradition intrinsèquement valable, c'est-à-dire, une tradition qui possède une valeur indépendamment de ce que l'on a pu, ou de ce que l'on pourrait dire à son sujet. En effet, les perceptions historiques de la littérature ont attiré l'attention sur la nature contextuelle des jugements.

L'histoire des conceptions de la littérature et des approches qui lui correspondent est donc celle d'une histoire de valeurs. La portée axiologique qui désigne, traditionnellement, toute écriture jugée « bonne » ou « valable » comme littéraire, remonte à ses origines et explique son appellation en français : *les belles lettres*. Historiquement, la littérature est d'abord synonyme pour « écriture », et à partir du 15<sup>ème</sup> siècle, la littérature « devient synonyme d'érudition, désignant l'ensemble des connaissances et la culture générale... ». Seulement à partir du 18<sup>ème</sup> siècle, la littérature prend le sens moderne qu'on lui assigne :

La littérature prend son sens moderne et désigne plus spécifiquement l'ensemble des œuvres, des textes littéraires, dans la mesure où ils manifestent une relation avec l'esthétique, autrement dit, un rapport avec le beau. [...] Finalement, la seconde moitié du XXe siècle élargit la conception de la littérature au point de la détourner de son sens originel en reconnaissant comme littéraire tout usage esthétique du langage (Naturel 1995 : 7).

Comme le fait remarquer Maingueneau, la conception de la littérature et les valeurs qui lui sont attribuées s'enracinent de manière significative à partir du 19<sup>ème</sup> siècle : évoluant au sein de l'esthétique romantique, la littérature prétend à un statut d'exception, fondant le mythe – toujours courant - du texte sacré, de l'œuvre autotélique, qui serait, en somme, le reflet de « la vision du monde singulière » de l'auteur (2004 : 46). Depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, l'œuvre est conçue comme une vision singulière de l'auteur pour ensuite être appréhendée comme un reflet de son époque, et à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, l'histoire littéraire prolifère au sein de l'université française, discipline jusque-là coupée complètement de l'analyse textuelle. Surviennent au début du 20<sup>ème</sup> siècle les débuts de l'herméneutique, ou de la stylistique, qui conçoit l'œuvre toujours comme un univers clos, et qui, en analysant des éléments textuels, les rapporte à la conscience de l'auteur et son époque. Survient avec les formalistes russes et puis les structuralistes, le principe d'immanence textuelle, le statut du texte restant autotélique, c'est-à-dire qu'il renvoie toujours à sa propre création, contenant sa propre cohérence. Dès les

années 1930, Roman Jakobson et les formalistes russes s'attachent à définir la littérarité en se basant sur des spécificités linguistiques des textes littéraires. En France, cette approche est reprise et approfondie par Todorov, Genette, Barthes et Greimas entre autres, qui cherchent à dégager et à analyser des éléments du langage, qui constituent, ostensiblement, la régularité de forme et le principe organisateur de tout texte littéraire. Ce mouvement épistémologique monte en puissance dans les années 1960 avec le structuralisme.

À partir des années 1970, les approches dites « externes » ouvrent le champ littéraire à l'extériorité du texte, en se centrant sur la mise en relation des textes avec leur contexte de réception et d'institutionnalisation. Plus précisément, ces approches concentrent leur attention sur les conditions de la communication littéraire et l'inscription sociohistorique des œuvres. Ce renouvellement des approches au texte est initié par Jauss dans *Pour une esthétique de la réception* (1978) dans laquelle il développe une théorie de la réception basée sur la relation entre l'œuvre et « l'horizon d'attente »<sup>27</sup>, condition qui structure la réception de chaque œuvre. Iser, dans *L'acte de lecture* (1976) s'intéresse aux conditions de la lecture au niveau phénoménologique, autrement dit à l'interaction entre le champ référentiel du lecteur et le « répertoire » ou l'univers que propose le texte littéraire.

Avec l'apparition d'un ouvrage clé de M. Marghescou, *Le concept de la littérarité* (1974 et réédité en 2009), se développe une épistémologie de la lecture, qui affirme que la littérature n'existe pas en tant que tel, mais dans le regard porté sur le texte :

---

<sup>27</sup> L'horizon d'attente est « le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable qu'a le public du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, mode imaginaire et réalité quotidienne » (1978 : 49).

La signification qu'on donne au texte n'est pas fruit du hasard ; tout au contraire le lecteur interprète en fonction de ses goûts, de ses préférences, de son système de référence, d'un état passager, d'un souvenir quelconque, et, encore plus précisément, en fonction de la configuration fragile de ces données au moment même de la lecture (2009 : 33).

Par ailleurs, cette épistémologie de la lecture se décline selon la notion de *régime de texte*, où il oppose la lecture référentielle à la lecture littéraire (2009 : 44). Dans son analyse d'un texte, en l'occurrence, d'un fait divers banal, l'auteur démontre que le même texte peut fonctionner comme article de journal que comme poème, que finalement, tout dépend du regard du lecteur<sup>28</sup>. Selon l'auteur, le « régime littéraire » se fonde sur une triple opération : l'abolition de la fonction référentielle des signes, la manifestation de leur valeur symbolique ou archétypale et la polysémie de ceux-ci. La théorisation du régime de lecture littéraire par Marghescou apparaît comme condition fondamentale à ce que l'on appelle communément « littérature », l'auteur dénonçant ce qu'il appelle « le fétichisme du texte-en-soi » et la « fragilité, voire l'illusion de la métalittérature (critique, histoire, etc.) » (2009 : 57).

Pour Eco, l'acte de lecture signifie une coopération interprétative entre lecteur et texte (*Lecteur in fabula*, 1979). Eco affirme que le texte est incomplet, et que le rôle du lecteur consiste à actualiser son contenu à travers « une série complexe de mouvements coopératifs » (1979 : 62). En postulant la notion de *lecteur modèle*, Eco montre comment le texte, et par conséquent l'auteur, « prévoit » le lecteur, qui doit « remplir les blancs » tout en actualisant sa propre encyclopédie.

De manière générale, « l'approche lectorale » se décline selon plusieurs axes de recherche, dénommés ainsi par Dufays *et al* :

---

<sup>28</sup> Voici le texte : « Hier, sur la Nationale 7, une automobile roulant à cent à l'heure s'est jetée sur un platane. Ses quatre occupants ont été tués » (2009 : 63).



L'étude du caractère littéraire des textes fait place à « l'épistémologie de la lecture » (Marghescou), à l'esthétique de la réception (Jauss), à la « théorie de l'effet esthétique » (Iser) ou à la « lecture littéraire » des textes (Picard, Gervais, Poslaniec) (2005 : 78).

La réflexion sur le *dehors* du texte littéraire est également reflétée par les travaux sur l'intertextualité qui se développent à la fin des années 1960. Des théoriciens comme Bakhtine et Kristeva caractérisent l'œuvre littéraire par rapport à son fonctionnement dialogique à des œuvres antérieures, déstabilisant les représentations usuelles de l'immanence des œuvres. Comme le décrit Maingueneau : « Les œuvres apparaissent moins comme des monuments solitaires que comme des carrefours, des nœuds dans de multiples séries d'autres œuvres, d'autres genres » (2004 : 29).

Pour conclure ce bref panorama d'approches littéraires, on voit que, chronologiquement, la critique a valorisé Auteur-Texte-Lecteur dans sa réflexion et dans sa conception de la littérature. Les deux premières branches d'analyse, l'auteur et le texte, mettent en avant, respectivement, l'œuvre comme vision singulière de l'auteur et l'œuvre en tant qu'entité immanente, compte tenu de ses qualités textuelles. Malgré la rupture entre ces deux approches où l'importance de la « conscience de l'auteur » cède la place au principe d'immanence textuelle, le statut du texte reste autotélique, c'est-à-dire qu'il renvoie à sa propre création, contenant sa propre cohérence. Les approches « lectorales » ébranlent ces certitudes, en ouvrant un espace de réflexion dialectique entre sujet et objet, dans lequel la littérature est appréhendée en fonction des enjeux de la lecture.

En effet, avec l'émergence des approches lectorales, tout semble indiquer que la littérature est définie en tant que telle en fonction du **régime de lecture** qu'on choisit d'adopter et non pas en fonction des caractéristiques intrinsèques que le texte détiendrait (« ...*how somebody decides to read, not the nature of what is written* ») (Eagleton 1996 : 7). Ainsi, certains textes, essais ou lettres peuvent être considérés comme des œuvres littéraires même

si ceci n'a pas été l'intention de leur auteur. De même, tous les types de textes peuvent être écrits dans un style littéraire sans nécessairement être littéraires en eux-mêmes.

Or de manière plus fondamentale, la littérature est conçue en tant que telle à partir du moment où le lecteur investit une certaine valeur dans un texte :

*One can think of literature less as some inherent quality or set of values displayed by certain kinds of writing all the way from Beowulf to Virginia Woolf, than as a number of ways people relate themselves to writing. It would not be easy to isolate, from all that has been variously called "literature" some constant set of inherent features. In fact it would be as impossible as trying to identify the single distinguishing feature which all games have in common. There is no "essence" to literature whatsoever. Any bit of writing may be read "non pragmatically", if that is what reading a text of literature means, just as any writing may be read "poetically" [...] Perhaps literature means [...] any kind of writing which for some reason or another somebody values highly (Eagleton 1996 : 8).*

Au cœur de toute définition de ce qui constituerait « la littérature » résident donc des jugements de valeur, souvent défendus par une communauté (qui soutiendrait, par exemple, un « canon », ou une « littérature nationale ») et qui relève une construction, façonnée par certaines personnes dans certaines situations, selon certains critères et dans la perspective de certaines fonctions. La relativité du « fait littéraire » rend donc la désignation « littérature » loin d'être satisfaisante.

Dans son ouvrage *Petite Écologie des études littéraires* (2011), Schaeffer explique qu'aujourd'hui même, on tend à réduire « la culture littéraire » à une de ses représentations instituées, selon laquelle « La littérature » apparaît comme une réalité évidente, autonome et close sur elle-même. Cette perception renvoie à une histoire de critique, où l'auteur, le texte et finalement le lecteur sont privilégiés.

Dans une perspective de culture « relationnelle », on privilégiera, dans le cadre de cette étude, une approche « lectorale » qui met en évidence le rapport dialectique entre sujet et objet, ou lecteur et texte, où l'universitaire sera saisi en tant que lecteur, interprète et enseignant.

### **2.3.2 Enseignement de la littérature**

Comme le constate Grossmann, dans son article « *Research on the Teaching of Literature : Finding a Place* » (Grossmann 2001), très peu de travaux ont été menés sur l'enseignement de la littérature, même si la littérature occupe toujours une place majeure dans les cursus de langue traditionnels. Cet état de fait est étonnant, vu la pluralité et l'éclectisme des courants théoriques qui correspondent aux réalités littéraires.

Grossmann fait remarquer que la dimension normative de l'enseignement de la littérature a occulté une nécessaire réflexion sur les objectifs de son enseignement, ce qui a eu comme conséquence un manque de rigueur méthodologique à son égard. Ce « manque de rigueur », à mon sens, provient d'abord des valeurs implicites accordées à son étude, et d'une tradition de pratiques héritées et instituées, où historiquement, la transmission patrimoniale et certains modèles éducatifs lui correspondaient. Par ailleurs, ce qui peut paraître comme un « manque de rigueur » révèle la difficulté d'assigner des finalités claires à la lecture littéraire, qui représente une activité complexe qui mobilise de multiples compétences.

En effet, les trois grandes visées d'un enseignement littéraire, proposées par Dufays *et al*, dans *Pour une lecture littéraire*, peuvent se recouper et sont souvent de nature implicites :

[...] une visée éducative (développement de la personnalité de l'apprenant, y compris dans sa dimension psychoaffective), visée patrimoniale (édifier une culture commune) et visée intellectuelle (aiguïser

le sens critique par le recours à une pluralité de méthodes) (Dufays et al : 2005 : 42).

Il semblerait que la visée « intellectuelle » (Dufays et Schaeffer) et la visée patrimoniale correspondent à la double fonction des études littéraires avancée par Schaeffer : la dimension « intellectuelle », qui vise à développer des compétences de lecture et la dimension « normative » qui se veut « une mission de reproduction et de promotion des valeurs culturelles que la société, ou ses acteurs dominants, pensent qu'il faut promouvoir et développer » (Schaeffer 2011 : 38). La dernière dimension, « la visée éducative », fait historiquement l'objet d'une formation implicite mais devient de plus en plus théorisée dans des travaux didactiques (des langues et de littérature) qui seront traités plus loin.

En Afrique du Sud, on relève l'existence d'une certaine tradition normative de l'enseignement de la littérature en français, entérinée par un contexte universitaire qui fournit un cadre de « spécialisation » disciplinaire à cette activité et qui pointe des visées d'enseignement littéraire « expertes » (ou « intellectives » selon Schaeffer). Or malgré ce statut hiérarchisé, ancré institutionnellement, où l'intérêt d'enseigner la lecture littéraire semble faire unanimité, ses finalités restent soit floues, soit inarticulées (voir descriptifs de formation, chapitre 1). On peut en conclure que l'enseignement de la littérature demeure un phénomène « inculqué » de transmission de certaines cultures interprétatives et pratiques. Or l'émergence d'une culture disciplinaire de « méthodes », exemplifiée par la didactique du FLE, met en question des modèles d'enseignement hérités et des valeurs implicites qui les sous-tendent, en tentant d'explicitier le rôle, la fonction et les finalités de l'enseignement de la littérature dans sa vision plus large de l'acquisition de la langue. Dans cette perspective instrumentale, les finalités d'un enseignement de la lecture littéraire perdraient une certaine spécificité. De même, le « statut d'exception » des études littéraires serait miné et le texte littéraire deviendrait, à un certain point, « soluble » dans le cours de langue.

### **2.3.3 Dichotomie théorique de lecture**

Malgré la pauvreté de travaux sur l'enseignement de la littérature, deux grandes orientations s'opposent, et s'inscrivent dans les paradigmes disciplinaires (objet-sujet) qui se dessinent en creux de cette étude. La dichotomie met en évidence des approches d'enseignement basées sur le texte et les « procédés » littéraires d'une part, et des approches d'enseignement basées sur le lecteur, et les modalités de lecture d'autre part. Si cette opposition schématique limite les possibilités de dresser un portrait nuancé de la compréhension et l'interprétation littéraires en situation d'enseignement et d'apprentissage, elle constitue un point de départ utile pour une meilleure compréhension des approches disciplinaires à l'enseignement de la littérature.

La première posture d'enseignement (qui se base sur le texte), conçoit la littérature comme un objet de spécialisation; une telle orientation s'impose traditionnellement dans le cadre universitaire, car l'enseignement est perçu comme une extension naturelle du domaine de recherche de l'universitaire. Dans des contextes où la littérature constitue la composante principale des cursus, cette posture, qui favorise la transmission d'un patrimoine et une certaine culture critique, est privilégiée et l'objet-texte précède le sujet-apprenant.

La deuxième posture, qui favorise la centration sur le lecteur et l'apprenant, est tributaire des théories de la réception et/ou des théories didactiques. Les objectifs d'enseignement se centrent sur les niveaux et les compétences du sujet lecteur, qui eux, conditionnent les corpus et les méthodes d'enseignement. Dans des contextes où l'objectif d'enseignement-apprentissage principal est l'acquisition de la langue étrangère, le statut secondaire de l'enseignement de la littérature s'impose. La discipline de la didactique des langues privilégie évidemment cette orientation, de par sa

désignation même, et de par le fait que les derniers courants méthodologiques sont caractérisés par la centration sur l'apprenant (à partir de l'approche communicative et plus tardivement, l'approche actionnelle)<sup>29</sup>.

Les travaux basés sur les modalités de lecture littéraire font également état de nombreuses oppositions binaires, qui témoignent des rapports centrés sur l'objet-texte (à partir d'une posture de « distance critique ») et sur le sujet-lecteur (à partir d'une posture de « participation émotive »). Ainsi, Eco (1985) avance la notion de lecture « naïve » par rapport à la lecture « critique » dont les deux postures correspondent à une interprétation « sémiotique » et une interprétation « sémiotique ». Marghescou (2009) décrit les conditions d'une lecture « référentielle » ou « littéraire », Jouve (1993) distingue entre la lecture « avertie » et « naïve » et Dufays oppose les lectures de « distanciation » et de « participation » où la « mise à distance critique » implique « une valorisation des éléments formels, des intertextes, de l'énonciation, du travail de l'écrivain, du point de vue esthétique des textes... » (2006 : 89), par rapport à la « lecture comme participation psychoaffective » (2006 : 90), qui met davantage en jeu les modalités subjectives de la lecture : l'émotion, l'imagination, le plaisir<sup>30</sup>. Viala, pour sa part, distingue entre deux pratiques de lecture qui renvoient également à des rapports au texte différents : la lecture « cursive » et la lecture « analytique » la première « suivant le fil du texte » et le deuxième « s'arrêtant sur les détails » (2009 : 225). Ailleurs, on témoigne de l'opposition très répandue entre « lecture extensive » et « lecture intensive » et qui, comme le démontre Daunay, induit une hiérarchisation très claire. En effet, la « lecture intensive » est assimilée à une « forme supérieure » de lecture qui est « l'objet d'un discours spécifique : le commentaire » (1999 : 3).

---

<sup>29</sup> Des méthodologies centrées sur l'apprenant ont fait une apparition à partir des années 80, avec l'approche communicative (Bérard 1991 ; Coste 1994).

<sup>30</sup> Il importe de noter pourtant que ces deux instances de lecture ne sont pas mutuellement exclusives et qu'un va-et-vient dialectique entre lecture comme « mise à distance critique » et lecture comme « participation psychoaffective » comme le propose Dufays, est possible, voire souhaitable, affichant un double rapport à la littérature (2006 : 93).

Ces travaux mettent en relief des représentations hiérarchisées de la lecture littéraire en contexte éducatif, où une lecture savante, académique, est traditionnellement favorisée par l'école par rapport à une lecture « naïve » qui serait basée sur le subjectivisme voire le solipsisme et qui serait loin de l'idéal disciplinaire de « rigueur » et de « sérieux ».

#### **2.3.4 Histoire de l'enseignement de la littérature, « pour et en soi », et en didactique des langues**

Cette dichotomie entre objet-sujet est pourtant compréhensible, étant donné l'histoire de l'enseignement de la littérature traditionnelle et de la didactique des langues. Pour reprendre la terminologie de Peytard, l'attitude « fondatrice » (qu'on pourrait traduire comme normative, ou originelle) de l'enseignement de la littérature s'aligne à des modèles traditionnels, où la lecture est régie par l'explication de texte ; l'écriture, par celui de la dissertation (Peytard 1988 : 14). Cette tradition fait contraste avec celle de la didactique des langues étrangères, dont l'histoire est celle d'une évacuation et puis d'une désacralisation du texte littéraire. Comme l'expliquent Cuq et Gruca (2002) dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, la littérature connaît un « triomphe » dans l'enseignement de la langue, jusqu'aux années cinquante, quand l'émergence de l'ère des méthodologies audiovisuelles et la domination de la linguistique appliquée écartent la littérature de l'apprentissage, l'évinçant complètement des méthodes. Le texte littéraire refait surface avec l'approche communicative au début des années quatre-vingt, précisent les auteurs, mais « sans être vraiment accompagné d'une réflexion didactique ou méthodologique » (Cuq & Gruca, 2002 : 376). La réapparition timide du texte littéraire dans des méthodes de langue, est révélatrice des attitudes dites « libérées » de son emploi (Peytard 1988). Dans cette perspective, le texte littéraire est traité soit à l'égal d'un document authentique, servant ainsi à une analyse de langue, soit présenté sans exploitation pédagogique, envisagé en compensation ou en complémentarité à un cours de langue. Ainsi, le texte présente un « effet

communion », représentant un « objet de repos » pour les enseignants et les apprenants où le « plaisir du texte » est censé régner. Ces approches au texte littéraire, qui le conçoivent soit comme prétexte à une exploitation de la langue, soit comme un « complément gratuit » d'un cours, témoignent des stratégies de contournement de la part des didacticiens.

L'histoire de l'enseignement de la littérature peut être retracée selon son évolution en contexte scolaire de langue maternelle, où traditionnellement, la littérature était au centre des cursus. Encore une fois, le manque de travaux sur l'enseignement de la littérature en contexte supérieur est gênant, et ceci sans doute, comme je l'ai déjà fait remarquer, parce que l'enseignement n'a jamais été séparé du versant de la recherche. Selon Lebrun, qui se réfère au contexte français de langue maternelle, trois notions principales dominent l'enseignement de la littérature historiquement (qui peuvent être mises en rapport avec le survol des théories littéraires évoquées ci-dessus) : d'abord celle de *l'intentio auctoris*, où la littérature est celle « des grands auteurs classiques français et la pratique des textes est vécue sur le mode de la communion esthétique » (2008 : 352). Cette approche se centre sur l'auteur, son époque et l'histoire littéraire. Ensuite la période des années 1960, où la France connaît une massification scolaire sans précédent ; elle marque, par ailleurs, ce que l'on nomme « la crise du littéraire », où la littérature se voit de plus en plus « désacralisée » face aux sciences et aux techniques. Cette crise coïncide avec l'éclatement de la discipline des « Lettres ». Comme l'expliquent les auteurs de *L'enseignement littéraire* :

La « Querelle de la nouvelle critique » au début des années 1960, a valeur de symbole : d'un côté, une vision traditionnelle de l'histoire littéraire ; de l'autre, une vision appuyée sur le courant structuraliste alors en vogue, une ouverture vers les sciences humaines, la linguistique et la sémiologie, mais aussi la psychanalyse [...] (2005 : 76).

Cette période est celle de *l'intentio operis*, qui se centre sur une « science appliquée » au texte, s'éloignant donc des approches centrées sur l'auteur et



l'histoire littéraire. En comparant l'influence de la période charnière des années soixante sur le domaine de l'enseignement littéraire et celui de la langue, Séoud remarque que « alors que, dans le domaine de la langue, la linguistique a vite cédé le pas à la didactique, en littérature, on en est resté là, ou presque » (1997 : 20). Il explique par là, le retard d'une réflexion véritablement didactique à l'enseignement de la littérature qui est resté fondé sur une épistémologie de l'*application* (en tant que science) en opposition à une épistémologie de l'*implication*, fondée sur l'apprenant et sur laquelle se base la didactique des langues.

La notion la plus récente de culture littéraire en contexte scolaire est celle de *l'intentio lectoris*, privilégiée progressivement depuis le développement des théories de la réception dans les années soixante-dix et qui place le lecteur/apprenant au centre de l'appréciation et la réception des textes. Il s'agit de replacer l'enseignement de la littérature au sein de la problématique de *lecture* comme compétence qui implique la mobilisation des savoir-faire. L'histoire de l'enseignement de la littérature en contexte de langue maternelle, (en théorie au moins) se fait alors globalement selon le règne de l'auteur, le règne du texte, et finalement, celui du lecteur.

### **2.3.5 Contestations et l'émergence d'une didactique de la littérature**

En relation avec ces évolutions concernant l'usage du texte littéraire en situation d'enseignement et d'apprentissage, l'émergence d'une didactique de la littérature commence à voir le jour.<sup>31</sup> La didactique de la littérature s'inscrit également dans la problématique de lecture, annoncée comme telle par les auteurs :

Ces recherches en didactique s'inscrivent dans la problématique générale de la lecture littéraire et se préoccupent de l'histoire de la discipline, de

---

<sup>31</sup> Les premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ont eu lieu en 2000, année qui marquerait alors une première formalisation disciplinaire (Fourtanier, Langlade & Rouxel, 2001).

ses finalités et de ses fondements, ainsi que ses conditions, ses instruments et ses démarches liées aux pratiques scolaires de la littérature [...] (Fourtanier, Langlade & Rouxel 2001 : 15).

Par ailleurs, cette nouvelle orientation de recherche réagit contre des modèles « fondateurs » d'enseignement, qui valorisent certains rapports et postures métatextuels et l'institutionnalisation de certaines pratiques. De manière générale, les didacticiens de littérature constatent qu'il existe une dissonance et un écart culturels importants entre le corps professoral et les apprenants, dans des contextes de diversification des publics d'apprenants et des pratiques culturelles. S'appuyant sur les théories de lecture, la didactique de la littérature développe une éthique de la lecture littéraire qui se décline selon des valeurs du développement de la personne au niveau psycho-social et culturel, et qui embrasse des valeurs de démocratie et de diversité. Dans cette perspective, la « visée éducative » (qui comprend une des trois visées mise en évidence par Dufays *et al*, supra) est rendue explicite.

La rupture, en théorie au moins, avec un paradigme centré sur l'auteur et le texte, pour désormais prendre en compte le sujet-lecteur-apprenant et son rapport au texte, met en évidence plusieurs présupposés qui conditionnent de nouveaux dispositifs didactiques : l'acte de lecture est un acte de construction de sens qui met en jeu le rapport entre lecteur et texte ; la prise en compte de la dimension psychoaffective de la lecture rompt avec le cadre traditionnel purement « rationnel » de l'enseignement/apprentissage de la littérature ; l'objectif prioritaire serait d'encourager à la motivation à la lecture pour ainsi former des lecteurs aux compétences générales et transversales et non pas des « littérateurs ».

Ces évolutions font l'objet de vifs débats et semblent être plus saillants en contexte de langue maternelle, où les traditions et les approches à l'enseignement de la littérature sont ancrées historiquement et culturellement, et institutionnalisées par les instances officielles. Les débats qui s'en suivent,

évoquent deux positions « types » : celle qui défend ostensiblement l'ancien ordre, et celle qui plaide pour des transformations en vue des changements socio-culturels, entre autres. Dans *Questions générales de la littérature* Fraisse et Mouralis soulignent ce qui sépare et unit ces deux points de vue, qu'ils dénomment les « défenseurs » et les « réformateurs » :

Comme souvent lorsqu'il est question d'institution scolaire et de culture, deux camps – qui ne recouvrent pas pour autant deux pôles politiques – se sont constitués. Les uns prônent une attitude de défense ou, si l'on veut de réaffirmation. Réaffirmation des exigences académiques en fait de savoirs et de méthodes, mais aussi de volonté de voir reconnus les apports scientifiques des disciplines littéraires dans la formation des individus et des citoyens. Les autres, plus « réformateurs » pensent la reconquête en termes différents, et estiment qu'il faut faire évoluer les corpus et les exercices demandés aux élèves comme aux étudiants. Mais s'accordent évidemment avec les premiers pour constater l'importance des études littéraires comme vecteur de l'esprit civique et critique de la maîtrise du raisonnement (2001 : 10).

Ces positions, qui s'apparentent, schématiquement au moins, aux débats entre les Anciens et les Modernes, pourraient faire écho à la situation sud-africaine du français dans le supérieur, qui traverse un tournant, marqué par le questionnement et le renouveau. Toujours selon les paradigmes disciplinaires de l'objet (études littéraires) et sujet (didactique du FLE) les didacticiens du FLE, pourraient être identifiés à des « réformateurs » dans leur articulation claire des objectifs et des méthodes d'enseignement de la littérature. À la faveur de cette orientation, ils seraient actifs dans le renouvellement des méthodologies d'enseignement et de manière plus large, d'un enseignement de la littérature qui soit tributaire des évolutions de la société. Les défenseurs pourraient être identifiés à certains universitaires des études littéraires, qui défendraient une certaine conception de la littérature et son enseignement, même si celle-ci est implicite, opaque et difficile à dégager.

Ces positions-types ne visent pas à dépeindre un portrait schématique des universitaires à partir de leur discipline d'appartenance, mais constituent un point de départ pour une meilleure compréhension des enjeux

d'enseignement et des positionnements des universitaires dans un cadre d'enseignement en évolution.

Ce survol des évolutions théoriques et des postures et positionnements eu égard de la lecture et l'enseignement de la littérature est à considérer à partir des pratiques des universitaires en Afrique du Sud. Il sera question d'explorer les orientations et les postures à l'enseignement de la littérature, les finalités qu'on lui accorde, et la manière dont l'appartenance disciplinaire/les orientations personnelles et théoriques des universitaires conditionnent celles-ci. Dans cette perspective, cette étude visera un portrait des universitaires et de leurs orientations à l'enseignement de la lecture littéraire dans un contexte en évolution.

#### **2.4 La représentation – notion opératoire**

La notion de représentation, qui sert à l'analyse des entretiens, s'avère comme étant centrale à cette étude, car elle met en relief la logique relationnelle et la logique d'appartenance de la culture, évoquée ci-dessus. Ces logiques, au cœur du fonctionnement des représentations, seront analysées à partir des thèmes suivants : l'évolution du champ du français en Afrique du Sud, les cultures disciplinaires et finalement les cultures d'enseignement eu égard de la littérature. Dans cette perspective, les représentations des universitaires, visent à les situer au sein du champ du français et servent à éclairer des logiques disciplinaires et des positionnements personnels.

Le choix de faire une analyse critique des représentations dans le cadre de cette étude revient en grande partie à ses fonctions sociales : la représentation sert, d'une part, de marqueur d'identité et d'autre part, de prise de position, facteurs qui prennent une signification importante dans toute situation sociale

d'évolution, où les acteurs sont amenés à se positionner, à se démarquer, voire à justifier leurs attitudes et pratiques. Selon Kaufmann :

La représentation n'est pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de l'identité (2008 : 59).

Cette affirmation rend la représentation très significative en elle-même ; dans le contexte de cette étude, elle devient un moyen pour comprendre des postures sociales et épistémologiques qui sous-tendent le champ de français. À mon sens, la liberté professionnelle des universitaires, qui sont en fait de vrais agents indépendants dans le champ de français en Afrique du Sud, rend le rôle et le poids de la représentation d'autant plus prépondérants et significatifs.

#### **2.4.1 Définition**

La notion de **représentation sociale**, décrite par Jodelet comme une « forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (1989 : 59) englobe les sphères à la fois sociales et individuelles :

Elles sont relayées par des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état de connaissance scientifique, comme à la condition sociale comme à la sphère de l'expérience privée et affective des individus (1989 : 52).

Cette définition, utile comme point de départ, puisqu'elle prend en compte des dimensions à la fois privée et sociale dans la construction d'une réalité, considère pourtant la représentation comme un savoir de sens commun et ne prend pas en compte sa spécificité au sein des contextes restreints et partagés. À ce titre, je m'appuierai sur la notion de représentation professionnelle, élaborée par Blin (1997) ainsi :

Les représentations professionnelles sont construites et échangées par des acteurs et des groupes relevant du même champ professionnel. En ce sens, elles sont sociales mais il ne s'agit pas d'un savoir de sens commun ou de pensée naïve car les professionnels ont un rapport de connaissance,

d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencie des autres catégories de la population (1997 : 83).

C'est justement ce rapport de connaissance, d'action et d'implication vis-à-vis du champ de français à l'université qui constitue l'objet de cette étude. Ces catégories sont vastes et peuvent varier considérablement au sein des études françaises en Afrique du Sud, mais toujours est-il que les universitaires partagent un référentiel professionnel de base : un contexte institutionnel au sein d'un paysage socio-politique et éducatif ; ils ont en commun, par ailleurs, la double mission de recherche et d'enseignement. Dès lors, on peut supposer qu'ils sont confrontés à certains problèmes et défis dans leur métier qui engendrent la circulation d'idées orientées, en l'occurrence, de représentations.

La définition plus extensive de la représentation professionnelle, proposée par Blin, est décrite ainsi :

[...] un ensemble de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisé dans un champ structuré présentant une signification globale (1997 : 89).

Cette définition qualifie d'emblée les représentations professionnelles comme **des éléments structurants d'un champ** qui, relatif à des objets, détiennent de nombreuses catégories et de nombreuses fonctions (descriptives, prescriptives et évaluatives). Ainsi, ce terme élargi englobe « des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. » (Jodelet *in* Blin : 87).

#### **2.4.2 Les conditions d'une élaboration représentationnelle**

Comme on a pu le relever dans l'introduction, le rôle de la représentation est primordial dans le contexte du français à l'université en Afrique du Sud, qui est marqué par un manque de prescription et par une instabilité disciplinaire.

Dans cette perspective, la représentation détient une fonction importante où l'universitaire devient un véritable agent et acteur au sein de son champ. Dans cette perspective, Blin avance des fonctions et des conditions d'une élaboration représentationnelle :

Elles [les représentations] servent à répondre utilement et économiquement à des problèmes pratiques en particulier lorsque des savoirs, des procédures ou des règles supposés les informer s'avèrent difficilement mobilisables, car polémiques, parfois contradictoires et généralement peu opérationnelles. Ces situations d'incertitudes se rencontrent spécifiquement dans les sphères professionnelles où les activités qui s'y exercent sont difficilement assimilables à un poste et formalisables dans un référentiel (Blin 1997 : 83).

On aura fait ce constat au niveau institutionnel (manque de prescription de l'offre) ainsi qu'au niveau disciplinaire (manque de stabilité et de cohérence). Certes, bien des pratiques d'enseignement dans le supérieur seraient « difficilement assimilables à un poste/référentiel », d'où le recours à des représentations pour conditionner les attitudes et les pratiques.

Par ailleurs, les conditions d'élaboration représentationnelle sont souvent favorisées par des changements au sein d'un champ et ses enjeux. Cette situation est engendrée par la confrontation d'un groupe de personnes à un objet « polymorphe » :

Il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe (Moliner *in* Blin 1997 : 85).

Les objets « polymorphes » se dessinent en creux dans le cadre de cette étude, et peuvent représenter des aspects généraux de l'activité professionnelle (l'enseignement et l'appartenance à une discipline de recherche par exemple) qui détiennent des enjeux identitaires et des comportements culturels. Le cas de la littérature, comme objet de recherche

et d'enseignement, constitue un exemple par excellence de l'élaboration représentationnelle, vu sa base épistémologique incertaine, son histoire transmissive, ses valeurs héritées (et institutionnalisées) ainsi que sa polysémie. L'évolution du champ de français, et notamment l'émergence de la didactique du FLE dans le contexte sud-africain, engendre des représentations fortes et influe sur les enjeux du champ.

### **2.4.3 Les fonctions de la représentation**

Les fonctions de la représentation, méritent d'être mises en rapport avec les problématiques de cette étude. La prise en compte de nombreuses fonctions des représentations permet en effet de mieux comprendre leur fonctionnement au sein du champ dans les universités d'Afrique du Sud. Dans ce but, je résume ci-dessous les fonctions des représentations développées par Blin :

Elles [les représentations] participent avec d'autres cognitions à la construction d'un savoir professionnel, très expérientiel [...]. Elles définissent les identités professionnelles et protègent la spécificité des groupes intra et interprofessionnels [...] elles marquent les identités, les idéologies, les territoires et participent des jeux et enjeux institutionnels. Elles orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles [...]. Les représentations professionnelles permettent *a posteriori*, de justifier les prises de positions et les pratiques professionnelles (1997 : 94-95).

Considérons la signification de chaque fonction dans le cadre de cette étude à partir des données et des conclusions retenues jusque-là. On a constaté dans le premier chapitre, la force de certaines représentations en réaction aux évolutions, telles que « la dévalorisation de la littérature », « la baisse de standards », « la nécessité de se réadapter au public » et ainsi de suite. Plusieurs fonctions sous-tendent ces représentations que je tâcherai d'éclairer au fil de cette étude. Par exemple, la représentation de la « dévalorisation de la littérature », peut participer de manière complexe d'un savoir « professionnel, très expérientiel » (observation d'un manque d'intérêt chez le public apprenant), de marqueur d'identité d'un groupe d'appartenance



(« littéraire » par rapport à d'autres spécialisations), de guide de conduite (une certaine manière d'enseigner ou l'adaptation des méthodes d'enseignement, par exemple) et d'une justification d'une prise de position (schématiquement de traditionaliste ou de réformateur) qui est liée, évidemment, à la fonction de marqueur d'identité.

Revenons sur chacune de ces fonctions dans le cadre de cette étude. Si les représentations servent à construire des savoirs, il convient de nuancer la nature de ces derniers, car le rapport au savoir, dans le métier de l'universitaire, est tout à fait particulier. En effet, le « savoir professionnel » peut se référer, de manière large, à des savoirs d'ordre « expérientiel » liés aux activités de travail (par exemple, les connaissances et les compétences mobilisées lors de l'activité de l'enseignement, les connaissances liées au fonctionnement du cadre institutionnel, etc.). Blin précise pourtant que ce savoir est différent d'un « savoir scientifique » et un savoir de « sens commun », car produit dans le contexte de l'activité professionnelle, permettant une communication professionnelle sans devoir la définir. Selon Blin, cette forme de savoir est d'autant plus « développée et mobilisée dans les activités professionnelles que les savoirs scientifiques et techniques de référence sont flous, non maîtrisés voire ignorés » (1997 : 94). Si, en ce qui concerne le français à l'université, on a constaté le manque d'un « référentiel professionnel » qui lierait les enseignants des « études françaises », on peut néanmoins avancer que ces derniers partagent un contexte et donc certains problèmes et défis d'enseignement posés par ce contexte. Ainsi, le savoir accumulé dans l'expérience de l'enseignement, par exemple, peut nourrir des représentations très fortes chez des universitaires de parcours très différents. Ce type de savoir « expérientiel » forme la base de l'élaboration des représentations dans le cadre professionnel.

La deuxième fonction soulevée est celle de marqueur d'identité, au sein d'une collectivité, ici professionnelle. Cette fonction est d'autant plus

parlante quand il s'agit d'un champ en mouvement : les représentations se révèlent alors comme des mécanismes de compréhension et de justification de réactions et de prises de positions. Dans cette perspective, la question du (re)positionnement des universitaires par rapport à l'émergence de nouveaux paradigmes épistémologiques et éducatifs met en évidence des enjeux à la fois identitaires, idéologiques, territoriaux et institutionnels. J'ai déjà évoqué ces enjeux au niveau de la discipline de recherche, où certaines cultures, voire tribus, sont visibles. Il convient toutefois de nuancer et d'ouvrir cette réflexion sur l'identité et le sentiment d'appartenance chez les universitaires exerçant dans ce domaine professionnel. Cette fonction de marqueur d'identité va de pair avec la dernière fonction selon la citation, celle de la justification des prises de positions et des pratiques professionnelles.

Finalement, il convient d'examiner de quelle manière les représentations peuvent « guider et orienter les pratiques professionnelles » qui généreraient, entre autres, des cultures d'enseignement. Dans cette perspective, les représentations, comme l'a fait remarquer Bernié, deviennent une composante disciplinaire majeure.

En conclusion, il est utile de souligner des « catégories » représentationnelles, encore avancées par Blin (1997) qui relèvent des connaissances (catégorie descriptive), des actions (catégorie prescriptive) et des valeurs (catégorie évaluative) respectivement, eu égard de la pratique et des enjeux identitaires de la profession. Tous ces éléments, comme l'indiquent les entretiens, forment des discours hétérogènes et riches et constituent des axes d'analyse utiles.

## **2.5 Conception et réalisation d'une enquête sur les représentations des universitaires**

On évoquera ici la conception et la réalisation des enquêtes qui constituent le corpus principal de cette étude. Ces corpus, dont l'analyse se focalisera principalement sur des enquêtes par entretien, seront répartis au long de l'étude par des axes de réflexion. Les objets de représentation qui seront analysés sont d'abord la notion d'évolution (et de manière plus précise, celle de l'émergence de la didactique du FLE) ainsi que ses effets sur le champ du français dans le supérieur. Par la suite, les représentations sur la littérature seront explorées à partir des orientations de recherche et des approches d'enseignement dont elle est tributaire. Les corpus ont donc été sélectionnés à partir de trois axes qui correspondent, *grosso modo*, à l'identité universitaire : les représentations quant au champ universitaire, les approches à l'objet de recherche et les approches à l'objet d'enseignement.

### **2.5.1 Le corpus retenu : des questionnaires informatifs et des entretiens semi-directifs**

La construction d'un objet de recherche se dessinait et le corpus s'orientait vers un questionnaire informatif sur les universitaires suivi d'une série d'entretiens. Les rôles de ces deux enquêtes sont différents au sein du corpus. Le questionnaire a visé un prélèvement et un rassemblement d'informations et a servi à construire l'objet de recherche. Ainsi, l'enquête par questionnaire a permis de délimiter l'objet de recherche et d'explorer certaines hypothèses à partir des discours et des représentations soulevés, d'où son rôle préliminaire et exploratoire.

L'essentiel de l'analyse se concentre sur les entretiens auxquels j'ai procédé, particulièrement intéressants dans la perspective poursuivie. En effet, c'est seulement en situation de face à face où on est à même de préciser ou d'expliquer les questions ou de rebondir sur les propos de l'enquêté. L'intérêt

principal de l'entretien réside dans les débordements qu'il autorise, les liens qu'il permet de tisser et les passerelles établies naturellement par l'enquête d'un domaine à un autre. De cette manière, les enquêtés ont élargi, nuancé et complexifié les questions de recherche, à partir de leurs représentations quant au champ, à la recherche, et à l'enseignement. Les entretiens ont constitué la partie la plus stimulante de cette étude, me permettant de découvrir le monde et les représentations de certains de mes collègues et de les mettre en rapport avec les miens.

### **2.5.1.1 Présentation de l'enquête par questionnaire**

Comme je l'ai indiqué dans l'introduction, dans le cadre de cette étude, l'enquête par questionnaire a eu un rôle exploratoire, et ce à plusieurs niveaux. Il a servi d'abord à vérifier l'hypothèse de base, celle d'une évolution en cours au sein des études françaises dans le supérieur en Afrique du Sud. Le constat d'une évolution, fait par tous les enquêtés, a démontré une certaine « représentativité », ainsi répondant à la fonction de l'enquête par questionnaire, qui est celle de la prise de connaissance « des conditions et mode de vie d'une population, ses valeurs, ses opinions, ses représentations » (Simon 2010 : 20). Malheureusement, les questionnaires n'ont pas été systématiquement remplis ni retournés. D'autres inconvénients de ce mode d'analyse est le fait que les réponses peuvent sembler superficielles et que les réponses sont dépourvues d'éléments de compréhension.

Deux questionnaires ont été élaborés, le premier constituant la toute première étape de l'étude. De ce fait, ce questionnaire n'a pas pris en compte tous les éléments nécessaires à la réflexion et à la constitution du projet de recherche. Ce manque de rigueur initial, qui a eu comme conséquence des informations incomplètes et partielles, a été compensé par un mode de recueil supplémentaire : des courriels. Or il faut aussi préciser qu'au stade de l'élaboration des questionnaires, ceux-ci servaient de cadre exploratoire dans

la construction de l'objet d'étude, d'où le fait qu'il y a des questions et des réponses qui n'ont pas été exploitées ultérieurement.

Les deux questionnaires comprennent chacun deux parties : d'abord des déterminants sociaux et des informations générales sur les enquêtés, et ensuite des questions ouvertes ou semi-ouvertes qui laissent l'enquêté libre de sa réponse. Cette méthode a été employée pour recueillir des données « objectives » et pour repérer des thèmes à explorer dans le cadre de l'étude. Les questions ouvertes ont mis en évidence les représentations et les jugements des enquêtés à approfondir dans le cadre de l'étude.

Le premier questionnaire, a été rempli par neuf universitaires et comportait onze items qui portaient sur les points suivants : la répartition des « spécialisations » au sein du département de français en question ; les effectifs des étudiants ; l'évolution de la recherche de l'enquêté ; l'évolution des intérêts des étudiants, notamment concernant la littérature (toujours selon l'enquêté) ; le rôle de la littérature dans l'enseignement ; et la perception des étudiants à son égard (voir annexe 3, p. 413).

Le deuxième questionnaire posait des questions plus générales mais intégrait d'autres aspects : la formation ; la date de début de la carrière ; et les méthodes d'enseignement de la littérature (voir annexe 4, p. 414). Les données quantitatives soulevées à partir de ces enquêtes par questionnaire ont été intégrées dans le premier chapitre (tableau 1.1, p. 30), et les représentations soulevées ont constituées des thèmes traités également dans le premier chapitre. En somme, les enquêtes par questionnaire ont permis de constituer une base solide de présupposés, d'hypothèses et de thèmes qui ont été explorés ultérieurement.

### **2.5.1.2 Présentation des étapes des entretiens menés**

Au cours de l'année 2011 et 2012, j'ai mené onze entretiens avec des universitaires : deux personnes de l'université de Witwatersrand, trois de l'université de Johannesburg, deux de l'université de KwaZulu-Natal, deux de l'université de Cape Town et une de l'université de Pretoria. Un dernier entretien a été mené en 2012 avec une personne de l'université de KwaZulu-Natal. Il a fallu fixer des rendez-vous, aller sur le terrain pour rencontrer les interlocuteurs, en veillant à les enregistrer avec l'accord préalable de l'enquêté (voir annexe 2, p. 411).

Le guide d'interview s'est composé d'un ensemble de points portant sur l'histoire professionnelle de la personne interviewée, ses projets de recherche, ses choix et pratiques en matière d'enseignement, ses représentations concernant l'évolution du français en Afrique du Sud ainsi que son rôle et place au sein de cette évolution. Trois grands axes thématiques ont été abordés : l'évolution du français, de la recherche et de l'enseignement de la littérature (voir annexe 5, p. 416). J'ai tâché de délimiter des thèmes (les objets de représentation) tout en laissant parler librement les sujets autour de questions générales, afin de dégager les rapports « de connaissance, d'action et d'implication » qu'ils entretiennent avec le champ du français à l'université. Le parti pris de laisser parler librement les informateurs sur ces domaines était de ne pas trop fausser les réponses selon les représentations et hypothèses de l'enquêtrice (Kaufmann 2007 : 64). La méthode utilisée est l'entretien semi-directif, qui selon Simon, constitue une situation de communication sociale particulière : « il se présente comme une conversation mais n'en est pas une réellement car l'enquêteur a pour visée non de parler, mais de faire parler son interlocuteur, de le 'laisser venir' » (Simon 2010 : 24). Ce mode de recherche présente de nombreuses possibilités et avantages, notamment celui du degré de profondeur des éléments grâce aux réponses longues et nuancées.

J'ai ensuite fait des transcriptions intégrales des entretiens (voir annexe 6, p. 418, en ordre chronologique). J'ai donné des noms fictifs aux enquêtés afin de protéger leur identité et pour assurer l'anonymat de tous les acteurs du champ. De même, les noms de personnes ou de lieux mentionnés pendant les entretiens sont indiqués avec un majuscule (X, Y, Z). Les conventions des transcriptions restent assez simples étant donné que je m'attache aux représentations dans une perspective d'analyse globale et non pas d'analyse textuelle ou de discours<sup>32</sup>. J'ai transcrit néanmoins l'intégralité des productions orales (qui comprennent des hésitations, des reprises, des exclamations, etc.) pour mieux les contextualiser.

---

<sup>32</sup> Les conventions de transcriptions ont été adaptées librement de Fina, Schiffren & Bamberg (éditeurs), (2006). *Discourse and Identity*.

Signes utilisés	Fonction	Exemples tirés des entretiens
<i>Mot</i>	Terme en une autre langue Ouvrage cité	c'est vraiment de l' <i>academic literacy</i> j'ai donc enseigné <i>En attendant Godot</i> de Beckett
<b>MOT</b>	Accent sur un mot ou sur une syllabe	on faisait MOINS de travail
« mot »	Reprend un terme imposé, dont le contexte/l'intonation justifie des guillemets	parce qu'ils savent pas qu'est-ce que c'est « BCBG »
.	Fin de propos	Beaucoup moins.
...	Hésitation, pause dans le débit (répétition du signe en cas de pause plus longue)	Justement...euh...
,	Pause naturelle	à partir du moment où il faut faire un choix, faisons un choix
!	Exclamation	Vas-y, lâche-toi!
?	Question	Pourquoi ce sujet?
/	Ton montant quand ce n'est pas une question explicite	d'autant plus que le FLE, comme j'ai dit/
=	Segment continué par interlocuteur sans pause	Enq : En développement mais en fait = J : Ce n'était pas le cas
*mot*	Propos en même temps	*c'est ça*
(mot)	Description d'une activité non-verbale	(rires)
xxx	Segment inaudible	c'est cela aussi qui a déclenché chez nous une xxx
[...]	Raccourci par l'enquêtrice pour analyse	alors c'est pour ça que [...] je suis entrée dans une recherche
[ <i>mot</i> ]	Notes par l'enquêtrice	[ <i>même université</i> ]
X, Y, Z	Nom de personne, de lieu où d'université, indiqué dans une note en bas de page	Parce que le problème ce n'est pas la langue comme dit X

**Tableau 2.1 : Conventions pour les transcriptions des entretiens**

À partir des transcriptions, j'ai effectué un travail de dépouillement dans le but de repérer des thèmes à analyser. L'analyse même a consisté à décrire ces thèmes et à les analyser à partir des questions de recherche. Dans cette perspective, les différentes catégories représentationnelles évoquées ci-dessus par Blin ont été explorées : les catégories descriptive, prescriptive et évaluative.



La sélection d'un corpus à partir des transcriptions intégrales s'est avérée complexe au niveau de la variabilité du contenu d'une part, et du statut et des fonctions des actes de parole d'autre part, qui se mélangent et se confondent. Cette complexité du matériau est soulignée par Kaufmann :

Le matériau recueilli par entretiens ne constitue pas une masse homogène. L'informateur varie fortement dans son degré d'engagement, pouvant passer en quelques secondes d'une réponse de pure convention à des éléments essentiels : les phrases ont un poids qui n'est pas le même et qui devra être évalué au moment du dépouillement .... Le statut de ce qui est dit est également très hétéroclite et changeant. Il y a des opinions bien sûr, personnelles ou cueillies dans l'air du temps. Mais il y a aussi des sentiments, des bribes d'histoire de vie, des auto-analyses, des réflexions et des tentatives d'analyse sociale, des observations (Kaufmann 2007 : 70).

L'hétérogénéité des dires des intervenants, lors de l'étape de la sélection, constitue en effet un grand défi. De plus, il est très difficile de les soumettre systématiquement à des objets d'analyse, l'individualité de chaque sujet faisant sortir des contenus riches et variables et créant souvent des liens inattendus avec d'autres interrogations et domaines. Pour ces raisons, j'ai tâché de faire sortir la dimension individuelle de l'entretien à travers une analyse qui s'apparente souvent à des portraits. J'ai également mis en relation les représentations dans leur dimension relationnelle, c'est-à-dire à travers les rapports, complexes et multiformes, que le sujet entretient avec l'objet. Ce travail a également mis en évidence la spécificité et la généralité des propos de chaque personnalité interviewée.

### **2.5.2 L'entretien compréhensif**

Les choix méthodologiques sont effectués en fonction de l'objet de recherche : les croyances, les opinions, le vécu, les expériences et les idées des enseignants-chercheurs sur le français dans le supérieur, leurs projets de recherche et leurs approches d'enseignement. Le guide de l'entretien et le déroulement de celui-ci découlent aussi du mode d'analyse sélectionné.

Le type d'entretien retenu est qualificatif à visée compréhensive. Kaufmann, dans *L'entretien compréhensif* (2007), caractérise cette démarche en notant l'engagement de l'enquêteur/chercheur, son interprétation du matériau et l'évolution des hypothèses. Il ne pose donc pas comme préalable scientifique la distanciation et l'objectivité. Cette démarche diffère d'une autre approche qualitative, qui préconise à l'inverse le non-engagement et la non-interprétation des hypothèses préétablies (2007 : 19).

De manière générale, les éléments subjectifs qui surgissent lors de l'entretien sont à mettre en relation avec la construction et la préservation des identités, dans leur dimension épistémologique, affective et culturelle. De cette manière, la méthode qualitative et compréhensive semble être propice à une analyse représentationnelle, qui se fonde sur des modalités subjectives et leur inscription dans un champ. Comme l'explique Kaufmann, l'individu « travaille » à chaque instant à s'inscrire dans le champ social pour s'ériger une identité « cohérente », ce qui serait la raison d'être du parler, encore plus en situation d'entretien :

Celui qui parle ne se limite pas à se livrer des informations. En s'engageant il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son identité, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement. L'entretien compréhensif constitue deux postures caractéristiques. Il peut travailler à son unité, ce qui est le plus fréquent. Il se concentre sur ses opinions et comportements pour dégager leur cohérence, dessiner un autoportrait aux lignes pures ; il se bat contre l'enquêteur de toutes ses forces quand celui-ci relève des contradictions. Il peut à l'opposé utiliser la situation d'entretien pour s'interroger sur ces choix, s'auto analyser, avec l'aide de l'enquêteur (2007 : 59).

Ces deux postures identitaires sont évidentes dans les entretiens menés, d'autant plus que les trois thèmes majeurs à analyser vont au cœur de l'identité personnelle et professionnelle (qui se recoupe) : le champ professionnel, le profil de recherche et le profil de l'enseignement.

Je cumule dans cette enquête les rôles d'enquêtrice, de chercheuse, d'enseignante et de manière significative, de collègue. Pour toutes ces raisons, les entretiens présentés n'ont rien d'impersonnel. Par ailleurs, ils m'ont permis en effet de réfléchir sur mes propres représentations et de mettre à jour mes présupposés et pratiques professionnelles. De plus, le fait que les enquêtés soient des collègues et que l'on exerce au sein du même « champ » ont offert des avantages particuliers : la prise de contact pour les entretiens, ainsi qu'une communication plus « égalitaire » qui est préconisée pour l'entretien compréhensif. Cette situation m'a en fait permis de cultiver l'attitude de conduite privilégiée de l'enquêteur où les maîtres mots sont « compréhension », « empathie », « facilitation de la parole » et « l'ouverture à l'autre » (Simon 2010 : 27).

Les modalités subjectives et identitaires qui surgissent lors de l'entretien compréhensif sont évidentes dans un incident qui a eu lieu lors de la recherche : une personne interviewée a retiré la permission d'employer son entretien dans le cadre de cette étude. Cette personne a en effet soulevé le fait que ses dires pourraient être reconnus par des collègues et a demandé de changer certaines de ses réponses. Ceci n'étant pas possible sans dénaturer les observables, elle a ensuite retiré la permission d'employer ou de publier son entretien. Ce choix démontre en quoi les dires de l'entretien compréhensif sont de nature très personnelle et comportent des enjeux identitaires. Le fait de craindre d'être « reconnu » par des collègues illustre non seulement la volonté de protéger son identité mais est également indicatif d'un champ assez restreint. Par ailleurs, une autre personne interviewée a été peu avenante voire très méfiante face au processus de l'entretien, et malgré son accord explicite a peu collaboré lors de l'interview. Cette attitude a eu comme conséquence des réponses courtes, superficielles et faussées, très loin de l'idéal de l'entretien compréhensif. Par conséquent, j'ai décidé de ne pas retenir cet entretien dans le cadre de cette étude, me conduisant à me limiter à l'exploitation de neuf entretiens au long de ce travail.

### 2.5.3 Positionnement de l'enquêtrice

Comme je l'ai indiqué ci-dessus, la réflexion menée dans le cadre de cette étude, m'a amenée à repenser et à questionner mes propres positions, représentations et pratiques disciplinaires en tant qu'acteur au sein du champ du français. Cet engagement à la fois subjectif et réflexif, conforme à la démarche de l'entretien compréhensif, a permis un renouvellement de mes propres positionnements, toujours dans une perspective de co-construction avec les enquêtés. De manière générale, l'intérêt porté aux représentations et aux pratiques de mes confrères dans le cadre de ce travail, fait apparaître une volonté de mieux comprendre ma position d'étudiante d'antan ainsi que de faire état de ma position actuelle d'universitaire, exerçant au sein de la discipline du français.

Au-delà de ma participation au sein du champ, je suis issue d'une double formation en didactique du FLE et en études littéraires. L'interrogation interdisciplinaire menée dans le cadre de cette étude est révélatrice d'une tentative de concilier les différents aspects de mon parcours universitaire et de me positionner à partir des cultures mises en valeur. Elle sert également à consolider ma propre identité académique au sein du champ. En évitant de favoriser une discipline au détriment de l'autre, j'ai privilégié, finalement, une méta-analyse du champ et des représentations disciplinaires qui le conditionnent. Ce parti pris dévoile sans doute ma propre représentation, voire malaise à me situer à partir des « tribus » et des « territoires » académiques établis et en émergence. Ainsi, une des hypothèses initiales avancées qui met en évidence une de mes propres représentations, a évolué de manière importante au cours de cette étude : celle d'un champ divisé entre les « Anciens » et les « Modernes », hypothèse qui s'est avérée comme étant schématique face à la complexité des pratiques et logiques présentes. L'idée de deux « camps » et la nécessité de prendre position par rapport à ceux-ci, se sont révélées en effet comme étant un faux débat, même si nécessaire pour

faire état de certains cadres de référence disciplinaires. Cette étude a en effet permis de nuancer et d'élaborer ces *a priori*. En effet, en m'interrogeant sur les valeurs et les comportements culturels des « partisans » et des praticiens des deux disciplines, j'ai dû sans cesse mettre à jour et réévaluer mes propres expériences, observations et représentations.

La problématique poursuivie dans cette étude vise à développer un champ sous-tendu par des cultures qui traduisent certaines attitudes, croyances et valeurs. Elle ne se penche pas sur l'étude de la littérature même (seuls sur les mécanismes et modalités de lecture littéraire) et ne propose pas de recommandations didactiques (mais tente d'éclairer les défis et les enjeux didactiques de l'enseignement-apprentissage du texte littéraire).

À partir de ce positionnement de recherche, il importe d'indiquer que je ne souscris pas à une quelconque orthodoxie méthodologique et ne souhaite pas en proposer une, tout comme je ne plaiderai pas pour la sacralisation de la littérature dans l'espace disciplinaire. Cette position vient de plusieurs constats faits le long de cette étude, à commencer par l'objectification de ma propre inculcation disciplinaire et celle des enquêtés de cette étude. Ce recul a éclairé combien ces cultures conditionnent le champ et combien toute proposition programmatique, au-delà des conclusions mises en évidence, serait futile. Par ailleurs, la complexité des cultures disciplinaires ainsi que la mise en scène du texte littéraire dans la situation d'enseignement-apprentissage (et qui sera mise en évidence dans les chapitres 4 et 6), semblent échapper à toute prescription méthodologique<sup>33</sup>.

Si la didactique et les théories de lecture fournissent des principes pédagogiques utiles pour guider des cadres et des pratiques d'enseignement-

---

<sup>33</sup> Il convient pourtant de nuancer que le fait d'être didacticien n'équivaut pas pour autant l'adhérence à un conformisme ou à une prescription disciplinaire. Comme l'avance Chiss : « Le travail de certains d'entre nous montre qu'on peut faire de la didactique en critiquant les référentiels, en ne plaçant pas l'évaluation en tête des préoccupations et dans le rôle de pilote d'activités en amont et en discutant la notion de 'compétences' » (2011 : 25).

apprentissage efficaces et significatifs, il n'est pas moins vrai que plusieurs enquêtés, sans pour autant étant spécialisés en didactique, adoptent et évoluent de manière intuitive et organique vers ces mêmes approches préconisées. Ces observables invitent plusieurs questions. Faut-il être formé en didactique pour être un bon professeur ? Comment interpréter alors les styles d'enseignement différents qui correspondent à des personnalités distinctes et qui peuvent fonctionner efficacement auprès des mêmes publics ? L'expérience du terrain et le « bon sens » de l'enseignant, ne traduisent-ils pas des savoirs et des compétences expérimentiels et donc valables dans la vie professionnelle de l'universitaire ? L'installation disciplinaire de la didactique pose la question de si l'enseignement est d'origine « vocationnelle », s'il relève d'une disposition ou « don » ou si, au contraire, il nécessite une formation spécifique. Ce sont des questions qui sont posées en creux le long de cette étude, autant (et implicitement) par l'enquêtrice que par certains des enquêtés. En effet, ce sont des questions qui mettent en évidence un bon nombre de croyances et de représentations disciplinaires qui seront explorées dans les chapitres à venir. A mes yeux, il n'y a pas de « bonne manière » d'enseigner le texte littéraire, même si tout enseignant se doit d'être à même de comprendre et de répondre aux besoins, aux niveaux et à la demande de son public et de pouvoir s'y adapter en conséquence.

Au final, les observables et les conclusions retenus dans le cadre de cette étude, montrent des pratiques didactiques qui proviennent des cultures disciplinaires particulières mais qui s'inscrivent, dans le même temps, sous le signe de la diversité et de la pluralité. C'est cette diversité qu'il convient de faire ressortir, sans pour autant occulter une réflexion critique sur le rôle et la place de la littérature dans l'espace disciplinaire, ni les énormes défis d'apprentissage et d'enseignement que pose la littérature en langue étrangère, et plus particulièrement en contexte sud-africain à l'heure actuelle.

**2<sup>ème</sup> partie :**

**Représentations et cultures disciplinaires**

## **Chapitre 3**

### **Représentations sur le champ du français et son évolution**

Ce chapitre s'intéressera aux représentations des universitaires liées au champ du français en Afrique du Sud. Je me propose d'éclairer la manière dont ces acteurs et agents du champ perçoivent son évolution, intègrent ses enjeux et lui donnent du sens. Si les représentations n'ont été conçues que comme une composante de la configuration disciplinaire (Bernié 2004), je souhaite avancer l'hypothèse qu'elles sont fondatrices même de cette dernière, dans la mesure où la discipline du français dans ce pays est en grande partie conditionnée par les acteurs et leurs positionnements.

Dans ce but, je m'appuierai sur les questionnaires et les entretiens que j'ai menés entre 2009 et 2012 avec des universitaires de différents départements de français en Afrique du Sud. Donner la parole aux universitaires pour qu'ils s'expriment sur leur métier, permet d'élucider leurs perceptions sur l'évolution du français à l'université ainsi que la manière dont ils réagissent et se situent face à l'émergence de nouvelles tendances disciplinaires et socio-éducatives. Ces observables ouvrent de nombreuses pistes de réflexion que je tâcherai de rendre explicite le long du chapitre.

Les objets de représentation étudiés rassemblent des éléments contextuels mis en valeur dans le premier chapitre (et qui ont été évoqués en grande partie spontanément chez les enquêtés) et de manière plus explicite et consciente, l'émergence de la didactique du FLE dans le supérieur, font ressortir plusieurs axes d'analyse : elle fonctionnerait comme un élément perturbateur au sein du champ du français qui souffrirait déjà d'une crise d'identité collective ; elle permettrait de révéler les enjeux du champ existants, et enfin, elle mettrait en valeur de nouvelles perspectives en matière d'enseignement et de recherche. En définitive, le choix de favoriser une étude représentationnelle sur la didactique renvoie à son apparition



inédite et sa valeur polymorphe au sein du champ de français en Afrique du Sud.

Dans la première partie de ce chapitre, je présenterai les enquêtes menées par questionnaire pour donner une vue d'ensemble des représentations et des thèmes qu'elles dégagent. Ensuite, à partir d'une analyse des extraits d'entretiens, je mettrai en évidence, de manière plus complète et nuancée, des portraits d'universitaires au sein du champ du français. La dernière partie de ce chapitre développera des problématiques et des conclusions liées à l'analyse des observables.

### **3.1 Représentations sur l'évolution du français : enquête par questionnaire**

Dans le premier chapitre, j'ai évoqué des éléments contextuels d'un environnement socio-culturel et éducatif propices à des évolutions disciplinaires ; les initiatives dans le domaine du français à l'université ont été appréhendées comme des marqueurs visibles de celles-ci. Or la portée de ces mutations dans le domaine du français mérite d'être nuancée, car les acteurs s'impliquant dans des projets de renouveau sont peu nombreux, par ailleurs, la mise en place institutionnelle de nouveaux programmes représente une évolution assez timide par rapport à la prépondérance des programmes traditionnels qui dominent toujours dans de nombreux départements (voir annexe 1 - descriptifs de formations). Toutefois, le fait de m'intéresser aux représentations liées à ces évolutions vise à en dégager des positionnements identitaires, et non pas à en établir l'étendue « objective » de celles-ci. Dans cette perspective, des questions à portée qualitative sont développées et constituent le corpus principal de cette étude.

Comme je l'ai indiqué dans le chapitre deux, le rôle exploratoire des questionnaires a facilité la construction de l'objet de recherche. Les deux questionnaires élaborés constituaient la toute première étape de l'étude et

m'ont permis de formuler des hypothèses à partir des thèmes et des représentations récurrents sur la discipline du français, son évolution et le rôle de la littérature dans cette conjoncture. Au-delà des données quantitatives cueillies à partir des questionnaires et intégrées dans le premier chapitre<sup>34</sup>, des questions ouvertes se prêtaient à l'analyse des représentations sur des thèmes sensiblement différents. Le premier questionnaire, a été rempli par écrit (et retourné via courriel ou par la poste), par neuf universitaires et comportait onze items portant sur les points suivants (voir annexe 3) :

- Les représentations sur l'évolution des sujets de recherche des universitaires selon le répondant ;
- Les représentations concernant l'évolution des intérêts des étudiants, notamment concernant la littérature selon le répondant ;
- Le rôle de la littérature dans l'enseignement et la perception des étudiants à son égard selon le répondant.

Le deuxième questionnaire, envoyé ultérieurement, a été rempli par onze répondants (voir annexe 4). Ce questionnaire intègre des observables quantitatifs supplémentaires. Les questions qualitatives se centrent sur des méthodes d'enseignement de la littérature. Les descriptions qui ont trait aux approches d'enseignement de la littérature ont été omises dans cette partie, car elles varient énormément et demeurent vagues. En effet, il s'est avéré que le format de questionnaire ne se prête pas à une analyse poussée de ces descriptions, d'où le choix de n'en retenir ici que des genres d'évaluation comme étant révélateurs des approches d'enseignement. Les réponses relatives aux questions d'enseignement seront étudiées plus amplement dans les chapitres 5 et 6 qui traitent spécifiquement de ces questions.

---

<sup>34</sup> La formation ; la date du début de la carrière ; la répartition des « spécialisations » au sein des départements de français et les effectifs approximatifs des étudiants pour chaque année d'étude.

### **3.1.1 Les thèmes identifiés**

D'après les questionnaires remplis, il semble y avoir une convergence des avis sur l'évolution du français par les répondants ; or la manière dont les universitaires les vivent et les perçoivent diffèrent considérablement. Les questions présentées ci-dessus sont englobantes dans la mesure où elles rassemblent plusieurs questions (qui sont indiquées en note). Les réponses sont fournies sous forme de résumé et seules les déclarations particulièrement parlantes (qui pointent des positionnements) sont citées.

#### **3.1.1.1 Avez-vous constaté une évolution au niveau des champs de recherche et des pratiques d'enseignement du français à l'université ?<sup>35</sup>**

Il existe un consensus parmi les répondants selon lequel l'intérêt pour la didactique du FLE grandit en tant que discipline de recherche. Cela va de pair, à en croire les réponses formulées, avec la montée en puissance des études en traductologie et en interprétariat. En plus de ces nouveaux domaines de recherche, de nouvelles méthodes d'enseignement mettent l'accent plus sur une culture de méthodes que sur l'étude des textes. On cite à ce titre, l'émergence des « méthodes pédagogiques » aux dépens d'« études de textes » ainsi que la valeur accordée à des compétences « pratiques ».

Deux prises de position font surface. Un répondant affirme que : « [Je comprends le phénomène de l'émergence de la didactique du FLE] comme une désensibilisation des étudiants aux usages non-techniques et créatifs de la langue », tandis qu'un autre défend cette évolution :

---

<sup>35</sup> Cette question globale reprend les questions suivantes : « Est-ce que vous avez remarqué une évolution des centres d'intérêt et de la recherche ces dernières années ? » (item 1, questionnaire 1) ; « Etes-vous sensibles à des changements ces dernières années concernant l'enseignement et l'apprentissage du français, notamment l'émergence de la filière du FLE ? Comment comprenez-vous ce phénomène ? » (item 7, questionnaire 2) ; « Cette évolution a-t-elle modifié l'organisation de votre département de français ? » (item 9, questionnaire 2).

J'y suis sensible [aux changements concernant l'enseignement du français] : l'ouverture du pays sur le reste du continent depuis 1994 ; le travail acharné de certains individus qui comprennent que le français est bel et bien une langue étrangère et qui œuvrent dans ce sens, encourageant l'embauche de personnel formé en FLE et cela renforcé par la présence de stagiaires en [Masters] FLE [de France].

Le contraste au niveau des deux positions est marqué. Le premier répondant cité tient des propos pessimistes quant à cette évolution tandis que le deuxième la salue comme une réponse nécessaire à des réalités socio-économiques et linguistiques sud-africaines.

### **3.1.1.2 Selon vous, la conception de l'enseignement de la littérature a-t-elle changé ?<sup>36</sup>**

Globalement, on affirme que les canons figurent moins dans les programmes et qu'on recourt plus volontiers à des œuvres plus « accessibles ». Un répondant déclare que « la littérature est perçue de plus en plus comme l'expression d'une culture » et ailleurs, on avance que la littérature peut être conçue comme étant « un outil au service de l'apprentissage à d'autres compétences », telles que la langue. Dans ce sens, un des répondants affirme que la littérature « a cédé la place à la langue ». Ces commentaires généraux font ressortir le fait qu'il y a une conscience au sein du corps enseignant d'une instrumentalisation progressive de l'enseignement de la littérature vers des compétences plus générales et transversales. À l'extrémité de cette évolution, la littérature est perçue étant de plus en plus marginalisée au sein des études françaises. Dans cette perspective, une personne commente :

Depuis [l'année où cette personne a commencé à enseigner] la conception de la littérature a beaucoup changé : il faut se battre pour simplement légitimer l'existence. L'école, la société en général, tendent à désinvestir la littérature : il n'y a donc pas de discours qui supporte l'intérêt pour la littérature.

---

<sup>36</sup> « Selon vous, est-ce que la conception de l'enseignement de la littérature a changé en Afrique du Sud au fil des années ? Si oui, comment ? » (item 8, Questionnaire 2).

Ces remarques indiquent une certaine déception que la valeur de la littérature n'est plus reconnue. Le verbe « se battre » en dit long sur la perception de cette personne quant aux évolutions en cours.

Il est évident, d'après les questionnaires, que le statut de la littérature dans la discipline du français est en évolution, à travers une instrumentalisation voire une certaine marginalisation ressentie. Au niveau représentationnel, cette évolution prend comme point de référence (et de comparaison) l'enseignement dit « classique » de la littérature. À ce titre, un répondant avance (sans expliquer) que « le cours magistral n'est plus pratique » tandis qu'un autre affirme que « la littérature est bien pour les compétences analytiques mais les étudiants ont besoin de compétences de plus ». Encore une fois, les positionnements de ces deux répondants ne sont pas clairs, de plus, on ne signale pas si ces nouvelles tendances sont suivies par des changements concrets au niveau de l'enseignement.

Sur les douze personnes qui ont répondu au questionnaire 2<sup>37</sup>, trois d'entre elles s'inscrivent dans une approche dite « non-classique » de l'enseignement de la littérature. La première affirme ainsi que « la littérature est un support pédagogique dont je me sers pour travailler des compétences langagières, par exemple savoir donner son point de vue, savoir défendre son point de vue, savoir argumenter ». Par ailleurs, elle avance que son approche est toujours dans la minorité : « Peu, on est peu à ne pas enseigner le commentaire de texte et la dissertation littéraire ». La deuxième personne précise également qu'elle ne fait « jamais de dissertation avec ses étudiants » et affirme : « nous sommes dans le FLE et pas dans le classique voilà tout » ; finalement, la troisième personne déclare que son objectif n'est pas « traditionnellement littéraire » et qu'elle ne fait pas « d'explication de texte littéraire ». Elle cite à ce titre d'autres compétences qu'elle vise dans son enseignement (la lecture,

---

<sup>37</sup> Qui traite des pratiques d'enseignement à la littérature ainsi que de son évaluation (items 16, 19, 20 du Questionnaire 2).

l'expression de son point de vue par l'étudiant, la culture générale). Ces déclarations soulignent à quel point ces répondants s'écartent des pratiques classiques du texte, leurs précisions sur cet éloignement indiquant justement une prise de conscience explicite. En revanche, les neuf autres répondants citent, sans justification, l'explication de texte et la dissertation comme moyen d'évaluation, deux d'entre eux préconisant également des « productions personnelles ». Deux répondants démontrent indirectement par leurs remarques qu'ils s'inscrivent dans la portée classique de ces pratiques scolaires : un répondant dit que l'explication de texte et la dissertation introduisent les étudiants à « la rigueur française » et un autre avance que son département « est toujours dans la tradition de la dissertation ! ».

D'après les réponses des enquêtés, on peut conclure qu'il y a une perception répandue parmi le corps enseignant que des changements en matière d'enseignement de la littérature existent, même s'il est difficile d'en établir précisément les orientations et l'étendue. Il semblerait néanmoins que ces changements, perçus et réels, soient minoritaires. Les pratiques les plus transparentes à analyser ont trait à l'évaluation et mettent en valeur une ligne de partage entre des approches « classiques » (explication de texte et dissertation) et « renouvelées » (qui ne sont pas précisées en dehors des « productions personnelles » mais qui semblent cibler des compétences transversales). Il semblerait en effet que les nouvelles approches pointent des positionnements et des discours propres aux défenseurs et aux réformateurs évoqués dans le premier chapitre. À côté de ceux qui vivent mal ces changements, et ceux qui défendent ou justifient leur réorientation, la majorité, au moins à travers le questionnaire, ne semble pas prendre position.

### 3.1.1.3 Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles les étudiants choisissent d'apprendre le français ?<sup>38</sup>

Selon tous les répondants, les étudiants choisissent d'apprendre le français d'abord et avant tout pour pouvoir « parler et communiquer ». Cette visée correspond à la perception de l'utilité que cette langue peut leur apporter dans leurs futures carrières. La deuxième raison citée est liée, selon les répondants, à une représentation de la langue française en tant que langue « romantique » ou « attrayante ». Dans cette perspective, il s'agirait d'un apprentissage de la langue pour faire l'expérience « de quelque chose de différent ».

À ce titre, la réponse suivante est significative : « dans mes 28 ans d'enseignement, je crois avoir eu 5/6 étudiants qui ont exprimé le désir d'être universitaires ». Selon ce répondant, le français n'est donc pas perçu comme un débouché qui mène à des études universitaires très poussées. Par ailleurs, la remarque suggère que le corps étudiant n'est pas attiré par ce type de carrière. Les réponses des autres enquêtés rejoignent ce constat, dans la mesure où ils affirment que les étudiants apprennent principalement le français pour des raisons de communication.

D'après les questionnaires, il est évident que les universitaires sont très conscients des intérêts de leurs publics, qui portent principalement sur des compétences « pratiques » et communicatives. Cela semble, encore une fois, être en opposition avec les programmes en offre et explique en grande partie la montée en puissance de nouvelles filières, telles que celles de la didactique du FLE et de la traduction.

---

<sup>38</sup> « À votre avis, pourquoi les étudiants choisissent-ils d'étudier le français ? » (item 4, Questionnaire 1).

### 3.1.1.4 Comment voyez-vous l'attitude des étudiants envers l'étude des textes littéraires ? Y a-t-il eu une évolution à cet égard ?<sup>39</sup>

En ce qui concerne les publics, les répondants semblent confirmer qu'il y a eu, effectivement, une évolution marquée en ce qui concerne les attitudes envers la littérature. À ce titre, on cite principalement la baisse d'intérêt envers la littérature et le fait que les étudiants la trouvent « difficile », ce qu'on met sur le compte de divers facteurs sociaux : les nouvelles technologies, le besoin de faire des études plus « pratiques » et « spécifiques » et la « baisse » de niveau du système éducatif. On cite également le fait qu'il y a moins de temps consacré par les jeunes à la lecture et que les textes en langue étrangère présentent beaucoup de difficultés. Un répondant parle de la nécessité de « casser le mythe de la littérature comme sujet hermétique », perception qui selon lui, reste largement répandue chez les étudiants.

Un répondant résume ces représentations avec une remarque générale :

Les besoins de nos étudiants, comme ceux de notre société, sont plus pratiques, axés sur des besoins spécifiques. On n'étudie plus à l'université pour le plaisir, pour s'éduquer ou pour se cultiver. Aussi, les jeunes semblent lire moins [...].

Un autre affirme que « Ils [les étudiants] considèrent la littérature comme académique et peu pratique et le FLE plus utile ».

---

<sup>39</sup> « En général, quelle est l'attitude des étudiants envers l'étude des textes littéraires ? » (item 8, Questionnaire 1) ; « Pensez-vous que les attitudes et motivations des étudiants face à la littérature et son étude ont changé ? Si oui, comment, et quelles raisons accordez-vous à cette évolution ? » (item 9, Questionnaire 1).



### 3.1.2 Conclusions

Les éléments observables retenus à partir des questionnaires confirment le point de départ de cette étude, c'est-à-dire qu'une évolution des attitudes et des pratiques au sein de la discipline du français est en cours, et que, de plus, cette évolution est exemplifiée par l'émergence de nouvelles pratiques disciplinaires. Les observables fournis dans le cadre de cette enquête par questionnaire reflètent en grande partie des hypothèses de départ, et les données du premier chapitre.<sup>40</sup>

Selon cette enquête par questionnaire, les enjeux de l'enseignement-apprentissage du français dans le supérieur en Afrique du Sud, aujourd'hui, selon les universitaires se présentent ainsi :

- Il existe une dissymétrie entre les demandes des étudiants, qui se centrent sur l'acquisition de la langue, et les spécialisations majoritairement littéraires des enseignants, situation qui a déjà été soulevée dans le premier chapitre. Selon les universitaires, le français est poursuivi principalement par les étudiants comme une discipline de communication (et à un moindre degré pour faire l'expérience de l'altérité/du « tourisme linguistique ») et notamment de service (de professionnalisation) qui s'inscrit dans une logique d'utilité.

- Cette nouvelle demande (qui rejoint la question toujours discutable des « besoins ») qui conjugue les maîtres mots de « compétences », « pratique » et « utilité », favorise une culture de compétences ou de méthodes évoquée également dans le premier chapitre (Dufays 2006). Dans cette perspective, le statut « spécialisé » et « créatif » de la littérature s'avère comme étant problématique.

---

<sup>40</sup> Notamment les données relatives aux descriptifs de formation et à l'enquête menée sur le département des langues modernes à Wits.

- Il semble que les universitaires interprètent et vivent ces changements/cette conception de manière différente. Cela se joue dans une première opposition entre ceux qui déplorent ce qu'ils ressentent comme la dévalorisation des études littéraires, et ceux qui saluent l'émergence de nouvelles approches qui répondraient de manière pertinente à de nouveaux enjeux d'enseignement/apprentissage. Or il est difficile de savoir très clairement à quel point ces positionnements sont répandus.

Il reste malaisé de déterminer à quel point ces représentations correspondent à des pratiques réelles. À l'exception des constats faits sur les publics d'apprenants, on peut se demander si les représentations des enseignants relatives à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire s'ancrent dans des observations et pratiques directes ou si elles s'inscrivent dans des discours ambiants et donc dans un certain « air du temps ».

Une ligne de partage entre « les Anciens » et « les Modernes » ou « défenseurs » et « réformateurs » est mise en évidence, notamment à partir des genres scolaires « classiques » de la dissertation et l'explication de texte, dont les nouvelles approches d'enseignement se sont ostensiblement éloignées. Ces dernières s'orientent et s'affirment à partir de la situation d'apprentissage-enseignement du FLE qui semble traduire une nouvelle prise de conscience.

Les enjeux relatifs au français soulevés ici seront explorés en profondeur dans la partie suivante, consacrée à une analyse approfondie des entretiens. La manière dont les universitaires perçoivent et vivent ces changements, à la lumière de leurs expériences, de leurs identités et de leurs appartenances disciplinaires, constituera le point focal de cette partie.

### **3.2 Analyse des entretiens : représentations sur le champ du français à l'université en Afrique du Sud**

Les objets de représentation retenus dans la partie suivante ont trait à l'évolution du français dans le supérieur et conjointement, à l'émergence de la didactique du FLE dont les variantes seront mises en valeur selon chaque personne interviewée. Leur articulation s'avère comme significative car la didactique détient un rôle de discipline « déclencheur de changements » au sein du champ. Dans cette perspective, les représentations élaborées autour de la didactique des langues se greffent à plusieurs niveaux et prennent des significations importantes en contexte sud-africain :

- La didactique des langues constitue un phénomène relativement nouveau, tant au niveau disciplinaire qu'au niveau local (en Afrique du Sud). Dans cette perspective, elle met en jeu des identités disciplinaires établies et en émergence.

- En Afrique du Sud, l'implantation de cette discipline (au niveau de la recherche) ne date que de cinq années au plus, d'où une certaine méconnaissance, voire méfiance, quant à son développement ainsi que sa légitimité de « trouver une place » à l'université.

- L'histoire relativement récente de la discipline de la didactique des langues, la rend un champ toujours en quête d'une reconnaissance disciplinaire.

- En ce qui concerne sa dimension disciplinaire, plusieurs niveaux peuvent être distingués : dans *Cours de didactique du FLE* (2002), Cuq et Gruca présentent un niveau « méta-didactique » un niveau « méthodologique » et enfin un niveau « technique » qui lui, dresse un inventaire des approches pédagogiques de ce que les auteurs appellent « les outils d'intervention » tels que grammaire, lexique, littérature, etc. Cette multiplicité de niveaux peut prêter à confusion et fonde souvent des représentations partielles de la discipline. Par exemple, la didactique peut être perçue uniquement comme une discipline praxéologique, sans la prise en compte de sa composante théorique.

### **3.2.1 Présentation et analyse des entretiens**

Cette partie s'attachera à la description et à l'analyse des entretiens de neuf enquêtés. La présentation organique, qui comprend à la fois description et analyse, essaie de tenir compte des particularités de chaque personnalité interviewée. Les déclarations des enquêtés sont en effet variables et individuelles, d'où le choix de les regrouper en sous-thèmes qui font ressortir des portraits plus parlants. Les informations données en introduction sur chaque personne (représentée par un prénom fictif) telles que la formation, l'orientation de recherche et l'expérience d'enseignement ont été mises en rapport avec les dires des enquêtés, dans le but de voir leur articulation au sein du champ universitaire.

#### **3.2.1.1 Alice**

##### **« Une baisse de standards »**

La première interviewée a une formation littéraire (spécialisation en littérature africaine) et enseigne à l'université depuis 2002. Ce qui ressort de manière importante dans son entretien, c'est sa volonté de garder une rigueur académique au sein d'un contexte scolaire et universitaire qu'elle juge être en baisse.

Si Alice affirme la nécessité de pouvoir évoluer en fonction des besoins de son public étudiantin, elle suggère que beaucoup de ses collègues le font en compromettant la qualité de leur enseignement. Cette situation est selon elle liée à des questions sociales plus larges telles que la baisse de la lecture de manière générale, et le déclin d'intérêt en la littérature :

A : Mon rôle c'est justement d'être à l'écoute des étudiants et de leurs besoins. Il faut savoir évoluer. Mais moi, je résiste l'évolution où on change enfin c'est peut être une fausse impression que j'ai, où on change le standing, le standard de l'enseignement qu'on a... je suis prête à évoluer du point de vue du contenu, de ce qu'on enseigne, du point de vue

des méthodes, de langue, des textes littéraires, mais pas forcément de la qualité de l'enseignement. Et ça... ça a beaucoup changé, depuis que j'ai fait français à l'université, ça a énormément changé. On lit beaucoup moins. Il y a beaucoup moins d'attentes...et euh...la littérature...oui, il y en a beaucoup moins...beaucoup moins d'étudiants s'intéressent à la littérature. Ça se comprend aussi, je pense que ça devait arriver, je pense pas [*sic*] que ce soit une catastrophe mais ça peut pas disparaître, parce qu'en fait, ce n'est pas que la lecture de belles histoires, la littérature c'est vraiment au cœur de ce qu'on fait, je pense.

Sa défense en faveur de l'importance de l'enseignement de la littérature indique à quel point elle le trouve essentiel dans son enseignement : « c'est au cœur de ce qu'on fait ». Son rapport à la littérature est lié à ce qu'elle perçoit comme étant son rôle d'enseignante et donc à son identité. On se demande ce qu'elle juge être un enseignement de « qualité » qu'elle ne développe pas ici.

#### « Une façon différente d'apprendre »

Enq : [...] est-ce que tu considères qu'il y a une différence entre être professeur de français et professeur de FLE dans le contexte dans lequel tu enseignes, et si oui, où te situes-tu au sein de ce contexte-là ?

A : Moi je pense qu'il devrait y avoir très peu de différences...que les deux devraient en fait...quand je lis un texte de littérature, ce n'est pas, comme j'ai dit tout à l'heure, du Zola...ça peut être des textes contemporains, des textes qui parlent aux étudiants, des textes qui ne sont pas littéraires qui sont de culture populaire, etc. Mais c'est ça, la littérature c'est des textes, où la langue, la lecture, l'écriture, on peut pas les séparer, vraiment pas. Et oui, dans le passé, ça c'est un des changements positifs c'est que dans le passé, c'était de la grammaire formelle qui était vraiment finalement très dure à enseigner un, et dur à encaisser pour les pauvres étudiants et cette idée de changement vers une méthode communicative est très très bien...ce n'est pas une baisse de niveau, en fait c'est une façon différente d'apprendre et c'est là où la littérature peut renforcer au lieu que ce soit des matières séparées.

Enq : Donc... c'est-à-dire qu'on peut utiliser la littérature à d'autres fins ?

A : à l'apprentissage de la langue, à l'écriture, à la lecture, tout ça c'est ....comment dire...

Enq : des compétences ?

A : des compétences qu'on est obligé d'enseigner quand on enseigne une langue.

Alice soutient que l'évolution vers des méthodologies communicatives est un phénomène positif, notamment par rapport aux méthodologies traditionnelles.

Son évaluation positive de ce phénomène passe par la représentation qu'il s'agit simplement d'une « autre manière d'apprendre » qui serait plus accessible pour les étudiants. Ainsi, pour Alice, la différence entre un enseignement à un public du FLM et du FLE se trouverait dans le choix de texte : au lieu d'enseigner du « Zola », on enseignerait des auteurs plus contemporains et de « culture populaire ». Par ailleurs, elle soutient que la littérature, en tant qu'entité scripturale peut très bien servir comme appui au développement de compétences communicatives qui se distinguent pour elle entre langue/écriture/lecture.

Ces affirmations ne l'empêchent pourtant pas de les enseigner séparément. Elle affirme ailleurs donner des cours de littérature « formels » basés notamment sur la méthode de l'explication de texte. Elle évoque en détail les mérites de ce modèle scolaire. Il y a une certaine contradiction dans son argumentation, qu'elle ne semble pas reconnaître, celle de saluer l'avènement de nouvelles méthodologies communicatives mais de ne pas les intégrer dans son enseignement. Cette contradiction peut être liée aux facteurs suivants :

- son argumentation en faveur d'une rigueur académique est appuyée par le modèle de l'explication de texte, représentatif de modèles traditionnels d'enseignement. Elle ne semble pas gérer au niveau représentationnel, la rigueur qu'elle assimile à des modèles traditionnels avec de nouveaux développements en méthodologie ;
- en tant que francophone, elle est issue d'une culture éducative de français langue maternelle ou seconde, d'où une certaine « retransmission » spontanée des modèles appris ;
- en tant que spécialiste en littérature, elle n'arrive pas à mettre en pratique une approche intégrative en langue et en littérature.

**« Ça devient multidisciplinaire et c'est ça qui est chouette »**

En ce qui concerne son statut en tant que « spécialiste de littérature », Alice avoue qu'« au début » elle s'est sentie « menacée » par rapport à l'émergence de la didactique du FLE en Afrique du Sud :

Au début je me suis sentie menacée mais je pense que c'est vraiment restrictive de penser comme ça, parce que l'on n'est pas du tout...et donc finalement on est pas simplement prof de littérature on est un petit peu prof de tout...donc notre discipline commence à évoluer...ça devient multidisciplinaire et c'est ça qui est chouette.... on peut faire un peu de *Cultural Studies*, on peut faire de la traduction...tas de choses qui sont liées au français mais qui ne sont pas limitées...

Après réflexion, elle vient à la conclusion que le fait d'être professeur va au-delà de sa spécialisation : l'affirmation qu'« on est un petit peu prof de tout », indique que pour elle, le fait d'être professeur de français, englobe des finalités plus générales (qu'elle ne précise pas). Cette déclaration dépasse l'idée plus restreinte qui envisage le professeur de français uniquement comme professeur de lettres.

Par ailleurs, elle cite le mouvement de multidisciplinarité comme un développement positif en ce qui concerne la diversification et l'ouverture du « français ». Alice soutient l'évolution des méthodologies d'enseignement. Pourtant, son plus fort degré d'engagement et d'implication en tant qu'enseignante est investi dans son enseignement de la littérature, en suivant un modèle classique.

### 3.2.1.2 Anna

La deuxième personne interviewée, Anna, est enseignante dans son département de français depuis 2008. Elle termine une thèse de doctorat en littérature. Elle détient un diplôme en sciences de l'éducation mais avoue ne pas s'intéresser aux théories de l'éducation. Ses propos sont marqués par une grande autoréflexion qui interroge son statut de « littéraire » dans une conjoncture disciplinaire en mouvement, où les disciplines telles que la didactique et la traduction bénéficient de plus de visibilité et de soutien. Cette autoréflexion s'étend à sa manière d'enseigner eu regard des « didacticiens ».

**« J'aime le faire [enseigner] et j'espère que je fais la plupart de ce qu'ils [les didacticiens] enseignent [...] instinctivement »**

Anna dit préférer enseigner que de faire de la recherche mais semble ressentir un certain complexe d'infériorité faute d'être spécialisée en didactique :

A : [...] et toutes ces théories de l'éducation... ça m'intéresse pas [*sic*] du tout. J'aime le faire et j'espère que je fais la plupart de ce qu'ils [les didacticiens] enseignent là... oui... instinctivement j'espère/ [...] c'est plus intéressant pour moi de lire les livres, un livre littéraire donc a priori la didactique/ ou la théorie de la didactique m'intéresse moins//par contre quand je vois par exemple ce qu'on a fait/ que j'ai assisté à plusieurs ateliers de X là récemment/ je trouvais très intéressant comment on peut utiliser une chanson dans la classe<sup>41</sup> [...]

Elle dit ne pas s'intéresser à la didactique en tant que discipline de référence mais plutôt à son application pédagogique qu'elle trouve utile et agréable dans son enseignement. À ce titre, il est intéressant de noter qu'elle a une représentation de la didactique en tant que discipline prescriptive sur laquelle son enseignement **devrait** être calquée : sa remarque « j'espère que je fais la plupart de ce qu'ils enseignent là... instinctivement » en dit beaucoup sur ses

---

<sup>41</sup> Il s'agit d'ateliers de formation menés par un spécialiste de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.



propres doutes et incertitudes dans son rôle d'enseignante car elle estime que la didactique comporterait un référentiel de « la bonne manière » d'enseigner.

Par ailleurs, Anna semble confondre deux niveaux de la discipline : la didactique et l'application (la pédagogie), autrement dit, les composantes théorique et pratique de la discipline. Elle ne semble pas être consciente de cette distinction. On se demande par ailleurs si pour elle le choix de faire une thèse en littérature est un choix par « défaut » dans la mesure où elle le considère comme étant le point de départ pour devenir universitaire en français.

**« Est-ce que je ne compte plus maintenant parce que moi je fais mon petit truc sur la littérature ? »**

Si elle n'a pas d'a priori « disciplinaires » comme affirmé ci-dessus, elle sent néanmoins que la place et la visibilité accordées à la didactique par des collègues et par le SCAC au détriment de la littérature ont eu l'effet de la dévaloriser en tant que professeur et de chercheuse. Elle s'interroge sur cette représentation :

A : [...] peut-être que j'ai une perception qui n'est pas vraie... donc je parle de cette perception/ là où je suis un peu négative en ce qui concerne le FLE c'est que je pense que ce qui a été fait en Afrique du Sud par X<sup>42</sup>./ je le dis comme ça... je l'aime bien aussi/[...] mais le fait qu'il a un peu plus favorisé [...] le FLE... je pense que ça a créé des connotations négatives pour certains professeurs, moi par exemple la connotation négative que j'ai pas forcément à propos du FLE mais à propos des choses comme dans notre département... on est maintenant vu par le monde sud-africain francophone/ en tant que... euh... centre d'excellence pour traduction et interprétariat. Moi je fais pas [*sic*] ça, ça m'intéresse pas tellement, je fais la littérature, donc est-ce que je te dis franchement est-ce que je ne compte plus maintenant parce que moi je fais mon petit truc sur la littérature... je veux dire pour la communauté des professeurs ?

---

<sup>42</sup> Elle se réfère à la politique du SCAC, où une certaine politique en vigueur à l'époque favorisait le développement de la didactique et soutenait l'idée d'introduire des centres de formation de spécialisations différentes dans différentes universités.

Ces remarques ne traitent pas directement l'émergence de la didactique mais le rôle joué par le SCAC en Afrique du Sud dans la volonté de créer des centres universitaires d'excellence centrés sur une spécialisation en particulier. Selon Anna, la partielle mise en place des centres de « spécialisation » a eu l'effet de miner les universitaires travaillant dans des domaines différents. Cette perception semble être liée à un complexe d'infériorité dans la mesure où dans sa propre université, la traduction/interprétariat jouit d'un statut central. Ses sentiments de marginalisation, voire d'exclusion en tant que pratiquante de littérature dans un « centre de traduction » comportent une émotivité persistante qui révèlent son indignation :

Enq : C'est une question de visibilité, en fait toi tu n'as aucune visibilité parce que=

A : Non parce que je suis dans un centre où ce que je fais est moins important, pas pour ce qui se passe du point de vue quotidien et pas du point de vue de mon chef de département, mais pour les autres qui enseignent le français en Afrique du Sud [...] mais j'imagine pour X<sup>43</sup>... centre d'excellence pour le FLE, [...] je pense que cette idée [...] avait peut-être des origines nobles... disons a créé une chose qui... pour moi c'est pas pratique parce qu'en Afrique du Sud on n'a pas le luxe de dire dans cette université on spécialise en ça/ parce que mon étudiant que j'aime bien maintenant qui est Y. dont j'ai parlé toute à l'heure/ qui s'est spécialisée en Masters littérature/ est-ce que je dois maintenant l'envoyer à Bloemfontein parce que Bloemfontein est connu comme ?

Enq : Centre d'excellence (rires).

De plus, elle évoque le fait que le projet d'axer certaines universités sur certains domaines de spécialisation au dépens des autres n'est ni pratique ni viable dans le contexte sud-africain. Sa perception de ce projet (qui en réalité n'a pas vu le jour – il s'agissait simplement d'une reconnaissance des spécificités disciplinaires de certaines universités) a des enjeux majeurs sur le champ de français où elle se sent désormais dévalorisée comme « littéraire ».

---

<sup>43</sup> Université sud-africaine.

**« Est-ce que ça veut dire que je suis un moins bon professeur ? »**

En conclusion, elle a l'impression d'être perçue comme un « moins bonne prof » car elle n'a pas de formation en didactique du FLE. Elle ressent une certaine pression, au sein de la communauté des professeurs de français, de **devoir** se spécialiser en didactique du FLE, sans quoi elle ne serait pas pleinement valorisée en tant que professeure :

Je pense que c'est très dangereux de valoriser ça tellement qu'on a l'impression que quand on n'a pas une formation FLE... on a moins de valeur dans la société des enseignants... quand on s'intéresse plus à la littérature ou à je ne sais pas autre chose et on veut spécialiser en ça, parfois il faut choisir MOI j'ai pas le temps de faire tout ça et de spécialiser en littérature donc est-ce que ça veut dire que je suis un moins bon professeur ? C'est ça la question finalement puisque je ne suis pas spécialisée en FLE [...] je pense que ça a une place très importante, mais il faut faire attention au point de vue politique si je peux utiliser ce mot... de à qui on donne la valeur... qui sont les meilleurs professeurs ? est-ce qu'ils sont seulement ceux qui font le FLE ?

Elle se positionne très clairement contre l'intervention politique du SCAC en soulevant la question centrale de la valorisation de certains universitaires aux dépens des autres. Anna s'interroge sur la relation entre une spécialisation en didactique et la qualité d'enseignement. Cette préoccupation s'avère centrale à son propos et rejoint sa remarque sur un enseignement « instinctif » en relation à un enseignement qui serait « spécialisé » car informé par la discipline de la didactique. L'entretien d'Anna se fait surtout sur le mode interrogatif, comme si elle se cherchait en cherchant une place et une visibilité au sein du champ de français à l'université. Par ailleurs, elle ressent une certaine injustice par rapport aux perceptions de ses collègues et des pouvoirs publics français d'avoir « moins de valeur » en tant que littéraire. En effet, ses réflexions sur le statut de la didactique au niveau politique et au niveau de son enseignement sont directement liées à ses représentations de sa valeur en tant qu'universitaire.

### 3.2.1.3 Ella

Ella est professeur et chercheur dans le domaine du français depuis 1972. Elle a une double formation en didactique du FLE et en littérature, mais elle s'est surtout spécialisée en littérature, ayant complété sa thèse et publié majoritairement dans ce domaine. Elle a une expérience et une connaissance profondes du champ du français en Afrique du Sud, et y est fortement impliquée comme acteur, le concevant dans une perspective communautaire. Ses propos sont conciliateurs : elle ne se situe pas *a priori* en fonction de sa spécialisation mais en tant qu'acteur œuvrant pour le bien du français à l'université, et tient un discours mesuré et nuancé concernant l'évolution du français en Afrique du Sud.

#### « Je vois les gens beaucoup plus motivés »

Ella estime que l'émergence de la didactique du FLE est un développement qui a redynamisé le français en Afrique du Sud de manière extrêmement positive. Selon elle, ce mouvement a également contribué à un renouveau en matière des pratiques d'enseignement, qui, à ses yeux est nécessaire. Elle cite l'exemple du latin pour illustrer que l'enseignement classique n'est plus viable dans le contexte sud-africain :

Enq : Et comment est-ce que tu vois le développement du FLE à l'université en Afrique du Sud ?

E : Moi je pense qu'il y a des choses extrêmement positives qui sont arrivées dernièrement, parce que beaucoup de profs comprennent maintenant qu'il faut se mettre à jour... qu'on ne peut plus enseigner le français comme on l'a enseigné jadis le latin par exemple à une classe... donc il y a beaucoup de vie dans ce domaine il y a beaucoup de choses qui se font et je pense que c'est très bien tous ces projets de l'ambassade euh ont stimulé ces gens... leur ont donné des ressources à ceux qui s'intéressent au FLE et du coup ça a donné une importance au FLE. Je pense qu'il y a aussi maintenant une vision plus claire du rôle du français sur le marché du travail en Afrique du Sud [...] c'est très bien ce qui s'est passé en ce qui concerne le FLE en Afrique du Sud/je vois les gens beaucoup plus motivés beaucoup plus heureux, des gens qui ont beaucoup plus de moyens et qui sont vraiment prêts à explorer à créer... et je pense du moment qu' il y a tant d'initiatives ça montre qu'il y a de la vie et on

n'est plus morose en train de faire sa petite cuisine dans son propre coin comme auparavant.

L'idée de la revitalisation du français résonne de manière très forte dans ses propos. Selon Ella, l'émergence de la didactique du FLE a fait naître un sentiment communautaire parmi les professeurs de français, qui fait contraste avec une identité professionnelle jadis caractérisée par une fermeture et une individualisation qu'elle décrit comme « morose ». Par ailleurs, elle met l'émergence de la didactique du FLE en rapport avec « le marché du travail sud-africain », une conception qui met en avant la valeur de cette discipline en tant qu'agent dans l'ouverture du français sur le monde professionnel.

**« ... la seule chose qui m'inquiète c'est ces tensions entre les littéraires et les gens qui sont donc formés pour le FLE »**

Ella évoque ses inquiétudes en ce qui concerne ce qu'elle désigne comme les « tensions » entre « les littéraires » et « les gens formés pour le FLE » :

La seule chose qui m'inquiète c'est ces tensions entre les littéraires et les gens qui sont donc formés pour le FLE. Ça m'inquiète beaucoup parce qu'on a pas besoin de passer par cette tension, ce conflit pour arriver à quelque chose qui est bénéfique pour tout le monde, donc moi j'aimerais bien voir que les gens collaborent, qu'ils trouvent un terrain commun et je suis sûre que ce terrain est à trouver euh pour moi je me suis toujours sentie très à l'aise dans le domaine du FLE, parce que j'étais formée en FLE à Y<sup>44</sup> je suis très à l'aise dans la littérature et dans la philosophie qui a ce lien avec la littérature donc j'aime... j'adore quelque fois lire ce qui est extrêmement abstrait/et je sais qu'il y a d'autres gens qui n'aiment pas du tout ça et on n'a pas besoin d'aimer cela/on peut travailler à un autre niveau, mais juste pour te montrer que dans ma personne je pense que je combine deux extrémités... deux pôles extrêmes... donc c'était pour moi vraiment triste de voir ce genre de conflit se développer.

Il est intéressant de noter qu'elle ne se positionne pas par rapport à cette tension car elle est de l'avis qu'il s'agit d'un faux conflit : selon elle, les universitaires des « deux camps » pourraient bénéficier mutuellement de leurs domaines de compétence en collaborant. Il est pourtant révélateur

---

<sup>44</sup> Université en France.

qu'elle les désigne comme deux « extrémités », ce qui indique que dans son esprit il y a une claire séparation, voire une opposition binaire entre ces deux espaces disciplinaires. Ces deux extrémités s'articulent, selon elle, comme des disciplines « abstraites » (littérature, philosophie) et pratiques (le FLE, et on remarquera en passant l'absence du mot « didactique » dans sa désignation, qui peut révéler l'absence de sa prise en compte théorique). Elle ne fait d'ailleurs pas de distinction entre le « FLE » comme pratique d'enseignement et la didactique du FLE comme discipline de référence théorique.

**« On trouve que c'est une science qui a une moindre valeur »**

D'après Ella, ce conflit est basé sur des attitudes de supériorité chez les « littéraires » et détient des origines historiques. Elle cite l'AFSSA comme l'agent historique de ces représentations en Afrique du Sud. Elle témoigne des représentations de ses compères qui jugent la didactique comme une discipline « non scientifique » :

Enq : Pourquoi tu penses qu'il y a ce conflit ? À quoi/sur quoi est-il basé ?

E : Il est basé apparemment... Z<sup>45</sup> m'a dit que depuis très longtemps en Europe... les gens qui sont donc dans le FLE... il y a un peu de dédain des littéraires purs et durs vis-à-vis ceux qui sont dans le domaine du FLE. Il s'agit surtout du niveau des recherches scientifiques... On trouve que c'est une science qui a une moindre valeur, par exemple par rapport aux études littéraires très poussées... euh et que les gens qui les « fleuristes »<sup>46</sup> considèrent donc les littéraires comme hautains comme dédaigneux comme élitistes. Tu sais en Afrique du Sud j'ai remarqué la même chose parce que l'AFSSA au début était éminemment littéraire/et c'était au fur et à mesure des années qu'on a introduit des volets<sup>47</sup>... FLE et maintenant avec la sagesse que j'ai à cette époque-là [...] je me

---

<sup>45</sup> Il s'agit d'un collègue.

<sup>46</sup> Ce jeu de mots, qui se réfère aux pratiquants de FLE, est devenu un terme d'argot professionnel en Afrique du Sud. Inventé par un collègue spécialisé en littérature lors d'un colloque de l'AFSSA, il circule désormais librement dans la communauté du français dans le supérieur. On notera que son allure comique n'enlève pas un certain dédain vis-à-vis des didacticiens.

<sup>47</sup> Ella se réfère ici au déroulement des colloques de l'AFSSA. Historiquement, il y avait uniquement des communications en littérature, mais plus récemment, un volet en didactique a été introduit. Les colloques comportent maintenant deux volets, littérature et didactique.

rappelle que souvent on disait hein pourquoi ce volet FLE et pourquoi les profs...donc il y avait il y a cet antagonisme, et je pense que c'est très dommage que les gens ne comprennent pas que l'un ne peut pas passer sans l'autre et que les deux peuvent s'enrichir mutuellement... Dernièrement ce conflit est aussi lié aux subventions de l'ambassade et aux bourses parce que comme tu sais/un certain nombre de nos collègues a eu des problèmes à trouver des bourses pour leurs étudiants en littérature, donc c'est comme si la situation s'est inversée en Afrique du Sud... que ce sont maintenant ceux qui sont dans le domaine du FLE qui sont beaucoup plus rassurés, beaucoup plus assurés du soutien institutionnel de la France et de l'ambassade de France que les autres et cela je pense accentue tout simplement cette scission entre les deux camps.

Le rapport de force traditionnel entre didactique et littérature, dans lequel la littérature était conçue comme plus « légitime » s'est pourtant inversé selon Ella, notamment à la suite d'une prise de position de l'Ambassade de France.

Si Ella prend ses distances par rapport à ce conflit, et ne se positionne pas ostensiblement du côté d'un des deux « camps », cette position ne l'empêche pas d'entreprendre des initiatives pour promouvoir la filière littérature, qui selon elle a perdu de la visibilité. Dans cette perspective, elle a animé un atelier lors du colloque de l'AFSSA 2010 dans le but de mener une réflexion avec ses collègues sur l'enseignement de la littérature :

parce que j'ai vu par exemple quelqu'un comme X.<sup>48</sup> qui arrive en Afrique du Sud, qui crée un pôle d'excellence pour la traduction, un pôle d'excellence pour l'enseignement du français et je me suis demandé mais pourquoi il ne s'intéresse pas à créer un pôle d'excellence pour la littérature pour des études avancées en littérature et je me suis dit qu'il fallait qu'on fasse quelque chose pour nous réunir parce que [...] beaucoup d'entre nous qui sont convaincus de l'importance de ce que nous faisons, de l'importance aussi des filières littéraires dans la formation des professeurs/et je pense que là c'est Y<sup>49</sup> qui a particulièrement joué un rôle pour me rendre consciente de cela...et je me suis dit mais pourquoi pas réunir nos forces et créer une plateforme pour voir ce qu'on peut faire et ce qu'on peut même proposer à d'autres étudiants en dehors de l'Afrique du Sud, parce que je pense qu'on a beaucoup de talent ici/mais il faut peut-être juste l'organiser.

---

<sup>48</sup> Le représentant du SCAC.

<sup>49</sup> Un collègue.

Il en ressort une volonté de « défendre » la filière littérature qu'elle sent être marginalisée. Dans son affirmation : « ...il fallait qu'on fasse quelque chose pour nous réunir » le « nous » renvoie clairement aux universitaires littéraires qui, selon elle, devraient « s'organiser » et « affirmer » leur place.

Ella salue l'ouverture de la discipline du français en citant la redynamisation du français, la place de cette langue dans d'autres secteurs que l'université (notamment dans le marché du travail), le développement d'une nouvelle communauté universitaire valorisée et motivée, et le renouvellement nécessaire des pratiques d'enseignement. Elle constate par ailleurs l'écart qui existe entre les deux communautés disciplinaires. Dans sa tentative de trouver un « terrain commun » entre les didacticiens et les littéraires en menant un atelier, on ressent une tentative de revaloriser sa filière de spécialisation, la littérature. Ce terrain peut passer par l'enrichissement de l'enseignement de la littérature grâce aux apports didactiques.

#### **3.2.1.4 Denis**

Denis, professeur dans le supérieur depuis 2002, est spécialisé en littérature. Il conçoit l'évolution du français dans le supérieur selon celle des étudiants, dont les besoins ont changé, mais il rejette complètement la légitimité de la didactique du FLE en tant que discipline de recherche et en ce qui concerne ses principes en matière d'enseignement.

**« Les départements de français traînent encore les pieds parce que nous ne répondons pas aux attentes des étudiants »**

Pour Denis, les étudiants étudiaient « la littérature sur objectifs spécifiques » où, selon lui, la littérature constituait une spécialité. De plus le corps professoral était principalement constitué de Français qui transmettaient des



modèles d'enseignement franco-français (qui provenaient de leur culture éducative) :

À la fin de 1994 on faisait de la littérature sur objectifs spécifiques [...] dans ce pays parce que la junte d'enseignants sud-africains c'était une vieille génération de soixante-huitards XXX beaucoup de ces gens sont devenus profs parce qu'ils étaient de nationalité française, tout simplement et ils ont fait de l'enseignement qu'on appelle l'enseignement mutuel... ils ont pris tout ce qu'ils avaient eux ont appris à l'école, et les mêmes ouvrages, et les mêmes exemples d'il y a cinquante ans qu'ils donnent aux étudiants et ils veulent que les étudiants soient des spécialistes en français en FOS NON après 1994 les besoins sont là et ont changé et l'Afrique du Sud, les départements de français trainent encore les pieds parce que nous ne répondons pas aux attentes des étudiants. Avant, on avait beaucoup d'étudiants, maintenant, dans tous les départements il y a une chute, pourquoi ? Parce que nous ne tenons pas compte de cet aspect important... les étudiants ne viennent pas pour être des profs de français.

Selon Denis, le fait de devenir professeur « par défaut » (par nationalité et par langue) et de retransmettre les mêmes modèles d'enseignement et d'apprentissage représente le passé de la discipline et ne prend pas en compte le fait que les étudiants n'étudient plus pour reproduire ces modèles, autrement dit, pour devenir professeurs eux-mêmes. Il estime que les départements de français ne se sont toujours pas adaptés à cette nouvelle donne (ils « trainent toujours les pieds ») et que par conséquent il y a un recul en ce qui concerne les effectifs.

Pour Denis, enseigner dans ce nouvel environnement n'implique pas le renouvellement des méthodologies d'enseignements mais l'initiation des étudiants à une autre littérature, une qui s'éloignerait des modèles canoniques et encyclopédiques :

[...] parce que même les auteurs qu'on leur donne c'est des vieux... déjà qui sont morts il y a des siècles, ces gens-là constituent le socle, certes, mais il y a d'autres aujourd'hui donc on doit prendre en compte le fait que ce n'est pas parce que quelqu'un ne connaît pas Jean-Paul Sartre qu'il est idiot. Dans la vie il n'y a pas que Jean-Paul Sartre... il y a xxx aussi à la vie/ donc il faut tenir compte de tout ça/voilà. [...] Moi, quand j'insère mes textes de cœur, comme je dis, c'est en fait pour les initier à une autre littérature, pour leur dire qu'il y a un autre son de cloche dans la

littérature. Il n'y a pas que les vieux Baudelaire et Verlaine, et tous ces gens qui sont morts. Il y a des gens qui sont vivants qui écrivent et dont les thématiques peuvent se croiser avec les anciens, donc il y a pas à mettre une barrière entre les deux.

Denis s'aligne contre les modèles canoniques d'un enseignement littéraire français qu'il juge dépassé, et plaide pour une littérature qui soit dynamique et pertinente. Son idée du renouvellement et de l'évolution de la discipline du français s'applique pourtant uniquement à la composante « littéraire » de la discipline du français et non pas à l'enseignement de la langue. Sur un ton revendicatif, il s'articule de manière virulente contre la didactique du FLE en tant que discipline, jugeant qu'elle « n'a pas de place » à l'université.

**« Pour moi, les fleuristes ne sont pas à leur place....À l'université nous ne faisons pas du FLE, nous faisons de l'enseignement littéraire et de l'enseignement de la langue française »**

En réponse à ma question sur les compétences qu'il juge important de développer dans son enseignement, il répond :

Je me refuse d'utiliser ce terme de « compétence » déjà que je suis contre toutes les théories de FLE en général hein/parce que je pense que lorsqu'on enseigne on a un matériel vivant hein/ humain, [...] c'est un matériel dynamique, on ne vient pas avec des théories créées dans les labos pour dire « Ah ! voilà/ maintenant on va faire ça et ça s'appelle »/ tout le FLE n'a rien apporté de nouveau RIEN quand on regarde tout ce qu'ils écrivent/ ils parlent maintenant dans un langage qu'on appelle le langage des fonctionnaires français [...] l'enseignement en tant qu'ART d'enseigner n'a pas changé. Nous avons un enseignant, un élève, le rôle de l'enseignant c'est de transmettre l'information à l'étudiant et à l'étudiant de le digérer et de pouvoir en faire quelque chose [...] FLE ça n'apporte rien. c'est pour ça que je les appelle les « fleuristes » : vous embellissez la langue sans rien apporter, d'ailleurs quand tu regardes toutes les méthodes... moi je n'assiste plus d'ailleurs à tout ce qui est une formation des enseignants/ceci cela comment enseigner avec cette méthode de compétences de linguistiques compétences de ceci NON je suis devant une classe d'étudiants/ cent personnes je dois transmettre, quand je suis dans les formations on parle des classes idéales de vingt-cinq personnes [...] ce que font les fleuristes, pour moi ils font de la théorie pour les écoles de langue/ils ne font pas la théorie pour nous académiques, parce que tout ce qu'ils disent, c'est dans une classe idéale... il faut échanger avec l'étudiant, aller vers l'étudiant, selon sa culture on ne peut pas dire ça. Non, j'ai cent étudiants dans l'auditoire, je

n'ai pas à savoir qui vient du Zimbabwe, ou qui vient du Congo ! J'ai une langue à transmettre POINT pour moi c'est des théories de labo pour des classes idéales des cours de langue et pas pour les académiques.

Plusieurs représentations sont à soulever dans ces arguments contre la didactique du FLE :

- La didactique du FLE serait une « fausse » discipline, axée sur des discours creux et pseudo-scientifiques. À ce titre, l'enquêtrice emploie des termes méprisants pour qualifier son discours disciplinaire : il serait un « langage de fonctionnaires » et les didacticiens sont qualifiés de « fleuristes » car ils « embellissent la langue sans rien apporter ». Le glissement de la troisième personne du pluriel à la deuxième personne du pluriel (« c'est pour ça que je les appelle les « fleuristes » : vous embellissez la langue sans rien apporter ») le démarque clairement de ce groupe d'universitaires et indique qu'il range l'enquêtrice du côté des « fleuristes » : cette désignation fait que, effectivement, il les catégorise dans deux camps, et révèle de manière significative la pertinence de la remarque d'Ella quant aux représentations « dédaigneuses » des littéraires vis-à-vis des didacticiens.

- Selon Denis, la didactique n'apporterait « rien de nouveau » car les principes d'enseignement sont universaux, et selon lui se déclinent selon une conception traditionnelle de l'enseignement : « enseignant, élève, transmission des informations ».

- La didactique serait stérile dans la mesure où elle prend uniquement en compte des situations d'enseignement idéales au lieu des réalités du terrain. Il évoque des situations d'enseignement difficiles (des classes de 100 par exemple) qu'il rencontre en tant que professeur et l'impossibilité de réconcilier des approches préconisées par des méthodologies FLE. En définitive, Denis conçoit la didactique du FLE comme un domaine pour des écoles de langue dans la mesure où elles profitent de meilleures conditions d'enseignement que les universités. Par ailleurs, cette remarque sous-tend l'idée que les écoles de langues seraient « inférieures » aux « universités ».

De plus, les représentations qu'il recèle de la didactique ne sont pas uniquement conditionnées par son identité académique, mais aussi son identité culturelle. Ceci devient évident quand il s'en prend au *Cadre européen de référence des langues*, qui ne s'adapterait pas à un cadre « africain » d'enseignement et d'apprentissage :

Enq : Et juste pour revenir euh sur ton rôle de prof en littérature...quel type d'évaluation est-ce que tu privilégies en littérature, comment évalues-tu tes étudiants ?

D : Là ça me pose un problème de conscience. Je suis toujours malheureusement contre toute l'évolution justement du FLE dans la mesure aujourd'hui est né ce qu'on appelle le Cadre européen de référence DEJA en tant qu'Africain ça me pose problème. Nous sommes en Afrique on parle de cadre EUROPEEN de référence// FRANCHEMENT Cadre européen de référence d'accord/ mais cadre africain de référence/ IMPORTANT on ne peut pas continuer en tant que euh... chanteurs du FLE, utiliser les méthodes des cadres européens en Afrique, on les adapte pas, on nous amène des théories du cadre européen, il y a un problème de conscience/

L'autre reproche fait à ce cadre d'évaluation (qui s'aligne sur les dernières méthodes d'enseignement, en l'occurrence, l'approche actionnelle) serait sa « démocratisation démesurée » en faveur de l'apprenant. Selon Denis, la culture de centration sur l'apprenant comporterait des dérives qui minent l'autorité traditionnelle de l'enseignant, qui lui seul serait « maître ». À ce titre, Denis évoque le fait que le cadre de référence exclut la notion d'échec, ce qui a comme conséquence la marginalisation de l'autorité traditionnelle du professeur, qui serait « la seule référence » en matière d'évaluation :

[...] alors ce cadre européen nous dit quoi/ traditionnellement quand on évaluait une dissertation le prof il est seul devant sa conscience et la question qu'il a posée avec les réponses auxquelles il s'attend... il lit le papier et il donne en fonction de tout ça il n'y a pas d'objectivité parfaite dans une correction/alors/ le cadre européen de ce que je ne veux pas rappeler encore ici/ de référence/ donne des grilles d'évaluation/ lesquelles grilles quand on les suit/ personne n'échouera. [...] mettre une grille d'évaluation c'est restreindre les compétences/ si j'utilise leur mot, les compétences de l'enseignant parce que l'enseignant est seul maître. C'est lui qui a enseigné l'étudiant, c'est lui qui sent les réponses et c'est lui qui répond il n'a qu'à se référer à lui-même [...] si je corrige traditionnellement par exemple, l'étudiant a sept, si je corrige avec un cadre de référence cet étudiant a huit ou neuf pourquoi ? Parce que dans tout ce que l'étudiant dit il y a toujours du bon selon le cadre européen de

référence... mais dans l'enseignement on n'est pas là pour plaire aux étudiants selon les théories, l'interculturalité, tout ça, NON un étudiant il peut avoir un zéro et l'enseignant peut dormir en paix.

Enq : Mmm. Donc c'est aussi...ce que tu veux dire c'est une sorte de démocratisation démesurée quelque part ?

D : Bien sûr/on démocratise avec des théories du genre euh on remet l'étudiant au centre, l'étudiant n'a jamais été au centre de l'enseignement, l'étudiant c'est un récepteur, l'enseignant c'est lui qui donne la connaissance, sinon [...] à quoi ça sert d'être enseignant si mon rôle c'est devenir [...]

Enq : OK, pour terminer j'aimerais juste revenir sur cette idée-là de FLE versus ce qui est académique...et toi, par exemple, est-ce que tu considères qu'il y a une différence entre être prof de français et prof du FLE ? Et si oui, où te situes-tu au sein de...

D : Attention, prof de français en tant que transmetteur de la langue française...

Enq : Et de littérature

D : Et de littérature, c'est ça que tu appelles prof de français ?

Enq : Oui, ben justement c'est un terme un peu flottant, je vais creuser ça/ comment tu perçois ça ?

D : Euh/c'est deux métiers différents. Pour moi, les fleuristes/ hein/ ne sont pas à leur place à l'université nous ne faisons pas du FLE nous faisons de l'enseignement littéraire et de l'enseignement de la langue française. C'est-à-dire nous devons leur apprendre des structures, comment fonctionne la langue [...] mais on n'est pas là pour donner des structures déjà faites aux étudiants à mémoriser et pouvoir parler la langue en quatre mois, ce n'est pas l'objectif de l'université. L'objectif de l'université c'est de comprendre les choses et non pas de mémoriser les choses.

Selon ce répondant, les méthodologies du FLE seraient basées sur une mémorisation des structures linguistiques afin de permettre aux apprenants de « parler » en très peu de temps. Cette représentation me paraît assez paradoxale, surtout vu que son profil d'enseignant est manifestement de type classique, les méthodologies classiques reposant sur la mémorisation des structures. Dans cette perspective classique d'enseignement, le professeur est conçu en tant que détenteur et transmetteur de savoir et l'apprenant comme le « récepteur », modèle que Denis a manifestement intériorisé et emploie dans son enseignement. Dans cette conception, « l'élève » serait le consommateur d'un savoir qui lui est extérieur. Ce rapport au savoir est admis parmi beaucoup comme démodé, car la notion même du savoir a évolué. En effet, selon les théories plus récentes en didactique :

Le savoir n'est pas conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage. Il est conçu comme une coconstruction, et son

appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant (Cuq et Gruca : 140).

Denis revendique son rôle de professeur sous un ton de provocation, et dénonce ce qu'il perçoit comme des dérives « démocratisantes » de la didactique du FLE, qu'il juge être sans fondement scientifique. Il semble perpétuer le conflit évoqué par Ella entre didacticiens et littéraires. Il est très significatif que pour lui, il y a une claire séparation entre les métiers de professeur de FLE et de littérature. Sa représentation disciplinaire du français se fait selon l'opposition littérature–langue, opposition qui les séparent complètement l'une de l'autre. De plus, enseigner la langue et la littérature semble représenter des métiers différents. On sent dans cet entretien un parti pris, souvent sans une vraie réflexion, avec un complexe de supériorité par rapport aux didacticiens du FLE. Ce qui est intéressant, c'est le fait de constater que sa perception de « réformateur » s'applique uniquement à l'enseignement de la littérature.

### **3.2.1.5 Béatrice**

Béatrice a une double formation en didactique et en littérature. Ayant achevé deux maîtrises, une en didactique et l'autre en études littéraires, elle poursuit actuellement une thèse de doctorat en littérature. Elle est en poste à l'université depuis 2011.

Ce qui ressort de manière très importante dans son entretien est son incapacité de concilier sa formation en didactique du FLE et sa formation littéraire dans son enseignement. Elle m'explique d'abord sans équivoque que sa formation en FLE lui a été très bénéfique pour devenir professeur de langue, d'autant plus qu'elle a été scolarisée dans une culture éducative de FLM :

Enq : Est-ce que tu peux me parler de la manière dont tu concilies donc ce parcours FLE et ce parcours littéraire dans ta vie d'enseignante et de chercheure?

B : J'ai toujours pas résolu la question comment enseigner la littérature en utilisant une approche FLE...je...

Enq : Explique-moi tes doutes et tes interrogations/

B : Pour la langue, le FLE c'est vraiment une découverte, c'est vraiment la façon dont il faut l'enseigner, une approche communicative à la fin on veut que les étudiants parlent...c'est pas simplement une question d'écriture de traduire, ça je suis d'accord. mais pour enseigner la littérature le fond du texte c'est vraiment... voilà je ne veux pas faire un survol du texte je veux vraiment aller en profondeur, et pour moi en utilisant l'approche FLE telle qu'elle est décrite dans des manuels FLE/je n'arrive pas à le faire

Enq : mmmm

B : C'est trop général et même temps les étudiants s'en sortent bien en troisième année parce qu'il le font graduellement...donc en première année il n'y a pas de littérature en deuxième année ça commence, mais c'est soft [...] c'est pas très en détail.

Elle est convaincue que ce qu'elle dit être « l'approche FLE » (qu'on imagine être une pédagogie communicative ou actionnelle) est « la façon dont il faut enseigner la langue », affirmation évaluative très forte qui tient aux visées communicatives de l'enseignement du français. Tout comme Anna et Denis, elle a une conception purement applicationnelle de la didactique du FLE qu'elle réduit à une approche méthodologique. Par ailleurs, elle conçoit cette approche comme étant de nature prescriptive (« la façon dont il FAUT enseigner la langue ») et son insécurité vient du fait qu'elle n'arrive pas à l'intégrer dans son enseignement. Elle soutient que « la démarche FLE » en littérature est de nature superficielle et n'est pas propice à « l'analyse du texte littéraire ». Elle défend son approche d'analyse littéraire en parlant de la progression graduelle des cours de littérature, qui ne sont pas très exigeants au début mais qui permettent aux étudiants en troisième année de « bien s'en sortir ».

Enq : Je vais peut-être revenir à cette idée...tu as parlé FLE puis tu as parlé de la littérature...tu m'as dit en gros pour toi c'était difficile de concilier les deux, peut-être pas en théorie mais en pratique

B : (soupir) pour les deux j'arrive pas [*sic*] à concilier non...je sais qu'on est dans une situation FLE, je n'arrive pas à le faire comme...en faisant des fiches/c'est trop scientifique pour moi/

Enq : Ok donc tu trouves la didactique du FLE un peu sèche

B : Oui tout le mystère... car c'est écrit là répondez

Enq : Ok donc=

B : Parce que moi j'ai appris la littérature...

Enq : Non non mais je juge pas [*sic*] je trouve super intéressant cette idée que tu trouves une approche FLE assez technique

B : Très technique... l'approche FLE est franchement géniale pour apprendre la langue...mais du moment où ça devient plus créatif, à moins qu'on demande à un étudiant de faire un dossier, un cahier de bord d'un texte par exemple sur les aventures de je ne sais pas qui/de créer un poster pour des petites histoires, mais ça on peut demander en première année mais pour une analyse détaillée, je ne vois pas comment ça va se faire avec des grilles et des textes à trous

Enq : Est-ce qu'il faut toujours avoir des grilles et des textes à trous ?

B : non non je...

Enq : Oui je sais je sais je te provoque un peu (rires)... c'est juste en fait les images qui te viennent à l'esprit quand tu penses FLE/toute de suite des activités comme *drilling* comme on dit en anglais donc pour toi quelque part d'après ce que tu dis c'est difficile pour toi de concilier la dimension créative de la littérature avec une démarche FLE

B : une démarche FLE, rigoureuse et rigide.

Enq : Et est-ce que tu penses qu'une approche à la littérature est moins rigide ? Est-ce que tu peux comparer ces deux approches ? Est-ce qu'on peut les comparer je ne sais pas/

B : Je suis un peu... peut-être que je ne suis pas la bonne personne parce que je suis francophone/j'ai appris la littérature comme ça et je ne peux pas la voir autrement.

On sent sa frustration à son incapacité à intégrer deux formations disciplinaires sans doute parce qu'elle n'arrive pas à articuler ce qu'elle veut transmettre ou faire faire à l'étudiant. Si elle adhère aux principes de la didactique du FLE (« je sais qu'on est dans une situation FLE »), elle juge que cette discipline a des limitations. Dans son discours elle en fait presque une opposition binaire : la dimension « sèche, scientifique, rigide et rigoureuse » de la didactique se contraste à la nature « créative » de la littérature, d'où l'impossibilité de les intégrer. Si la littérature contiendrait du « mystère », la didactique l'étoufferait dans sa technicité. Il est également intéressant de noter qu'elle conçoit la didactique du FLE d'emblée comme une discipline d'application, évoquant un seul niveau – technique – pour la décrire (les grilles, les textes à trou, les fiches).

Il semblerait que dans le cas de Béatrice, son inculcation éducative de FLM l'empêche d'aborder un texte littéraire en classe de FLE autrement que par des « analyses littéraires profondes » qui ne sont pas précisées ici. Par ailleurs, sa résistance à adopter une « approche FLE » en littérature est



profondément liée à sa représentation de la littérature en tant qu'entité « mystérieuse », caractère qui dépasserait toute approche méthodique.

### 3.2.1.6 Vera

**« Je me suis rendu compte du fait qu'il fallait enseigner le français langue étrangère et non pas le français »**

Vera est enseignante de français depuis de nombreuses années dans le secondaire et dans le supérieur. Elle consacre sa recherche à la didactique du FLE principalement mais se penche également sur la recherche en littérature. Dans ses propos, elle insiste sur sa réalisation progressive de la nécessité d'enseigner le français comme langue **étrangère** ou non comme langue **maternelle** dans le contexte sud-africain, prise de conscience qui fonde son projet professionnel, en recherche et en enseignement :

[...] ce n'est qu'à partir du moment où j'ai commencé à enseigner le français au niveau supérieur, dans une université sud-africaine donc que je me suis rendu ... en fait c'était plutôt progressif... Je me rendais petit à petit compte du fait que ce qu'il fallait c'était enseigner le français langue étrangère et non pas le français pourquoi ? parce que à mes yeux le français qui était enseigné dans certaines institutions, c'est encore le cas/ c'était un français on va dire langue maternelle comme si c'était la première langue sinon la langue maternelle des étudiants... et les enseignants pour la plupart certainement à cette époque et encore de nos jours d'une certaine manière/ les enseignants enseignaient le français comme s'ils étaient devant un public d'apprenants francophones et c'est à partir de ce constat que j'ai voulu modifier... que j'ai décidé de modifier ce que je faisais/ et la façon dont je le faisais.

Enq : Oui ! Tu en as beaucoup parlé et notamment dans ta thèse tu développes cette question de manière très théorique et pratique en proposant donc un programme français langue étrangère au niveau universitaire en Afrique du Sud.

V : Oui oui c'est ça.

Pour Vera, sa recherche en didactique remonte à une expérience et à une conviction qui deviennent non seulement son centre de recherche mais sa mission professionnelle. Son sujet de thèse propose un modèle de l'enseignement du français langue étrangère qui serait forcément réactif aux

modèles du *statu quo*. En effet, son projet a eu comme résultat d'agir directement sur le champ, non pas seulement dans ses publications théoriques mais également dans la mise en place des programmes de formation de formateurs, donc en didactique du FLE au niveau *Honours* et *Masters* à son université.

Je l'interroge sur les réactions des collègues quant à ces initiatives, notamment à la lumière des représentations négatives auxquelles j'ai eu trait dans certains entretiens précédents :

[...] est-ce que tu as ressenti des réticences ou résistances/et est-ce que tu peux les expliquer ?

V : euh...c'est vraiment difficile à dire... j'ai la grande chance de travailler avec des collègues qui ne partagent pas tous forcément mon avis/ certains collègues qui continuent à enseigner le français comme s'ils avaient devant eux un public d'apprenants francophones, mais qui n'ont jamais créé d'obstacles si tu veux à la façon dont je travaille moi, et ça c'est vraiment une énorme chance/ et je me demande des fois... c'est une question qu'il faudrait que je pose aux étudiants, est-ce que nos étudiants se demandent parfois pourquoi il y a des approches tellement différentes... c'est pas forcément une mauvaise chose non plus je pense, il faut le dire, parce que je crois que nous le savons tous et toutes que chaque apprenant a un style, des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres et qu'il faut respecter... c'est-à-dire que peut-être pour certains étudiants

Enq : Ça leur convient mieux

V : Oui/ ce n'est pas impossible/ alors de la part de mes collègues ici...je ne parlerai pas de... de réticences **si**...surtout au début, mais à partir du moment où ces collègues-là ont compris qu'il y avait quand même un certain intérêt/ que ça plaisait aux étudiants, que les résultats étaient bons que ça pouvait constituer un champ de recherche intéressant et pertinent...euh...petit à petit cette réticence s'est transformée en quelque chose d'autre, en acception/

Ce qui est frappant dans les remarques de Vera, c'est l'existence de différents styles d'enseignement au sein d'un même département, qu'elle accepte et approuve même. En outre, malgré la portée prescriptive de son approche (la vision de la nécessité d'un enseignement FLE dans le contexte sud-africain), elle présente d'autres approches comme un fait positif, se montrant ouverte et témoignant de la même acceptation que ses collègues en ce qui concerne son style d'enseignement. Cette ouverture traduit éventuellement une pudeur

de ne pas s'engager dans des débats négatifs ou conflictuels dans son monde professionnel en ce qui concerne la discipline qu'elle défend. À ce titre, si elle soutient qu'une diversité d'approches peut être bénéfique aux étudiants, son constat « oui, ce n'est pas impossible », indique paradoxalement qu'elle en doute fortement. Son discours didactique (évoquée par la terminologie propre aux sciences de l'éducation : les « stratégies d'apprentissage ») détient malgré tout une portée démocratique qui la détourne de jugement et de prescription.

À l'encontre de Denis, Vera fait preuve d'une grande réflexion quant à son public d'apprenants, qu'elle met clairement au centre de ses interrogations et choix méthodologiques. Sa volonté de « respecter » les stratégies d'apprentissage de son public éclaire la portée démocratique de sa vision d'enseignement qui est fondée sur des théories d'apprentissage constructivistes et psycho-cognitives.

### **« Je pense que le FLE se porte bien en Afrique du Sud »**

Je décide de l'interroger sur les représentations négatives concernant la didactique et sa place à l'université, afin de voir comment elle s'y positionne. Elle développe la question longuement :

Enq : Oui oui moi j'ai eu des remarques très intéressantes et j'aimerais juste comme ça à chaud avoir tes réactions...j'ai interviewé certains collègues qui m'ont dit que selon eux la didactique du FLE ou bien le FLE n'est pas académique et n'a pas sa place à l'université...est-ce que tu voudrais donner ton avis là-dessus ?

V : Oui en fait [...] bon déjà il faut se dire que ce champ de recherche existe depuis longtemps déjà en France et cette discipline-là a déjà acquis ses titres de noblesse on pourrait dire dans les années quatre-vingt en France/ il faut bien évidemment une certaine période de temps pour que cela arrive à d'autres pays et à d'autres contextes...et je ne veux pas chanter mes propres louanges/mais si je devais dire quelque chose sur la contribution que j'ai pu faire serait justement cela, c'est-à-dire qu'à ma connaissance l'article qui est paru dans une des revues de l'AFSSA [...] qui porte sur une approche transculturelle comme étant le plus appropriée pour enseigner le français en Afrique du Sud... c'est à ma connaissance le premier article qui porte sur la didactique du FLE le premier à paraître en

Afrique du Sud. Bon maintenant on voit à quel jusqu'à quel point ça s'est développé parce qu'on a eu en 2010 dans cette même revue entièrement consacrée à cette notion de francophonie émergente mais bien ancré dans un contexte français langue étrangère en Afrique du Sud... donc je pense qu'il y a donc eu une évolution/ je pense que cette évolution va continuer/qu'elle se porte bien/que le FLE se porte bien en Afrique du Sud, et je pense qu'il y aura un moment où ces collègues qui font preuve de résistance ou de réticence comprendront la valeur de la recherche dans ce domaine-là. Je ne dis pas que le FLE doit remplacer tout ce qui est fait en recherche par les collègues enseignants de français/pas du tout [...] mais c'est quand même un domaine important à mes yeux qu'on le veuille ou non le français EST une langue étrangère en Afrique du Sud et nous avons donc intérêt à l'enseigner tel quel/ et si on veut assurer un enseignement de qualité il faut bien évidemment qu'il y ait derrière cet enseignement des recherches de haute qualité/[...] il est bien évidemment ridicule de dire que la didactique n'a pas sa place dans l'université parce qu'on sait très bien qu'il y a des collègues de renom experts spécialistes dans le domaine des Sciences de l'éducation qui se consacrent [...] à des recherches en didactique/et avec tout ce qui a lieu en termes d'innovation technologique/[...] nous avons bien sûr intérêt à faire des recherches dans ce domaine-là et tout ça fait partie de la didactique.

Véra mobilise plusieurs arguments en défense de sa discipline :

- son émergence relativement récente dans le contexte sud-africain, d'où une certaine méconnaissance voire méfiance en tant que discipline valable et scientifique en elle-même ;
- son évolution progressive et de plus en plus importante en tant que champ de recherche en Afrique du Sud, indicative de sa pertinence dans ce pays ;
- sa légitimité scientifique (notamment en France) démontrée par des recherches de haute qualité ;
- sa nature novatrice, notamment dans le domaine des nouvelles technologies, essentielle au développement éducatif en Afrique du Sud (dans ce cas, à l'université) ;
- la nécessité de la concevoir en relation avec le contexte d'enseignement/apprentissage FLE en Afrique du Sud.

Tout en admettant la valeur de différentes approches didactiques et leur coexistence, Véra se positionne sans ambiguïté en tant qu'enseignante de FLE, enseignant dans un contexte du FLE. Ce discours professionnel

s'oppose fondamentalement à une situation d'enseignement et apprentissage du FLM qu'elle met en valeur sans éclairer. Cette opposition entre FLE et FLM se dessine en creux dans cet entretien et mérite d'être nuancée de manière plus large dans le cadre de cette étude.

### **3.2.1.7 Françoise**

Françoise est enseignante de français à l'université depuis 1980. Elle évoque sa formation « tout à fait sud-africaine » dans la mesure où ayant décidé d'étudier le français, sa formation a été littéraire. Or elle a décidé de poursuivre un doctorat dans le domaine des politiques linguistiques de l'Afrique du Sud et leurs retombées didactiques. Elle détient également un diplôme en didactique (*Higher Diploma in education*) qui viendrait de son expérience d'étudiante que les professeurs ne « savaient pas transmettre les savoirs ». Son identité professionnelle se construit donc à partir de la conscience qu'elle « se vouait à une carrière d'enseignant » et au fil de celle-ci, par la prise de conscience progressive et très forte des besoins de son public :

Quand on est universitaire on ne sait pas comment on enseigne mais ce qu'on enseigne et je crois que les temps ont changé, la communication doit passer /et on est dans un monde où la communication est primordiale, alors c'est pour ça que [...] je suis entrée dans une recherche plutôt sur quelque chose de didactique/ euh donc ma formation et mon expérience d'étudiante et aussi le feedback du public [...] c'était en étudiant le contexte de l'enseignement, le contexte de l'apprentissage de ces étudiants... On a instauré ces deux filières/langue culture pour les débutants et langue littérature pour les autres et on s'est rendu compte que beaucoup d'étudiants qui ont fait français à l'école voulaient à tout prix aller dans la filière langue culture parce que c'est ça qui les intéressait, la communication en français, c'étaient pas des littéraires, c'étaient des jeunes qui se destinaient à d'autres... à des professions et c'est cela aussi qui a déclenché chez nous une xxx en tant que chercheurs... c'était cette prise de conscience cette sensibilité aux besoins de notre public et c'est pour ça que j'ai choisi un doctorat qui était plutôt axé sur la didactique qu'une étude littéraire ou linguistique et qui n'était pas pratique.

Ces observations qui viennent directement de son contexte professionnel, semblent avoir nourri en grande partie ses réflexions et ses pratiques, et son

choix de faire un doctorat dans le domaine de la didactique reflète notamment une volonté de faire quelque chose de « pratique » et de pertinent dans son contexte professionnel. Concernant les publics étudiants, elle affirme le besoin d'étudier un français axé sur la communication, devenue « primordiale » par rapport à la littérature.

Par ailleurs, elle perçoit ce positionnement professionnel comme faisant partie d'un nouveau mouvement qui la démarque des collègues majoritairement spécialisés en littérature :

alors si tu veux je faisais partie à cette époque...même il y a dix ans, d'une nouvelle vague parmi les professeurs d'université mais je me suis toujours sentie...j'ai toujours senti chez les collègues un peu de... d'une part un peu d'admiration que j'ai eu le courage de faire ça mais en même temps un peu de dédain parce que « toi tu es pas littéraire » « toi tu es FLE » tu es « fleuriste »/heureusement il y a petit à petit d'autres collègues [...] qui ont pris aussi ce choix, mais nous sommes toujours dans la minorité il me semble.

Françoise ressent chez ses collègues « littéraires » une attitude d'ambivalence vis-à-vis ses partis pris professionnels : à la fois de l'admiration d'avoir le « courage » de poursuivre une autre voie que littéraire, et le mépris de faire partie d'une discipline perçue par certains comme étant inférieure (« toi t'es pas littéraire », « toi t'es FLE »). Elle soulève par ailleurs que malgré les changements plus récents au sein du champ, la communauté de didacticiens reste toujours dans la minorité. Ce mouvement pourtant est accompagné, selon Françoise, par la réalisation des « littéraires » que la didactique a sa place :

tout le mouvement qui a eu lieu en France vers la sociolinguistique ce que nous appelons la linguistique appliquée ce qui n'est pas du tout la même chose qu'on appelle en France les Sciences du langage et la didactique, c'est un mouvement qui existe avant que nous ayons choisi aussi cette voie-là. Oui je crois qu'il y a eu un changement, chez nos collègues littéraires je crois qu'il y a une réalisation que c'est nécessaire et c'est tout à fait acceptable/plus que ça, naturel/ils se tiennent à leur choix à eux/mais je crois qu'il y a une réalisation que le côté didactique compte aussi.

Cette justification basée sur « l'acceptabilité » de ses choix disciplinaires est soutenue, tel que le fait Vera, par l'argument que la didactique, en l'occurrence du FLE, est une discipline existante et légitime en France (qui précède son émergence en Afrique du Sud). À la différence de Vera, Françoise souligne plutôt la didactique – la science d'enseigner – que la discipline du français en tant que langue étrangère. Pour elle, savoir enseigner, même au niveau universitaire, implique un positionnement réflexif envers l'enseignement et l'apprentissage. Par conséquent, elle n'exclut pas les « collègues littéraires » qui, selon elle, se rendent compte de l'utilité de la didactique comme point de référence.

Françoise concède pourtant que le fait d'adopter une posture d'enseignante informée par une réflexion didactique représente un grand défi, notamment étant donné sa formation littéraire :

F : [...] et bien sûr il y a des problèmes. Il est difficile pour nous qui sommes formés en littérature. Nous savons exactement comment former l'esprit critique des étudiants par un texte littéraire. Pour eux qui sont plus axés sur communication et sur la société contemporaine, des idées contemporaines il est peut-être plus difficile d'intégrer, je ne sais pas trop pourquoi, parce que nous sommes tellement conscients du niveau des étudiants, voilà on est tellement conscients du niveau et ce que les étudiants sont capables de faire en cent heures/tandis que quand on enseigne la littérature/on considérerait ça pas du tout.

Enq : Bien sûr.

F : Voici le bouquin débrouillez-vous et on se débrouillait/maintenant les étudiants n'acceptent plus cela, ils acceptent pas [*sic*], et il faut leur expliquer les choses [...] c'est un reflet de la société, c'est la communication, donc on leur donne pas un bouquin et leur dire débrouillez-vous, vous venez en classe vous allez m'écouter et écrire une dissertation et voilà c'est fait, maintenant il faut vraiment structurer et donner à l'étudiant pas à pas ce qu'il a à faire.

Françoise souligne ici deux changements de posture académique, qui vont de pair avec l'évolution du français et l'éducation de manière générale, aussi bien chez les enseignants que chez les étudiants. En ce qui concerne les enseignants, elle témoigne de la difficulté de concilier une formation littéraire avec un enseignement réflexif qui prendrait en compte les capacités et les niveaux des étudiants. Elle suggère qu'une fois formé en didactique, cette

réflexion vis-à-vis du public empêche un enseignement classique de la littérature, et semble hésiter sur la manière d'intégrer ces deux formations. Par ailleurs, les propos de Françoise sont très marqués par des représentations d'un enseignement « classique » de la littérature. Dans ce modèle, une réflexion didactique est absente de l'enseignement de la littérature, notamment dans le passé (on notera à ce titre le glissement du présent au passé). Ses représentations très fortes vis-à-vis de cet enseignement « traditionnel » de la littérature semblent en effet être marquées par ses propres expériences : « Voici le bouquin, débrouillez-vous, et on se débrouillait ». Ici elle s'identifie notamment au rôle de l'étudiant (« et 'on' se débrouillait »), faisant allusion indirectement à son propre passé d'étudiant. L'emploi répété de l'impératif est révélateur de sa conception de la directivité de l'enseignement traditionnel, où l'apprenant est conçu comme un récepteur passif de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, selon cette représentation, l'acte d'enseigner/apprendre la littérature ne prend pas en compte les compétences de lecture (activité à faire seul sans accompagnement) ni de communication (écoute du professeur) et que l'évaluation est reliée à la pratique « classique » de la dissertation.

En ce qui concerne les changements de posture académique chez les étudiants, Françoise fait remarquer qu'ils « n'acceptent plus » la dite méthode d'enseignement traditionnelle, et constate la nécessité d'un accompagnement plus poussé et par ailleurs plus axé sur la culture dominante de communication. Quand je l'interroge sur cette évolution chez le public étudiant, elle évoque deux facteurs qui, selon elle, ont joué un rôle : d'abord la démocratisation du système éducatif, qu'elle exprime en évoquant « le droit » des étudiants d'exprimer désormais leurs besoins d'apprentissage et leurs appréciations sur les enseignements. Deuxièmement, (et ce facteur est lié au premier), selon Françoise, l'université est devenue une sorte « d'entreprise » (« *a corporate system* ») dans laquelle les étudiants deviennent presque des « clients ». Je lui demande si elle accepte cette



attitude éducative instrumentaliste à l'éducation et elle répond en nuanciant ses propos :

F : Oui j'accepte cela, j'accepte cela jusqu'à un certain point, et heureusement il y a souvent conflit comme dans notre université. Ils sont des clients on doit leur donner ce dont ils ont besoin dans le cadre de ce qu'ils veulent. S'ils viennent pour être formés en tant que professionnels, nous sommes là comme des formateurs et c'est à nous de savoir intégrer ce qui est important pour qu'ils soient des professionnels, mais il faut prendre leurs besoins en considération...bien sûr toute cette question de client, on a heureusement des structures dans les Ministères de l'Education qui nous forcent à garder certains niveaux *certain standards* mais en même temps si nos étudiants ne réussissent pas/c'est notre faute, c'est la faute à nous et c'est pour cela que je dis que ce développement de l'esprit critique est difficile/c'est dur pour l'étudiant, et l'étudiant peut se plaindre...c'est trop difficile, alors on perd des étudiants et alors le *management* vient vers nous et nous dit « pourquoi est-ce que le taux d'échec est tellement élevé ? » alors je crois que le contexte universitaire est devenu très complexe, et est en transformation et quand il y a transformation il y a problèmes il y a difficultés il y a défis.

Dans ce propos, elle situe l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage dans un cadre institutionnel, où le système universitaire soumet le corps professoral à de nouveaux défis : de veiller à remplir les « besoins » des étudiants, qui sont de plus en plus tournés vers le marché du travail, dans une perspective instrumentale. Cette attente et attitude généralisées, semblent présenter un défi notable pour les universitaires, qui tâchent, tant bien que mal, de former « l'esprit critique » selon leur conviction et étant donné la mission centrale de l'université. Trouver un équilibre entre ces deux tensions (instrumentalisation et formation « critique ») représente un enjeu majeur pour les enseignants dans le cadre du processus de transformation qui marque le supérieur depuis la fin de l'apartheid.

Françoise semble être très consciente des enjeux qui marquent son contexte d'enseignement et fait preuve d'une volonté de s'adapter, notamment en évoquant les besoins de son public. Le fait de répondre à leurs besoins semble en effet constituer un véritable levier professionnel pour elle, tant au niveau de ses recherches qu'au niveau de son enseignement. Elle met en évidence, comme le fait Béatrice, la difficulté de réconcilier une formation

littéraire (qui souligne l'esprit critique et la sensibilité) avec une formation en didactique, mais semble détenir une meilleure expérience de Béatrice à gérer ces deux composantes de son identité académique. Elle évoque comme Vera, l'attitude des collègues vis-à-vis de son orientation de recherche en didactique, confirmant les représentations hiérarchisées mais également comme le fait Vera, nuanciant ses propos en confirmant que des changements de représentations sont en train d'avoir lieu.

### 3.2.1.8 Nadine

Nadine est enseignante à l'université depuis 1984. Elle a une formation en études littéraires et en traduction (les deux au niveau du *Masters*). Elle évoque sa formation d'abord littéraire, comme le fait Françoise, comme un phénomène générationnel, où on choisissait les études littéraires presque par défaut. Sa formation en traduction, venue plus tard (un diplôme en Afrique du Sud et une année universitaire passée en France), semble constituer le noyau de son identité académique.

Quand je lui pose la question de l'évolution du français de manière générale en Afrique du Sud, elle évoque des données contextuelles, telles que la présence croissante de locuteurs francophones en Afrique du Sud, qui change de manière importante le statut de cette langue. De plus, selon elle, l'évolution du français en contexte d'enseignement-d'apprentissage est perçue désormais dans une perspective des besoins des étudiants, ce qui fait écho aux propos de Françoise :

N : Le français en fait en Afrique du Sud/ça aussi de par mon travail d'interprète en Afrique du Sud il y a eu une évolution à tous les niveaux, avec les réfugiés qui viennent s'installer à X<sup>50</sup> euh il y a une prise de conscience dans la population sud-africaine qu'il y a des personnes en Afrique qui parlent le français ce qui veut dire qu'ils ne parlent pas anglais/et en tant qu'interprète j'ai eu des coups de fil en 1994-1995 quand le pays s'est ouvert et tout cela des personnes qui m'appelaient

---

<sup>50</sup> Ville de cette personne.

pour me dire est-ce que vous pouvez venir interpréter là maintenant tout de suite tout de suite parce qu'il y a une conférence qui a commencé il y a deux heures et il y a des délégués qui ne parlent pas anglais... Alors je leur dis c'est le problème parce qu'ils parlent français, oui oui mais ils ne parlent pas anglais, c'est pas qu'ils parlaient français ça les choquait pas c'est qu'ils parlaient pas anglais ! bon nos étudiants maintenant ils ont un peu cette conscience-là, il savent maintenant qu'apprendre le français c'est autre chose que d'aller en France, ils savent que parler le français c'est peut-être pour faire des choses plus pratiques et qu'on peut rester sur le continent africain et faire du français et que c'est pertinent, ce qui fait que l'évolution de l'enseignement du français pour nous passe par cette nouvelle conscience et par d'autres besoins.

Cette « nouvelle conscience » du français en contexte sud-africain l'éloigne d'une conception d'un français relié exclusivement à la France et recentre son enseignement et apprentissage dans un contexte plus immédiat avec des perspectives plus pratiques. Cette nouvelle dimension met en relief, par ailleurs, le constat que la discipline a changé de manière importante, d'une orientation purement littéraire et « académique » vers une orientation plus pratique et communicative. Nadine fait écho aux propos de Françoise quand elle compare son parcours d'étudiant à formation littéraire très classique. Elle associe cette formation à un manque de réflexion pédagogique et notamment à la notion plus récente des « besoins » des étudiants. Ces « besoins » sont notamment reliés aux nouveaux enjeux du contexte :

je sais pas si comme moi j'ai appris le français je fais partie de cette génération qui a une formation en français très très conventionnelle et classique euh... j'ai fait la littérature de tous les siècles... j'ai fait tous les grands noms et tout je sais pas trop si c'était mes besoins, je pense pas trop qu'on se souciait de mes besoins à ce moment-là tandis que là l'éducation passe par qu'est-ce que les étudiants de quoi ont-ils besoin qu'est-ce qu'ils ont envie de faire ? Alors nous on essaie d'équilibrer ces deux tendances-là. Bon le français c'est quand même quelque chose d'énorme et on sait qu'en trois ans on ne peut pas leur donner tout le français. Bon il faut faire un choix. Bon à partir du moment où il faut faire un choix/faut-il faire un choix à partir de ce que nous on a appris ou faut-il faire un choix à partir de ce que eux ils veulent ? ce dont eux ils ont besoin ? et c'est un peu des deux je crois finalement... il faut regarder l'actualité de nos étudiants mais il faut aussi être convaincu quelque part qu'il y a des bases à l'éducation, que si quelqu'un dit avoir fait trois ans de français qu'il y a certaines qu'ils auront forcément en avoir entendu parler/on ne peut pas complètement passer à côté de tout, mais d'un autre côté il faut passer à côté de certaines choses.

Ses représentations quant à l'enseignement « classique » de la littérature mettent en évidence l'étude des « siècles » et des « grands noms » de la littérature. Nadine évoque par ailleurs son expérience d'étudiante de licence pour illustrer ses propos quant à cette évolution :

J'ai fait un *BA* tout à fait classique en anglais et en français et à ce moment-là dans le département d'anglais, par exemple eux ils ont complètement changé... je ne reconnais plus le département d'anglais. Quand moi j'ai fait l'anglais j'ai fait trois ans de littérature, c'est tout ce que j'ai fait, j'ai fait rien d'autre...[...] et je lisais douze à quinze œuvres par semestre c'était énorme. J'ai fait *l'Ulysse* de Joyce et là on te passait la brique et on te demandait pas c'est bon vous avez compris ? non c'était automatique qu'on comprenait on était des littéraires. Bon maintenant s'ils font deux bouquins de littérature par semestre c'est beaucoup, ils ont complètement changé leur façon de voir.

Il est intéressant de constater que ses expériences d'étudiante rejoignent en grande partie celles de Françoise, où l'enseignement « classique » de la littérature passait par une grande culture encyclopédique sans une prise en compte des compétences et des besoins des étudiants. Elle évoque ici le département d'anglais de son université qui a évolué notamment en ce qui concerne la diminution des œuvres étudiées.

Tout comme Françoise, Nadine relève l'équilibre à trouver entre des exigences académiques selon les professeurs d'une part et les besoins et intérêts des étudiants d'autre part. Cet équilibre est relié selon Nadine à l'idée de faire des choix, en ce qui concerne les contenus et les approches d'enseignement, et semble constituer pour Nadine l'enjeu principal de son enseignement. Comme elle l'explique, les choix effectués doivent prendre en compte les contraintes de temps, de niveaux de langue et des priorités de l'enseignant comme de l'apprenant – des critères qui ont leurs racines dans une réflexion didactique. Cette question de choix est appuyée par le fait que pour elle, la valeur du *BA* (la licence) semble ne plus constituer un niveau d'études aussi poussé qu'auparavant :

N : [...] Je pense qu'on peut se dire que quelqu'un qui a un BA il faut pas trop s'attendre... un BA ce n'est plus grande chose...

Enq : Tu penses que le niveau a baissé de manière générale ?

N : Non c'est pas ça je ne pense pas que le niveau a baissé je pense que de plus en plus le diplôme de base est considéré comme ça. [...] c'est une évolution assez rapide finalement/de ma génération et j'ai déjà un certain âge/c'est plusieurs générations mais pas tant que ça finalement. Ma génération on avait un BA c'était déjà quelque chose et c'est partout dans le monde entier. Maintenant les étudiants qui font bien dans leurs études ne s'arrêtent pas après le premier diplôme, ils continuent *Honours Masters* et de plus en plus [...] c'est que la durée dans le temps a changé/je ne crois pas que ce soit tellement une question de niveau, c'est une autre manière de concevoir la durée de la période d'études, de l'investissement dans les études et que le BA c'est vraiment une toute première phase où on commence à acquérir les outils...pour vraiment commencer à étudier.

Le fait de recontextualiser la question des études françaises dans le cadre des tendances plus larges (l'allongement de la durée des études au niveau international) dilue la spécificité de la question dans le contexte sud-africain. Selon Nadine, aujourd'hui, le diplôme de licence représente un diplôme de base à l'initiation au monde académique en fournissant des outils critiques. Cet état de fait justifie en partie la diminution des contenus qui dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français implique une réduction des œuvres littéraires et notamment du canon :

N : Oui... euh à partir du moment où il faut faire un choix, faisons un choix... ben il faut se dire ben Proust on abandonne c'est tout... on peut faire des cours de civilisation, culture littéraire ce qu'on faisait dans le temps ce qu'on fait plus, parce que demander aux étudiants de faire un cours de ce genre et d'apprendre de façon artificielle... à un certain siècle il y a eu un certain auteur qui a fait certaines choses qui sont très reconnues avec une liste une bibliographie, c'est quelque chose qu'ils peuvent apprendre et reproduire à l'examen... mais ça n'a aucun...écho en eux, et ils l'oublient tout de suite alors... alors on choisit de faire des choses les textes qu'on fait avec eux, il y a certaines choses qu'on sait vont rester et le reste ben c'est à eux de développer leur culture générale en français après s'ils le veulent.

On voit dans les propos de Nadine, tout comme chez Françoise, la volonté de s'adapter et de se centrer sur le public d'apprenants (« ça n'a aucun écho en eux »). Dans cette perspective, elle focalise sur des contenus et des méthodes qui répondent de manière plus immédiate à son public. Cette volonté s'accompagne de la nécessité de se libérer d'une culture éducative basée sur

une culture littéraire qui se fonde sur l'exhaustivité (en l'occurrence, le canon). Elle semble vouloir justifier cette émancipation en insistant sur la notion de choix.

Par ailleurs, Nadine salue l'émergence d'autres filières, telles que la didactique du FLE car comme elle le constate, « j'adore la littérature mais je pense qu'on peut faire des choses qui sont tout aussi valables/donc je trouve que toutes ces initiatives-là sont de bonnes initiatives ».

En conclusion, il est intéressant de noter que Nadine, en tant que spécialiste en traduction et malgré sa formation en littérature, échappe à un profil de littéraire et de didacticienne, semble prendre la position de « réformatrice » en tenant un discours de centration des besoins du public étudiant et d'adaptation. Elle fait cela en comparant les approches d'antan (basées sur de fortes représentations sur l'enseignement classique de la littérature) pour démontrer qu'elles ne sont plus aptes à un enseignement aujourd'hui. Par ailleurs, elle soutient l'émergence de nouvelles filières comme un développement positif et naturel dans une perspective de diversification.

### **3.2.1.9 Jacques**

Jacques est professeur d'université depuis 1989 et a enseigné dans de nombreuses institutions, des écoles de langues, des universités de technologie et dans des universités. Cette expérience diversifiée lui permet de comparer ses différentes expériences et cultures institutionnelles. Jacques a une formation littéraire mais a décidé de poursuivre une thèse de doctorat dans le domaine d'*Oral Studies*, relié au contexte académique en Afrique du Sud post-apartheid, qui favorisait les langues sud-africaines et les traditions orales. Il reconnaît que ce choix était un « effet de mode » et que finalement le domaine ne s'est pas véritablement étendu. De manière générale, dans le cadre de sa recherche, il s'intéresse à la littérature et à la philosophie.

Quand je lui pose la question de l'évolution du français dans le supérieur, il constate, avant tout que le « niveau a baissé » :

J : Oui bon je pense que la première chose à dire c'est que le niveau a baissé. Le niveau a baissé tout simplement au niveau de la quantité de travail et je pense le niveau de difficulté des textes qu'on fait avec les étudiants/je pense que là...euh...si je dis cela je parle purement du contenu des cours je ne parle pas forcément de la facilité des étudiants à prendre la parole. je sais pas si les étudiants aujourd'hui parlent mieux qu'il y a vingt ans...ça ça n'a pas du tout changé...euh...

Enq : C'est discutable ?

J : C'est discutable. Je pense qu'au niveau de ...de...la compétence linguistique je ne vois pas vraiment des différences entre le niveau d'aujourd'hui et le niveau d'il y a trente ans. Bon. Il y a trente ans j'étais étudiant moi/mais je sais que NOUS on a fait Voltaire en première année à X<sup>51</sup> en 1980. On ne va pas faire Voltaire en 3<sup>ème</sup> année à Y<sup>52</sup> en 2011, et quand même je pense que cela est une baisse de niveau c'est un peu triste d'une certaine manière parce que ça veut dire que les étudiants vont ignorer les choses que moi j'ai eu l'occasion de savoir...et ça j'ai l'impression qu'à l'exception de A<sup>53</sup>...j'ai l'impression que eux ils attirent l'élite... oui c'est mon impression (Rires)...oui mais j'ai enseigné à A B C D E<sup>54</sup> donc et partout où je suis allé j'ai quand même pu constater qu'on faisait MOINS de travail, MOINS de textes avec les étudiants, moins de textes littéraires, on faisait moins de textes historiques... de ce côté-là on a été sensible enfin c'était aussi un peu politiquement désigné n'est-ce pas voilà il y a moins d'étudiants qui viennent de l'école on doit attirer un public aussi grand que possible...il faut pas leur faire peur... voilà donc...et cela a fait que le niveau a effectivement baissé... et je pense qu'on peut être honnête au niveau des connaissances...oui...mais je pense que la compétence linguistique n'a pas forcément baissé...[...] Mais littérature on a assez vite abandonné... certainement les étudiants travaillent moins et on a abandonné l'approche littéraire dès 1980 quoi...donc ça fait déjà 20 ans qu'on n'a plus tellement une approche littéraire.

Selon les déclarations de Jacques, le niveau du français à l'université a « baissé », notamment au niveau de la « quantité » de travail dispensé aux étudiants. Cette observation fait écho à celle de Nadine, qui constate qu'à l'encontre du passé, moins d'œuvres sont abordées aujourd'hui, qu'elle justifie par les choix jugés nécessaires pour répondre aux besoins des étudiants. Jacques dit ressentir une certaine tristesse à constater que les étudiants d'aujourd'hui n'ont pas la possibilité de connaître les œuvres que

---

<sup>51</sup> Nom d'une université sud-africaine.

<sup>52</sup> Nom de l'université où Jacques enseigne.

<sup>53</sup> Nom d'une université sud-africaine.

<sup>54</sup> Nom des établissements différents, des universités et des universités de technologie.

lui, étudiant, a pu connaître. Il ressent ce changement comme « une baisse de niveau » sans plus de réflexion, situant cette opinion à partir de ces propres expériences, tandis que Nadine recadre ce changement dans une perspective socio-culturelle plus large (le prolongement des études qui implique que la licence représente une toute première étape de la vie académique). Il attribue la diminution de travail qui semble être un phénomène généralisé en Afrique du Sud (« moins de textes » « moins d'histoire », etc.) à des partis pris politiques : le fait de vouloir attirer un plus grand public dans le domaine du français et donc d'« abandonner la littérature » qui « fait peur ». Selon lui, les enseignants ont « abandonné la littérature » depuis de nombreuses années. On sent dans ses propos une certaine nostalgie d'une époque où la littérature constituait une composante majeure de la formation universitaire (notamment par des mots « triste », « abandonner »). Il est intéressant de constater, pourtant, que si Jacques trouve qu'il a y moins de connaissances à acquérir et moins de textes à lire, les capacités linguistiques des étudiants n'ont pas baissé.

En ce qui concerne l'émergence de la didactique du FLE, Jacques constate, sans être demandé, qu'il a « soutenu l'émergence » de la filière de la didactique du FLE notamment lors des colloques de l'AFSSA :

Pour le développement des filières disons si on prend par exemple la didactique...tu sais une chose c'est que l'AFSSA...c'était moi qui l'ai suggéré tu sais on a eu un colloque en 1986 à la Y<sup>55</sup> et à cette époque c'était à 100% littéraire et de plus en plus d'étudiants... surtout des étudiants noirs commençaient à avoir des bourses pour faire des études en France et ils revenaient et il n'y avait aucun forum où ils pouvaient expliquer et parler de leur Master en FLE en France, et moi j'ai suggéré à l'époque qu'ils introduisent que l'AFSSA pensait à introduire la didactique et ça s'est fait pour la première fois en 1998 au colloque à Y enfin je suis à 100% je suis tout à fait partisan de l'idée que les études françaises ont plusieurs têtes quoi...

On sent une certaine défense non-sollicitée de la didactique du FLE et on se demande s'il ne veut pas être jugé par l'enquêtrice par ce qu'il perçoit

---

<sup>55</sup> Université sud-africaine.



comme étant son orientation en didactique. Si de manière générale, Jacques soutient les développements disciplinaires selon un discours de diversification et égalité, il exprime des réserves à une tendance de plus en plus instrumentaliste de la discipline du français :

J : Oui il n'y avait aucun... il ne doit y avoir aucune hiérarchie entre les différents domaines de spécialisation...[...] j'ai ressenti ça quand j'ai quitté X et que je suis arrivé à Y<sup>56</sup> qui est censé être une université... bon académique quoi... j'étais un peu surpris par le fait que Y était en train de se transformer en université de technologie... donc du fait d'avoir travaillé dans les deux je suis sensible à la distinction entre une université de technologie et une université disons académique...

Enq : est-ce que tu peux élaborer un peu là-dessus ?

J : Par exemple quand je suis arrivé à Y ils avaient introduit un module en tourisme avec Q... moi j'étais tout à fait pour mais je me disais que ce serait mieux en deuxième année plutôt qu'à la fin de la troisième année... parce que pour moi apprendre à faire des petits documents sonores pour faire la publicité [...] à distribuer auprès du public français qui veut venir en Afrique... ça... ça m'a fait penser à l'université de technologie... Si on m'avait demandé à [l'université de technologie] quelle serait la méthodologie en matière de français j'aurais dit ça... et j'étais un peu surpris d'arriver à Y et de voir que voilà... bon on trouvait que ce serait quelque chose d'idéal pour le programme à Y et on a eu pas mal de discussions là-dessus... je n'étais pas CONTRE hein mais je ne voulais pas que ce soit la dernière chose qu'ils apprennent dans leur programme de *undergraduate* [...] enfin ça c'est un exemple, je pense quand même que l'université académique a son rôle à jouer et l'université de technologie a son rôle à jouer et il y a quand même une distinction à maintenir...et j'en suis conscient parce que j'ai passé pas mal d'années dans une université de technologie et j'ai vu que c'était différent [...] par exemple le français professionnel c'est très bien d'intégrer cela et je pense qu'il y a même la possibilité d'avoir des modules de français professionnel si jamais on introduisait un troisième poste ce serait possible de le faire mais je crois quand même qu'il y a...

Enq : peut-être un côté théorique ?

J : un côté théorique et des connaissances... si c'est quelque chose à 100% *hands on* c'est très bien mais je ne mettrais pas ça en fin de programme ce serait au niveau de français deux ça peut très bien marcher...

On ressent dans cette réplique une volonté chez Jacques de garder « la nature académique » d'une formation universitaire. Il soutient son argument en appuyant sur son expérience dans une université de technologie et une université académique. En ce qui concerne une formation académique, il met la valeur des connaissances en rapport avec la dimension pratique (« *hands on* ») d'une formation en technologie. Il ne semble pas nier l'intérêt de cette

---

<sup>56</sup> Son université actuelle.

formation mais soutient la nécessité d'une certaine rigueur académique. Sa position vis-à-vis l'enseignement de la littérature reste ambiguë. Il semble suggérer qu'un objectif autre que « littéraire » n'a pas de place à l'université, mais soutient en même temps qu'il ne devrait pas avoir d'hierarchie entre des disciplines différentes.

Malgré ses propos, Jacques résiste à l'idée qu'il y a eu une véritable évolution vers des orientations plus techniques :

Enq : Et est-ce que tu penses que le français évolue de plus en plus vers ce côté technique justement...et comment ?

J : Je ne sais pas...dans la rhétorique on dirait que oui mais dans la pratique...

Enq : Non ?

J : Pas forcément... parce qu'au fond... par exemple le module de tourisme c'était plutôt une certif des Français de W<sup>57</sup> on s'est dit bon on a eu un accord et ça a été mis en rigueur... mais je ne connais pas de collègues qui se spécialisent là-dedans... moi j'ai fait un stage en français professionnel en 2007 qui a été payé par X<sup>58</sup>... J'ai vu le potentiel de tout cela... c'était quatre semaines en France... c'était le FOS mais à ma connaissance ça n'a pas vraiment été mis en application en Afrique du Sud... [...] Je sais que ce qui est quand même vrai au sein de l'AFSSA et on se retrouve tous les ans tous les deux ans presque tout le monde a été formé d'une façon plus ou moins littéraire... bon on prend ses distances par rapport à la littérature pour des raisons plus ou moins pratiques selon le public qu'on a et selon à Y par exemple il y a vraiment une pression de se montrer afrocentrique mais tout cela c'est un peu au niveau des discours mais dans la pratique je ne sais pas si le français a vraiment évolué à part la didactique mais la didactique on parle de A<sup>59</sup> on parle de B mais ailleurs je ne sais pas...

Jacques soulève le décalage entre des discours d'évolution et ce qu'il juge comme étant la réalité des pratiques : les discours s'accompagnent des changements des publics (« on prend ses distances par rapport à la littérature pour des raisons plus ou moins pratiques selon le public qu'on a... ») mais la majorité des universitaires sont toujours formés en littérature. Autrement dit, selon Jacques, il n'y a pas eu une véritable implantation de nouvelles orientations dans le français dans le supérieur, à part dans le domaine de la

---

<sup>57</sup> Université en France.

<sup>58</sup> Représentant du SCAC.

<sup>59</sup> Noms d'universités sud-africaines.

didactique. Le soutien du SCAC pour des formations plus professionnalisantes des universitaires, reste majoritairement dans le domaine des discours (sans que ces objectifs professionnels soient mis en œuvre). Il compare ces discours à des phénomènes purement politiques, comme dans le contexte sud-africain, le fait de se montrer « afrocentrique ». On se demande si cette pression s'applique à la littérature et à de nouvelles aires littéraires.

### **3.3 Conclusions**

La notion d'évolution du français dans l'enseignement supérieur en Afrique du Sud est interprétée chez les enquêtés de manière différente et se joue autant dans les représentations que dans les pratiques. Cette notion met en évidence des facteurs influant sur le champ du français dans le supérieur au niveau disciplinaire, institutionnel, socio-culturel et politique. On remarquera également un changement important d'approches d'enseignement. De manière générale, la notion d'évolution se décline selon des changements au niveau des publics, en ce qui concerne leurs attentes, leurs intérêts, leurs besoins et notamment leur niveau. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer ces changements, et plusieurs enquêtés mettent en évidence la nécessité de renouveler des contenus et/ou des approches d'enseignement de manière générale (Véra, Françoise, Nadine, et Béatrice en langue) et en ce qui concerne la littérature (Denis et Alice pour des contenus littéraires et Ella pour l'approche) jugées démodées. Par ailleurs, les évolutions en cours font ressortir la tension entre ce qui est perçu comme étant l'aspect académique et l'aspect pratique d'une formation en français dans le supérieur.

Les représentations soumises à analyse ont de multiples fonctions (comme on l'a relevé dans le chapitre 2 pour la partie théorique) : elles servent à définir et à démarquer des identités et des territoires professionnels, à orienter des pratiques et à justifier des prises de position (Blin 2007). Ceci est notamment visible chez les universitaires dans les disciplines des études littéraires et de

la didactique du FLE, qui ressentent le besoin de justifier, voire protéger, leurs cultures académiques. Six sur neuf des enquêtés dans cette étude (et par ailleurs la grande majorité des universitaires, selon le tableau 1.1 du chapitre 1) sont formés en études littéraires. Dans cette perspective, le statut institutionnel de la littérature comme discipline de référence domine toujours. Pourtant, il y a une véritable prise de conscience de la percée de la didactique dans l'espace universitaire, qui est ressentie parmi certains comme un déclencheur de conflits ou de défis (Ella, Denis, Anna, Jacques, Béatrice et Françoise) que ce soit au niveau institutionnel, politique ou disciplinaire. Ce qui est évident, c'est que la montée en puissance de la didactique du FLE déclenche des enjeux identitaires forts, qui poussent les universitaires à se mettre en question, à s'affirmer, voire à se défendre.

Les réactions au champ en mouvement et les représentations qui les accompagnent constituent des thèmes et des sous-thèmes d'analyse. Je me propose de relever des thèmes à partir des représentations générales sur les évolutions, pour ensuite me pencher sur les représentations propres à l'émergence de la didactique des langues.

### **3.3.1 La notion de l'évolution du champ de français à l'université chez les enquêtés**

#### **3.3.1.1 Une baisse de standards ?**

Les enquêtés, notamment ceux qui ont une certaine expérience d'enseignement, avancent, de manière unanime, que le public étudiant a changé selon les raisons citées jusque-là<sup>60</sup>. Les manières d'interpréter cette évolution varient et sont employées pour expliquer et/ou justifier ou défendre certaines postures d'enseignement. Alice et Jacques évoquent une « baisse de standards » dans le public et, implicitement, chez les enseignants. Alice, par

---

<sup>60</sup> On a cité de nombreux facteurs : les étudiants ne lisent plus, ne s'intéressent plus à la littérature, ne veulent pas devenir des professeurs de français, mais veulent utiliser cette langue dans des situations professionnelles, d'où le besoin d'un français « pratique ».

exemple, met ce qu'elle perçoit comme étant une baisse de standard chez les étudiants sur le système éducatif, et trouve que parmi ses collègues il y a « moins d'attentes ». Sa réaction d'enseignante à cette évolution est de garder une rigueur académique dans son enseignement : « je résiste à l'évolution [...] où on change le standing le standard de l'enseignement... ». Jacques semble avoir une attitude plus « défaitiste » à cette évolution, qu'il accepte avec fatalisme mais qu'il semble vivre avec une certaine nostalgie.

Françoise et Nadine perçoivent cette évolution dans un cadre socio-culturel plus large et adaptent volontiers leur enseignement en fonction de ce qu'elles perçoivent comme constituant de nouveaux besoins. Françoise explique ce phénomène comme étant relié à de nouvelles priorités sociales, où la communication est devenue « primordiale » et où la démocratisation du système éducatif permet une place plus grande à l'apprenant et à ses besoins. Par conséquent, les étudiants « n'acceptent plus » des modèles traditionnels d'enseignement. Nadine, pour sa part, contextualise ce phénomène dans le cadre de l'allongement des études, qui selon elle est une tendance sociale plus généralisée. Elle évoque, pour sa part, le contexte socio-culturel des étudiants « démunis » où la lecture et notamment la littérature ne sont plus prioritaires dans le contexte des urgences sociales plus larges. Anna et Béatrice ne se prononcent pas sur la question, et cela pourrait être dû au fait qu'elles sont relativement novices dans leur métier d'universitaires.

Il est par ailleurs possible d'aligner ces positionnements (et ceux qui suivent) selon des postures de « défenseurs » et de « réformateurs ». À ce titre, Alice et Denis, qui sont des « littéraires », relèvent d'une posture de « défenseurs ». Alice soutient que la littérature, « c'est au cœur de ce qu'on fait », et semble défendre cette attitude par une rigueur en matière d'enseignement (l'explication de texte). Denis confirme une posture de défenseur dans son rejet absolu de nouveaux paradigmes didactiques (ceux de la centration sur l'apprenant, de la notion de « compétence », et de l'évaluation entre autres).

Françoise et Nadine, spécialisées dans d'autres domaines que littéraires, peuvent être conçues comme des « réformateurs » dans la mesure où elles se sont adaptées et ont pris pleinement conscience des changements et des évolutions de leurs publics. Vera ne mentionne pas explicitement cette donnée contextuelle, mais en ayant pris le parti de concevoir son enseignement dans une perspective de français langue étrangère, à l'encontre d'une perspective de langue maternelle, elle oriente la question des attentes dans une perspective de l'acquisition de la langue. Par ailleurs, Vera se situe comme une vraie « réformatrice » de par sa contribution à l'introduction de la didactique du FLE dans le champ du français à l'université en Afrique du Sud.

### **3.3.1.2 Évolution des pratiques d'enseignement**

Les remarques qui suivent évoqueront brièvement la manière dont les universitaires ont adapté ou conservé leur enseignement selon leurs représentations des évolutions en cours. On ne traitera pas ici des questions didactiques mais des positionnements des universitaires en rapport à leur identité professionnelle. Denis et Alice, que j'ai caractérisés comme étant des « défenseurs » du champ, le sont pour des raisons différentes : Alice évoque la nécessité de garder un certain « standard » (en se tenant par exemple à l'explication de texte), tandis que Denis rejette un enseignement renouvelé de la langue. Or ces deux enquêtés affirment avoir évolué en matière d'enseignement de la littérature et cela non pas au niveau de l'approche, mais au niveau du contenu. Ces deux enquêtés conçoivent l'évolution sous l'angle d'un éloignement d'un canon mais semblent toujours détenir des approches d'enseignement qu'on pourrait qualifier de traditionnelles (centration sur le texte chez Alice et centration sur le professeur chez Denis). Par ailleurs, dans leur conception de l'enseignement du français, le divorce entre la langue et la littérature est total, et si les compétences linguistiques sont traitées au sein du cours de français, c'est au niveau du non-dit.

Béatrice ne peut pas être qualifiée de « réformatrice » ni de « défenseur ». Si elle chante les louanges d'un enseignement de la langue basée sur la didactique du FLE, elle n'arrive visiblement pas à intégrer sa formation littéraire initiale, tributaire des modèles de FLM, à son public d'apprenants en FLE. Ainsi, elle finit par ne pas prendre position, si ce n'est pas pour retomber sur des modèles « spontanés » de sa propre culture éducative.

Ella, malgré son statut de littéraire, essaie d'intégrer un enseignement de la littérature à ses cours de langue, à partir des compétences générales à acquérir. Elle s'appuie par exemple, sur des compétences proposées comme objectifs par le CECR pour concevoir ses cours de littérature.

Il est intéressant de noter que chez Françoise, Nadine et Vera, trois « réformatrices », aucune séparation entre la langue et la littérature n'est mise en valeur dans les discussions de leur conception de l'enseignement du français. Vera évoque l'évolution du français à partir d'un changement de perspective d'enseignement du FLM au FLE. Françoise et Nadine relèvent des objectifs plus larges mais qui s'inscrivent dans l'objectif général de l'acquisition de la langue. Le renouvellement d'approches qu'elles évoquent se fait à partir de ce qu'elles conçoivent comme répondant aux besoins des apprenants.

Les différences entre des évolutions en matière de contenu et d'approche sont en grande partie reliées aux formations des enquêtés. Ainsi, chez les littéraires, le point de départ et d'évolution éventuelle se fait en fonction des contenus (à l'exception d'Ella) tandis que les didacticiens et enseignants du FLE attachent de l'importance aux méthodes. Un article de Narcy-Combes, qui traite des domaines de spécialisation en littérature et en didactique et leur articulation souligne ce fait :

La centration sur les contenus est révélatrice de la confusion entre l'acquisition d'un savoir savant et celle de L2 et ne tient pas compte de la nécessaire transposition didactique. Le didacticien d'aujourd'hui commencera par l'analyse du contexte d'enseignement/apprentissage. Quelles sont les caractéristiques du public ? Quels sont ses besoins ? Quelles sont les contraintes institutionnelles dont il est nécessaire de tenir compte ? De quelles ressources dispose-t-on ? (2006 : 150).

En conclusion, on peut affirmer que pour les enseignants de FLE, la littérature est « soluble » dans le cours de langue, dans la mesure où elle est conçue comme une expression de la langue et comme support à l'acquisition des compétences plus larges. Partant de l'apprenant, de ses besoins et de ses compétences, aucune distinction entre langue/littérature n'est effectuée. Les littéraires, pour leur part, semblent attacher une importance et une signification particulières aux corpus littéraires.

À partir de ces observations initiales, il convient de se pencher sur les représentations de certains modèles d'enseignement, qui se partagent entre la dichotomie d'un enseignement « classique » et un enseignement « novateur », notamment informé par la didactique des langues.

### **3.3.1.3 Des modèles d'enseignement en évolution**

Ce qui ressort de manière frappante chez les enquêtés, ce sont les représentations vis-à-vis de modèles d'enseignement. Les représentations les plus fortes, et souvent à connotation négative, servent à démarquer l'enquête de certaines pratiques et attitudes et servent, de plus, à justifier, l'adhésion à certains choix et pratiques. Il est intéressant de remarquer les représentations qui surgissent quant à un enseignement littéraire jugé « classique » et ses rapports avec la discipline de spécialisation des universitaires (qui est le plus souvent non-littéraire). De même, les enquêtés qui adhèrent aux pratiques d'enseignement qui peuvent être perçues comme étant « classiques » ou « traditionnelles » les soutiennent en s'éloignant de nouvelles méthodologies d'enseignement.



#### **3.3.1.4. Représentations d'un enseignement « classique » de la littérature**

En ce qui concerne les représentations d'un modèle dit classique de littérature, on voit bien la manifestation de la représentation soulevée par Le Rider (évoquée dans le chapitre 2) de la dévalorisation de la littérature « au statut de symbole de l'Université ancienne et poussiéreuse ». Cette perception, si schématique, résonne parmi les enquêtés, qui se basent le plus souvent sur leur expérience d'étudiant. Parmi les représentations soulevées dans les extraits retenus et ailleurs dans les entretiens, on remarquera les traits saillants suivants :

- Le canon est perçu comme un contenu démodé : Alice fait remarquer qu'on n'a plus à enseigner « Madame de Sévigné » pour bien enseigner la littérature, Denis soutient qu'il « n'y a pas que les vieux Baudelaire, et Verlaine, et tous ces gens qui sont morts », Nadine évoque la « brique » à lire, et Jacques les corpus représentatifs d'un siècle ou d'une époque.
- Au sein de ce modèle, l'apprenant est livré à lui-même, et l'acte de lecture est exclu de l'enseignement (Françoise : « débrouillez-vous », Nadine : « on te passait la brique », etc.).
- Ce modèle favorise des techniques scolaires franco-françaises transmises de génération en génération, à savoir l'explication de texte et la dissertation. Il en ressort qu'au-delà des supports d'évaluation, ces genres scolaires pointent des idéologies disciplinaires qui pèsent toujours fort dans les esprits.

La notion d'un enseignement classique est par ailleurs suggérée par Vera qui oppose un enseignement du FLE et un enseignement du FLM, ce dernier étant assimilé à des méthodes traditionnelles mais sans une vraie précision de ses spécificités. Ces représentations justifient, chez presque tous les enquêtés, un renouvellement vers des corpus littéraires plus contemporains, plus pertinents et plus « réalistes ». Il convient de noter, comme je l'ai fait remarquer ci-dessus, que la question de méthodologie s'avère centrale aux

positionnements des didacticiens et des enseignants. Les littéraires, à l'exception d'Ella, semblent être moins avertis et/ou motivés à la perspective d'intégrer de nouvelles approches à leur enseignement.

### **3.3.1.5 Représentations de la didactique et d'une « approche FLE » à l'enseignement**

Les représentations d'une approche dite du « FLE » sont identifiées aux nouvelles méthodes d'enseignement. Autrement dit, « l'approche FLE » se réfère, chez les enquêtés, à une réflexion et à une intervention didactiques à l'enseignement et ne prend pas en compte les éléments théoriques de la discipline.

Parmi les représentations soulevées quant aux méthodes d'enseignement renouvelées en raison d'une prise en compte de la didactique du FLE, on retiendra les points suivants:

- la didactique du FLE et sa mise en œuvre pédagogique sont perçues comme étant stériles, rigoureuses et sèches. À ce titre, Béatrice soulève la dimension « technique » et « scientifique » d'une « approche FLE » qui enlèverait la « créativité » et le « mystère » de la littérature. La technicité de cette approche est illustrée par la systématisation d'une séquence pédagogique (« à chaque fois des fiches » et des « objectifs ») qui selon elle, n'est pas propice à l'enseignement de la littérature. Cette représentation technique d'un enseignement FLE est soutenue par Denis (quoique de façon caricaturale) quand il affirme que les théories du FLE sont créées dans « des laboratoires » et qu'on ne peut les appliquer à un « matériel humain dynamique ». Denis et Annabelle conçoivent la didactique du FLE dans une perspective applicationniste et rigide, qui ne prendrait en compte ni complexité du terrain (le public) ni le support (la littérature).

- la didactique du FLE et ses possibles mises en œuvre pédagogiques n'enrichissent en rien les diverses situations d'enseignement et les

dynamiques qui leurs sont propres, car celles-ci sont universelles (Denis évoque une situation d'enseignement universelle où « l'enseignant transmet l'information à l'étudiant »).

- la didactique du FLE et son application pédagogique mettent l'apprenant au centre de ses préoccupations, ce qui entraîne une situation de démocratisation démesurée où l'apprenant est favorisé de manière exagérée.

De toute évidence, bien des représentations de la discipline de la didactique des langues paraissent faussées voire erronées car limitées à un seul niveau disciplinaire, celui de la pratique. En d'autres mots, la didactique du FLE est reliée, au niveau représentationnel, uniquement à des répertoires de pratiques pédagogiques. Béatrice, par exemple, associe la didactique d'emblée aux activités de classe, sans pour autant questionner les objectifs plus larges qu'elle vise dans son enseignement de la littérature. Il en va de même pour plusieurs professeurs (Ella, Anna, Jacques) qui conçoivent la didactique du FLE uniquement par rapport à sa dimension praxéologique. De cette conception « pratique » de la discipline, il en ressort une mise en question de sa scientificité, telle qu'on le voit dans le cas de Denis.

Pour Vera, la didactique représente non pas uniquement une discipline de recherche avec une application pratique dans son enseignement, mais une mission : son projet est de réformer et de renouveler l'enseignement du français à l'université en Afrique du Sud, le recadrant dans une perspective de FLE. Ce projet d'évolution aux fortes orientations idéologiques (de nature démocratique), la dote, comme Nadine et Françoise, d'un profil de « Moderne », de réformateur. Elle est un des premiers acteurs à agir directement sur le champ du français pour effectuer des changements qu'elle estime être fondamentaux.

En conclusion, on peut affirmer que les différentes représentations concernant la didactique du FLE reviennent à son caractère polymorphe ainsi

qu'à sa reconnaissance récente en Afrique du Sud. Cette situation engendre des positionnements très orientés, qui vont d'une méconnaissance à une méfiance jusqu'à une hostilité. En contrepartie, les enseignants qui promeuvent activement la didactique du FLE sont souvent très engagés et se positionnent en tant que des acteurs progressistes.

### **3.3.1.6 La représentation de la didactique du FLE comme une discipline prescriptive**

Ce qui semble contribuer à la méconnaissance et à la méfiance envers la discipline de la didactique du FLE est le fait de l'associer à une certaine orthodoxie méthodologique, qui détiendrait une valeur prescriptive. Dans cette perspective, de nombreux enseignants sentent, au niveau implicite au moins, que leurs pratiques d'enseignement sont remises en question. Dans ce rapport entre la didactique en tant que discipline de référence et « **un enseignement de qualité** » dont elle est censée être tributaire, l'intersection entre la discipline de recherche et la discipline d'enseignement devient significative. La question centrale, posée implicitement par Anna (d'une position de « complexée », n'ayant pas eu de formation en didactique) est la suivante : faut-il avoir une formation en didactique du FLE pour être un bon professeur ? Anna espère enseigner « instinctivement » selon les « préceptes » de la didactique, avec l'idée qu'il existerait « une démarche à suivre ». Denis, au contraire, revendique la part d'individualité de chaque enseignant, dont le tempérament dicterait la méthode d'enseignement. Dans cette perspective, il rejette tout modèle pédagogique :

Je n'ai pas à réfléchir comme les FLE sur le comment transmettre ma connaissance, parce qu'on transmet sa connaissance selon son tempérament, sa manière d'être, voilà.

Vera, pour sa part, affirme l'importance de mener des recherches en didactique qui aurait une relation directement liée à un enseignement de « haute qualité » :

[...] Et si on veut assurer un enseignement de qualité il faut bien évidemment qu'il y ait derrière cet enseignement des recherches de haute qualité.

Béatrice se sent tiraillée entre la pression d'adhérer à certains principes de la didactique et sa formation littéraire qui semble lui être plus « naturelle ». Ella, qui semble être pragmatique, se réfère au CECR pour concevoir ses cours, une démarche, on le sent, qui la rassure en tant qu'enseignante.

Il semblerait que la perçue portée prescriptive (ou au moins la portée « réflexive») de la didactique du FLE (incarnée par excellence par le CECR) a des effets à la fois positifs et négatifs sur le corps professoral : Anna se sent complexée par ce qu'elle perçoit comme étant une lacune dans ses connaissances, Denis rejette toute méthodologie FLE sous un ton indigné de révolte, et Vera l'intègre entièrement dans son enseignement. D'autres professeurs encore, comme Alice, accueillent la didactique comme développement positif mais ne semblent pas mener une autoréflexion sur leurs propres méthodes d'enseignement. On peut en conclure que l'avènement de la didactique du FLE en Afrique du Sud, a entraîné avec elle une certaine pression (non dite) parmi le corps professoral de renouveler leurs approches à l'enseignement. Par conséquent, les enseignants sentent qu'il est nécessaire de prendre position afin de justifier la validité de leur style et de leur approche.

Ce qui reste éclairant, est que Vera, qui intériorise et intègre la didactique entièrement dans sa vie professionnelle, renie cette dimension prescriptive de l'enseignement en reconnaissant que de différents styles d'enseignement conviennent à différents étudiants. Par ailleurs, Françoise et Nadine tiennent un discours de « réaliste » et ne promeuvent pas de « méthode », simplement une prise en compte d'un contexte en évolution. Cette ouverture quant à d'autres approches et d'autres « manières de faire » semble contrecarrer des

représentations de rigidité et de prescription souvent assimilées à la didactique du FLE.

### **3.3.1.7 Le rôle de la culture éducative dans l'enseignement**

Il est intéressant de noter que les enseignants francophones (Alice, Béatrice et Denis) ont tendance à appuyer spontanément sur des modèles issus de leur culture éducative de scolarisation bien avant d'intégrer des modèles « novateurs ». Le cas de Béatrice est particulièrement révélateur, car malgré le fait d'avoir poursuivi une formation poussée en didactique du FLE, elle résiste à un enseignement de la littérature novateur par rapport à sa culture scolaire. Alice accepte de manière bienveillante de nouveaux développements, mais ne les intègre pas dans son enseignement, et Denis est carrément hostile à ceux-ci. Il est notable que les professeurs qui ont appris la langue française comme langue étrangère (Anna, Ella, Vera, Françoise) sont plus sensibles et ouverts aux besoins de leur public : Anna, qui est spécialisée en littérature trouve néanmoins les « ateliers FLE » agréables et utiles ; Ella, également formée en littérature, porte une grande réflexion à son enseignement et affirme la nécessité de « se mettre à jour » ; Vera, enfin, devient un véritable acteur en ce qui concerne l'implantation du FLE en Afrique du Sud et œuvre pour sa reconnaissance en matière de recherche et d'enseignement. Est-ce que les locuteurs originellement non-natifs de la langue seraient plus empathiques au processus d'apprentissage des étudiants ? On peut conclure du moins que les habitudes culturelles et éducatives des universitaires sont très prégnantes, notamment en ce qui concerne une scolarisation en français langue maternelle ou seconde.

### **3.3.1.8 La tension entre l'instrumentalisation du français et la formation d'un « esprit critique »**

La prise de conscience de nouveaux besoins des étudiants fait surgir la tension entre un français dit « pratique » ou « technique » d'une part et un

français « académique » ou « critique » d'autre part. Le français « pratique » est assimilé aux besoins des étudiants et est opposé aux études françaises à visée académique, qui traduisent dans les représentations, l'enseignement de la littérature.

Françoise avoue que le fait d'intégrer ces deux paradigmes (besoins des étudiants qui sont plus pragmatiques) avec une formation littéraire qui vise à former « l'esprit critique » est un vrai défi. Jacques met en opposition la dimension critique (et théorique) d'une formation universitaire et la dimension plus pratique d'une formation technique et semble avoir des réserves quant à la place de plus en plus prépondérante accordée à cette dernière composante.

Cette tension est par ailleurs assimilée à une opposition entre la didactique du FLE comme discipline technique (Béatrice, qui distingue entre une « approche FLE » et une approche littéraire), instrumentale (Ella, qui oppose l'abstraction de ses lectures littéraires à une approche pratique du « FLE ») ou carrément non-académique (Denis).

### **3.3.1.9 La didactique du FLE en Afrique du Sud : un élément perturbateur**

Plusieurs enquêtés font remarquer, de façon explicite ou implicite, que la didactique du FLE a été un élément perturbateur au sein du champ de français. Françoise fait remarquer le dédain des littéraires vis-à-vis cette discipline, Ella fait remarquer un certain conflit et « scission » entre les deux camps (des didacticiens et des littéraires), Alice avoue se sentir menacée par ce développement « au début » et Jacques, en tant que littéraire, veille à ce qu'il ne soit pas perçu comme étant « contre », avançant même qu'il a toujours accepté, voire encouragé cette discipline à développer. Denis, on l'a vu, est tout à fait contre et intériorise l'attitude de supériorité et de dédain

évoqué par les autres. La didactique du FLE, telle qu'elle se joue au niveau du champ fait ressortir la polarisation entre des positions de supériorité (des littéraires, à part Anna qui se met en question) et des positions d'infériorité ou de défense (les didacticiens). Ces positions se jouent tant au niveau de la reconnaissance disciplinaire (études littéraires) qu'au niveau de l'émergence d'une nouvelle discipline en voie de légitimation (la didactique du FLE).

Les réserves et les critiques visant la didactique du FLE vont du bien-fondé de sa scientificité, à son instrumentalisation vers des besoins purement pratiques et techniques, aux méthodes d'enseignement jugées sèches et techniques. À part la méconnaissance de la discipline que ces attitudes mettent en valeur, on peut se demander si elles ne proviennent pas d'une position de défense en réaction à ce qui est ressenti comme une menace. Car si les études littéraires jouissent d'un statut institutionnel et disciplinaire établis, leur légitimité en tant qu'instance « spécialisée » d'enseignement est mise en question. La didactique du FLE s'abreuve des contextes et des questions d'enseignement-apprentissage et, en tant que telle, vise à répondre aux besoins des publics dans ces contextes, tandis que les études littéraires, historiquement au moins, ne peuvent pas prétendre à un tel statut. Dans le nouveau contexte sud-africain, l'enseignement de la littérature est sommé de s'ouvrir à des fins plus larges, et d'abord à l'enseignement de la langue, ce qui diluerait sa spécificité en tant que discipline. Cette situation met en question chez les universitaires, une identité professionnelle dont l'extension se joue dans l'enseignement. Les réactions de nombre d'entre eux ont pour objet de protéger leur statut de savant littéraire, dans un dispositif où la littérature jouit d'un statut d'exception. Il ne me semble pas, donc, que la littérature même soit « en péril » mais plutôt certains modèles disciplinaires tributaires d'une tradition littéraire dont la déchéance devient de plus en plus claire.



Les conclusions et les interrogations développées dans ce chapitre seront mises en relation, dans le chapitre suivant, à la notion de cultures disciplinaires avec une attention particulière aux domaines de recherche ou de référence et leur interaction.

## **Chapitre 4**

### **Cultures disciplinaires**

Le présent chapitre développera la notion de culture disciplinaire, à partir des deux disciplines qui nous intéressent, les études littéraires et la didactique du FLE. On en étudiera les représentations élaborées à leur égard, et leur incidence sur l'enseignement du texte littéraire à partir de leur histoire et tradition disciplinaire respectives. Les chapitres précédents ont mis en évidence l'émergence d'une nouvelle conscience disciplinaire, celle d'une situation d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère aux implications pédagogiques importantes. L'implantation relative de la discipline de recherche correspondante (la didactique du FLE) dans le monde universitaire sud-africain a suscité de fortes réactions et des représentations révélatrices des prises de positions qui vont d'une certaine revendication de la part des « réformateurs », d'un rejet ou une méconnaissance des « défenseurs », et de manière générale, une mise en question des méthodes d'enseignement et leur renouvellement. Cette circulation de représentations fait ressortir l'idée de culture disciplinaire ainsi que des représentations relatives à des cultures disciplinaires « autres ».

À partir des représentations largement évoquées dans le chapitre précédent, on cherchera à mener une réflexion sur le fonctionnement des disciplines de la didactique du FLE et des études littéraires et leurs cultures disciplinaires. Cette réflexion ne prend de sens qu'au sein du champ du français et dans l'acte de l'enseignement de la littérature, car il est évident que les deux disciplines ne partagent pas de paradigme, à part leur cohabitation au sein du champ. En outre, comme il a été avancé dans le deuxième chapitre, les études littéraires ne fonderaient pas de « discipline », dans la mesure où elles sont caractérisées par la pluralité et la fragmentation. L'analyse du fonctionnement de ces disciplines et éventuellement de leurs cultures, est

donc à considérer à partir des problématiques et des enjeux du champ qui sous-tendent des logiques et des valeurs accordées à l'enseignement de la littérature.

Dans la première partie de ce chapitre, je développerai des logiques identitaires et les valeurs des deux disciplines en me référant à Becher & Trowler (2001) comme cadre d'analyse ainsi qu'aux épistémologies fondatrices des deux disciplines. Ensuite, je mettrai ces éléments théoriques en relation aux entretiens et aux travaux de certains acteurs du champ, dans le but de dégager des comportements et des postures disciplinaires à la didactique des langues et les études littéraires et les rapports qu'ils entretiennent avec l'enseignement du texte littéraire.

#### **4.1 Culture première et seconde**

La portée culturelle des deux disciplines qu'on s'attachera à développer dans ce chapitre, se joue dans la notion descriptive de culture, soulevée dans le deuxième chapitre : « la culture considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus 'inavouables' » (Forquin 2004 : 5). Cet aperçu « objectivant » sera nuancé par l'attention portée à la logique relationnelle et la logique d'appartenance (Porcher & Pretceille 1996) que les universitaires entretiennent avec leur discipline d'appartenance et les représentations qu'ils entretiennent avec la discipline vue comme « autre ».

Le cas de la littérature, en tant que discipline plurielle et fragmentée, s'avère comme étant particulièrement complexe en ce qui concerne les critères « objectifs » de description. Par ailleurs, les études littéraires embrassent la « culture littéraire » où la culture serait conçue dans une perspective de cumul de savoirs et de références. Les propos de Langlade à ce titre sont

utiles pour nuancer cette situation. En se référant à Dumont, il fait la distinction entre « culture première » et « culture seconde » :

Par culture première, on entend l'univers familier de chacun, le « monde de la cohésion première où nous posons avec assurance les regards et les actes de tous les jours, où les choses sont nommées, où les symboles familiers tissent autour de nos multiples appartenances ». Cette culture première marquée par « la praxis propre à chaque contexte collectif » est en rapport direct tant avec les activités professionnelles que les comportements liés à un milieu social, à une génération, etc. La culture seconde, quant à elle, concerne les domaines de l'art, de la fiction, mais aussi ceux des mythes et des croyances qui renvoient à des représentations du monde et à des systèmes de valeurs (Langlade 2008 : 184).

Selon Langlade, il y a nécessairement distance entre un sens premier du monde disséminé dans les activités du quotidien, et un univers second où une communauté tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même. Or, loin d'être un obstacle, la distance culturelle est au fondement de toute culture. La culture perçue ainsi est un processus de dédoublement rendu possible par la mise à distance.

Pour recadrer ces considérations dans le contexte de ce travail, la culture première serait la praxis propre aux activités professionnelles, la culture seconde des systèmes de valeurs et les connaissances qui les sous-tendent et les surplombent (illustrée notamment par les valeurs et savoirs véhiculés par la littérature). Ces deux acceptions du mot culture interagissent dans le contexte de cette étude : les valeurs et les pratiques investies à partir du texte littéraires s'inscrivent dans des cultures disciplinaires qui sont à la fois porteuses des cultures premières et secondes, car inculquées et objectivées dans la recherche et dans l'enseignement.

Dans cette perspective, on retiendra la définition suivante de culture selon Langlade : « La culture, c'est la conscience qu'acquiert un individu (ou une communauté) de la dimension culturelle de ses opinions, de ses comportements, de ses adhésions et de ses rejets » (2008 : 184). Dans cette

perspective de culture « consciente », les logiques d'adhésion et de rejet se jouent dans des positionnements propres à la discipline, ses valeurs et ses pratiques. Cette démarche, dans sa logique d'appartenance, prend évidemment en compte la portée identitaire du sujet.

#### 4.1.1 Cultures disciplinaires

Comme le font remarquer Becher & Trowler, la portée identitaire qu'induit le sentiment d'appartenance varie selon les disciplines. À ce titre, les auteurs distinguent des communautés disciplinaires « convergentes » et « divergentes » :

*Disciplinary communities may in varying degrees be seen as convergent; that is manifesting a sense of collectivity and mutual identity, or divergent; that is schismatic and ideologically fragmented [...] To say that a disciplinary community is tightly knit is to say something about the Weltanschauung [...] that binds its constituent networks to one another; to say that it is loosely knit is to imply a collectivity held together not by a strong sentiment of cultural affinity but by the weaker bonds of historical or social circumstance (2001: 183).*

La nature des relations au sein de ces communautés disciplinaires est déterminée par des paradigmes et des valeurs partagés qui mènent, à des degrés variables, à des sentiments d'identité collective et d'appartenance. Dans cette perspective, je chercherai à démontrer dans la partie suivante que, pour des raisons qui tiennent à leur histoire et à leur paradigme épistémologique, la didactique des langues est une discipline convergente alors que les études littéraires constituent une discipline divergente. Or cet état de fait n'empêche pas, dans le cas des études littéraires, l'existence de valeurs fortes ainsi qu'un investissement identitaire important qui mettent en avant un statut disciplinaire « d'exception ».

Les deux disciplines qui feront l'objet de la partie suivante, d'abord la didactique des langues et ensuite les études littéraires, seront saisies à partir des catégories épistémologiques et sociales, pour tenter d'aboutir à une

définition de leurs valeurs et de leurs cultures et pour finalement tenter d'éclairer les logiques de leur traitement de la littérature dans l'espace disciplinaire de l'enseignement.

#### **4.1.1.1 La didactique du FLE : statut épistémologique**

L'idée que la didactique du FLE, (qui s'inscrit de manière plus large au sein d'une culture disciplinaire des « compétences »), s'accorde aux enjeux de l'environnement socio-éducatif sud-africain a été largement discuté<sup>61</sup>. Au niveau social, ce développement pointe une nouvelle communauté disciplinaire, qui est convergente, non seulement par son alignement sur les développements sociaux, mais également pour des raisons disciplinaires structurelles et historiques.

##### **4.1.1.1.1 Une discipline transdisciplinaire et praxéologique**

La didactique des langues a été définie comme :

*un ensemble de discours portant (directement et indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner et à qui, en vue de quoi) et produits sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs) (Coste dans Cuq et Gruca 2002 : 47).*

Issue des Sciences du langage et des Sciences de l'éducation, la jeune discipline qui date d'une trentaine d'années s'érige comme un « sous-ensemble d'une discipline nouvelle en sciences humaines » (2002 : 45). Son autonomie tiendrait à sa capacité à reformuler, pour faire siens, des concepts empruntés à ses disciplines parentes.

En retraçant brièvement son histoire, des étapes qui constituent son autonomisation en tant que discipline se dégagent. D'abord subordonnée à la

---

<sup>61</sup> Voir chapitres 1 et 3.

linguistique appliquée, l'enseignement des langues se base ensuite sur des théories élaborées ailleurs :

Si la linguistique a perdu son statut de discipline de référence majeur, la didactique continue à se référer à des théories élaborées au sein de nombreuses disciplines : psychologie cognitive, pédagogie, psycholinguistique, sociolinguistique, pragmatique, ethnographie de la communication, sociologie, ethnologie, anthropologie, etc. (Louis 2003 : 138).

Finalement, la didactique des langues aurait comme vocation de répondre aux besoins et aux problèmes concrets posés par l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. Cette transition historique est significative, car elle implique « qu'on cesse d'assimiler la tâche du praticien à une simple transposition didactique » (2003 : 140). En effet, la conception ancienne de la discipline était centrée sur la transmission de savoirs vulgarisés, la réduisant au rôle subalterne de discipline appliquée. Désormais, explique Louis, on conçoit les apports à acquérir en termes de compétences à développer et non pas en connaissances à transmettre.

Malgré son indépendance relative en tant que discipline, la didactique des langues est néanmoins une discipline « carrefour », détenant une vocation « transdisciplinaire » (Louis 2003). À ce titre, Puren évoque plusieurs disciplines « connexes » auxquelles la didactique des langues s'intéresse et dont elle se nourrit : les « sciences de l'éducation ; les « théories d'apprentissage » ; la « linguistique » et « l'anthropologie culturelle » entre autres (1999 : 27). Cette situation serait à la fois la force et la faiblesse de la didactique des langues : par excès d'applicationisme, elle risque de dissoudre l'identité de la discipline, mais ce caractère pluridisciplinaire en constitue également sa richesse en termes de recherche.

Ce statut épistémologique incertain, qui tient à des références théoriques plurielles est exacerbé par sa dimension praxéologique. En effet, si l'on se tient aux « huit commandements du didacticien » selon Roulet dans *Cours de*

*didactique du français langue étrangère et seconde* (2002), il devient évident que la didactique des langues se situe résolument dans le domaine de l'action<sup>62</sup>.

Cuq et Gruca décrivent ce champ disciplinaire multiforme comme étant un système d'éléments organisés et hiérarchisés qui interagissent les uns avec les autres. Trois niveaux d'analyse permettent ainsi d'inclure tous les aspects de la didactique du FLE. Premièrement, un niveau « méta-didactique » pour définir un appareil conceptuel et répertorier les disciplines « voisines » dont il est issu. Le deuxième niveau présente et analyse les applications de ces concepts du point de vue méthodologique. Enfin, le dernier niveau, appelé le « niveau technique », dresse un inventaire des approches pédagogiques et de ce que les auteurs appellent « les outils d'intervention » tels que la grammaire, le lexique, la littérature ou la traduction dont disposent les pédagogues et dont l'utilisation manifeste des choix méthodologiques (2002 : 72-73). C'est justement ces trois niveaux qui participent de la confusion et de la méconnaissance de cette discipline, comme on l'a fait remarquer dans le chapitre précédent.

#### **4.1.1.1.2 Une discipline convergente**

La didactique du FLE détient une forte conscience disciplinaire, et donc une forte identité disciplinaire. En ce sens, on peut la qualifier de discipline convergente. Ce constat peut paraître paradoxal, car cette jeune discipline, qui date d'une trentaine d'années, est toujours en quête d'une reconnaissance et d'une visibilité scientifiques, et pas seulement dans le contexte sud-africain<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Je citerai les deux premiers commandements pour illustrer mes propos: « Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires ; il faut connaître la réalité et la complexité du terrain » (2002 : 45).

<sup>63</sup> Voir Chiss in *Le français, discipline d'enseignement* (2011 : 25).



Or plusieurs facteurs se rassemblent pour consolider un certain sentiment d'identité et d'appartenance communautaire. D'abord, les chercheurs et les didacticiens du FLE partagent « un référentiel commun », certaines notions consensuelles, tant au niveau idéologique qu'épistémologique.

La didactique des langues, par exemple, est très influencée par les théories de l'éducation qui investissent des méthodologies d'enseignement, avec un changement de paradigme majeur et démocratisant à partir des années 1980 : celui de centrer les approches sur l'apprenant et ses compétences<sup>64</sup>. Cette évolution marque l'émergence de l'approche communicative, qui dernièrement, connaît de nouveau un renouvellement vers une approche actionnelle. En effet, les valeurs associées à cette nouvelle approche témoignent de la prise en compte de l'apprenant comme acteur social et culturel.

L'influence de l'anthropologie culturelle sur le domaine de la didactique se fait notamment ressentir par l'émergence et l'évolution des théories de l'interculturel, qui prennent en compte la diversité culturelle comme point de départ d'une analyse de tout système éducatif ou interaction pédagogique (Abdallah-Preteille & Porcher 2005 ; De Carlo 1998 ; Puren 1999). Cette orientation interculturelle, qui a connu une montée en puissance forte ces dernières années, a été également intégrée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le cadre, qui offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, tâche de rassembler des compétences à acquérir à partir d'une logique humaniste développementale :

Les compétences isolées et classées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse

---

<sup>64</sup> Voir Bérard, *L'approche communicative*, 1991.

à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront (Conseil de l'Europe 2000 : 9).

Ces valeurs et pratiques participent toutes de la convergence épistémologique et culturelle de cette discipline. De manière significative, la didactique des langues tire sa force disciplinaire de la correspondance entre la discipline d'enseignement et la discipline savante. Par sa désignation même, cette discipline a comme objet d'étude l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, qui dépend, bien entendu, des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Cette correspondance met en valeur la dimension praxéologique de cette discipline et en réunit l'aspect social et épistémologique.

En outre, cette discipline interroge le *statu quo* de l'enseignement-l'apprentissage de la langue et met donc d'emblée en question un bon nombre de pratiques et de discours d'enseignement établis. Cette base de questionnement, souvent accompagnée par une certaine revendication, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, fonderait une communauté où le métier de l'enseignant constituerait une véritable mission et non pas uniquement une extension de la discipline de recherche, idée très répandue dans le supérieur<sup>65</sup>. Toutes ces raisons mettent en valeur la constitution d'une nouvelle communauté d'enseignants et de chercheurs avec des « manières d'agir-penser-parler » propres, ce qui traduirait un nouveau paradigme socio-épistémique dans le contexte sud-africain du français.

Pour ces raisons, certaines représentations à son égard sont compréhensibles : les notions de technicité, de rigidité et de prescription (basées sur les niveaux purement « méthodologique » et « technique »), ainsi que des positionnements de méfiance ou de rejet (qui renvoient à sa « nouveauté »

---

<sup>65</sup> Cette idée correspond évidemment à la fonction « chercheur » de l'universitaire qui est souvent plus valorisée que sa fonction « enseignant ».

disciplinaire), sans oublier une certaine mise en question (autoréflexive) des pratiques d'enseignement. Certes, ces représentations s'orientent à partir de la correspondance entre la discipline d'enseignement et la discipline de recherche, qui consolide la didactique comme discipline convergente.

#### **4.1.2.1 Les études littéraires : statut épistémologique**

En revanche, on sait que les études littéraires relèvent d'une grande équivoque et opacité en tant que discipline de recherche et discipline d'enseignement. En effet, si les études littéraires ont toujours dominé le paysage universitaire du français en Afrique du Sud (et ailleurs), si elles jouissent d'un statut disciplinaire reconnu et d'une légitimité institutionnelle établie, leur réalité épistémologique reste flottante et incertaine, et ceci d'abord parce qu'il n'existe pas de fondement épistémique spécifique à ce champ, il s'agit tout au plus de groupes de chercheurs (ou de communautés interprétatives) travaillant sur des « territoires » différents, dont l'objet d'étude peut varier considérablement.

La tendance à la « balkanisation » des études littéraires, relevée dans le chapitre deux, est reflétée en contexte sud-africain par la grande diversité des domaines de recherche des universitaires en études littéraires, diversité qui ressemble, à leur extrémité, à des « niches » de connaissances particularisées. Il semblerait en effet que l'éclatement qui caractérise les études littéraires en ce qui concerne les objets d'étude ainsi que les méthodes d'investigation, soit la conséquence de circonstances historiques et sociales. Ces raisons confèrent à ce champ disciplinaire une nature fondamentalement divergente.

Pour comprendre les enjeux historiques de la discipline, il faut remonter au 19<sup>ème</sup> siècle, où en Europe, les « Sciences de l'homme » sont largement marquées par les traditions nationales. Comme l'explique Schaeffer (à qui on s'est référé dans le chapitre 2), à cette époque, l'émergence des conceptions

sur « les littératures nationales » et les cultures qui leur correspondent ont eu comme conséquence un cloisonnement disciplinaire, d'où l'absence d'une épistémologie commune et d'une méthode d'investigation unie (2011 : 20). Cet état de fait explique le caractère culturellement normé des études littéraires :

Il suffit de penser à la place centrale de l'herméneutique et de la stylistique en Allemagne, de la rhétorique et de l'histoire littéraire en France, ou encore de la critique des auteurs en Grande Bretagne (Schaeffer 2011 : 21).

Par ailleurs, les études littéraires sont inextricablement liées à une mission normative liée à cette histoire nationale :

La première fonction est une mission de reproduction et de promotion de valeurs culturelles que la société, ou ses acteurs dominants, pensent qu'il faut promouvoir et développer (2011 : 38).

Dans cette perspective, le but de la littérature est la promotion - ou la critique - de certaines valeurs, démarche qui implique ce que la littérature *doit* être ou ne pas *doit* être (qui comprend des conceptions à la fois canoniques et contre-canoniques)<sup>66</sup>.

La deuxième fonction serait « strictement cognitive » et réside dans un « projet descriptiviste » des réalités littéraires (2011 : 40). Cette perspective, qui serait (ou devrait être) axiologiquement neutre, aurait comme but « d'identifier les fait pertinents pour un questionnement donné, de les comprendre et décrire aussi adéquatement que possible et éventuellement de proposer des explications » (2011 : 41). J'ajouterais que si ce programme prétend être « neutre » il ne peut l'être, car la pluralité des méthodes d'analyse littéraire renvoie elle-même à des idéologies, et sont par ailleurs, conditionnées par des cultures éducatives, et des valeurs souvent implicites.

---

<sup>66</sup> Les études féministes, postcoloniales, *Cultural Studies* etc. (2011 : 36).

La dualité disciplinaire des études littéraires constituerait, selon Schaeffer, un véritable dilemme épistémologique, car la portée normative reste souvent implicite – voire invisible – dès qu'elle est identifiée à « la nature » de l'objet étudié. Par conséquent, beaucoup de chercheurs assurent deux missions qui divergent fortement dans leurs buts, leurs moyens et leurs résultats. Selon Schaeffer, cette confusion, « d'une naïveté confondante », serait une des causes de la crise que subissent les études littéraires aujourd'hui.

#### 4.1.2.2 Une discipline divergente

A cette confusion des missions fondamentalement différentes des études littéraires, se rajoute un autre défi : celui du grand éclatement théorique de ce domaine. Adam et Cordonnier, dans un article déjà ancien du *Français aujourd'hui* dressent un état des lieux théorique qui commence par cette remarque :

Lorsqu'on se demande quels changements ont, ces dernières années, affecté les théories littéraires, une double réponse paraît s'imposer : un sentiment vague et communément admis de crise mêlé au fait que l'analyse littéraire n'a pas connu de révolution, qu'une méthode n'est venue unifier le champ. Une certitude semble alors s'imposer : aucune théorie unifiante ne saurait survenir, car la littérature est un objet variable qui ne peut suffire à désigner une discipline (1995 : 36).

La pluralité des approches reflète la pluralité de l'objet littéraire : en effet, il semblerait que son hétérogénéité même empêche un travail critique à partir d'un même paradigme. Dans cette perspective, la littérature invite une pluralité de disciplines qui viendrait enrichir la réflexion littéraire. Maingueneau (2008) explique que le chercheur en littérature est caractérisé à la fois de savant et d'herméneute, effectuant un « compromis » ambigu : celui d'emprunter massivement à d'autres domaines des sciences humaines, telles que la philosophie, qui offrent un mode d'accès à des textes, sans se soumettre aux contraintes de ces disciplines. Cette démarche permet à l'interprète de rester dans son élément, de poser une question au texte pour en

déceler une cohérence qui dégage une vision du monde. Cette démarche est possible grâce à une conception « autotélique » de l'œuvre<sup>67</sup>.

Par ailleurs, il faut considérer la pluralité de ces approches en études littéraires, somme toutes individuelles, en lien à la pluralité des profils universitaires, qui proviennent des contextes éducatifs, socio-culturels et patrimoniaux variés. Le contexte exogène et le statut « étranger » du français en Afrique du Sud placent les universitaires dans une situation sans référent socio-culturel commun évident, évacuant, à un certain point, la notion de patrimoine littéraire partagé. Certes, l'hétérogénéité du corps enseignant en ce qui concerne leur origine socio-culturelle, leur formation ainsi que leur « biographie littéraire » leur interdirait de parler un « langage commun » ou de partager un *habitus* quelconque<sup>68</sup>. Les études littéraires, en matière d'approches et de contenus, s'inscrivent donc au niveau global et local dans un paradigme pluriel, voire pluriculturel, relevant de manière significative d'*identités*, ce qui en font à la fois leur richesse et leur faiblesse au niveau disciplinaire.

À partir de ces observations, il semble donc que les études littéraires se nouent autour du paradoxe suivant : leur reconnaissance institutionnelle est paradoxalement fondée et diluée par leur pluralité et leur éclatement même. Cette situation contribue à l'expression de fortes identités individuelles qui s'articulent au sein des réseaux de recherche, mais à une faible identité disciplinaire générale.

---

<sup>67</sup> La littérature profite d'un statut privilégié qui tient sans doute au fait qu'un présumé puissant, hérité de l'esthétique romantique, oppose la littérature au reste des autres productions discursives d'une société : il y aurait d'une part les énoncés « transitifs », qui auraient leur finalité hors d'eux-mêmes, d'autre part les œuvres véritables, « intransitives », « autotéliques », celles de la littérature, qui auraient leur finalité en elles-mêmes. (Maingueneau : 2004).

<sup>68</sup> Les nationalités des enseignants représentés ont été mises en valeur dans le tableau 1.1. (premier chapitre, p. 30) : en plus de la diversité des nationalités, plusieurs universitaires ont poursuivi des formations en France ou dans des pays francophones, qui participent des cultures scolaires et littéraires variées.

La faiblesse identitaire de cette discipline est minée, de surcroît, par la complexité des rapports entre la discipline de recherche et la discipline d'enseignement, qui on l'a vu, est loin d'être le cas de la didactique. Cette difficulté est relevée par Démougin qui évoque « la non-coïncidence des champs dans l'enseignement et dans la formation des enseignants » (2001 : 81). Démougin met en évidence l'impossibilité d'une « didactique longitudinale de la littérature » se référant à la progression et la cohérence entre les niveaux de scolarité (maternelle, secondaire et universitaire). S'il se réfère à différents niveaux de scolarité, le problème qu'il soulève peut très bien s'appliquer au cadre supérieur, où le fait de penser une discipline « littéraire » et donc une didactique de la littérature se révèle problématique.

Traditionnellement, l'enseignement de la littérature a été conçu comme l'extension du domaine de la recherche, ne prenant souvent pas toujours en compte les besoins et les capacités de l'apprenant. En effet, il est frappant de constater qu'historiquement, ni les études littéraires, ni la didactique des langues dans leurs composantes théoriques, n'ont accordé une place à la didactique de la littérature comme discipline en soi. Les raisons pour cette situation, encore une fois, sont à la fois historiques et épistémologiques.

#### **4.1.3 La didactique de la littérature : la belle absente des didactiques du FLM, du FLE et des études littéraires**

Comme l'explique Legros dans *Didactique du français*, ce sont des circonstances historiques de l'émergence de la didactique du français qui expliquent la relative faiblesse, en son sein, des préoccupations littéraires (2008 : 36). Si l'enseignement de la littérature a toujours constitué la clé de voûte de la discipline du français, une réflexion sur son enseignement ne s'est jamais véritablement développée en raison du fait que la littérature a toujours été perçue comme une question de valeurs, et de culture. Dans le contexte d'enseignement-apprentissage du français langue maternelle, la sacralisation de la littérature par rapport à la langue engendre progressivement des conflits.

Le développement, il y a une trentaine d'années, d'une didactique du français (langue maternelle) réagit en grande partie contre cette sacralisation. Dans cette perspective, la didactique prend appui sur d'autres disciplines (comme la linguistique), plus ouvertes aux changements et liées aux « nouvelles urgences suscitées par la démocratisation des publics scolaires » (2008 : 37). Ainsi, le divorce entre la didactique et la littérature s'instaure, et les deux disciplines se développent indépendamment, la didactique ignorant le défi littéraire, et la littérature écartant des considérations didactiques.

Le développement de la didactique du FLE, pour sa part, a également retardé le développement d'une didactique de la littérature. Elle s'est vite développée, comme l'explique Séoud (1997), en réponse à des besoins concrets, et son histoire est celle d'une désacralisation de la littérature. À ses origines, la didactique du FLE repose sur l'importance qu'avait prise la linguistique, qui a réussi à imposer la perception de la langue comme une réalité orale (alors que la littérature relève essentiellement de l'écrit). En effet, l'ère des méthodologies audiovisuelles et la domination de la linguistique appliquée écartent la littérature de l'apprentissage, l'évinçant complètement des méthodes. Seuls les documents « authentiques » y trouvent une place (1997 : 27). Le texte littéraire refait surface avec l'approche communicative au début des années quatre-vingt, mais « sans être vraiment accompagné d'une réflexion didactique ou méthodologique » (Cuq & Gruca 2002 : 376).

Ces évolutions ont des origines idéologiques et, comme l'explique Séoud, sont marquées par la crise de la littérature et son enseignement dans les années soixante. La littérature prend des prétentions scientifiques et ainsi, on témoigne du développement d'une science appliquée à l'enseignement littéraire : « une *psychanalyse appliquée*, un *marxisme*, un *structuralisme* ou une *sémiotique appliquée* » (1997 : 20). Cette conjoncture devient un



obstacle au développement d'une didactique de la littérature car la littérature est toujours conçue comme une discipline d'application.

Mais finalement, le cloisonnement historique des disciplines de la didactique et des études littéraires n'empêche pas qu'il subsiste de vraies questions et dilemmes quant à la constitution d'une didactique de la littérature, dans la mesure où l'objet, ses spécificités et ses limites posent des problèmes fondamentaux. En effet, toute didactique disciplinaire pose la question des spécificités de sa discipline, auxquelles la littérature échappe systématiquement.

#### **4.1.3.1 Les obstacles et défis à la constitution d'une didactique de la littérature**

##### **4.1.3.1.1 « La non-coïncidence des champs dans l'enseignement et la formation des enseignants »**

J'emprunte cette expression à Démougin (2001), cité ci-dessus, qui évoque la question des champs scolaires et des champs de recherche. S'il se réfère à un contexte FLM, où la formation et les pratiques des enseignants diffèrent énormément, ses commentaires s'inscrivent dans le contexte de cette étude : les universitaires, on le sait, détiennent des formations et des disciplines de recherche différentes qui les empêchent souvent de parler un « langage commun ». Certes, comme on l'a vu, au sein du domaine même des études littéraires, les cadres épistémologiques sont hétéroclites et difficilement compatibles.

Si on se pose la question d'une didactique « transversale » de la littérature, fondée sur des caractéristiques textuelles, discursives ou thématiques, il restera encore à trouver des référents théoriques acceptables par tous. Autrement dit :

Les références construites dans la formation et dans la pratique professionnelle rendent difficile la construction homogène d'un discours

sur la littérature. On trouvera difficilement une entrée qui convient à tous les acteurs (2001 : 82).

Cette situation rend une réflexion sur les critères, les cadres de référence et la notion de progression d'un enseignement de la littérature un obstacle majeur à la constitution d'une didactique de la littérature.

#### **4.1.3.1.2 Quels savoirs et quels référents littéraires communs ?**

Si l'on considère que la littérature se définit par un « régime de lecture », c'est-à-dire par une dimension symbolique (aux dépens d'une fonction référentielle), et par une polysémie des signes qui fonde des virtualités connotatives du texte, il faudra se demander en quoi consisteraient les savoirs propres à son enseignement-apprentissage. Il s'agit, au demeurant, de définir la notion de « compétence littéraire », dont Culler fait état dans son article « *Literary Competence* » : « *To read a text as literature is not to make one's mind a tabula rasa and approach it without preconceptions; one must bring to it an implicit understanding of the operations of literary discourse which tells one what to look for* » (1980 : 102). Les conventions littéraires qu'évoque Culler dans son article mettent en valeur la notion d'un « lecteur implicite » (Iser 1978) et celle de « lecteur modèle » (Eco 1985) qui serait le destinataire présumé et postulé par l'œuvre d'une part et le lecteur idéal d'autre part. Le lecteur modèle, c'est le lecteur idéal qui répondrait à toutes les sollicitations – explicites et implicites – d'un texte donné. La notion d'une inscription objective du destinataire dans le corps même du texte ouvre sur l'idée qu'il y a dans tout texte, structurellement, un rôle proposé au lecteur (Jouve 1993 : 30).

Sachant qu'on a affaire à des étudiants à l'université, qui ont déjà eu une certaine initiation à des normes et à des conventions littéraires en langue maternelle pendant leur scolarité, mais dont la diversité des niveaux et des horizons culturels perdure, quels savoirs et quels contenus proposer ? La

difficulté de dégager un « SMIC littéraire » se conjugue, de plus, à la pluralité des modes d'approches, par exemple, des lectures thématique, sociologique, historique, qui ne sont pas pour autant exclusives.

Selon Dufays *et al*, les savoirs et compétences jugés nécessaires à acquérir par l'apprenant doivent se baser sur un critère fonctionnel et non pas sur un modèle de « lecteur modèle doté d'une culture encyclopédique » (2005 : 157). En d'autres mots, situer les œuvres dans des discours d'aujourd'hui, et dans des ensembles qui font du sens est préconisé par ces auteurs. Toujours est-il que le défi majeur demeure « d'une part d'assurer un référent culturel commun aux limites floues et d'autre part, d'accueillir avec un maximum d'ouverture la diversité des textes » (2005 : 156).

Il semblerait que, faute d'un consensus des référents et savoirs qui constitueraient une didactique disciplinaire de la littérature, ces questions épineuses soient occultées, voire évacuées, par un discours basé uniquement sur des compétences.

#### **4.1.3.1.3 « La dispersion des objectifs »**

S'il n'y a pas de consensus sur ce qui définit la littérature, il n'y aura pas de consensus non plus sur les objectifs qu'on attribue à son enseignement. Les objectifs et les finalités de l'enseignement de la littérature peuvent aller de l'utile à de grandes ambitions de développement des identités personnelles, culturelles et nationales. Le plus souvent, les visées cognitives, affectives et esthétiques de l'enseignement de la littérature se recourent, évoluent et diffèrent en fonction de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage. Mais il faudra bien, pour qu'une didactique commence à se constituer et se développer, que l'on sache ce que l'on a à faire ou ce que l'on veut faire, à la manière de ce qui se passe dans le domaine de la langue. Comme le fait remarquer Séoud :

Le problème est d'ailleurs d'autant plus épineux que, au fond, l'attitude des uns et des autres vis-à-vis de la littérature comme objet d'enseignement dépend fortement de leur profil idéologique, et correspond dans tous les cas de figure consciemment ou inconsciemment, à une certaine position politique. De ceux qui font de l'enseignement de la littérature une forme d'apprentissage de la vie, de préparation à l'intégration sociale, à ceux qui au contraire, lui attribuent des fonctions de critique de l'Ordre établi, voire de contestation et de subversion, en passant par ceux qui n'y voient que la finalité du plaisir ou de la connaissance désintéressée, il est clair que l'on passe d'une position idéologique à une autre (1997 : 41).

Toutes ces raisons qui posent des obstacles majeurs à une didactique de la littérature « transversale », semblent provenir du statut épistémologiquement flou et divergent des études littéraires. En effet, cette discipline, fortement liée aux valeurs, fait qu'il est difficile de trouver un consensus autour des finalités et des méthodes de son enseignement. Dans cette perspective de divergence disciplinaire, est-il possible de parler des « littéraires » en tant que communauté de spécialistes distincte dans le champ du français sud-africain ? Sans doute pas, mis à part un certain discours de revendication de son rôle et de son intérêt au sein du champ de français (qui renvoie à la logique bourdieusienne de « lutte »). Or il importe de dégager des valeurs et des idéologies associées à l'objet littéraire, à partir desquelles se positionnent les enquêtés provenant des deux disciplines, ainsi que la manière dont ils exploitent le texte littéraire dans l'enseignement.

## **4.2 Logiques et valeurs disciplinaires**

### **4.2.1 Logiques et valeurs disciplinaires propres à la didactique du FLE**

#### **4.2.1.1 Une éthique du sujet**

Au sein de la culture disciplinaire de la didactique (du FLE et de la littérature), l'enseignement et l'apprentissage sont conçus comme un échange entre des sujets. En effet, une philosophie du sujet se trouve à la racine de toute analyse des contextes d'enseignement-apprentissage et des systèmes

éducatifs. La centration sur le sujet, devenue banale aujourd'hui, provient en didactique des langues de l'approche communicative ; en didactique de la littérature, elle s'accorde aux théories de lecture (Dufays 1994 ; Eco 1985 ; Jouve 1993 ; Rouxel 1996 ; Rouxel & Langlade 2004 ; Séoud 1997). La didactique des langues et de la littérature détient donc des logiques convergentes dans leur centration sur le sujet.

Au-delà des compétences langagières ou de lecture à acquérir, la didactique vise notamment le développement psycho-social et culturel de la personne. Au niveau psycho-affectif, Rouxel plaide pour l'engagement de la subjectivité de l'apprenant dans la formation littéraire, affirmant le suivant :

Le questionnement du texte est inséparable du questionnement de soi. Dans cette interaction entre le texte et le lecteur qui caractérise l'acte de lecture, la création du sens résulte d'un engagement du lecteur. Celui-ci, en s'efforçant de comprendre le texte, découvre l'altérité qui l'habite et s'affirme tout à la fois [...]. En classe il est possible de favoriser la construction de la personnalité en incitant les élèves à expliciter leur pensée, à la traduire en mots (1996 : 112).

En ce qui concerne les apports interculturels en didactique des langues et plus récemment en didactique de la littérature (Collès 1994, Pretceille & Porcher 1996 ; Séoud 1997), l'approche interculturelle vise, de manière ambitieuse, à promouvoir le développement social de l'apprenant, englobant ainsi un vaste projet éducatif. En didactique des langues, ce projet a été conçu en compétences claires et spécifiques comme le met en évidence le CECR<sup>69</sup>.

Cette orientation somme toute démocratisante ouvre une nouvelle voie, voire une nouvelle norme dans l'enseignement de la littérature, où diverses perspectives et interprétations sont encouragées. Comme le soutient Séoud :

---

<sup>69</sup> Les aptitudes et les savoir-faire interculturels décrits par le CECR sont : la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture [...] ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel [...] et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (2000 : 84).

Tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...] compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui [...] De plus, la lecture littéraire est par définition plurielle, en raison de la polysémie des textes, et il en découlera par conséquent, en situation de classe, un processus de croisement de regards, qui sera d'autant plus complexe, en théorie, qu'il y a plus de lecteurs, que ces lecteurs appartiennent à des cultures différentes, etc. Le concept d'interculturel justement rend bien compte de ce type de processus, où l'altérité donne à se voir (1997 : 138).

Cette volonté de centration sur l'apprenant est évident dans des dires des enquêtés qui s'inscrivent dans une culture didactique. À ce titre, Véra évoque les styles et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant « qu'il faut respecter », et ailleurs indique que pour elle, le choix du texte « dépend du niveau d'identification possible avec l'apprenant » :

[...] parce que si on met l'apprenant en mesure de s'identifier dans le texte ou bien d'identifier dans le texte des phénomènes sociétaux des traits de personnalité...euh...des situations qu'il reconnaît/ on l'encourage déjà à vouloir s'exprimer là-dessus/

Ce principe d'identification incitant à l'expression reflète les propos de Rouxel.

Françoise soulève la question de l'apprentissage dans une perspective constructiviste et prend comme point de départ la subjectivité de l'apprenant, dans la conception du programme de français de deuxième année :

[...] et c'est une façon de vraiment leur apprendre à se fier à eux-mêmes/ [...] puisque l'apprentissage c'est vraiment c'est une [...]c'est une construction qu'on se fait soi-même dans sa tête/et cette deuxième année a été conçue comme ça [...] mais on a intitulé le cours « le français c'est moi »/c'est moi en français/[...] et on intègre là-dedans les poésies de Prévert dans le premier semestre... et là aussi c'est la poésie de Prévert pour développer l'esprit critique, pour réfléchir à des problèmes sociaux/dans la deuxième partie de la deuxième année//euh/nous faisons le Petit Prince, voilà, mais ça aussi pour non pas pour des techniques narratives/pour les idées et pour développer l'esprit critique/qu'est-ce que moi je pense/comment est-ce que moi je réagis à ça/pourquoi est-ce que je réagis comme ça ?

Françoise favorise par ailleurs une sélection de textes qui « résonnent » chez les étudiants, ciblant la thématique de l'identité dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage devenu de plus en plus diversifié :

Toute cette question d'identité, parce que nous avons des classes avec une diversité culturelle vraiment très grande/nous avons de plus en plus d'étudiants internationaux [...]  
Identité...oui toute la question de l'autre... qui est cet autre ?qui est-ce que je suis moi et qui est cet autre ?

La notion d'identité qu'elle évoque s'inscrit dans un contexte local mais rejoint également une approche interculturelle, prônée par des didacticiens de littérature.

De même, Nadine affirme que l'enseignement du français à l'université doterait le sujet-apprenant d'une nouvelle composante identitaire qui va au-delà d'un enseignement-apprentissage purement linguistique :

N : C'est leur donner une autre dimension [...] à leur identité... donner à leur être une dimension française. Pour ça ils doivent avoir des connaissances purement linguistiques bien sûr mais c'est plus que ça... ils doivent pouvoir intégrer le français dans tout ce qu'ils font et tout ce qu'ils sont/et c'est ce que j'essaie de faire.  
Enq : Donc pour toi c'est une question identitaire  
N : C'est identitaire en partie parce que je pense que...plus je vais plus je pense qu'on passe sa vie à se chercher et à essayer à se former une identité, chaque phase de sa vie c'est une nouvelle phase de son identité...et à la fin ben quand tout s'arrête on aura et on sera des identités, ce sera ce qu'on aura accumulé...alors moi personnellement j'aime le français et par exemple je sais que je ne suis pas la même personne en français qu'en anglais [...] pour moi c'est un truc/ce n'est pas seulement l'apprentissage du français c'est l'apprentissage tout court, c'est vouloir apprendre vouloir s'enrichir [...] le savoir et puis savoir qui on est et ce qu'on fait, pourquoi la vie et pourquoi on est là... *life death and the universe* ! C'est ça qui est important et je le fais avec eux en français c'est tout.

Les propos existentiels de Nadine indiquent que selon elle, son rôle en tant que professeur s'étend bien au-delà de l'enseignement du français. Il s'agit, pour elle, de poser « les grandes questions de la vie » et d'y réfléchir dans une perspective de construction identitaire et existentielle.

Ces déclarations qui proviennent des personnalités et des styles d'enseignement propres à des individus, s'accordent néanmoins toutes pour envisager une didactique centrée sur la complexité et la pluralité de l'apprenant dans une perspective constructiviste de développement.

#### **4.2.1.2 Un discours réaliste « du terrain »**

Comme on l'a soulevé plus haut, la didactique s'ancre en grande partie dans le domaine de la praxéologie. La devise de Roulet en témoigne : « Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires ; il faut connaître la réalité et la complexité du terrain » (Cuq & Gruca 2002 : 45).

Dans cette perspective, tout didacticien prendra en compte dans son enseignement « la réalité du terrain », prenant comme point de départ une analyse du public, ses besoins, les objectifs de formation et les contraintes institutionnelles entre autres. En recherche en didactique des langues, le terrain est entendu, pour reprendre Cicurel, comme « le contexte où l'on peut observer le déroulement d'une action et des pratiques langagières, l'effectuation de modes discursifs dans un cadre communicatif donné » (2011 : 173)<sup>70</sup>. Dans le cas des universitaires enquêtés, il implique une participation directe, consciente et réflexive des pratiques menées dans le cadre de leur activité professionnelle.

---

<sup>70</sup> En outre, comme le développe Chiss, les travaux sur « le terrain » connaissent une montée en puissance ces dernières années, nourris, en contexte français, par « une atmosphère idéologique sociale et médiatique » (2011 :23). En contexte sud-africain, cette « atmosphère » s'installe dans le pays durant ses années de transformation (toujours en cours), où la diversification, la massification et la démocratisation des publics apprenants, mises en évidence dans le chapitre 1, changent les conditions d'enseignement-apprentissage de manière inédite. Les « expériences » du terrain, sous forme d'observations, d'opinions et de témoignages, en conjonction avec des réformes éducatives telles que l'OBE, occupent l'opinion publique et les représentations professionnelles de manière importante au sein de « la nouvelle » Afrique du Sud. Les défis particuliers liés à l'enseignement-apprentissage du français ne connaissent pas pourtant une conscience répandue importante, car, on se le rappelle, le français constitue une discipline mineure en contexte sud-africain.



De manière générale, le didacticien ne commencera jamais une organisation des cours par des supports (en l'occurrence, des textes littéraires) mais par les objectifs de formation qui se déclinent selon les besoins du public. Cette orientation est particulièrement patente en contexte sud-africain, où la didactique du FLE est envisagée comme une réaction et un renouvellement des méthodes et des orientations établies.

Dans les entretiens, les enquêtés (ré)orientés en didactique évoquent des données contextuelles et tiennent des discours de « réalistes » dans la conception et leur approche de l'enseignement. Véra, par exemple, insiste sur le contexte exogène et étranger du français et réagit contre le modèle traditionnel de l'enseignement du français en Afrique du Sud où « les enseignants enseignaient le français comme s'ils avaient devant eux un public d'apprenants francophones » :

C'est à partir de ce constat que j'ai voulu modifier... que j'ai décidé de modifier ce que je faisais... et la façon dont je le faisais. [...] qu'on le veuille ou non le français EST une langue étrangère en Afrique du Sud et nous avons donc intérêt à l'enseigner tel quel/

Ce parti pris, qui réagit en grande partie contre la doxa, se développe à partir d'observations du contexte d'enseignement et d'apprentissage qui engendrent une réflexion sur des méthodes d'enseignement.

Nadine, pour sa part, insiste sur la notion de choix dans l'enseignement, pour illustrer qu'il n'est plus réaliste ni souhaitable de proposer des corpus très étendus qui essaient d'intégrer les classiques :

N : ben par exemple/nous on a un *major* en 3ans...ils commencent en grands débutants, ils font donc 26 semaines de langue seulement  
Enq : donc c'est vraiment du français langue étrangère à part entière  
N : Étrangère/le la les/un une des/et ça prend vraiment 3 semaines pour comprendre la différence entre le la les un une des, bon ok et tout ce que ça comporte, en deuxième année il y a 26 semaines, 26 semaines encore où on se dit ils ont appris les bases maintenant ils doivent se servir des bases ils doivent s'émanciper du bouquin [...] troisième année encore 26 semaines, OK et on va les introduire à la littérature... ne rêvons pas on va

pas faire Molière Musset Racine Proust, euh tu sais [...] à partir du moment où il faut faire un choix, faisons un choix, ben il faut se dire Proust on abandonne/

Nadine évoque notamment les contraintes du temps de formation liées à l'appropriation de la langue française comme langue étrangère qui ne permet pas l'étude extensive d'œuvres littéraires. Elle soutient par ailleurs qu'il n'est plus possible d'exiger autant des étudiants :

Il faut leur donner non seulement les outils langagiers mais aussi les outils de réflexion, et tout ça en trois ans c'est impossible/surtout qu'ils ont trois autres matières et une vie et ils sont pas [*sic*] là pour travailler dix heures sur le français.

Françoise évoque les besoins des étudiants qui conditionnent sa manière de repenser la situation d'enseignement et d'apprentissage à l'université :

Selon moi c'est le besoin [...] pour moi c'est plusieurs choses l'éducation à l'université...c'est le développement de l'être, de cette personne ce citoyen futur, c'est développer un esprit critique parce qu'on est à l'université, former une opinion, et troisièmement les préparer non seulement pour la vie/mais aussi pour une profession/et je ne crois pas que ce qu'on faisait dans le passé répondait à ce troisième besoin... on prenait comme acquis que si on venait à l'université c'était pour devenir soi-même professeur d'université.

La notion de besoin, centrale à une logique didactique, participe selon Françoise, de la nécessité d'une formation professionnalisante. On remarquera, au passage, que les autres visées d'une éducation universitaire selon Françoise, comprennent également la formation de la personnalité (évoqué ci-dessus) et la formation d'un esprit critique.

Les discours de réalistes propres aux didacticiens s'érigent notamment en réaction contre des corpus et des attentes académiques jugées dépassées et maladaptées aux publics d'apprenants d'aujourd'hui. En définitive, la

(ré)orientation et adaptation aux besoins et aux attentes des apprenants, forment une visée majeure de la culture didactique<sup>71</sup>.

#### 4.2.1.3 Une approche par compétences

Les discours disciplinaires propres à la didactique mettent en évidence une approche par compétences : il suffit de se référer au CECR pour s'en rendre compte. Beacco explique dans son ouvrage *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (2007), que le principe directeur de cette approche réside dans la spécificité, c'est-à-dire :

[...] qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever un traitement méthodologique particulier. Et l'essentiel de cette définition ne réside pas dans l'emploi du terme compétence mais dans le pluriel (2007 : 54).

Ainsi, dans toute démarche d'enseignement-apprentissage, les objectifs d'enseignement sont explicités. L'enseignement de la lecture littéraire ouvre évidemment sur des compétences multiples à approprier, qu'elles soient d'ordre langagier, psycho-social ou culturel. La complexité de l'objet littéraire et de la lecture littéraire, ainsi que les diverses compétences et connaissances qu'ils mobilisent, rendent la tâche d'en accorder des objectifs spécifiques difficile. Cette situation est sans doute renforcée par le fait qu'en didactique des langues, le texte littéraire a historiquement été conçu comme un supplément du cours de langue, et a donc été soumis aux objectifs de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Par exemple, Françoise insiste sur le développement de l'esprit critique dans l'enseignement de la littérature, sans pouvoir en décliner des compétences claires, ce qu'elle attribue à une formation littéraire « difficile à concilier avec une formation didactique ».

---

<sup>71</sup> Les particularités des réalités du terrain en rapport avec l'apprentissage du français et de la lecture littéraire en langue étrangère, seront traitées dans le chapitre 6.

Ce sont notamment Véra et Ella qui adoptent explicitement une approche axée sur des compétences dans leur enseignement du texte littéraire. Vera évoque sa démarche ainsi :

J'organise les cours que je dispense en termes d'objectifs bien évidemment d'objectifs langagiers mais selon les niveaux du cadre, et si on regarde ce que l'apprenant doit être capable de faire niveau B1 par exemple le cadre stipule qu'il puisse s'exprimer sur abc ça inclut la littérature contemporaine [...] parce que quand on est avec un jeune Français... on va dire un étudiant[...] cet étudiant français pourrait très bien parler du dernier prix Goncourt hein/donner son avis là-dessus, demander l'avis d'un ami... est-ce qu'il l'a lu, ce dernier prix Goncourt qu'est-ce qu'il en pense, etc. il me semble donc tout à fait normal qu'on mette l'apprenant dans ce contexte-là [...] je leur explique quelles sont mes attentes/parce que pour répondre à cette question il faut prendre position/on trouve ensemble comment on prend position...

Enq : Donc les actes de parole.

V : Les actes de parole « d'une part d'autre part » ; « même s'il est vrai que » ; « néanmoins » ; « en revanche »...tout ce qu'on a déjà vu en fait en cours de langue, on s'en sert et on met cela au service de la production écrite dans un contexte littéraire.

Véra réemploie et intègre les actes de parole acquis dans des cours de littérature en mettant les apprenants dans des contextes de communication qui visent à l'authenticité. Elle affirme ailleurs développer des compétences interculturelles à l'aide du texte littéraire qui permet, de par sa polysémie, la prise de position de tous les apprenants.

Ella a une formation littéraire mais se rend compte que les cours de littérature dispensés de manière traditionnelle ne fonctionnent plus aujourd'hui. Elle décide alors d'aligner les cours de littérature aux compétences linguistiques à acquérir :

[...] j'ai regardé donc le CECR, les compétences et aussi les objectifs du CECR pour ce niveau A2 [...] j'ai élaboré un cours de six semaines autour d'extraits qui visent les mêmes compétences que les compétences que ma collègue fait en cours de grammaire mais par des textes littéraires et en fait ce n'est pas si compliqué que ça c'est me présenter, parler de ma famille et/me présenter parler de ma famille tombaient d'aplomb dans mon domaine de l'autobiographie/[...] je travaille à la fois littérature langue expression/[...]mais en même temps je leur parle de Le Clézio et

de ce qui est très important dans l'œuvre de Le Clézio/c'est assez difficile à gérer mais je suis beaucoup plus satisfaite qu'auparavant parce que je trouve que je reconnais au moins les niveaux de compétences en langue de mes étudiants/ j'essaie à partir de cela d'établir quelque chose.

En s'appuyant sur les compétences du CECR pour concevoir ses cours, Ella arrive à explorer une thématique, l'autobiographie, qui relève son domaine de recherche. Ce renouvellement méthodologique vers une approche basée sur des compétences s'inscrit pleinement dans la logique didactique de langue et de littérature.

L'approche par compétences en littérature ne semblent pas être très répandue parmi les enquêtés, et cela sans doute étant donné sa complexité et sa séparation disciplinaire historique des cours de langue. Il semblerait en effet qu'une approche « globaliste » qui sera évoquée plus loin, soit plus répandue.

#### **4.2.1.4 Une discipline « instrumentaliste » ?**

Des reproches d'ordre idéologique, qui mettent en avant l'instrumentalisation disciplinaire aux exigences du monde du travail, ont été dirigés à la didactique des langues, notamment en ce qui concerne l'approche actionnelle, qui s'inscrit dans un nouveau paradigme didactique, prôné dans le CECR. Dans un article dans *Le français dans le monde* (2008), Richer fait le bilan de cette évolution et constate que le glissement d'un paradigme sociolinguistique vers un paradigme actionnel par l'addition de la composante 'pragmatique' de la compétence communicative, revêt un tout autre contenu sémantique : celui du monde du travail. Les termes de *compétence* et de *tâche* proviendraient du monde professionnel où l'insistance sur l'action et les savoir-faire dominant. L'activité finalisée de la tâche, serait la réalisation d'un objectif qui se matérialise, qui se traduit en 'produit final'. Désormais, le terme de compétence dans le cadre didactique « porte la marque du 'management entrepreneurial' qui, pour affronter les évolutions technologiques, les changements d'organisation du travail, la

mondialisation, les exigences toujours croissantes de rentabilité, a dû faire preuve de flexibilité et de mobilité qui a valorisé non plus les qualifications, mais les compétences [...] » (2008 : 36).

Ce point de vue met largement en évidence la portée progressivement instrumentale de la didactique jusqu'à sa « récupération » au monde du travail, où la visée ultime serait de former des apprenants aux seules compétences strictement délimitées par les exigences du contexte économique. Ce reproche fait ressortir, de manière implicite, une discipline à faible portée critique et réflexive. Si cet auteur ne prend pas en compte la dimension interculturelle et humaine des théories qui sous-tendent la didactique des langues, ses propos sont en effet indicatifs des discours disciplinaires ambiants qui valorisent l'enseignement-apprentissage de la langue sur objectifs spécifiques.

En définitive, la prolifération des discours et des représentations sur la didactique des langues (soulevée déjà dans le chapitre précédent), fait ressortir une ambivalence, voire confusion, entre sa mission humaniste et développementale d'une part et sa mission purement instrumentaliste d'autre part. On rappellera que les deux ne sont pas mutuellement exclusives et que les discours sur l'instrumentalisation en contexte sud-africain, rentrent également dans « l'air du temps » d'un pays en pleine émergence.

## **4.2.2 Logiques disciplinaires des études littéraires**

### **4.2.2.1 Un statut d'exception**

Les divers positionnements idéologiques investis dans l'étude de la littérature véhiculent des valeurs fortes et multiples et se réfèrent, de manière explicite ou implicite, à son statut d'exception. Historiquement, celui-ci traduit la promotion des patrimoines littéraires nationaux. En outre, ce statut se décline par le fait que la littérature ne détient pas d'utilité immédiatement saisissable.

Au niveau lectural, c'est le régime de lecture polysémique et autotélique accordé au texte littéraire en tant qu'objet esthétique qui le rend particulier, régime devenu institutionnalisé dans des pratiques d'analyse. La polysémie permet la réinterprétation et la réactualisation des sens du texte ; par ailleurs, la nature esthétique de la littérature engage les modalités psychologiques, affectives et socio-culturelles. À titre d'exemple, on retiendra la citation ci-dessous de Compagnon, qui résume de manière lyrique et puissante les potentialités du texte sur le lecteur et la formation de sa personnalité :

La littérature déconcerte, dérange, dépayse, plus que le discours philosophique, sociologique ou psychologique, parce qu'elle fait appel aux émotions et à l'empathie. Aussi parcourt-elle des régions de l'expérience que les autres discours négligent, mais que la fiction reconnaît dans leur détail. [...] La littérature nous affranchit de nos façons convenues de penser la vie – la nôtre et celle des autres, elle ruine la bonne conscience et la mauvaise foi. [...] La littérature, exprimant l'exception, procure une connaissance différente de la connaissance savante, mais mieux capable d'éclairer les comportements et les motivations humaines. Elle pense, mais non pas comme la science ou la philosophie. [...] La littérature nous apprend à mieux sentir [...] (Compagnon 2007 : 67).

Compagnon avance ici que la lecture littéraire tient en grande partie aux émotions qu'elle suscite, dont le principe d'identification qui s'avère central. Ainsi, l'immersion fictionnelle permet au lecteur d'éprouver des émotions et des expériences nouvelles qui engagent sa subjectivité. Par ailleurs, la littérature détient une fonction de contestation des normes sociales, aidant le lecteur à « s'affranchir » de l'opinion et de la doxa de son temps. À la différence du discours savant, la littérature permet un accès à un autre type de connaissance, une connaissance existentielle qui échappe aux cadres épistémologiques. Au final, la force de la littérature réside dans le fait qu'elle n'apporte nullement de réponses définitives mais fait naître des questionnements qui permettent des accès au sens à l'infini.

#### **4.2.2.2 Littérature et savoir**

Comme le développe Mouralis dans son chapitre « Littérature et savoir » dans *Questions générales de littérature* (2001), la lecture littéraire met en jeu différentes appropriations de connaissances à partir de divers procédés littéraires. Si ses fonctions modernes ne sont pas explicitement didactiques, l'œuvre littéraire permet toutefois d'accéder au savoir, de manière détournée et complexe et à travers des projets artistiques inédits. La distinction entre « savoir » comme nom ou substantif, c'est-à-dire en tant que « contenu positif » d'une part ou en tant que processus « de questionnement et d'interprétation » d'autre part, ouvre sur un nombre d'orientations et visions littéraires longuement illustrées, mais que les limites de cette étude ne permettent pas de développer ici. Parmi les procédés littéraires développés, Mouralis évoque d'abord la volonté, chez l'écrivain, de créer une homologie entre l'univers de l'œuvre et le monde (partant de l'idée que l'écrivain est un « concurrent de Dieu qui construit une totalité signifiante ») dans une vision « totalisante » (2001 : 153). De même, il cite la volonté de créer une homologie entre la structure de l'œuvre et celle du monde ; ou celle-ci serait « le microcosme » de celle-là. Des allures encyclopédiques de certains textes, à la réinvention de nouvelles relations entre les êtres et les choses, il démontre que l'œuvre littéraire produit un savoir à partir de l'expérience sensible et l'immersion dans des univers inouïs.

#### **4.2.2.3 La littérature comme voyage, organisme, passage à une « vie meilleure »**

La littérature engage de manière profonde les enquêtés, qui partagent sans réserve leur conviction en l'intérêt et la nécessité de son étude. Comme l'affirme Alice, « c'est au cœur de ce qu'on fait ». À ce titre, plusieurs métaphores et analogies sont mobilisées par les enquêtés pour décrire leur « réalité littéraire » ainsi que les potentialités générales de la littérature. Il va



sans dire que celles-ci sont particulièrement fortes chez les spécialistes en études littéraires.

« **Un voyage dans le texte** ». Alice par exemple, fait appel à la métaphore du voyage pour évoquer l'expérience de lecture littéraire qui ressemble à une expérience de dépaysement :

Je sais pas [*sic*] je pense que c'est assez personnel mais la littérature est un moyen de...une façon... PERMET la rencontre de plusieurs cultures et permet aussi de trouver ce qu'on a tous en commun. Donc c'est une sorte de voyage, c'est un voyage dans le texte, donc c'est un voyage qui est linguistique d'abord je pense parce qu'il faut pouvoir donc déchiffrer et ça...en classe de français et à l'université en Afrique du Sud, je pense que la langue est très très importante dans l'analyse littéraire, dans la lecture. Et après il y a donc le côté culturel, historique, philosophique, la thématique et l'idéal c'est de trouver des points communs mais de montrer quelque chose de différent, d'ouvrir les étudiants à un monde qu'ils connaîtraient sans doute pas sans ça, sans avoir choisi de faire du français à l'université.

D'après Alice, le « voyage dans le texte » que représente la lecture littéraire est « assez personnel », allusion qui met en évidence la dimension subjective de la lecture littéraire. Alice évoque de multiples composantes de la lecture (linguistique, historique, philosophique et thématique) qui participent toutes du voyage littéraire qui fonderait, selon elle, la particularité et la richesse du « français » à l'université.

« **Le rôle de la littérature, c'est d'améliorer la vie** ». Ella et Anna, pour leur part, développent les liens entre la littérature et la vie. Anna annonce qu'elle favorise les liens entre le texte et la vie des étudiants (sans plus de précisions) et Ella, dans une lignée similaire, élabore ainsi :

C'est très très difficile de convaincre ces étudiants de l'importance de la littérature...et pourtant la littérature donne une certaine indépendance [...] je ne sais pas quel est le mot en français, mais en anglais on dit *empowerment*. On donne un pouvoir à l'individu si on lui apprend à lire d'une façon méticuleuse... et la littérature est justement l'endroit avec la polysémie du discours littéraire... c'est un des endroits privilégiés pour l'étudiant d'apprendre justement cela... c'est différent du journal c'est différent de la revue ou du magazine qu'on feuillette vite, c'est même

différent du cinéma...cela se rapproche du cinéma où il y a de la même polysémie mais de façon plutôt visuelle que textuelle[...] je pense que la littérature est tellement importante pour ça... pour cet apprentissage d'une maîtrise d'un haut niveau d'un discours de n'importe quel discours [...] mais le rôle de la littérature pour moi c'est comme disait Todorov c'est d'améliorer la vie, de nous aider à mieux vivre, et c'est ça je pense plutôt mon intention avec l'enseignement de la littérature.

Pour Ella, le rôle « intellectif » (Schaeffer 2011) de la lecture littéraire implique un savoir lire « méticuleux » qui va de pair avec l'élaboration d'un discours universitaire, facilité par la nature polysémique du texte. Cette dimension critique, qu'elle suggère proviendrait uniquement de l'étude de la littérature, dote l'étudiant d'un pouvoir et d'une autonomie intellectuels. Ce rôle se double en outre d'un autre rôle très distinct : la littérature nous aiderait à « mieux vivre ». À ce titre, Ella évoque le plaisir de ses premières lectures d'enfance, malgré un parcours littéraire un peu stérile à moments (évoqué par le structuralisme). C'est ce plaisir qu'elle vise à inculquer chez ses étudiants :

[...] et au final je reviens au plaisir de la lecture que j'avais quand j'étais enfant pour confirmer que la littérature ça aide à mieux vivre (rires)...et c'est ça que j'aimerais transposer.

« **[L'analyse littéraire] c'est trouver le mystère** ». Béatrice favorise une approche de l'intertextualité dans sa recherche et son enseignement, où le texte littéraire devient le lieu emblématique de mystère et de découverte (posture qu'elle met en opposition à sa représentation de la didactique comme discipline prévisible et rigide) :

B : mais pour moi c'est ça quoi, c'est trouver le mystère...

Enq : Le mystère ?

B : c'est pas calculé et pensé tu vois/c'est pas écrit objectifs du cours, non non... on voit quand il fait le cours qu'il pense à quelque chose d'autre qu'il n'a pas vu avant

Enq : Et ça te dérange pas ?

B : Du tout/c'est ça que je trouve magnifique/voilà c'est inné et ça vient naturellement, pas forcé travaillé, bien sûr il faut travailler pour découvrir des choses, mais c'est toujours l'excitation de découvrir quelque chose sur le moment ou la veille.

Pour pousser la métaphore plus loin, la littérature serait « une mine d'or » de références intertextuelles, et l'interprète, tel un chercheur d'or, la « creuserait » pour en découvrir des éléments mystérieux et inattendus. Chaque « découverte » s'accompagne de l'excitation et on le sent, chez Béatrice, d'une certaine mesure de triomphe. Cette posture met en relief la littérature comme lieu infini de réinterprétation par des références culturelles.

**« Comme tout organisme vivant, elle a comme but de perpétuer son existence.... ».** J'insère ici un extrait d'article (toutefois d'un universitaire du champ de français sud-africain) et non pas un extrait d'entretien pour illustrer mes propos. Dans un article intitulé « De l'autre au même : uni-diversité et littérature française » (2009), Cornille traite d'une conception de la littérature qui favorise également l'idée d'intertextualité (ou de « symétrie ») évoquant la métaphore suivante à son égard :

La littérature se meurt, disent certains, blâmant pour une part la formation des lecteurs, pour une autre celle des auteurs eux-mêmes. Si le fait peut paraître contestable à nos yeux, l'expression n'en est pas moins devenue monnaie courante : c'est dans ces conditions défavorables que nous en parlons. Mais si la littérature peut mourir, c'est donc qu'elle fut vivante ou qu'elle l'est encore un peu. Comme tout organisme vivant, elle a pour but ultime de perpétuer son existence, et dispose à cette fin d'un mécanisme de reproduction analogue à celui auquel ont recours les formes simples de la vie : le mimétisme, qui se déploie généralement dans des conditions de rivalité. En disant cela, je ne songe pas tant aux théories de René Girard qu'à certaines propositions émises dans le domaine de la biologie sociale anglo-saxonne, à la théorie des « mèmes » ou des « mimèmes », en particulier, qui propose des produits du langage une image analogue à celle des gènes : tous deux auraient en commun une même « volonté » de se perpétuer et de se transmettre, au détriment d'autres, en s'offrant à des modes de recopiage, indépendamment de tout sujet, indépendamment même de toute procédure inconsciente (2009 : 251).

À partir de la métaphore de la littérature comme organisme vivant, dynamique et évolutif, la littérature est surtout conçue comme étant autonome, évacuant ainsi le rôle du lecteur, et les rapports qu'il entretiendrait avec le texte.

Le statut d'exception auquel prétendrait la littérature selon les enquêtés, est évoqué selon les modalités de lecture subjectives (identification et plaisir de lecture), critiques (pluralité des analyses) ainsi qu'à partir de grandes ambitions que son étude mettrait en valeur : l'amélioration de la vie, la possession d'un certain « pouvoir » dans le savoir lire littéraire, l'expérience de l'altérité dans le dépaysement littéraire, l'accès à de multiples niveaux de connaissances et d'expérience. Il n'est pas étonnant que ces grandes visées débouchent sur des représentations « sacralisées » de la littérature, au point où elle est conçue comme monument, organisme vivant et lieu de toutes vérités.

#### **4.2.2.4 Des postures et entrées multiples**

Les enquêtés font preuve de postures et de projets académiques multiples face au texte littéraire, ce qui n'est pas étonnant étant donné la pluralité et la diversité du domaine. Par ailleurs, les diverses méthodes d'investigation mettent en valeur un certain chevauchement des modalités subjectives, critiques et identitaires<sup>72</sup>. Dans cette perspective, les discours des enquêtés sur la littérature et ses apports affichent souvent un double rapport qui est émotif et « averti »<sup>73</sup>. Le choix de transposer ce rapport dans l'enseignement ou de n'en privilégier qu'une facette est encore une fois très individuel et aléatoire.

Alice, Ella et Anna affichent un double rapport à la littérature, où le plaisir de lecture, qui évoque des modalités subjectives et existentielles, se double d'une rigueur et d'une certaine « mise à distance » dans leur enseignement. Mais Alice semble être seule à ne garder que la dimension critique de la lecture littéraire dans son enseignement, tandis qu'Ella et Anna nuancent et

---

<sup>72</sup> Celles-ci seront explorées en plus de détail dans le chapitre suivant, consacré aux cultures interprétatives.

<sup>73</sup> On se rappellera ici de la distinction mise en avant dans le chapitre 2, celle entre « lecture naïve » et « avertie » ou « participation » et « mise à distance critique » entre autres.

complexifient ce rapport « critique » dans leur volonté d'inculquer une appréciation et un plaisir dans l'acte d'enseignement.

Jacques favorise une entrée philosophique en littérature et enseigne la littérature à un niveau purement idéal, tandis que Béatrice met en valeur une approche intertextuelle. Denis privilégie des littératures africaines d'expression française, qui révèlent certains enjeux identitaires.

Ces entrées multiples ne sont pas nécessairement réinvesties dans l'enseignement du texte et pointent une correspondance approximative et imparfaite entre les orientations de recherche et l'enseignement, orientations qui seront explorées en profondeur dans le chapitre suivant.

#### **4.2.3 Cultures disciplinaires « froide » et « chaude »**

L'exposé des logiques disciplinaires propres à la didactique des langues et des études littéraires s'apparente à la « culture froide » et la « culture chaude » développées par Lahire. Dupont, citée dans Lahire, dissocie la « culture de l'événement » de la « culture du monument » ainsi :

« Ces oppositions entre oralité et écriture-lecture, événement et monument, énonciation et énoncé, acte de parole et texte, recomposition et citation, sens pragmatique et sens sémantique, qui se recourent sans se recouvrir, dessinent une nébuleuse organisée à partir de deux pôles asymptotiques que nous avons appelés la *culture chaude* et la *culture froide* » (2004 : 72).

En ce qui concerne la mise en relation disciplinaire traitée ici, la « culture de monument » serait la culture littéraire, où l'œuvre, au centre de la situation de recherche et d'enseignement, est sacralisée, et où les situations d'enseignement normatives prévalent. La didactique des langues met en évidence, quant à elle, la « culture de l'événement » dans ses dispositifs d'enseignement, car elle s'appuie sur l'acte de parole, se déroulant « dans le moment », où l'échange valorise le sujet-apprenant dans une situation d'énonciation intersubjective.

Ces deux cultures disciplinaires et d'enseignement (français langue et littérature étrangères/enseignement transmissif et normatif de la littérature), suivent la logique d'une « culture établie » et une « culture en devenir ». Ainsi, les études littéraires, qui valorisent la culture cultivée du « monument » et du discours qui l'entoure, sont légitimées et normalisées par l'institution. Par opposition, le domaine de la didactique des langues, qui met en valeur la culture anthropologique, et qui opère à partir des données du terrain, souffre d'un manque de légitimation universitaire dû à sa visée fonctionnelle et à sa dimension praxéologique.

#### **4.2.3.1 Exemples propres à l'enseignement de la lecture littéraire**

À titre d'exemple, ces deux cultures peuvent être mises en parallèle dans deux articles, rédigés par deux universitaires en Afrique du Sud. Les articles portent sur des objets d'études différents dans des logiques disciplinaires distinctes, le premier étant à portée littéraire et le deuxième portant sur l'enseignement du texte littéraire. Bien que les deux articles soient de nature différente, les représentations implicites et explicites de la littérature et de son enseignement qui y apparaissent sont fort révélatrices des deux cultures disciplinaires étudiées. En effet, ces deux perspectives mettent en évidence les implications pédagogiques des logiques disciplinaires différentes.

Le premier article, cité ci-dessus, par Cornille, spécialisé en études littéraires, porte sur des cadres symboliques au sein de l'institution littéraire française et leur reproduction et transformation au sein des aires littéraires francophones. Le sujet principal traite donc de l'intertexte comme mécanisme de reproduction de la littérature française, illustré par des auteurs tels que Chamoiseau et Mabanckou. De manière plus générale, une certaine conception de la littérature et de son enseignement peut être dégagée. L'introduction de cet article, ouvre sur le constat suivant :

L'enseignement du français, langue étrangère, part du principe idéal que tous les apprenants sont, au départ, également démunis de connaissance. Mais dès lors qu'il est question de littérature, qu'elle soit française ou francophone, la situation change du tout au tout : des inégalités se manifestent de façon dramatique. La littérature semble diviser la classe d'un point de vue social et culturel. Comme beaucoup d'entre ceux qui enseignent la littérature française en langue étrangère (plus particulièrement en Afrique anglophone), je m'interroge sur les modes de transmission de la parole humaine en son sens le plus large : je me demande plus précisément quels sont les mécanismes culturels qui interviennent dans la passation des écrits littéraires (2009 : 250).

Ce commentaire préliminaire esquisse une représentation sur ce que l'auteur estime être le défi d'un enseignement de la littérature en contexte FLE : il ferait ressortir des inégalités sociales et culturelles au sein de la classe. On suppose que ces commentaires portent sur le partage ou non des références littéraires qui surgirait dans un contexte FLE où il n'existerait pas de connivence culturelle. Etant donné que l'article porte sur l'intertexte, et éclaire un certain nombre de nouvelles formes d'écriture à partir d'un canon, cette supposition me paraît juste. Par conséquent, il faut croire que pour cet universitaire, l'enseignement de la littérature s'articulerait à partir des questionnements sur la transmission des corpus. Des termes tels que « connaissance » et « passation » renvoient en effet à des conceptions d'une éducation littéraire essentiellement transmissive.

L'auteur explore ensuite certaines formes littéraires et leur évolution à partir de considérations sur le rôle de l'écrivain, qui, en imitant, cherche à s'inscrire dans un champ et une tradition littéraires. Paradoxalement, le réseau intertextuel mis en évidence revient toujours au canon littéraire français comme point de départ. Je ne souhaite pas par-là suggérer que cet universitaire soutienne un « Ordre établi » ou un canon au niveau idéologique, mais paradoxalement ses propos portent, à rebours, sur les classiques, en débusquant la prolifération de références dans de nouvelles formes. Dans ce cas, on peut présumer que la littérature et son enseignement se dessinent ici comme le lieu de distinction des « héritiers », qui renvoient inéluctablement à des questions du canon français. Saisi dans cette

perspective, l'enseignement de la littérature est vu comme le lieu de **division sociale**, vision que l'on se gardera de juger car tel n'est pas le but ni l'objet de cette thèse, mais qui est pourtant très révélatrice de la notion d'un enseignement littéraire comme transmission des savoirs. Par ailleurs, une sacralisation de la littérature dans une perspective de l'*intentio auctoris* et *intentio operis* est à noter. Les savoirs privilégiés portent sur l'intertexte dans de nouvelles formes d'écriture.

Le deuxième article, d'Everson, qui s'intitule « *Getting under their skin : towards a cross-cultural approach for the teaching of Literature* » (2005), s'inscrit dans une perspective didactique et se penche sur la question même de l'enseignement de la littérature, dans un contexte FLE. Il tient d'abord des propos liés aux enjeux contextuels de l'enseignement dans le supérieur, avance ensuite des arguments sur le bien-fondé d'un enseignement de la littérature en contexte sud-africain et propose, pour finir, une méthodologie d'enseignement pour ce contexte. De manière très frappante, les propos d'Everson se distinguent de ceux de Cornille dans la mesure où la littérature est conçue comme détenant une fonction **démocratisante** et non pas de division :

*Yet perhaps the most compelling argument in favour of teaching literature is the polysemy of all literary texts. This is of particular value when learner's needs and skills are disparate. Plurality of meaning means that there are as many possible interpretations of any one text as there are readers; literature thereby acquires a **democratizing** function and that alone justifies its teaching in the South African context (2005 : 57).*

Dans leur ensemble, les considérations d'Everson quant à l'enseignement de la littérature se rangent du côté d'une culture de compétences :

- Le point de vue adopté met en valeur les besoins/intérêts de l'apprenant qui lui, serait au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Il favorise ainsi *l'intentio lectoris*. Dans cette perspective, la littérature est perçue



comme une ressource à l'acquisition de compétences linguistiques : « *If the aim is to assist learners to achieve linguistic competency while respecting their socio-cultural profile and centering learning activities on them then how can this best be achieved?* » (2005 : 29).

- Everson met en question les genres scolaires traditionnels tels que l'explication de texte et la dissertation, dénonçant leur technicité et le fait qu'ils ne sont pas utiles pour mesurer les progrès accomplis par l'apprenant en langue étrangère. Une démarche pédagogique propre à l'enseignement du texte littéraire est proposée et s'aligne avec celle préconisée en didactique des langues dans ses étapes successives (anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée, identification, conceptualisation, systématisation, production). Les activités préconisées se centrent sur le lecteur et sa subjectivité, par exemple, les jeux de rôle, des productions « à la manière de », etc. qui doivent toutes s'enraciner, selon Everson, dans un désir profond, chez l'apprenant, de communiquer.

- Everson propose dans cet article un corpus basé sur la fiction féminine marocaine qui traite, d'un point de vue social, des questions semblables à celles qui existent en Afrique du Sud : « *it is our contention that students in South Africa can only benefit from seeing that other societies [...] also evolve in a painful struggle to reconcile tradition and modernity and to empower previously disadvantaged sectors of the community, specifically women* » (2005 : 58). Les enjeux idéologiques de ce parti pris ne peuvent pas être niés ; ils mettent en valeur la diversité culturelle et font ressortir la volonté démocratisante de l'enseignant. Si le choix du corpus reflète sans doute les intérêts de l'enseignant, il se fait à partir de questions jugées pertinentes pour son public. On remarquera, au passage, que le corpus proposé ne fait pas partie du canon français mais favorise une aire littéraire traditionnellement marginale : des écrivaines femmes dans un pays en voie de développement.

Ces deux contributions à la recherche s'inscrivent donc dans des paradigmes disciplinaires distincts qui ont d'importantes conséquences pédagogiques.

Les représentations du premier article s'inscrivent de manière implicite au sein du modèle traditionnel : la réflexion didactique n'est pas au centre de l'article et la construction théorique est non-didactisée. L'objet de réflexion du deuxième article s'inscrit dans une véritable éthique de lecture, dont les enjeux humanistes sont évidents. La réflexion accordée aux objectifs, les démarches didactiques proposées, et l'attention donnée au contexte crée une didactique interventionniste pour le contexte sud-africain en particulier :

*It is important that the educator take cognisance of the ideological aspect of using such texts as pedagogical supports, and that s/he be prepared to act as facilitator, guiding the learner through self-knowledge to an understanding of others. (...) Within the South African context, such an undertaking can lead quite naturally to the desirable conclusion that cultural diversity need not be problematic but that, on the contrary, it can enrich and strengthen the social fabric (2005 : 58).*

Ainsi, la littérature, intégrée dans une approche interculturelle, jouerait un rôle social crucial en contexte sud-africain, en démystifiant les dangers de la diversité culturelle et en promouvant l'intégration sociale voire de la *nation building* (construction de la nation après l'apartheid) et non pas de promouvoir un patrimoine littéraire. Dans cette perspective, la littérature n'est pas perçue en tant que produit de culture « cultivée » mais comme étant au service d'une culture « ordinaire » (première) ou « anthropologique ». Ce déplacement d'une conception « perfective » et somme toute élitiste d'une formation littéraire vers une acception plus démocratique se joue dans les nombreux concepts clés de la didactique de la littérature évoqués ci-dessus.

#### **4.3 Discours et représentations disciplinaires de l'enseignement du texte littéraire**

Les logiques et cultures disciplinaires soulevées le long de ce chapitre sous-tendent certaines postures et pratiques face à la littérature qui participent des représentations sur les deux disciplines. Le tableau ci-dessous offre une vue d'ensemble contrastive de celles-ci. Sur la gauche, se dessinent les représentations et pratiques propres à un modèle

« traditionnel » d’enseignement ; sur la droite figurent celles qui s’inscrivent dans une logique didactique. Ces deux modèles relèvent ce que Dufays désignerait comme la tension entre les « Humanités » d’une part, où la perpétuation de la transmission magistrale règne, et les « Méthodes » d’autre part, ou la tendance croissante à étudier la littérature comme un objet-ressource mis au service d’autres compétences jugées plus fondamentales et/ou plus utiles pour la vie sociale (2009 : 4). Dans le contexte de cette étude, on peut supposer que le plus souvent, les universitaires spécialisés en études littéraires s’identifient et s’abreuvant du modèle « traditionnel » tandis que ceux spécialisés en didactique s’orientent à partir d’une culture de « méthodes », même si, comme on l’a vu, certaines pratiques et postures ne sont pas aussi systématiques et stables que les représentations le suggèrent.

<b>Représentations et approches d’enseignement de la littérature : modèle traditionnel</b>	<b>Représentations et approches d’enseignement de la littérature en didactique</b>
Sacralisation	Désacralisation
Spécialisation	Sous-discipline/Ressource
<i>intentio auctoris, intentio operis</i>	<i>intentio lectoris</i>
Distance	Implication
Transmission d’un canon	Compétences, dont le savoir lire
Critique/Analyse	Compréhension/expression
Cours magistraux	Interaction
Dissertation, explication de texte	Expression personnelle, productions créatives
Le professeur comme passeur de connaissances	Le professeur comme appropriateur

**Tableau 4.1 : Représentations et pratiques de l’enseignement de la littérature à partir de deux cultures disciplinaires**

On a constaté que l’approche normative ou « traditionnelle » de la littérature est en général inculquée et transmise au sein des cultures éducatives ou scolaires. Les postures de « mise à distance critique » sont engendrées par des genres scolaires tels que la dissertation et l’explication de texte et les favorisent en retour. Cette *doxa* traditionnellement nommée « l’attitude fondatrice » est mise en question par des attitudes dites « libérées » propres à la didactique, qui favorisent la participation psycho-affective du sujet lecteur

(Peytard 1988). Au sein du modèle transmissif, les rôles traditionnels entre enseignant et apprenant sont clairement délimités. De manière schématique, il est possible d'opposer l'enseignant « passeur de connaissances » (focalisé sur des contenus) et l'enseignant « appropriateur » (focalisé sur les objectifs et méthodes).

#### **4.3.1 La tension entre une approche « méthodique » et une approche « globaliste »**

Les études littéraires, marquées par une tradition normative de transmission, ne sont pas, on le sait, alimentées traditionnellement par une réflexion didactique qui vise des objectifs et des compétences clairs (comme c'est le cas en didactique), mais par des représentations sur la distribution des rôles entre professeur et apprenant. Celles-ci passent notamment par la valorisation de la forme lecturale de « mise à distance critique » de l'analyse littéraire. Il semble pourtant nécessaire de nuancer ces propos à ce stade de cette étude.

À ce titre, une tension entre une approche « méthodique » et une approche dite « globaliste » peut être dégagée. L'approche méthodique, exemplifiée par des genres scolaires comme l'explication de texte ou la dissertation, vise une rigueur analytique systématique. Or les représentations associées à une approche dite classique ne se conforment pas à la réalité dans le cas des entretiens menés. Comme on le verra dans l'analyse des pratiques d'enseignement, tous les universitaires spécialisés en littérature, à l'exception d'Alice, qui exige une approche méthodologique dans l'explication de texte, font appel à des méthodes d'enseignement et d'évaluation éclectiques et instables qui ressemblent à ce que Beacco nomme la méthode « globaliste ».

Beacco fait la distinction, dans le contexte de la didactique des langues, entre une approche « globaliste » ou « ordinaire » d'une part et une approche « par compétences » d'autre part. Le principe de l'approche « globaliste » en didactique des langues serait la globalité, caractérisé par la polyvalence en

matière de supports et d'objectifs, ce qui a comme résultat l'absence « de recherche de cohérence interne » (2007 : 43). De même, la pluralité des objectifs, et la portée largement implicite d'une formation littéraire fait ressortir une « méthodologie » non définie, pensée de la manière suivante par Beacco :

[La méthodologie globaliste] agit comme un ensemble de représentations, fondamentales mais non uniformes, et elle constitue ainsi un cadre où viennent se modeler les attentes éducatives des apprenants partageant ces représentations et les pratiques ordinaires de l'enseignement. [...] Mais elle se fonde, plus largement, sur des représentations sociales des langues et de leur enseignement, qui se donnent avec un certain caractère d'évidence (2007 : 44).

Si on remplace le mot « langue » par « littérature » ce concept pourrait tout à fait s'appliquer à un enseignement « ordinaire » de la littérature. Selon Beacco, les caractéristiques de l'approche ordinaire (globaliste) sont les suivantes :

- l'imprévu (qui se situe entre planification et improvisation – l'imprévu est omniprésent, non par accident, mais à cause de la plasticité même de l'objet d'enseignement) (2007 : 45) ;
- les modes de transmission (qui sont hérités par une tradition, par des choix méthodologiques « par défaut », car l'approche ordinaire est plus familière et moins technique que d'autres manières d'enseigner).

Beacco résume ainsi les caractéristiques techniques qui pourraient ressembler à un enseignement ordinaire de la littérature : la cohésion d'ensemble faible, les constituants permutable et souvent facultatifs, les objectifs annoncés nombreux et de nature différente (2007 : 49). De la même manière, l'enseignement de la littérature est le plus souvent à orientation « globaliste » dans le sens où il est délibérément peu cohésif et malléable. Cet enseignement « par défaut » ne rentre pas forcément, comme je l'ai signalé ci-dessus, dans des cadres normatifs stricts (autorité de l'enseignant,

transmission d'un canon, cours magistraux, genres scolaires traditionnels) et traduit simplement le manque voire l'évitement d'une réflexion didactique qui tient à la nature complexe de la littérature et son statut historique transmissif.

#### **4.3.2 Débats disciplinaires**

Les logiques disciplinaires propres au traitement du texte littéraire ainsi que leurs « mérites » et « déficiences » sont nourries, voire renforcées, par des représentations et des discours qui traduisent des engagements. De cette manière, l'espace disciplinaire est souvent devenu le lieu de débats vifs. Loin d'être réservé au contexte sud-africain, ces polémiques, on l'a vu, touchent aux contextes éducatifs marqués par des facteurs sociaux comme la diversification et la massification des publics d'apprenants qui s'opposent, en apparence au moins, à des contenus et à des méthodes souvent jugés dépassés voire élitistes.

De nombreux arguments qui défendent des pratiques d'enseignement littéraires établies sont explorés ici car révélateurs des prises de positions et des cultures évoquées ci-dessus. De même, des positionnements des « réformateurs », souvent didacticiens, sont éclairés, ainsi que leurs représentations sur le modèle « traditionnel ». Il est intéressant de noter que ces débats semblent être particulièrement prégnants dans des contextes éducatifs de français langue maternelle.

En 2000, en France, une nouvelle réforme d'enseignement du français a été proposée, qui allait mettre à mal la dissertation dans le secondaire. Un collectif d'enseignants, d'écrivains et de chercheurs s'est formé pour s'élever contre les dangers qu'entraînerait la disparition de cet exercice. Cette « bataille » se caractérise par une divergence entre des croyances et des représentations sur « une littérature » et donc sur « une méthodologie ».

Les débats des « défenseurs » sont rassemblés dans un ouvrage, édité par M. Jarrety, qui se constitue des communications présentées au Colloque sur l'avenir des enseignements littéraires après le Manifeste publié dans *Le Monde* (mars 2000) : « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle ». L'engagement du langage des défenseurs, rappelle à quel point la littérature est porteuse de valeurs et d'une culture, et à quel point, dans le cas français au moins, elle en dit long sur l'identité d'une nation.

Les revendications des réformateurs sont également très présentes dans les discours ambiants. Dans un supplément récent du *Monde*, « Quelle littérature enseigner aujourd'hui ? » (mars 2013), de nombreux articles et points de vue sont rassemblés pour inciter à repenser un enseignement classique et normé de la littérature. On y plaide pour l'actualisation des romans en enseignement (« Pour des romans adaptés à notre temps » de Viart) ; l'enseignement de la littérature comme performance et non pas comme connaissance (« Transmettre les textes ne se limite pas à transférer des connaissances » de Citton) et on s'insurge contre l'imposition des normes et des règles programmatiques (« Aux professeurs de conserver la main ! » de Jardin). De manière générale, les arguments mobilisés autour de l'enseignement de la littérature sont fortement diversifiés, rassemblant des considérations idéologiques, disciplinaires et didactiques, comme on le verra dans la partie suivante.

#### **4.3.2.1 Arguments contre la culture des « méthodes » et son traitement du texte littéraire**

##### **4.3.2.1.1 Dangers d'une culture disciplinaire « fonctionnelle » et « utilitaire »**

Les représentations quant au statut et au traitement du texte littéraire relatives à une culture de « méthodes » ou de « compétences », sont répandues et soutenues par de nombreux critiques, professeurs et théoriciens et relèvent d'abord des dangers d'une culture disciplinaire du français de plus en plus utilitaire.

Tout d'abord, de nombreux arguments idéologiques, déjà soulevés dans le premier chapitre, dénoncent des tendances disciplinaires de plus en plus axées sur des fins communicatives, dans un monde où la communication et l'information prennent le dessus sur la transmission et l'interprétation. La dimension idéologique de ces arguments soulève la soumission des finalités éducatives aux besoins du marché du travail, dans une perspective technique et néo-libérale. Dans son ouvrage *L'avenir des Humanités* (2010), Citton fait état de la valorisation néo-libérale des connaissances « scientifiques, explicites, directement traduisibles en appareillage technologique », et de la dépréciation corrélative « d'autres types de connaissances a priori également respectables [...] artistiques, esthétiques, intuitives, artisanales, pratiques, relationnelles » (2010 : 13). Citton met en relation, à ce titre, la société de l'information et les cultures d'interprétation, incarnées par les études littéraires, qui, selon lui, constituent une activité incontournable à l'heure actuelle.

Par ailleurs, on avance l'argument selon lequel les finalités de l'éducation sont soumises aux besoins du marché. Debray *in* Jarrety, évoque « la confusion » qui existe entre « l'information et la connaissance », dont la première serait « une marchandise » conçue dans le cadre de l'éducation en



tant que « formation aux besoins de l'industrie ». Il met en valeur, également, l'opposition entre « communication et transmission » et la tendance de l'école contemporaine à être réduite à un organe de communication, mais sans continuité ou « transmission ». À ce titre, il affirme que « les humanités », exemplifiées par les études littéraires, « ont été vaincues par les sciences sociales » (2000 : 153). Cette affirmation, lourde de sens, révèle une attitude défaitiste vis-à-vis d'une tradition transmissive en déchéance, remplacée par une culture pragmatique à portée communicative.

Le Rider fait écho à ses constats, en déclarant qu'au nom des « sciences de l'homme et de la société », la littérature est dévaluée, réduite, dans le meilleur cas, au statut d'objet esthétique, mais souvent au statut de symbole de l'Université ancienne et poussiéreuse, où l'on considérerait nécessaire d'enseigner, par exemple, les matières médiévales [...] » (Le Rider 2000 : 113).

De même, Capel et Renard soutiennent que l'enseignement du français est réduit à des aspects utilitaires et l'enseignement du texte littéraire est devenu un support de travail parmi d'autres, perdant ainsi sa spécificité (son statut « d'œuvre d'art singulière ») (Capel & Renard 2000 : 40).

La portée transmissive de la littérature défendue met notamment en évidence la dimension patrimoniale de l'enseignement, qui pèse fort en contexte de français langue maternelle. Dans cette perspective, Le Rider établit un lien entre le « déclin » de la littérature en milieu scolaire et la perte de la mémoire culturelle collective :

L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur doivent-ils « accompagner » le mouvement de la société contemporaine caractérisé par le déclin de l'écrit et de la littérature au profit de l'audiovisuel et du multimédia, voire prendre l'avant-garde de ce mouvement ? Ou veiller à la transmission d'une tradition littéraire et historique sans laquelle la mémoire de la culture européenne disparaîtrait ? (2000 : 115).

Dans des contextes scolaires de langue maternelle, les enjeux d'une identité et d'une histoire collective détiennent une importance particulière. On se demandera si cette tradition transmissive patrimoniale est aussi présente dans l'enseignement exogène et étranger du français en Afrique du Sud, où il n'y a pas de claire culture de référence ou de « centre » en ce qui concerne un patrimoine et une mémoire collective.

Ces points de vue proviennent notamment du contexte d'enseignement de français langue maternelle et défendent le statut d'exception dont ont réjoui historiquement les textes littéraires. Ils résonnent, dans le contexte sud-africain, avec l'idée de la portée communicative de la didactique du FLE, discipline des sciences sociales, jusqu'à son identification au monde du travail, où la visée ultime serait de former des apprenants aux seules compétences strictement délimitées par les exigences du contexte économique.

#### **4.3.2.1.2 Dangers de l'instrumentalisation**

On aura beaucoup reproché l'instrumentalisation abusive voire l'évacuation totale du texte littéraire en didactique des langues. Dans cette perspective, deux effets des attitudes dites « libérées » propres à la didactique du FLE ont été repérés par Peytard : l'effet « réservoir » d'abord, qui propose une analyse du langage en occultant la dimension littéraire du texte. Cette approche a été critiquée pour sa technicité. Ensuite, « l'effet communion », quant à lui, présente le texte sans exploitation pédagogique ; celui-là est envisagé en compensation ou en complémentarité à un cours de langue. Ainsi, le texte littéraire représente un « objet de repos » pour les enseignants et les apprenants où le « plaisir du texte » est censé régner. Peytard commente :

En croyant démystifier, en désirant la pureté textuelle de la littérature, on sacralise aussi, de nouveau, le texte. On ignore, du coup, ce fait premier que les apprenants sont inégaux devant les textes, aussi bien non

littéraires que littéraires. On accentue l'inégalité, en rêvant de l'abolir (1988 : 14).

Une autre dérivation repérée en didactique tient à ce qui est perçu comme étant l'instauration d'un rapport monosémique du texte littéraire : il s'agit du regroupement des textes littéraires par thème, qui selon Henchi, est une approche réductrice qui délimite le champ littéraire de sens :

[Cette démarche] peut même contraindre à une lecture qui ne puisse aller au-delà de la dénotation référentielle. [...] Le rattachement de ces poèmes à des thèmes prédéfinis risque d'annihiler tous les signes de la condensation et de la complexification dont ils sont porteurs, et de les réduire, par conséquent, à un langage transparent de sens univoque (2008 : 263).

Craignant la possibilité que la littérature retrouve une seule valeur fonctionnelle, qu'elle ne devienne plus qu'un moyen elle-même, Henchi relève un écueil potentiel majeur en didactique des langues, où la communication fonctionnelle ou « dénotative » prendrait le dessus sur la dimension connotative ou littéraire.

On le voit, les reproches faits à une culture de méthodes, dans laquelle s'inscrit la didactique des langues, repose largement sur sa portée communicative et fonctionnelle ainsi qu'à son traitement malaisé du texte littéraire. Cela est largement dû, comme on l'a évoqué ci-dessus, à son histoire disciplinaire de linguistique appliquée, et ensuite à une identité disciplinaire à visée communicative.

### 4.3.3 Arguments contre le modèle traditionnel de l'enseignement

#### 4.3.3.1 « Mise à distance » aliénante

La valorisation de certains rapports métatextuels et l'institutionnalisation de certaines pratiques révèlent des pratiques « fondatrices », héritées d'une tradition, particulièrement lourde en contexte français, qui font l'objet de nombreuses contestations. De manière générale, les didacticiens de littérature constatent qu'il existe une dissonance et un écart culturels importants entre le corps professoral et les apprenants, dans des contextes de diversification de pratiques culturelles et des publics d'apprenants. Les multiples points de contestation sont résumés ci-dessous, et proviennent notamment des didacticiens de langue, de littérature et des sociologues :

- Les discours scolaires sur la littérature créent et perpétuent la notion des « héritiers » où l'héritage culturel des classiques est valorisé dans une perspective de connivence, sans prendre en compte la diversification des publics et des pratiques de lecture (Dumortier 2008 : 243, Francillon 2009 : 43).
- Conjointement, l'institutionnalisation de la coupure des deux régimes de lecture (« scolaire/savant » et de « loisir/ordinaire ») aurait des effets négatifs et aliénants sur les publics scolaires (Dumortier 2008 : 244).
- La centration sur le texte et sur l'auteur est faite aux dépens des besoins du lecteur-apprenant. Autrement dit, on accorde une place prépondérante aux connaissances sur l'auteur, aux connaissances connexes à l'œuvre (l'époque, les courants esthétiques, etc.) et aux procédés textuels dont le « technicisme » empêche des rapports authentiques entre texte et lecteur. (Dumortier 2008 : 241, Séoud 1997 : 128).
- Les activités proposées, telles que l'explication de texte et la dissertation, imposent la monosémie (*Ibid* : 127). L'explication de texte occulte tout rapport personnel avec le texte car elle implique que le sens est « déjà-là ». (Peytard 1988, repris par Séoud 1997). La dissertation se fonde également

sur la notion d'une séquence de discours cohérent et unifiant à partir des idées contrastées (thèse, antithèse, synthèse). Encore une fois, elle encourage la monosémie et demande une maîtrise de discours bien au-dessus des compétences des apprenants du français langue étrangère (Peytard 1988).

- Les approches traditionnelles (le cours magistral, l'explication de texte) n'aident pas à l'apprentissage de la lecture ni à la compréhension (Dumortier 2008 : 243, Séoud 1997 : 81).

Il est intéressant de noter que certaines critiques adressées aux deux cultures se basent sur le fait qu'elles limitent la complexité du fait littéraire en préconisant la monosémie ou une valeur seulement dénotative.

Si les reproches aux pratiques dites « classiques » s'adressent principalement à des méthodes promues par les instructions officielles en contexte scolaire du FLM, on a vu que bien des pratiques peuvent se transposer en contexte sud-africain, où la prépondérance des genres scolaires comme l'explication de texte et la dissertation valorise une posture « d'expert » et une forte culture éducative. Or ces pratiques « fondatrices » ne représentent pas forcément la même chose pour chaque universitaire. Par ailleurs, elles peuvent coexister souvent avec des approches plus « libérées ». Autrement dit, ce qu'on désigne comme étant une approche ou une méthodologie et ce qu'on enseigne sous ce nom peut varier en fonction d'une personne, ses représentations et son *habitus* éducatif et culturel. De plus, il est fort possible que des approches éclectiques d'enseignement (qui s'inscrivent dans une logique « globaliste ») soient plus prépondérantes que des approches tout à fait libérées ou fondatrices.

Dans cette perspective, il faudrait nuancer ces deux cultures disciplinaires, dont les traits saillants ont été dessinés comme cadre de référence, afin d'en dégager des éléments de normativité et de différenciation eu égard des rapports que les enquêtés entretiennent avec la réalité littéraire.

Les structures épistémologiques des deux disciplines en question, ainsi que leur contextualisation socio-historique, mettent en évidence des valeurs et des pratiques disciplinaires qui pèsent fort sur le statut, rôle et fonction accordés au texte littéraire en français. Il a été avancé que la didactique du FLE, en tant que discipline convergente, possède une forte conscience disciplinaire et donc une forte culture disciplinaire. De plus, cette discipline joue un rôle décisif dans la conjoncture actuelle dans la mesure où elle met en question des contenus et des modes de transmission traditionnels. Au contraire, les études littéraires, de par leur pluralité et leur histoire de valeurs, s'érigent comme un espace disciplinaire divergent et éclaté. Cet état de fait rend une discussion sur une quelconque « tribu » académique impossible. On peut tout à plus constater que les universitaires s'abreuvent à la fois des traditions disciplinaires et des orientations très personnelles pour développer une approche d'enseignement à la littérature. Par ailleurs, de fortes représentations et de vifs débats animent l'espace disciplinaire en ce qui concerne le rôle, la fonction et la manière d'enseigner la littérature. Ces débats sont sous-tendus par des croyances et convictions fortes, notamment en contexte franco-français qui confirment l'hypothèse des cultures et des discours disciplinaires comme de véritables « manières d'être dans le monde ».

### **3<sup>ème</sup> partie :**

## **La littérature en tant qu'objet de recherche et d'enseignement**

## **Chapitre 5**

### **Cultures interprétatives**

Le présent chapitre vise à développer, à partir du concept de culture interprétative, les rapports que les universitaires spécialisés en études littéraires entretiennent avec la littérature dans leur recherche et leur enseignement. On a déjà constaté, dans le chapitre précédent, que les études littéraires sont une discipline divergente aux modalités plurielles. Cette réalité disciplinaire, où la subjectivité et les valeurs jouent, de surcroît, des rôles non-négligeables, relève d'un grand défi lorsque l'on tente de définir les traits, les pratiques et les postures propres à des cultures interprétatives littéraires. En effet, il est évident que si les universitaires spécialisés en études littéraires, à savoir Alice, Anna, Ella, Denis, Jacques et Béatrice, s'abreuvent de certains courants de pensée et de discours disciplinaires littéraires, leurs orientations et postures à la littérature sont hautement personnalisées ; en effet, de divers facteurs participent de leur « voie/x » académique littéraire.

En effet, si la culture interprétative touche également du pluriel, dans la mesure où certaines problématiques de recherche, cadres de référence et méthodes d'investigation sont partagées par des « communautés interprétatives » (Fish 2007), ces modes de questionnement et postures de recherche ne constituent guère des communautés de recherche ou des « tribus académiques » occupant des territoires de recherche (Becher & Trowler 2001).

Or la portée collective des cultures interprétatives est la plus évidente et transparente dans les contextes d'enseignement : elle se manifeste notamment dans les contenus et les découpages des programmes littéraires, et met alors en évidence des procédés d'inculcation et de (re)transmission littéraires au niveau scolaire et universitaire. Ainsi, la culture éducative et la culture



interprétative se chevauchent de manière importante. En général, les manières d'aborder les textes littéraires en contexte d'enseignement-apprentissage s'inscrivent et se distinguent, plus ou moins explicitement, des traditions interprétatives.

À ce titre, il est frappant et révélateur de constater que les fonctions d'enseignement et de recherche ne se recoupent pas de manière claire, à l'exception d'un seul cas. Frappant d'abord, car cet état de fait met en question la représentation de l'enseignement à l'université comme une extension de la discipline de recherche. Révélateur ensuite de la nature divergente de la « discipline » des études littéraires. Dans cette perspective, dans le cadre de ce chapitre, la notion de « culture interprétative » prend en compte et explore la tension entre culture collective (des traditions et des pratiques collectives) et personnelle des approches au texte, tension mise en valeur dans le chapitre 2.

Avec ces questions en toile de fond, ce chapitre vise à explorer les divers facteurs qui constituent les cultures interprétatives en contexte académique. La première partie du chapitre, « cultures interprétatives construites », propose une réflexion sur le développement du rapport des universitaires à la littérature, en prenant en compte les modalités de lecture littéraire. Les notions de « lecteur expert », de « centre de pertinence », d'« ontologie de la lecture » seront développées et confrontées, par la suite, aux entretiens menés.

La deuxième partie du chapitre se propose d'analyser les « cultures interprétatives transmises » dans le contexte de l'enseignement, en se penchant sur les programmes littéraires retenus et leur inscription dans des traditions interprétatives distinctes et souvent divergentes. Ce parti pris, qui sera mis en parallèle, encore une fois, avec l'analyse des observables (à savoir, les programmes littéraires et les extraits d'entretiens), induit une

réflexion sur les notions de patrimoine, à travers les répertoires littéraires en contexte sud-africain, ainsi que sur les modes de transmission, normatifs et en émergence.

Le parti pris de séparer, dans le cadre de ce chapitre, les composantes de recherche et d'enseignement, met en évidence l'absence de leur adéquation disciplinaire. Cette donnée, révélatrice en elle-même, sera discutée plus loin. En somme, ce choix met au premier plan une réflexion sur la nature relative et multiple des cultures littéraires interprétatives, ainsi que leur transformation dans des espaces disciplinaires différents.

### **5.1 Cultures interprétatives**

Saisir la notion de « culture interprétative » n'est pas chose aisée, car elle comprend divers comportements et logiques qui se mêlent et se confondent : les valeurs et attitudes (des manières « d'être » face au texte) ; les postures (des manières de saisir le texte) ; les pratiques (des manières d'analyser le texte) ; sans parler du « capital littéraire », qui consisterait à la fois en des « biographies littéraires » personnelles et collectives (le patrimoine littéraire, qui traduit un héritage littéraire collectif). De plus, en dépit de leur statut divergent, les études littéraires relèvent d'une grande normativité, où maintes traditions interprétatives sont (re)transmises dans le contexte de l'enseignement. Ainsi, explorer la notion des « cultures interprétatives », propre à la notion de culture retenue dans le cadre de cette étude, exige la prise en compte de logiques relationnelles, des logiques d'appropriation et des logiques d'appartenance (Pretceille & Porcher 1996).

Tout le long de ce chapitre, les divers aspects de ces composantes seront mis en valeur ainsi que la tension entre les cultures individuelles et plurielles eu égard des enjeux et des spécificités du cadre universitaire. Pour commencer,

au niveau individuel, il importe d'approfondir la notion très vaste de « littéraire », évoquée ici par Viala :

Qu'est-ce en effet qu'un « littéraire » ? En termes de savoirs, un connaisseur de la langue et des idées, des images et des sensibilités qui pétrissent une société ; en termes de savoir-faire, quelqu'un qui maîtrise l'expression, aussi bien orale qu'écrite, et l'analyse des textes jusque dans leur implicites ; en termes de savoir-être, un esprit qui interroge (Viala 2009 : 12).

Cette définition, qui s'érige volontiers en éloge, ne prend toutefois pas en compte les spécificités statutaires et disciplinaires de la recherche « en littérature », ni les modalités de lecture qui les sous-tendent, ni le développement d'un parcours littéraire académique, au sein d'une discipline plurielle, éclatée et paradoxalement, fortement normatif.

### **5.1.1 Lecteur expert**

Comment « définir » l'universitaire menant des recherches dans le domaine des études littéraires ? Comme le fait remarquer Chevrel (1994), il n'existe pas de substantif pour définir le chercheur en littérature, ce qui renvoie à la question épineuse de la « littérarité » et de la scientificité de ce champ disciplinaire. On pourrait néanmoins tirer de nombreuses conclusions de leurs pratiques de lecture. Tout d'abord, de par leur titre, les universitaires seraient des « lecteurs experts » de textes littéraires, en ce qui concerne les manières dont ils lisent et abordent des textes. En effet, il va sans dire que le lecteur « expert » a intériorisé le régime de lecture littéraire, qui se définit par la valorisation de la dimension symbolique ou archétypale du texte, aux dépens d'une fonction référentielle, et de manière importante, par la polysémie des signes (Marghescou 2009). C'est un lecteur qui, explique Citton, cultive activement la portée connotative et opaque du texte littéraire (2007 : 139).

Le lecteur lettré privilégie un mode de lecture « formelle et esthétique » et non pas « populaire », pour relever une pratique académique

institutionnalisée. Les travaux de Privat sur le champ de lecture mettent en évidence ainsi les traits du lecteur lettré :

Le lecteur lettré est un professionnel de la lecture au sens où il peut en faire sa profession (professeurs, libraires, bibliothécaires) et parce que, comme dans les couches dominantes de façon générale, il n'y a pas de solution de continuité entre le temps de travail proprement dit et le temps personnel. Il est ainsi difficile à dire s'il lit pour son plaisir ou pour son travail dans la mesure où l'espace professionnel recoupe partiellement l'espace privé et où une lecture personnelle a toute chance de servir tôt ou tard dans l'exercice du métier ; ainsi peut-il trouver un intérêt profond et profondément personnel à une lecture que son métier lui impose. Les enjeux et les profits de la lecture sont durables (retraduits sous forme de diplômes, de notoriété ou d'avancement) et les occasions de parler spontanément ou dans un cadre institué sont nombreuses (Privat 1993 : 9).

Or le recul critique d'une lecture professionnelle n'empêche pas la coexistence de dimensions subjectives dans l'activité de la lecture littéraire, ni d'autres fonctions qui peuvent être attribuées à la lecture.

Finalement, le lecteur expert est apte à placer le texte dans un discours critique. Dans cette optique, la littéarité du texte serait constituée, et instituée, à partir du commentaire critique :

Le bien littéraire (la littéarité) n'est ni le texte ni le commentaire, mais le rapport texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées (Reuter 1990 : 13).

#### **5.1.1.1 Fonction stratégique**

La fonction stratégique de la lecture experte entraînerait des « profits durables » et « institués » (Privat 1993 : 18) qui, dans un contexte universitaire, permettrait des aboutissements professionnels sous forme de publications et en ce qui concerne l'avancement général d'une carrière. Cette fonction met en avant les enjeux stratégiques de la lecture littéraire en contexte professionnel.

À ce titre, s'agissant des choix propres aux « aires esthétiques », Menoud fait la distinction entre « goût » et « intérêt », qui peut tout à fait s'appliquer à la lecture littéraire :

Le goût est l'inclination subjective d'un individu pour une production esthétique (ou un style de productions), alors que l'intérêt est l'ensemble des raisons objectives (ou objectivées) de trouver une valeur quelconque à une œuvre donnée, sans que celle-ci soit forcément à notre goût (2003 : 1).

On peut alors supposer que dans le contexte de la recherche, la question du goût n'est pas prioritaire et ne recoupe pas forcément celle de l'intérêt, qui est fondamental, dans une perspective stratégique, à la reconnaissance et à la valorisation professionnelle.

#### **5.1.1.2 Fonctions subjectives**

Comme le fait remarquer Privat (5.1.1.1, p. 239), chez le lecteur expert, lecture personnelle et privée sont souvent indissociables. Ce chevauchement tiendrait à plusieurs facteurs, à commencer par le « réemploi » stratégique des répertoires ou des *habitus* littéraires. Il met en valeur, par ailleurs, la fonction subjective de la lecture littéraire, qui se base sur la projection et où le lecteur, à un degré plus ou moins important, serait une instance créatrice de l'œuvre. Comme nous le rappelle Citton (2007), l'idée d'un « bagage préalable » dans l'acte de lecture conditionne toute réception de l'œuvre :

J'entre dans chaque lecture avec un stock de préjugés, portant non seulement sur ce que j'attends de ce livre, mais aussi, plus largement, sur ce que j'attends de l'art et de la vie, sur ce que je crois être vrai, beau, dangereux, noble, criminel, etc. C'est seulement à partir de ce stock de préjugés (qui définit ma réalité mentale singulière du moment) que je peux espérer comprendre le livre. La réflexion herméneutique a appelé « répertoire » (Wolfgang Iser) ou « encyclopédie » (Umberto Eco) ce stock de préjugés, en le restreignant toutefois au *contenu* des connaissances dont je nourris ma lecture des mots du livre, alors qu'il importait d'y inclure également le *mode d'emploi* et les *attentes* qui conditionnent mon approche du livre (2007 : 45).

La notion d'un « stock de préjugés », d'une « encyclopédie », d'un « répertoire » à partir desquels on construit du sens, reprend l'idée plus englobant d'*habitus*<sup>74</sup>, avancé par Bourdieu. Cette « culture préalable », conditionne forcément les attentes, la compréhension et l'interprétation de chaque œuvre.

Le régime de lecture littéraire met alors en jeu la dimension relationnelle et « subjectivement modulable » de la réalité littéraire (Citton 2007) qui ne peut pas être facilement séparée de ses fonctions critiques.

### 5.1.2 Développement des voies/voix littéraires

Le développement d'une culture littéraire personnelle et professionnelle serait le résultat de processus de sélection et de construction importants. Cette « ontologie de la lecture » est développée ainsi par Citton (c'est l'auteur qui souligne):

*La formule d'une ontologie de la lecture pourrait être : Seligo et colligo, ergo sum – je sélectionne et collectivise, donc je suis. La formule doit s'étendre comme allant dans quatre directions simultanées : D'abord, dès lors que je suis, je sélectionne : dès le moment que quelque chose est, son être – son être dans le temps, c'est-à-dire sa capacité à persévérer dans son être – se définit par son pouvoir de discerner ce qui convient ou ce qui ne convient pas à cette persévérance. Réciproquement, c'est parce que je sélectionne que je suis : non seulement, c'est par l'exercice de mon pouvoir de discernement que je persévère dans l'être, mais c'est par ce pouvoir de discernement que je suis. C'est de ma capacité à sélectionner que je tire mon moi : mon unité (cohésive) et mon identité (spécifique) (2007 : 105).*

La sélection et la collection constitueraient, de manière générale et très significative, l'unité et l'identité de l'être. Cette portée ontologique met en jeu la notion d'identité littéraire, développée par Rouxel :

---

<sup>74</sup> Comme l'explique Porcher, pour rappel : « l'*habitus* est le principe ordonnateur des choix culturels d'un individu, de ses goûts, de ses préférences, principe dont, la plupart du temps, l'intéressé n'a pas conscience. ... Les *habitus* de l'individu sont donc pour une part hérités, et pour autre part, appuyés sur l'héritage, acquis par l'individu lui-même » (Pretceille & Porcher 1996 : 39).

La notion d'identité littéraire suppose donc une sorte d'équivalence entre soi et des textes : des textes que j'aime, qui me représentent, qui métaphoriquement parlent de moi, qui m'ont fait ce que je suis, qui disent ce que je voudrais dire, qui m'ont révélé à moi-même (Rouxel 2002 : 139).

Un processus similaire est poursuivi dans la formation de l'identité littéraire professionnelle : la manière dont les universitaires deviennent des interprètes littéraires découle en grande partie de la « collection » et de la « sélection » de leur *habitus* et des référents littéraires. Dans cette perspective, le développement d'un sujet ou d'une aire de recherche, désigné de manière parlante comme le « centre de pertinence » (Citton 2007) traduit en quelque sorte la construction d'une identité littéraire professionnelle.

En effet, l'acte herméneutique part du mode interrogatif et donc intersubjectif : « le geste herméneutique doit d'abord être compris comme une question que l'interprète pose au texte » (2007 : 67). Ce geste est significatif dans la mesure où l'interprète se borne à sélectionner un point de vue, un angle d'attaque, pour atteindre, d'une certaine façon, une réponse pré-orientée. La sollicitation du texte par l'interprète porte sur un objet précis et prédéterminé qu'il cherche à montrer, un objet construit. Or cette sollicitation doit être restituée et réorientée selon des paroles antérieures, à partir des plans de référence déjà existants. De même, l'acte d'interprétation suit des logiques qui engagent de multiples points d'entrée possibles qui eux, sont orientés d'abord selon des travaux antérieurs ainsi que des modes subjectifs. Le critique, comme l'écrivain, s'approprie donc des « langages préexistants » et projette, de manière importante, ses « intérêts propres en les réorientant en fonction de leurs pertinences actuelles » (*Ibid* : 69).

Ces modalités subjectives qui se transposent dans un espace d'interprétation professionnelle, déterminent les méthodes d'analyse, qui s'inscrivent, à leur tour, dans des discours théoriques, voire dans des communautés

interprétatives. En définitive, le développement de la culture interprétative en contexte académique est déterminé par des dispositions individuelles, par des interrogations qui projettent des types de réponse ainsi que par des dynamiques d'interactions dans des champs de recherche déjà existants.

### **5.1.3 Communautés interprétatives**

La notion d'une ontologie de lecture, développée ci-dessus, fondée sur la collection (le capital littéraire) et la sélection (le centre de pertinence et l'orientation de recherche) peut engendrer des représentations des délires interprétatifs basés sur le subjectivisme et le solipsisme. À ce titre, Fish avance la notion de *communautés interprétatives*, pour démontrer qu'en tant que lecteur, on n'interprète jamais un texte de manière totalement isolée : on est évidemment dépendant des pratiques et des normes en vigueur autour de soi. Autrement dit, l'interprétation consiste elle-même en une structure de contraintes. Dans cette perspective, les communautés interprétatives partagent des procédures d'analyse, des systèmes de références et des valeurs et détiennent un rôle de « contrôle interprétatif » (Fish 2007).

La notion de « communauté interprétative » met en évidence l'inscription de la culture interprétative dans une collectivité, dans le sens où certaines problématiques, cadres de références et méthodes d'investigation seraient partagés par des groupes de chercheurs, qui constitueraient, pour reprendre la terminologie de Becher et Trowler (2001), des « tribus » qui occupent certains « territoires » de recherche. Il va sans dire que ces cultures interprétatives cohabitent et se succèdent dans le temps. Elles sont également dépendantes des contextes culturels et des courants de pensée plus larges.

Dans son ouvrage *La Recherche en littérature* (1994), Chevrel dresse une liste qui rend compte de la richesse de réflexion théorique dans le domaine littéraire :



Il est certain que, depuis 1950 environ, la liste des méthodes d'investigation des textes littéraires n'a cessé de s'allonger. Le remarquable instrument de consultation qu'est la *MLA International Bibliography of Books and articles on the Modern Languages and Literatures* publiée annuellement par la *Modern Language Association of America* donne la liste suivante de types de critiques : archétypale, déconstructionniste, féministe, formaliste, herméneutique, historique, linguistico-littéraire, d'histoire littéraire, marxiste, de *new criticism*, de *new rhétorique*, sémiotique, sociologique, structuraliste, soit un total d'une vingtaine d'approches méthodologiques [...]. Un partage se fait entre :

- les méthodes **centrées sur l'auteur et le rapport à son œuvre** (biographies, études psychanalytiques, études génétiques) ;
- celles qui mettent davantage l'accent sur **le rapport entre les œuvres et le milieu dans lequel elles prennent place** (imaginaire ou social) ;
- celles qui s'intéressent surtout au **fonctionnement du texte** (poétique et sémiotique, structuralisme) (1994 : 101-103).

Malgré cette tentative de catégorisation, il est largement admis qu'il n'existe pas d'application pure et directe d'une théorie ou méthode, la recherche en littérature se caractérisant par un grand éclectisme, qui varie évidemment en fonction du chercheur. En effet, cet aperçu des approches et des théories associées à la littérature ne prend de sens que dans des contextes de recherche particuliers, et en ce qu'elles révèlent des rapports qui unissent l'universitaire à une œuvre étudiée ou à un projet académique plus large.

#### **5.1.4 Patrimoines littéraires : une contextualisation**

Les *habitus* littéraires collectifs constituent un aspect important de la construction d'une culture littéraire. Ils mettent en jeu des répertoires littéraires collectifs, cumulatifs, transmis d'une génération à l'autre, dans le cadre scolaire et universitaire. Le patrimoine littéraire en est un exemple par excellence : il s'inscrit dans la logique de l'appartenance, se fondant sur « la métaphore de l'héritage » (Fraisie 2010). Cet héritage littéraire varie évidemment en fonction de l'appartenance socio-culturelle du sujet et de son contexte (et niveau) de scolarisation. Il peut être retransmis dans l'acte de d'enseignement et instrumentalisé dans l'activité de recherche. Or la valeur traditionnelle accordée aux patrimoines et aux canons, ainsi que leur mise en

cause, ouvre de nouvelles perspectives et postures de recherche en études littéraires.

#### **5.1.4.1 Le canon et sa mise en cause**

Traditionnellement, et dans une optique prescriptive, le domaine littéraire français a été étroitement lié au prestige national, au point qu'on ait pu présenter la France comme « le pays de la littérature ». Cette normativité, fondée sur l'idée du canon, ou d'un corpus de textes représentatifs du « meilleur de la culture nationale » a été reprochée de son élitisme, de son ethnocentrisme et de ses jugements absolus, dans le contexte de l'ouverture des sociétés contemporaines et des phénomènes qui l'accompagnent, tels que la démocratisation, la diversité socio-culturelle et la mondialisation (Fleming 2007 : 35). La tradition canonique a notamment engendré des débats en contexte anglophone (on se rappelle, à ce titre, les *Culture Wars* qui ont eu lieu dans les années 80 aux Etats-Unis, dénonçant la domination des textes canoniques choisis par des êtres de sexe masculin, blancs et bourgeois).

La montée en puissance de la francophonie dans l'aire culturelle et littéraire et ensuite d'une « littérature-monde » et les débats qui l'entourent, mettent en cause l'autorité culturelle prescriptive et la logique d'appartenance « mono-identitaire » (Moura 1999). Elle est révélatrice de l'émergence de nouvelles normes et valeurs qui s'éloignent d'un « centre » traditionnel français. Au sein de ce mouvement centripète de « contre-canonisation », la littérature est conçue comme vecteur de relations culturelles ouvertes, et expression multiple d'appartenance. De nouveaux paradigmes culturels émergent et se dessinent alors à l'échelle extranationale et de nouveaux patrimoines visent à représenter des identités socio-culturelles. Par ailleurs, l'émergence de nouvelles cultures interprétatives, dont les études de genre, les études postcoloniales, les *Cultural Studies*, etc. engendre la construction de

nouvelles représentations sociales normées des faits littéraires et induit un nouveau champ de questionnements (Schaeffer 2011).

## **5.2 Observables : des profils de recherche « littéraires » des universitaires**

Les profils de recherche des enquêtés, c'est-à-dire les postures et les pratiques « professionnelles » qu'ils développent eu égard à la littérature, sont révélateurs de la diversité et de la grande variabilité des centres de pertinence qui sont dues au caractère multiforme de la littérature. Ils confirment, par ailleurs, la réalité « subjectivement modulable » de la littérature en ce que les objets de recherche traduisent des constructions problématisées issues souvent des *habitus* littéraires et des interrogations personnels. Dans cette perspective, et en dépit de la prolifération des apports théoriques en études littéraires (évoquée ci-dessus), il est évident qu'il n'existe pas d'adéquation « pure » entre théorie et son application en recherche.

Une brève description des projets de recherche, qui seront développés par la suite dans l'analyse des observables, en illustrera la portée. Alice travaille sur la littérature africaine et les représentations littéraires de l'Afrique. Sa thèse de doctorat porte sur les représentations de Chaka par Senghor. Actuellement, sa recherche se centre sur l'écrivain Le Clézio et sur son roman *Onitsha* (qui porte également sur l'Afrique).

Anna complète une thèse de doctorat sur un ensemble de textes littéraires qui traitent du génocide au Rwanda. Les textes s'inscrivent dans un projet littéraire qui rassemble plusieurs écrivains africains. Ce travail est une continuation de son projet de recherche de Master, l'œuvre d'Isabel Allende, avec des questions de recherche similaires : les notions d'histoire, de mémoire et le rôle de la littérature en tant qu'entité « fictionnalisante » dans l'écriture des « événements traumatiques ».

Ella détient une thèse de doctorat qui porte sur les œuvres autobiographiques de Yourcenar. Elle se penche ensuite sur Houellebecq qu'elle identifie aux « penseurs littéraires » comme Camus et Yourcenar. Elle s'intéresse à la polémique autour de cet écrivain, mais aussi à son grand pessimisme existentiel. Dernièrement, Ella a changé de direction au niveau de sa recherche : ses travaux traitent des questions didactiques sur l'interculturel et l'autobiographie.

Denis, ayant complété une thèse sur l'évolution de la littérature congolaise dans une perspective génétique, se penche actuellement sur le paratexte en littérature africaine, plus précisément, sur la naissance et l'évolution des épigraphes dans les littératures africaines.

Béatrice, dans le cadre de sa thèse, traite du patrimoine littéraire français et de ses transformations au sein de la diaspora littéraire africaine et antillaise. Elle nomme cette approche de l'intertexte « l'approche de la symétrie ».

Enfin, la thèse de Jacques porte sur les traditions d'oralité ; par la suite il mène une réflexion « littéraire » sur l'œuvre philosophique de Derrida.

### **5.2.1 Eclectisme des méthodes d'investigation**

Les profils de recherche décrits ci-dessus se nourrissent des courants de pensée et des apports théoriques d'une grande hétérogénéité et échappent à des théories et à des approches du texte cloisonnées. L'existence de certaines tendances, communautés ou cultures de recherche est également difficile à dégager dans sa globalité et entre enquêtés. Seules la présence et la cohérence de certaines aires de recherche individuelles peuvent être décelées. Finalement, certains universitaires débutent leur carrière et n'ont pas encore une identité académique établie.

Le découpage fait par Chevrel (évoqué aux pages 243-4), entre « les méthodes centrées sur l'auteur et le rapport à son œuvre ; celles qui mettent davantage l'accent sur le rapport entre les œuvres et le milieu dans lequel elles prennent place (imaginaire ou social) ; celles qui s'intéressent surtout au fonctionnement du texte » se révèle alors comme n'étant guère satisfaisant à une analyse des modes et des méthodes d'interrogation communs. En effet, la complexité de la réalité littéraire transposée - et instrumentalisée - dans un cadre académique, met profondément en cause ces catégorisations réductrices. Cette complexité se décline selon les facteurs mis en évidence jusque-là : l'absence de rupture entre lecture personnelle et professionnelle, la portée affective, identitaire et ontologique investie dans la lecture littéraire qui révèlent des motivations et des orientations de recherche profondes et souvent implicites. De plus, les études littéraires présentent des défis disciplinaires notables déjà mis en évidence – l'absence d'une épistémologie commune, la multiplicité de discours critiques accompagnés souvent de positionnements de nature idéologique – défis qui confèrent à la recherche en littérature des postures complexes, personnalisées voire idiosyncratiques.

### **5.2.2 Développement des profils de recherche littéraires**

Pour toutes ces raisons, au lieu de calquer les portraits de recherche particuliers sur des cultures d'analyse textuelles plus larges, il est préférable de faire une analyse des rapports que les universitaires entretiennent avec leurs projets de recherche, et la manière dont ils gèrent les défis et les tensions présentés par la recherche en littérature. C'est ainsi que, selon moi, pourraient se dégager certaines spécificités des études littéraires. Il va sans dire que le caractère personnel de ces rapports, et la particularité des projets de recherche rendent une comparaison entre les parcours littéraires des enquêtés difficile, sinon impossible, d'où le choix de présenter les portraits de recherche individuels (d'Alice, d'Ella, d'Anna, de Denis, de Béatrice et de

Jacques respectivement) pour mettre en évidence des facteurs de recherche structurants qui guident leurs choix et participent du développement de leurs orientations face à la littérature. Ces facteurs comprennent les motivations et l'évolution qui sous-tendent les projets de recherche ; les centres de pertinence ; les postures de lecture ; les méthodes d'investigation et les apports théoriques employés.

### 5.2.2.1 Alice

**« C'est des choix [*sic*] qui sont finalement très personnels »**

L'entretien avec Alice met en évidence, de manière importante, la dimension identitaire de ses choix en matière de recherche. Son centre de pertinence, à savoir la littérature africaine et les représentations littéraires de l'Afrique, semble correspondre à son parcours de vie. Tous les auteurs qu'elle évoque dans le cadre de sa recherche l'ont marquée de façon importante dans sa jeunesse :

Enq : Ok. Quel... est-ce que tu peux me dire quels sont tes intérêts en matière de recherche ?

A: Euh... ok, c'est donc dans la littérature africaine, pas seulement francophone...mais oui, la littérature africaine, Senghor, les représentations littéraires de Chaka... euh mais Kundera aussi, j'ai fait ma maîtrise sur Kundera, donc oui, l'œuvre de Kundera.

Enq : et... est-ce que tu peux expliquer ces choix ?

A : Oui alors, c'est des choix qui sont finalement très personnels, Kundera est un auteur que j'ai découvert quand j'avais quinze ans et que j'ai toujours lu, et quand je suis venue en Afrique du Sud, pour améliorer mon anglais, j'ai relu ses romans en anglais. Donc c'est un auteur que je lis depuis que j'ai quinze ans, et Senghor, c'est un peu la même chose, lui c'est plutôt... c'est un lien à l'Afrique que j'ai gardé parce que j'ai grandi au Congo, et petite j'ai commencé à lire sa poésie que j'ai beaucoup aimée, et parce que j'avais l'impression de la comprendre, mieux peut être que d'autres, et pareil quand... quand il a fallu choisir em, un sujet pour mon doctorat, je me suis dit que ce serait peut-être important si je reste en Afrique du Sud de garder donc un lien avec l'Afrique et faire quelque chose qui aurait peut-être plus de sens ici. Et euh donc voilà j'ai relié Senghor et Chaka, relié ce que j'ai toujours connu à quelque chose que je suis en train d'apprendre.

Il est significatif de noter que son projet de thèse se construit autour de différents aspects de son identité : elle concilie un auteur qui l'a marquée très jeune (Senghor) dans le contexte de l'imaginaire de son pays d'adoption (Chaka, l'Afrique du Sud). Le milieu géographique et culturel qu'elle habite devient un critère central de ses projets de recherche et font ressortir des enjeux identitaires. Son travail actuel semble suivre la même logique : Le Clézio est un auteur qu'elle a découvert jeune et qui lui permet d'entretenir une relation à l'Afrique :

Enq : Et... euh sur quoi travailles-tu actuellement dans ta recherche ?

A : J'ai décidé... (rires) parce qu'après un doctorat on est un peu saturé... de changer un peu et je suis en train de faire des lectures sur Le Clézio. Mais encore une fois, en fait Le Clézio... euh... était un auteur que j'ai lu quand j'étais jeune, j'ai lu *Onitsha* qui est son roman sur l'Afrique, et c'est là que... que je suis vraiment tombée amoureuse de son écriture. Donc c'est une façon de changer sans vraiment changer.

Ses préoccupations en matière de recherche semblent se centrer autour des représentations de l'Afrique, et le changement d'auteur lui permet de « changer sans vraiment changer », ce qui indique une évolution qui s'inscrit néanmoins dans cet axe de réflexion premier.

Il y a une forte imbrication des lectures « personnelles » et « expertes » chez Alice. Son rôle de chercheuse met en jeu des expériences de lecture formatrices et détient alors une forte portée affective : « je suis tombée amoureuse de... », « c'est un auteur que j'ai lu quand j'étais très jeune ». En effet, en évoquant les textes traités dans le cadre de sa recherche, Alice évoque une identité littéraire qui continue à conditionner activement son identité académique.

**« Je me souciais vraiment d'un cadre théorique mais qui finissait par être [...] austère »**

Les méthodes d'analyse employées par Alice au fil de sa carrière mettent en évidence une tension qui existe entre des approches « formelle » et « moins formelle » à la littérature :

Enq : Bien... et... est-ce que tu peux parler de tes orientations théoriques, thématiques dans ta recherche... ?

A : Euh... au début, quand... quand j'ai fait ma maîtrise, j'étais... je me souciais VRAIMENT d'un cadre littéraire critique, mais qui finissait toujours par être très... euh... austère dans un sens, c'est très classique et un petit peu dogmatique, et euh... je pense que dans les recherches anglophones... c'est en changeant justement de langue de recherche que j'ai réalisé qu'on peut s'ouvrir un peu plus à une interprétation presque plus fluide... enfin ça c'est mon expérience dans les recherches anglophones... et je suis devenue beaucoup moins formelle maintenant.

Enq : C'est plutôt thématique...

A : Oui, c'est très thématique mais j'ai aussi toujours choisi des auteurs Kundera, Senghor, c'est des auteurs qui ont énormément écrit sur la littérature... et je me suis énormément basée sur leurs écrits...

Enq : D'accord... leurs écrits théoriques sur...

A : ...sur leurs écrits et sur la littérature en général. Plutôt que de me baser sur une sorte d'école, de mouvement externe...

En ce qui concerne ses orientations théoriques, elle avoue qu'au début de sa carrière elle ressentait une pression pour adhérer à « un cadre théorique » particulier qui rendait sa recherche « austère, dogmatique, formelle ». Le besoin, chez Alice, de se tenir à un cadre théorique au début de sa carrière académique, relève sans doute des exigences du monde universitaire où certaines normes sont imposées. On peut également supposer que par la suite, avec une expérience de chercheur confirmé, plus de « flexibilité » soit permise dans le cadre des recherches indépendantes.

Mais les remarques d'Alice font également ressortir une représentation qui met en opposition une culture d'analyse francophone, qui serait plus formelle, et une culture d'analyse anglophone, marquée par la « fluidité » et fondée notamment sur des axes de réflexion thématiques. Cette représentation met en avant l'aspect libérateur d'une culture académique anglophone et, éventuellement, le fait de pouvoir s'exprimer sans les contraintes de sa culture interprétative « maternelle ». Cette liberté se joue également chez Alice dans le rejet d'« une école » ou d'un « mouvement



externe » dans le cadre de sa recherche, qui est guidée par ses propres interrogations et intuitions.

#### **5.2.2.2 Ella**

**« J'adore cette combinaison de philosophie, de littérature et de créativité »**

L'intérêt qu'Ella porte à la littérature lui permet de concilier une pensée philosophique et une véritable passion pour la littérature qui, comme chez Alice, provient de ses expériences formatrices de lecture. Les intérêts de recherche d'Ella correspondent donc à une exigence à la fois affective et intellectuelle, qu'elle évoque quand elle parle de son sujet de thèse, l'œuvre de Yourcenar :

[...] Elle me fascinait... je pense que son côté philosophique, parce que j'adore, avec Camus aussi, j'adore cette combinaison de philosophie et de littérature et de créativité, parce que s'il y a des IDÉES à la base ça me passionne. Et avec elle j'ai retrouvé exactement la même chose. Je pense que [cette] femme avait une opinion... mais tellement riche, personnelle sur n'importe quoi surtout sur l'écologie, c'est toujours extrêmement à la mode la protection de la nature. Marguerite Yourcenar justement, elle met toute son autobiographie au service de la protection de la nature.

Ella multiplie les termes affectifs comme « adore », « me passionne », « me fascine » ainsi que des expressions comme « tellement », « extrêmement », « vraiment » qui indiquent tous son enthousiasme pour son sujet de recherche ainsi que son admiration pour l'auteur qu'elle a choisi d'étudier. Un élément central de son identité de chercheuse en littérature est le fort intérêt qu'elle porte à la dimension philosophique des œuvres littéraires. Ainsi, des auteurs comme Yourcenar, Camus, et Houellebecq lui permettent d'entretenir une réflexion philosophique sur les questions existentielles de leur temps.

« J'ai retrouvé un peu [...] 'le sujet' »

Ella évoque un livre autobiographique qui l'a marquée et qui entre en résonance avec elle (*La place* d'Ernaux et la mort du père dont Ella a fait l'expérience). Son choix de travailler sur Yourcenar et son projet autobiographique entretiennent des échos avec sa propre vie mais proviennent également d'une longue réflexion sur la théorie littéraire française :

E : J'ai travaillé sur Marguerite Yourcenar, surtout sur ses œuvres autobiographiques. Elle a publié vers la fin de sa vie trois volumes qu'elle n'a jamais terminés, bon la dernière était publiée posthument parce que ce n'était jamais terminé, cela s'appelle *Le labyrinthe du monde* c'est donc une trilogie où elle explore [...] ses racines... donc ça c'était le point focal mais bien sûr il fallait étudier toute son œuvre pour trouver la place justement de ces trois volumes dans toute son œuvre.

Enq : Et...pourquoi ce choix ?

E : J'ai soulevé *La place* d'Annie Ernaux où elle parle de son père et du décès de son père et ça m'a beaucoup frappée peut-être parce que j'ai aussi perdu un père mais c'était juste... je pense que c'était justement à l'époque où j'étais beaucoup versée dans... dans le nouveau roman. J'ai lu le nouveau roman, j'ai enseigné le nouveau roman et quelque chose me gênait profondément en lui. C'est cet aspect tout à fait impersonnel... et euh moi j'adore les histoires, déjà quand j'étais un enfant j'ai énormément lu. À un certain âge j'ai beaucoup plus lu de romans que d'autres enfants de mon âge, j'adorais les histoires, mais pas n'importe quelle histoire, il fallait que ce soit littéraire. Donc j'ai trouvé que le nouveau roman et la littérature expérimentale de cette époque-là... il y avait quelque chose en moi qu'elle ne satisfaisait pas... et quand j'ai lu donc l'autobiographie d'Annie Ernaux, je me suis dit voilà je retrouve là quelque chose de profond que j'aime énormément dans la littérature, c'est une sorte d'expression très mitigée très médiatisée du moi et j'aimerais beaucoup étudier là-dessus. Bon on sait tous que la littérature n'est jamais un miroir de la réalité mais comment donc parler de soi-même dans une telle//il me semble que ce soit forcément parce que la correspondance n'était jamais parfaite entre la réalité de texte produite il y a toujours beaucoup de facteurs/et surtout aussi parce que j'ai fait un peu d'études sur la critique littéraire de Roland Barthes et la mort du sujet, Derrida et la déconstruction, où tout était décentré, le sujet était fragmenté [...]. J'ai retrouvé un peu entre guillemets le sujet, donc je me suis dit bon c'est dans ce domaine que j'aimerais travailler [...].

Chez Yourcenar, elle retrouve le « sujet » qui a été occulté par la réflexion postmoderne de la déconstruction et réinvesti dans le nouveau roman. Malgré son engagement intellectuel dans ce domaine, elle avoue que le nouveau

roman « ne satisfaisait pas quelque chose en [elle] ». En effet, en dépit de sa forte implication intellectuelle dans le domaine de la théorie littéraire française (Barthes, Derrida, le nouveau roman), elle choisit de ne pas y adhérer, la portée affective et humaine du « sujet » de la littérature guidant ses choix de recherche.

**« Je n'aime pas du tout comme...on s'accroche à une théorie...et qu'on l'applique de façon mécanique à une œuvre littéraire tout simplement pour démontrer qu'on est à la mode »**

Ella avoue être « assez éclectique » quant à ses méthodes d'analyse. Elle n'apprécie pas ce qu'elle dénomme comme étant une « application mécanique des théories » à une œuvre littéraire. Selon elle, c'est l'œuvre qui devrait « dicter » la méthode d'analyse la plus favorable à employer : une application « pure » des théories ne rendrait pas compte de la spécificité de l'œuvre en question. De plus, certaines théories seraient des effets de mode (et elle cite en exemple la théorie de la « complexité ») employées de manière stérile.

Ella estime notamment qu'une des fonctions du chercheur est « d'ouvrir » une œuvre littéraire au maximum au public :

Enq : Et donc...les théories, les orientations théoriques dans cette recherche, tu peux me parler un peu de ça ?

E : Alors moi je suis assez éclectique en ce qui concerne les théories et je n'aime pas du tout comme... on s'accroche à une théorie et qu'on l'applique de façon mécanique à une œuvre littéraire tout simplement pour démontrer qu'on est à la mode, qu'on est informé des nouvelles théories. Ce que moi j'aime dans l'approche théorique de la littérature, c'est qu'il faut que l'œuvre vous dicte par quelque chose que tu lis en elle de quelle méthode, ou méthodes au pluriel... on va se servir pour vraiment vraiment ouvrir cette œuvre au maximum au public, donc c'est l'œuvre qui doit dicter cela, ce n'est pas (quelque chose d'externe) [...] J'ai entendu l'autre jour... c'est l'étude de la complexité, c'est maintenant la nouvelle, le nouveau courant... et c'est pas [*sic*] que ça c'est à la mode je vais l'appliquer de manière tout à fait, comment dire... mécanique aux œuvres littéraires. Il faut qu'il y ait des outils pour nous aider à vraiment faire une étude de haut niveau d'une œuvre littéraire... mais c'est l'œuvre

littéraire qui doit dicter cela...donc pour l'autobiographie/je me suis rendu compte qu'il peut y avoir un problème de cette notion du moi qui se raconte. Les théories plutôt naïves diraient que voilà c'est un portrait d'une personne qui a écrit cette œuvre, mais je savais que ça allait pas marcher...donc on pouvait soit passer par la psychanalyse, on pouvait passer par le structuralisme, on pouvait passer par la déconstruction, mais j'ai d'abord lu Marguerite Yourcenar [...] il y a des indices qu'elle en était consciente [...]elle est beaucoup trop dans la tradition classique pour tout simplement...pour faire une analyse post-moderne [...] J'ai trouvé qu'elle était plutôt pour moi moderniste que post-moderniste... et euh... de là j'ai donc essayé de voir quel est le débat en ce qui concerne le rapport entre le sujet et le langage. Je devais donc passer par Philippe Lejeune par Roland Barthes, par Jacques Derrida, par certains historiens pour montrer [...] l'apport entre tout cela de Marguerite Yourcenar et j'espère avoir fait cela.

À ce titre, malgré le fait que l'œuvre de Yourcenar s'inscrit dans une époque du postmodernisme et de la déconstruction, elle « dicte » une tout autre approche. Elle l'explique comme détenant un caractère plus « classique » ou « moderne » que « postmoderne ». On pourrait supposer que cette approche critique favorise l'intention de l'auteur, et sa vision littéraire. Au final, pour Elle, une fonction importante de la recherche en littérature serait de « servir » le texte de manière « fidèle », en sélectionnant les outils conceptuels les plus aptes à rendre compte de l'univers de l'œuvre.

### **5.2.2.3 Anna**

Anna travaille actuellement sur une thèse de doctorat portant sur un ensemble de textes littéraires relatifs au génocide au Rwanda. Ces « écritures de mémoire » s'inscrivent dans un projet littéraire qui rassemble plusieurs écrivains africains. Il y a une continuité dans son centre de pertinence dans la mesure où son projet de recherche en Masters portait sur des interrogations similaires :

[...] pour le Master j'ai fait la même chose pour le Chili donc [...] l'œuvre d'Isabel Allende, et là aussi ce qui joue un rôle c'est mémoire, histoire... quelle version de l'histoire est intéressante, comment est-ce que ça change quand on va la fictionnaliser... par rapport à quelqu'un qui écrit juste un texte comme un historien, par exemple, qui n'essaie pas d'utiliser un style littéraire [...] je compare ces textes et bon, moi,

vraiment ce qui est derrière tout ça, c'est la valeur de la littérature dans un contexte où on a eu des événements traumatiques...

En ce qui concerne la manière dont Anna aborde sa recherche en littérature, deux niveaux d'analyse deviennent apparents : d'une part, ce qu'elle désigne comme étant « l'analyse détaillée » du texte, et d'autre part, des discours théoriques plus larges, propre aux champs du « témoignage » et de la « narratologie ».

Enq : Oui oui...et donc les théories littéraires... quelles sont les orientations théoriques dans ta recherche c'est plutôt thématique... est-ce qu'il y a des théoriciens particuliers... ?

A : [...] Ce que j'ai proposé dans mon projet de recherche, c'était d'avoir donc une partie très forte où c'est vraiment l'analyse euh, comment dire/l'analyse détaillée de chaque texte donc là tu peux parler de comparaison puisque c'est plusieurs textes euh...et je suppose parce que je pense que j'ai été quand même beaucoup influencée par le professeur quand il était là donc le fait que c'est pas la théorie qui compte tellement mais c'est vraiment le texte. Je pense que ça c'est un point de départ pour moi. Par contre, je me rends compte qu'il faut avoir une base théorique, on ne peut pas juste analyser le texte, donner son opinion, tout ça...donc je pense que [...] je vais utiliser, c'est la théorie sur euh...le témoignage [...] ce sont des écrivains comme Dori Laub... je n'ai pas l'autre nom maintenant mais ils ont écrit un livre sur *Testimony and Witnessing, Trauma and Witnessing*, donc ce sont pas des théoriciens français, mais ils ont beaucoup écrit sur ça et justement sur le shoah sur le film [...] aussi Ricœur avec *Histoire et Récit*, temps et récit, tout ce qu'il a écrit, il a écrit un petit texte qui s'appelle *Can forgiveness heal?* et euh... je pense que ça va jouer un rôle aussi dans ce que je fais. Donc Ricœur bien sûr [...] en ce qui concerne la narratologie, je suis un peu perdue parce que la narratologie, si on cherche des termes... il faut encore regarder Genette et ces gens-là, mais pour moi c'est un peu dépassé, on l'enseigne plus, moi je n'enseigne pas du tout mes étudiants comme ça, mais quand on cherche juste la terminologie, par exemple 'focalisation' ou ce genre de choses [...] donc j'utilise ça plutôt pour... pas comme méthode mais pour avoir une terminologie qui est un peu universelle que tout le monde peut comprendre. [...] Ce que j'ai appris avec justement le professeur c'est que vraiment dans la littérature si on peut voir le lien... et c'est ça que j'essaie de montrer à mes étudiants, quand on peut voir le lien entre le contenu ou le message et la forme utilisée par l'écrivain. Ça a beaucoup plus de sens ... si moi je fais une analyse détaillée, je regarde le titre, je regarde la focalisation, je regarde la voix narrative, tout ça... pas pour un jeu mais pour voir...

La notion très répandue en études littéraires – celle de chercher le rapport entre « la forme et le fond » – qu'Anna met en évidence, forme une culture d'analyse littéraire qui voit le texte comme une entité fermée sur elle-même.

Elle avoue que la narratologie, qui entrerait dans une approche formaliste plus large, est un peu « dépassée » mais s'appuie sur certaines notions qu'elle estime comme étant universelles et qui créeraient une « terminologie de base ». A part les éléments textuels purement formels, elle fait appel aux théories extratextuelles d'ordre philosophique et anthropologique (les théories du témoignage). Sa recherche est donc marquée par un va-et-vient entre une analyse textuelle et des théories plus larges qui alimentent sa problématique. La conciliation de ces niveaux d'analyse semble poser un défi majeur pour elle, en tant que jeune chercheuse.

**« Ce que j'ai appris avec justement le professeur c'est [...] le lien entre le contenu ou le message et la forme utilisée par l'écrivain ».**

A deux reprises (dans la citation ci-dessus), Anna mentionne « le professeur » qui semble l'avoir fortement influencée dans le développement de sa propre culture interprétative, notamment en ce qui concerne ce qu'elle perçoit comme la primauté du texte :

- « je pense que j'ai été quand même beaucoup influencée par le professeur quand il était là donc le fait que c'est pas la théorie qui compte tellement mais c'est vraiment le texte ».

- « ce que j'ai appris avec justement le professeur c'est que vraiment dans la littérature si on peut voir le lien [...] entre le contenu, ou le message et la forme utilisée par l'écrivain ».

La relation au texte qu'Anna développe et privilégie dans sa recherche et son enseignement a été très clairement inculquée en elle par « le professeur ». Il paraît, à ce titre, qu'elle se cherche toujours et ressent une pression d'adhérer à des « canons » théoriques français (« Genette, bien sûr ») qui ne résonnent vraisemblablement pas en elle, mais qui la rassurent dans sa démarche de recherche.

**« Je ne suis pas une de ces personnes qui dit maintenant il ne faut que faire de la littérature francophone [...] pour moi il faut avoir vraiment un équilibre entre les deux, les deux m'intéressent [*sic*] ».**

Anna défend son choix de « travailler sur l'Afrique » sans que la question lui soit posée, en insistant que ce n'est pas « un effet de mode » :

A : [...] je voulais travailler sur l'Afrique. Je ne suis pas une de ces personnes qui dit maintenant il ne faut que faire de la littérature francophone/ mais pour moi il faut avoir vraiment un équilibre entre les deux/les deux m'intéressent [*sic*].

Enq : Les deux ? C'est-à-dire littérature...

A : Littérature écrite par les français classiques... ce que nous avons appris autrefois et la littérature francophone, mais je n'aime pas être obligée de choisir entre les deux... et en fait, même dans mes cours j'inclus quelques parties sur la francophonie, c'est même pas un tiers, c'est une partie pour les montrer [*sic*] que ce n'est pas que la France tu vois... qui écrit (rires)... mais je ne ferai pas que ça non plus/ la littérature francophone.

Survient une représentation figée entre littérature « francophone » d'une part et « française » d'autre part, qu'elle met en opposition. La dimension normative, si implicite, des champs littéraires ressort aussitôt : dans son esprit on défend soit une littérature canonique (en l'occurrence, française) ou contre-canonique (francophone) qui selon elle, sont souvent envisagées comme des entités mutuellement exclusives. Elle essaie « d'intégrer les deux ». La dimension prescriptive ou normative des aires littéraires est révélatrice dans la répétition des marqueurs tels que « il faut », « vraiment ». Elle cherche à ne pas prendre position entre ces deux aires littéraires mais indique par ses propos le désir de se montrer « contemporain » et « pertinent » dans le contexte sud-africain.

#### 5.2.2.4 Denis

**« L'épigraphe, [...] c'est comme un miroir de la littérature africaine parce qu'à travers elle, on voit l'évolution et on comprend mieux [...] comment naissent toutes ces tendances des littératures africaines »**

Le champ de recherche de Denis porte sur l'aire littéraire africaine. Sa thèse traite de l'évolution de la littérature congolaise dans une perspective génétique. On peut imaginer que ce choix ait des enjeux identitaires, étant donné son origine congolaise :

D : [...] j'ai parlé de la littérature congolaise en général hein donc j'ai analysé en fait... le paradoxe qu'il y avait entre la jeunesse en tant que terme chronologique de la naissance de la littérature congolaise par rapport à son évolution ... donc une littérature jeune mais qui en essence ne l'était pas, c'était une littérature déjà adulte comme on peut dire, voilà.

Enq : Intéressant. Et/ [...] c'était quoi ta position de départ ? Pourquoi ce sujet ?

D : Pourquoi ce sujet...euh c'était un peu plus compliqué parce que quand j'ai fait mon DEA toujours à la Sorbonne j'ai travaillé sur le roman congolais... et l'intérêt est né à partir de là pour voir comment ce roman est né comment il a évolué dans le temps... et l'appétit venant en lisant hein... j'ai dû élargir un peu le sujet pour en faire un sujet de thèse.

Enq : Et... euh... ton argument ?

D : Mon argument... je n'avais pas une hypothèse de départ c'est ça qui était avantageux pour moi. En général on a une hypothèse, on essaie de la vérifier, de l'appliquer et ainsi de suite... là non, j'avais juste les romans que j'avais dans ma petite bibliothèque et c'est en lisant je m'étais dit mais pourquoi aller plus loin la matière est ici/donc je suis parti comme ça sans des *a priori*.

Enq : Et quels étaient les auteurs que tu as étudiés ?

P : Non comme j'ai fait tous les genres=

Enq : donc c'était très large

D : Très très large, c'était sur vingt ans. Voilà, de soixante quinze à deux mille, donc une vingtaine d'années tout en évitant les erreurs de ségréguer les périodes d'autant plus qu'on peut écrire une pièce dans une période et entre temps... il y a d'autres thèmes qui sortent/donc j'ai fait attention à ce genre de chose, donc c'est vingt ans de l'évolution de la littérature congolaise en général.

Enq : d'accord... et pourquoi la littérature congolaise en particulier ?

D : euh... comme j'ai dit avant c'était tout ce que j'avais devant moi et étant en littérature comparée euh... je m'étais dit pourquoi faire de la littérature comparée avec une œuvre française ça c'est intéressant mais dans la classe il y avait déjà des gens qui se sont positionnés sur ces créneaux, donc le seul créneau qui était ouvert c'était le mien.



D'après les déclarations de Denis, son sujet de recherche est lié à son expérience et à son contexte personnel. Son centre de pertinence, l'émergence d'une littérature nationale au Congo, est clairement lié à sa propre identité socio-culturelle et s'insère dans une perspective de nouvelles aires littéraires. Il cite à ce titre des thématiques communes, telles que la littérature postcoloniale, l'exil et l'interculturalité :

Enq : Super, ok, et actuellement quels sont tes intérêts en matière de recherche ?

D : [...] avant j'étais plus focalisé dans la littérature postcoloniale... l'exil, l'interculturalité, littérature populaire et maintenant je me focalise davantage sur un sujet. Je travaille sur un projet important... c'est sur l'épigraphe.

Enq : l'épigraphe ?

D : La naissance et l'évolution des épigraphes dans les littératures africaines. [...]

Enq : Mmm/et tu peux expliquer ce choix ?

D : Euh... comme toujours, ayant circulé dans le monde étant dans les colloques tout ça on entend des gens parler [...] c'était à une... je sais pas [ *sic* ] quel colloque, un des profs qui avait souligné ce fait que c'est un peu bizarre que le paratexte littéraire africain n'a pas été suffisamment traité par les Africains eux-mêmes... donc y a un manque [...] alors j'ai fouillé après, j'ai fouillé partout... il y a eu quelques articles simplement sur le paratexte euh... deux ou trois ouvrages seulement sur le paratexte en général. Mais l'épigraphe en tant que chapitre du paratexte n'a pas été étudié [...] /je me suis lancé dans ça, ça fait un bon moment que j'y travaille [...]

La recherche actuelle de Denis sur le paratexte s'inscrit dans une logique stratégique de recherche : ayant identifié une lacune sur « le marché de connaissance » il « se positionne là-dessus ».

### **« Quand je sens un besoin et je me lance sur ce créneau »**

De manière générale, les projets de recherche de Denis sont motivés par des lacunes dans le domaine des publications, comme le démontre cette anecdote :

Enq : Et donc est-ce que tu veux commenter l'évolution de ta recherche ou tu penses que tu en as suffisamment dit ?

D : Nous sommes dans un monde qui évolue très vite ...l'année dernière [...] j'ai rencontré une collègue [...] elle m'a demandé [*sic*] la même question, qu'est-ce qui t'intéresse en ce moment et je lui ai dit que je suis en train de travailler sur un ouvrage sur des interviews des auteurs africains, elle me répond en me disant je travaille sur la même chose et le mien, mon propre bouquin va sortir dans trois mois... coïncidence hein ! Et j'ai apprécié beaucoup cette coïncidence... ça montre que mes intuitions en général... vérifiées par après ne sont pas des conneries.

Enq : Oui... et est-ce que tu peux me dire... bon c'est une question assez large... quelles sont les orientations théoriques, thématiques que tu favorises, est-ce qu'il y a quelque chose en particulier ou est-ce que c'est ton intuition comme tu le dis ?

D : Non l'intuition c'est quand je sens un besoin et je me lance sur ce créneau, et en ayant lu et tout ça en fait j'ai déjà écrit un article sur ça qui constituait ma première lancée, le premier chapitre de mon ouvrage. Mais comme les choses sont telles qu'elles sont ici, je me suis rendu compte qu'il fallait pas faire ça, donc j'en ai écrit un article, en fait, l'épigraphe, elle ressemble c'est comme un miroir de la littérature africaine parce qu'à travers elle, on voit l'évolution et on comprend mieux comment on vient et comment se décrètent et comment naissent toutes ces tendances des littératures africaines ... de sa naissance, jusqu'à la négritude, à la dénégritude qui est un terme que moi-même j'ai concocté... jusqu'à aujourd'hui dans la littérature monde et l'après.

En effet, les termes qu'il emploie pour parler de son approche à la recherche en sont révélateurs : « quand je sens un besoin je me lance sur ce créneau ». Cette portée stratégique n'occulte pourtant pas l'investissement socio-culturel de son centre de pertinence : un projet englobant de comprendre des tendances en littérature africaine d'expression française, dans une perspective génétique. A l'encontre d'Alice et d'Ella, pourtant, ses dires propres à la littérature ne sont pas marqués par une affectivité, mais plutôt par un intérêt et un sens stratégique de son profil professionnel.

### **5.2.2.5 Béatrice**

**« C'est l'Afrique et les Antilles qui priment, sauf que l'Afrique et les Antilles sont des colonies... »**

Béatrice est une jeune chercheuse qui travaille actuellement sur sa thèse de doctorat. Comme Denis, elle s'intéresse au champ littéraire d'expression française mais dans une perspective tout autre : elle se focalise sur le

patrimoine littéraire français et sa transposition, et ses transformations, au sein de la diaspora africaine et antillaise :

B : [...] Bon ça fait longtemps qu'on dit que la littérature française n'est plus... ben telle qu'on l'a connue, telle qu'on l'a apprise au début, maintenant c'est l'Afrique et les Antilles qui priment, sauf que l'Afrique et les Antilles sont des colonies... et ils essaient de développer quelque chose de nouveau en mettant les éléments culturels qui avant étaient rejetés en France... on n'a plus rien maintenant, c'est acquis en France. Tous les Goncourt c'est les Mabankou c'est les Chamoiseau qui gagnent et au fait sous toute cette nouvelle révélation c'est la littérature qui est le cadre.

Enq : Tu parles en fait de toutes les références culturelles qui en fait qui sont liées à la France... ancienne colonie, donc il y a une sorte de fausse...

B : Voilà, ils essaient de se détacher mais c'est impossible c'est inscrit. Par exemple *Verre Cassé* de Mabanckou j'ai découvert qu'il y avait Diderot au dessous de tout cela...

Enq : Tu penses que c'est conscient de la part des auteurs ? Tu penses que=

B : Ben ils refusent de l'admettre... mais j'ai rencontré... ben mon article a fait petit peu scandale...

Enq : Dans la revue x

B : Voilà... la dernière, oui le dernier que j'ai publié... c'est impossible de séparer... donc je travaille un peu dessus...

Enq : Donc c'est une sorte de métathéorie littéraire... donc tu travailles sur la circulation des codes littéraires, on parle aussi du centre et de la périphérie c'est aussi un peu cette notion là...

B : Oui

Enq : Et donc j'imagine que ton sujet de thèse rejoint cette théorie-là

A : Sauf que là je passe sur la théorie, je travaille beaucoup sur Deleuze, sur l'animalité, donc l'animalité la métamorphose parce qu'il y a beaucoup de textes maintenant où l'homme se transforme en animal pour lâcher couper casser toutes les barrières, donc j'essaie de me lancer un peu dans...

Enq : Donc tu veux dire dans ces nouvelles formes littéraires ça devient évident ? Ok donc c'est une sorte de métaphore qui devient une forme littéraire

B : Oui

Enq : D'accord.

B : ... euh en étant plus humain... donc quand le narrateur se transforme en chien en porc-épic, c'est leur vision du monde et ça touche beaucoup de codes culturels aussi/donc porc-épic en Afrique c'est signe de...ça porte bonheur [...]

La notion de parasitage à partir d'une étude sur l'intertexte met en évidence les évolutions au sein du champ littéraire de manière significative. Béatrice dit employer une approche « de la symétrie » appliquée à la littérature, qui vise à dégager des liens intertextuels qui seraient « cachés ». Cette posture

face à la littérature, évoquée dans le chapitre précédent, met en avant le chercheur comme « fouilleur » qui serait à la découverte, à la manière d'un détective, des liens intertextuels et interculturels cachés. Elle explique avoir développé cette approche qu'elle emploie dans sa recherche comme dans son enseignement sous l'influence d'un de ses professeurs :

B : L'approche de la symétrie/je travaille beaucoup sur...x lui travaille aussi sur la symétrie

Enq : Donc il t'a influencée peut être en tant que=

B : En tant que prof et maintenant en tant que chercheuse/donc à trouver des liens

Enq : Donc en fait c'est son propos à lui/je sais parce que j'étais une étudiante à lui aussi/c'est vraiment l'intertexte en fait/les textes se nourrissent s'abreuvent les uns aux autres/

### « J'ai grandi avec les parasites et les parvenus »

La motivation de recherche de Béatrice est décrite comme une sorte d'intuition ou de « flair ». Après réflexion, elle reconnaît, qu'en tant que Mauricienne, qu'elle a grandi avec ces éléments culturels qui l'ont marquée de manière importante :

Enq : Donc finalement tu as choisi une thèse en littérature...

B : Oui

Enq : Comment es-tu venue à ce sujet ? [...]

B : de l'animalité... ?

Enq : Quand tu penses à ton parcours littéraire, de tes choix en recherche en matière de recherche, d'où=

B : J'ai toujours été littéraire. Pour ma licence et ma Maîtrise en FLE j'ai essayé de travailler un peu sur ton sujet... donc la place de la littérature en FLE, et voilà et après quand j'ai fait la deuxième maîtrise en littérature, je suis revenue aux parasites et parvenus... dans le passé, donc t'as Molière Marivaux et moi j'ai essayé d'adapter ça dans la littérature actuelle, après le 18<sup>ème</sup> non au début du 19<sup>ème</sup> cette notion a complètement disparu, l'origine c'est la *Commedia dell'Arte*... puis il y avait plus rien... l'apparition du roman encore un peu mais après plus rien... donc voilà j'ai essayé de trouver, c'était pas évident... c'était risqué parce que personne ne travaillait là-dessus/

Enq : Qu'est-ce qui a suscité ta curiosité ? J'insiste un peu là-dessus mais=

B : La curiosité sur le sujet, je sais pas [*sic*] c'était une sorte de flair...

Enq : Une intuition.

B : Oui une intuition.

Enq : Est-ce que ça a un rapport avec tes propres racines ou même pas ?

B : Euuuh.... oui peut-être parce que je viens d'une colonie aussi...ça a beaucoup à voir car j'ai grandi avec les parasites et les parvenus.

Comme Anna, on sent que Béatrice se cherche en tant que jeune chercheuse, et que le fil directeur qui oriente sa recherche (« la symmétrie ») l'amène à prendre des « risques » qui font parfois « scandale ». Ce parti pris, est révélateur d'un grand investissement et conviction personnels qui s'apparenteraient, presque à une sorte de « foi » littéraire.

### 5.2.2.6 Jacques

**« C'est un peu mon problème, je ne suis à cent pourcent spécialiste de rien... »**

Jacques a un parcours universitaire un peu « anormal », par le fait qu'il a travaillé dans plusieurs institutions technologiques et universitaires et qu'il a passé de nombreuses années « éloigné » du monde universitaire où il n'a pas effectué la recherche. Ses sujets de recherche n'ont pas de cohérence ou de progression évidente entre eux, et il reconnaît qu'il n'est « à cent pourcent spécialiste de rien ». Il a terminé une maîtrise (Master) sur le surréalisme et ensuite un doctorat dans le domaine des *Oral Studies*, choix stratégique à l'époque, mais dont il reconnaît l'effet de mode :

Y'avait ce centre d'études orales et je croyais à l'époque que j'avais bien misé sur [...] qui y aura un peu d'avenir parce que, c'était à la veille de 94 on pensait PARLAIT beaucoup de l'oralité parce que c'est en rapport avec les langues sud-africaines avec les traditions sud-africaines [...] et j'avais complètement tort. Parce que... quand... A<sup>75</sup> a pris sa retraite, on a fermé le centre avec lui donc c'était lui [...] de *Oral Studies* [...] ET BON, tu as constaté que euh depuis 94 on connaît les problèmes des langues [...] avec la nouvelle Afrique du Sud c'est pas du tout cela, euh à on s'attendait on CROYAIT que ce ce serait la gloire quoi que les langues allaient se développer et euh... [...] et... il ne se passe pas grand-chose donc voilà moi finalement bon j'ai eu mon doctorat en *Oral Studies* avec une thèse rédigée en anglais... en 96 ce qui m'a tout de même valu un signe de *lectureship* à W<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Directeur de thèse.

<sup>76</sup> Université sud-africaine.

Dernièrement, Jacques mène des études sur Derrida dans une perspective « littéraire » :

J: Ce qui me vaut... enfin... ce qui m'a valu un certain nombre de malentendus avec les lecteurs qui s'attendent à un engagement au niveau des idées alors que, pour moi l'engagement c'est plutôt au niveau des paroles ou des mots, donc mais donc je ne suis absolument pas spécialiste de la philosophie, c'est un peu mon problème je ne suis à cent pourcent spécialiste de rien...

Malgré sa formation littéraire en « français », Jacques affirme s'intéresser plus « aux choses théoriques, philosophiques » et s'éloigne de la pratique de « spécialisation littéraire » sur un auteur par exemple :

J: Personnellement je ne me vois pas travailler sur un autre auteur, ou même deux auteurs, j'admire énormément les collègues qui arrivent à faire ça, qui se spécialisent sur tel ou tel auteur...

Enq : Vraiment à fond, oui...

J: Voilà, je ne veux pas non plus faire ça et finalement ça ne m'intéresse pas trop donc je pense que c'est là l'intérêt des idées des philosophies que je trouve finalement, de la langue française en générale [...] et ça c'est l'avis de Derrida, il parle beaucoup du discours, de la langue...

La formation et les activités de recherche de Jacques, qui sont de nature ponctuelles et variées, empêchent de parler d'un « profil » de chercheur cohérent, ni d'une quelconque « spécialisation ». En effet, il ne serait pas « littéraire », car il ne mène pas de recherche sur la littérature, or il fait appel à sa formation littéraire pour aborder des cadres théoriques et philosophiques abstraits.

### 5.2.3 Facteurs structurants du développement des postures et orientations à la recherche en littérature

#### 5.2.3.1 Motivations

D'après les témoignages des enquêtés, il est évident que plusieurs facteurs structurent leur recherche en littérature. Tout d'abord, l'idée d'une lecture « universitaire » ou « experte » n'empêche manifestement pas des adhésions subjectives qui guident les choix. En effet, on aura vu au fil des entretiens que les « sélections et collections » littéraires des universitaires se calquent sur des identités socioculturelles, des expériences formatrices et/ou des appréciations personnelles.

S'agissant des postures face au texte littéraire, le continuum de subjectivité - recul critique qui ressort dans les entretiens pourrait être exposé comme suit : parmi les répondants, Alice semble détenir la posture la plus affective à la littérature, dont le rapport, fusionnel, correspond à un besoin psychologique fondamental. Elle travaille sur les auteurs qu'elle a découverts jeune et entreprend une recherche qui reflète son parcours de vie. Ella, pour sa part, exprime également une passion pour la littérature qu'on sent très affective. Comme Alice, elle vise à saisir la vision des auteurs qui l'ont marquée, mais dans une perspective plus philosophique. On sent qu'elle place à la fois l'exigence intellectuelle et affective au premier plan de sa recherche.

Anna et Béatrice travaillent sur un domaine qui les intéresse sans pouvoir expliquer pourquoi (même si Béatrice reconnaît que son origine socioculturelle ait pu jouer un rôle). Si leur motivation ne semble pas être *a priori* affective, on sent que ces deux chercheuses sont fortement impliquées dans leur champ de recherche. Les centres de pertinence sont récurrents et révèlent des questions et des convictions très profondes. Anna sonde la valeur de littérature par rapport aux événements réels (traumatiques). Béatrice se penche sur les diverses formes de l'intertextualité avec la conviction qu'il

existe des indices textuels et des signes culturels « cachés » qu'elle se donne la tâche de débusquer. Cette conviction fait qu'elle prend des risques considérables dans sa recherche.

Denis et Jacques semblent être les moins sensibles à un engagement affectif et intellectuel à la littérature dans le cadre de leur recherche. Le centre de pertinence de Denis se base sur une volonté de comprendre les phénomènes littéraires et leur inscription dans un champ ; celui de Jacques s'abreuve à partir de la portée idéale des textes. Ces visions vastes et englobantes les mettent à distance d'une identification personnelle et intellectuelle à certains auteurs (à l'encontre d'Alice et d'Ella). Par ailleurs, leur motivation semble être globalement stratégique (notamment en ce qui concerne le choix d'un sujet de thèse) ; celle de Denis est notamment évidente dans ses projets de publication, qui contribueraient à une reconnaissance professionnelle. Il est possible que leur genre joue un rôle dans ces postures et attitudes de recherche.

### **5.2.3.2 Aires littéraires**

Il y a une forte présence de littérature francophone dans les projets de recherche cités. En effet, parmi les enquêtés, le canon français ne semble pas être au centre des considérations de recherche, la seule personne y « adhérant » étant Ella. Les autres enquêtés travaillent tous sur des aires littéraires africaines. Il semblerait en effet, que le traitement des auteurs moins « classicisés », notamment les femmes et les écrivains francophones, témoigne d'un fonctionnement centripète du processus de canonisation et s'inscrit dans une tendance plus large de francophonie. Il semble par ailleurs que cette diversification soit révélatrice d'un souci de rendre la recherche en littérature d'expression française en Afrique du Sud pertinente. On sent que la présence de la littérature africaine se soumet implicitement aux préoccupations culturelles nationales et au désir de promulguer la diversité et



l'appartenance au continent. En somme, l'attention portée à certains auteurs, et l'intégration des auteurs francophones, témoignent du désir des universitaires de s'attacher aux textes qui leur permettent de se comprendre eux-mêmes et de reconnaître une littérature qui est issue de leur histoire, individuelle ou collective. En définitive, à partir des observables soumis à l'analyse, la littérature française ne semble plus être le point de référence pour la recherche de la littérature d'expression française en Afrique du Sud.

#### **5.2.4 Postures face à la littérature**

Le développement des orientations à la littérature met en jeu de nombreux facteurs qui traduisent souvent des tensions et des défis disciplinaires notables.

##### **5.2.4.1 Rigueur et intuition**

La tension entre rigueur théorique (ou une approche « formelle ») d'une part et intuition et « fluidité » d'autre part est soulevée par Alice, Ella et Béatrice. Alice estime que le cadre théorique auquel elle adhérerait au début de sa carrière rendait sa recherche « austère », d'où son choix de poursuivre une voie plus « fluide » qu'elle identifie à une culture d'analyse anglophone. Ella désapprouve la manière « mécanique » dont certaines théories sont appliquées à des questions de recherche et insiste sur la primauté du texte qui lui, « doit dicter » l'approche à adopter. Béatrice se laisse guider principalement par son « intuition ». Chez Anna, on sent le besoin rassurant d'adhérer à certaines théories et critiques littéraires (tel que Genette), malgré leur caractère indigeste et technique. Ces tensions mettent en avant la difficulté de cerner, de catégoriser et d'analyser la littérature à partir des seuls discours, théories et logiques externes. C'est de toute évidence la complexité de la réalité littéraire qui débouche sur ces tensions, à savoir son autosuffisance (sa nature autotélique), sa portée connotative et opaque, le régime de lecture qu'elle impose (dimension symbolique, polysémie) ainsi

que les enjeux ontologiques et identitaires (projection, sollicitation, sélection et collection) qu'elle véhicule. D'où, semble-t-il, un certain malaise à trouver, dans un contexte académique, un discours « scientifique » et « valable » et d'où sans doute, l'acharnement de certains théoriciens à démontrer le bien-fondé de leur « scientificité »<sup>77</sup>.

#### 5.2.4.2 Un « compromis ambigu »

J'emprunte ce terme à Maingueneau, cité dans le chapitre précédent, qui explique que le chercheur en littérature est caractérisé à la fois de savant et d'herméneute, effectuant un « compromis » ambigu : celui d'emprunter massivement à d'autres domaines des sciences humaines, telles que la philosophie, qui offrent un mode d'accès à des textes, sans se soumettre aux contraintes de ces disciplines (Maingueneau 2008). Cette démarche permet à l'interprète de rester dans son élément, de poser une question au texte pour en déceler une cohérence qui dégage une vision du monde. Ce compromis permettrait, grâce au régime de lecture évoqué ci-dessus, de dégager la vision du monde **du chercheur même** à travers son centre de pertinence.

La démarche poursuivie par Alice, Anna, Ella et Béatrice constitue un va-et-vient entre analyse textuelle d'une part et théorie plus large d'autre part pour alimenter une problématique de recherche. Il est clair chez Alice, Anna, Ella et Béatrice que le texte est primordial et constitue le point de départ d'une analyse. C'est le texte, au final, qui permet à l'universitaire de « rester dans son élément » dans une sorte de communion littéraire qui renforce son propre centre de pertinence dans une perspective souvent identitaire. Jacques, pour sa part, fait un compromis ambigu dans sa conciliation entre littérature et

---

<sup>77</sup> C'est ce même acharnement théorique que Compagnon critique dans son ouvrage *Le démon de la théorie* (1998) : « La théorie ne peut pas se réduire à une technique ni à une pédagogie – elle vend son âme dans les vade-mecum aux couvertures versicolores étalés à la devanture des librairies du Quartier latin –, mais ce n'est pas une raison pour en faire une métaphysique ou une mystique. Ne la traitons pas comme une religion » (1998 : 13).

philosophie. Dans cette perspective, sa formation littéraire est mise au service de l'analyse des textes philosophiques.

#### **5.2.4.3 Influence des « professeurs »**

Parmi les témoignages des enquêtés, on remarque l'influence souvent importante des professeurs sur les enquêtés dans le développement de leur « voix littéraire ». Anna évoque « le professeur » pour affirmer l'importance de l'analyse textuelle et Béatrice, son ancien professeur qui lui a inculqué « l'approche de la symétrie ». Elle, en expliquant l'évolution de ses méthodes d'enseignement de la littérature, avoue qu'au début de sa carrière, elle a eu recours aux « meilleures méthodes » employées par ses professeurs. Cette influence est sans doute plus importante au début d'une carrière universitaire, en ce qu'elle aide l'universitaire à développer son parcours académique littéraire. Ces influences sont évidemment le résultat des processus d'inculcation dans le contexte d'enseignement, qui incarnent et retransmettent des cultures interprétatives.

### **5.3 Cultures interprétatives transmises**

Les cultures interprétatives en tant que pratiques plurielles, sont plus transparentes à dégager dans les contextes éducatifs que dans le cadre des projets de recherche individuels, qui relèvent, comme on l'a vu, de « niches » de connaissances spécialisées et hautement individualisées. Au contraire, dans des contextes d'enseignement, la « littérature » constitue un objet disciplinaire formalisé et objectivé. En effet, l'histoire et les pratiques de sa formalisation – et de sa normalisation – traduisent le poids de traditions scolaires importantes<sup>78</sup>. En définitive, le rôle de transmission et d'inculcation littéraires est largement médiatisé par « l'agent-professeur », comme on l'a vu dans la partie précédente.

---

<sup>78</sup> Cette question, en rapport avec des pratiques d'enseignement telles que l'explication de texte, a été largement discutée dans le chapitre précédent.

De manière générale, toute réflexion sur l'enseignement littéraire (et les cultures interprétatives qui le sous-tend) peut être dégagée (et devrait prendre en compte) à partir des contenus et des méthodes d'investigation propres au texte. En d'autres mots, un questionnement sur les corpus (les auteurs, les œuvres) doit s'allier à celui des approches d'enseignement en vue des finalités ciblées, aussi implicites et opaques soient-elles. En effet, en études littéraires, ces deux visées – celles des contenus et des approches – se confondent souvent pour constituer des cadres interprétatifs autonomes. Par exemple, une aire littéraire ou un auteur sont souvent appréhendés comme étant « représentatifs » d'une période historique ou d'un genre littéraire. Ainsi, la sélection et l'organisation des textes qui constituent un programme littéraire, sont souvent révélatrices de l'approche d'enseignement même.

Les critères qui sous-tendent la sélection des textes (en l'absence d'un programme imposé par les instances officielles) sont multiples : ils peuvent aller de la transmission des patrimoines littéraires, des *habitus* et identités littéraires en présence (c'est-à-dire les *habitus* littéraires de l'universitaire-enseignant) aux critères fondés sur le public apprenant, son niveau linguistique et son contexte socio-culturel. Ces diverses logiques seront mises en valeur dans la partie suivante, qui traite de la question du patrimoine et des critères de sélection du texte en contexte sud-africain, à partir des programmes littéraires en offre à l'université. Il importe toutefois de contextualiser la notion de patrimoine littéraire en contexte sud-africain.

### **5.3.1 Patrimoines littéraires d'expression française en contexte sud-africain ?**

En Afrique du Sud, et de surcroît, dans la discipline du français, la littérature est loin d'être vectrice d'une image culturelle unifiée. Au contraire, dans des contextes scolaires et universitaires français de langue maternelle, la question des programmes fait l'objet de vifs débats, car l'héritage littéraire correspond, historiquement, à des exigences de transmission culturelle, mettant en valeur

un certain idéal national. En effet, tout programme littéraire en langue maternelle comporte la question du patrimoine littéraire qui traduit celle de la « représentativité » culturelle.

En contexte exogène, et dans des contextes d'enseignement de langue étrangère, la situation est tout autre. En Afrique du Sud, le corps professoral, les apprenants ainsi que le contexte social plus large s'inscrivent sous le signe de la diversité. Par ailleurs, au sein du projet démocratique sud-africain, cette diversité est activement revendiquée dans les discours officiels. De plus, les questions d'ordre culturel dans ce jeune pays s'inscrivent ainsi sous le signe de la construction<sup>79</sup>.

Pour être très majoritairement Sud-Africains, les apprenants ne partagent pas pour autant d'horizon socio-culturel et linguistique commun évident. Les universitaires, pour leur part, relèvent également de multiples appartenances socio-culturelles, complexifiées par diverses identités « francophones ». Certes, le caractère socio-culturel très diversifié du corps professoral est sans doute une conséquence de la démocratisation du pays après 1994 et de son ouverture sur le reste du monde, et notamment sur le reste du continent africain. Ainsi, il est composé de Sud-Africains, d'Européens (Belges, Français et Anglais) et de personnes provenant d'Afrique francophone (Congolais, Ivoiriens). Comme on l'a déjà vu, le « capital littéraire » de ces sujets ainsi que leurs identités littéraires varient énormément. Les universitaires « non natifs » de la langue française (majoritairement des sud-africains anglophones ou afrikaans scolarisés en Afrique du Sud) ne détiennent pas de rapports clairs aux patrimoines franco-français non plus : ils ne sont souvent pas des « étrangers » à ces littératures, ayant reçu une formation franco-française/francophone en contexte sud-africain. Certes, le

---

<sup>79</sup> Cette situation, qui traduit la transformation politique totale du pays et sa devise qui revendique désormais « l'unité dans la diversité », fait écho à la nouvelle orthodoxie du *politically correct* qui fait éruption aux Etats Unis dans les années 1990, marquée par la réforme du canon académique (Fraisie 1997 : 138).

statut non-francophone et non-européen du pays et le contexte d'enseignement-apprentissage exogène empêchent d'évoquer une « culture mère » et des patrimoines littéraires partagés. En définitive, il semblerait que la préservation et la transmission d'un patrimoine littéraire ne soient pas une visée majeure de l'enseignement en contexte étranger et exogène, notamment en Afrique du Sud, où la diversité est activement cultivée<sup>80</sup>.

Or la question des patrimoines littéraires n'est pas uniquement relative à des identités culturelles collectives. Elle est également d'ordre disciplinaire. Certes, l'impossibilité d'attribuer un patrimoine clair et partagé en ce qui concerne la littérature d'expression française en contexte sud-africain ne devrait pas occulter une réflexion sur les représentations qui y sont liées, ni sur le fait qu'il existe des patrimoines « disciplinaires », ou des canons qui peuvent « s'exporter » ou se reproduire dans des contextes d'enseignement. En outre, l'émergence de nouveaux patrimoines et de nouvelles identités littéraires peut être décelée, ce qu'on discutera dans la partie suivante.

### **5.3.2 Représentations littéraires canoniques et en émergence**

Comme le fait remarquer Fraisse, la sélection des textes dans un cadre d'enseignement (qu'il s'agisse d'une anthologie scolaire ou d'un programme littéraire), n'a rien d'anodin : elle vise à donner à voir des auteurs, des mouvements, des genres, etc. jugés importants, afin de mettre en scène une certaine représentation de la littérature (Fraisse 1997 : 254). Ces représentations passent par des cultures interprétatives, transmises à partir de corpus et d'approches aux textes pour s'inscrire dans une certaine normativité

---

<sup>80</sup> La question d'un contexte d'enseignement-apprentissage de « langue maternelle » et des patrimoines littéraires correspondants est également très complexe en Afrique du Sud, étant donné la pluralité et la diversité des langues et des cultures, et étant donné le statut post-colonial du pays. C'est notamment le département d'anglais qui joue, historiquement, le rôle de langue véhiculaire. À ce titre, il serait intéressant de mener une réflexion sur la question de l'évolution des patrimoines littéraires au sein de ce territoire disciplinaire qui connaît de nouveaux enjeux. On citera à Wits par exemple, la création d'un département de *African Literature*, tout comme celle d'un centre de recherche basé sur des littératures issues de l'Océan Indien.

(et sont donc par extension « canoniques ») ou pour rompre avec des traditions d'enseignement établies et s'insèrent dans de nouvelles normes littéraires.

Avec ces considérations comme point de départ, on se propose de sonder les logiques de sélection des corpus ainsi que les approches qui les sous-tendent à l'université en Afrique du Sud. Cette démarche n'est pas aisée, car l'offre se caractérise par la cohabitation de multiples approches au sein d'un même département, qui témoignent de la diversité des profils et des cultures interprétatives des universitaires déjà mises en évidence. Toutefois, certaines cultures interprétatives établies ainsi que l'émergence de nouvelles orientations peuvent être dégagées.

Les deux tableaux suivants mettent en évidence l'offre littéraire en « français » à partir des descriptifs de formation (annexe 1), pendant les trois premières années universitaires de la licence (tableau 1.1) et en *Honours* (tableau 2.1). Huit universités sont représentées, en ordre alphabétique : NMMU, RU, UCT, UJ, UKZN, UP, US et Wits. Malheureusement, les descriptifs ne fournissent souvent pas d'informations sur les corpus en offre. Néanmoins, les intitulés des cours servent à appréhender l'orientation employée.

Université	1 <sup>ère</sup> année (2011)	2 <sup>ème</sup> année (2011)	3 <sup>ème</sup> année (2011)
NMMU	Saint Exupéry ( <i>Le Petit Prince</i> )	Une sélection de poèmes Camus ( <i>L'Étranger</i> )	Litt du XVI <sup>ème</sup> , le XIX <sup>ème</sup> et le XX <sup>ème</sup> siècle Sartre ( <i>Huis Clos</i> )
RU	Schmitt ( <i>Oscar et la dame rose</i> ) Prévert (Sélection de poèmes) Diop ( <i>Les Contes d'Amadou-Koumba</i> )	Sartre ( <i>Huis Clos</i> ) Mauriac ( <i>Thérèse Desqueyroux</i> ) Nothomb ( <i>Stupeur et Tremblements</i> ) Schmitt ( <i>La nuit de Valognes</i> ), « Choix de poésie du XIX <sup>ème</sup> siècle » Lopes ( <i>Tribaliques</i> )	Ernaux, ( <i>La place et Une femme</i> ) Senghor ( <i>Œuvre Poétique</i> ) Racine ( <i>Phèdre</i> ) Bâ ( <i>Une si longue lettre</i> ) Gide ( <i>L'immoraliste</i> ), Ronsard, (un « choix de poèmes ») Molière ( <i>Tartuffe</i> ) Prévost ( <i>Manon Lescaut</i> ) Jelloun ( <i>L'enfant de sable</i> )
UCT	Pas de programme littéraire	Camus ( <i>L'Étranger</i> )	Baudelaire ( <i>Le spleen de Paris</i> ) Flaubert ( <i>Trois contes</i> ) Rousseau ( <i>Les rêveries d'un promeneur solitaire</i> ) Sartre ( <i>Le Mur</i> ) Houellebecq ( <i>Les Particules Elementaires</i> ) Mabanckou ( <i>Mémoires d'un porc épic</i> )
UP		« Les jeunes » (extrait de Laye, <i>L'Enfant Noir</i> , articles) « La femme » (Bâ, <i>Une si longue lettre</i> , articles), « La famille » (Colimon-Hall, nouvelle, <i>Le petit Nicolas</i> , film) « Ville et Campagne » (articles et les films <i>Jean de Florette</i> et <i>Manon des Sources</i> ) « Chanson et cinéma » (Article et film <i>La Vie en Rose</i> )	Tadjo ( <i>L'Ombre d'Imana</i> ) Camus ( <i>L'Étranger</i> ) Nothomb ( <i>Bibliographie de la faim</i> )



US	Introduction à la poésie Sélection de nouvelles Camus ( <i>L'Étranger</i> ) Reza ( <i>Le Dieu de Carnage</i> )	Introduction à la poésie Djebar ( <i>La femme sans sépulture</i> ) Hugo ( <i>Le Roi s'amuse</i> )	Ramuz ( <i>Si le soleil ne revenait pas</i> ) Visniec ( <i>Les détours Cioran ou Mansarde à Paris avec vue sur la mort</i> ) Yourcenar ( <i>Le Coup de grâce</i> ) « Analyse filmique »: <i>Le déclin de l'empire américain</i> <i>Les Invasions barbares</i> <i>L'Age des ténèbres</i>
UKZN	Pas de programme littéraire	Prévert (Poèmes de <i>Paroles</i> ) Saint Exupéry ( <i>Le Petit Prince</i> )	Camus ( <i>L'Étranger</i> ) Sartre ( <i>Huis Clos</i> )
Wits	Sélection de poèmes (notamment de Prévert)  Schmidtt ( <i>Odette Toulemonde</i> ): nouvelle et film	Anthologie d'extraits  Camus ( <i>L'Étranger</i> ) Sagan ( <i>Bonjour Tristesse</i> ) Sélection de poèmes	Bâ ( <i>Une si longue lettre</i> ) Senghor ( <i>Œuvre Poétique</i> ) Le Clézio ( <i>Onitsha</i> ) Molière ( <i>Dom Juan</i> ) Radiguet ( <i>Le diable au corps</i> )

**Tableau 5.1 : Programmes littéraires au niveau de la licence**

Université	Honours 2011
NMMU	<p><i>Old French and The Literature of the Middle Ages</i>, corpus pas indiqué</p> <p><i>The Literature of the Sixteenth Century</i>, corpus pas indiqué</p> <p><i>French-African Literature</i>, corpus pas indiqué</p> <p><i>Twentieth Century Literature</i>, corpus pas indiqué</p>
RU	Littérature par siècle, corpus pas indiqué
UCT	<p><b>Contemporary French Literature I et II</b></p> <p>Chamoiseau, Devi, Le Clézio et Mabanckou</p>
UJ	<p><b>Littérature du XIX siècle</b>, corpus pas indiqué</p> <p><b>Le Théâtre français du XXe siècle</b> : Artaud, le Cartel des Quatre, Cocteau</p> <p><b>Littérature africaine sub-saharienne d'expression française</b> :</p> <p>René Maran (<i>Batouala</i>)</p> <p>Laye (<i>L'enfant noir</i>)</p> <p>Kourouma (<i>Les soleils des indépendances</i>)</p> <p>Mudimbe (<i>Le bel immonde</i> ou <i>Entre les eaux</i>)</p> <p>Ouologuem (<i>Le devoir de violence</i>)</p> <p>Bâ (<i>Une si longue lettre</i>)</p> <p>Beyala (<i>Le Petit Prince de Belleville</i>)</p> <p>Kourouma (<i>Allah n'est pas obligé</i>)</p>
UP	<p><b>Thème 1 : L'autobiographie et la représentation du soi :</b></p> <p>Ernaux (<i>La place</i>)</p> <p>de Beauvoir (<i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i>)</p> <p>Yourcenar (<i>Quoi ? L'éternité</i>)</p> <p>Nothomb (<i>Métaphysique des tubes, Biographie de la faim</i>)</p> <p>Ken Bugul (<i>Le Baobab fou</i>).</p> <p><b>Thème 2 : Le voyage, l'exotisme et l'évasion :</b></p> <p>Tournier (<i>Vendredi ou les limbes du pacifique, Eléazar ou la source et le Buisson</i>)</p> <p>Le Clézio (<i>Le chercheur d'or</i>)</p> <p>Voltaire (<i>Candide</i>)</p> <p>Montesquieu (<i>Les lettres Persanes</i>)</p> <p>Diderot (<i>Jacques le Fataliste</i>)</p> <p>Dadié (<i>Un nègre à Paris</i>)</p> <p><b>Thème 3 : La faim:</b></p> <p>Le Clézio (<i>Ritournelle de la faim</i>)</p> <p>Nothomb (<i>Biographie de la faim</i>)</p> <p>Condé (<i>Histoire de la femme cannibale</i>)</p> <p>Rimbaud (<i>Faim</i>)</p> <p><b>Thème 4 : L'amour, passion tragique, l'amour lyrique :</b></p> <p>Flaubert (<i>Madame Bovary</i>)</p> <p>Duras (<i>Moderato Cantabile</i>)</p> <p>Laclos (<i>Les liaisons dangereuses</i>)</p> <p>Prévost, (<i>Manon Lescaut</i>), Racine (<i>Phèdre</i>)</p> <p>Duras (<i>Hiroshima mon amour</i>)</p> <p>Roché (<i>Jules et Jim</i>)</p> <p>Duras (<i>L'amant</i>)</p> <p>Jelloun (<i>Le premier amour est toujours le dernier</i>)</p> <p>Pagnol (<i>Manon des Sources</i>)</p>

US	<p><b>Ecrire le vieillir au 21ème siècle</b>  Houellebecq (<i>La possibilité d'une île</i>)  Weyergans (<i>Trois jours chez ma mère</i>)  Reza (<i>Adam Haberberg</i>)  Roth (<i>Everyman</i>)  Lodge (<i>Deaf Sentence</i>)  Coetzee (<i>Slow Man</i>)</p> <p><b>Ecrire le soi</b>  De Beauvoir (<i>Journal d'une jeune fille rangée</i>)  Leiris (<i>L'âge d'homme</i>)  Sartre (<i>Les mots</i>)</p>
UKZN	<p><b>Culture littéraire</b>  La Fontaine (<i>Fables</i>)  Madame Leprince de Beaumont (<i>La Belle et la Bête</i>)  Cocteau (<i>La Belle et la Bête</i>) film</p> <p>Mnouchkine, (<i>Molière</i>) film  Molière (extraits de <i>Dom Juan</i>, <i>le Bourgeois Gentilhomme</i>, <i>Le Misanthrope</i>)  Flaubert (<i>Madame Bovary</i>)  Chabrol (<i>Madame Bovary</i>, film)</p> <p><b>Le surréalisme</b> : Breton (Sélection de textes)  <b>La Négritude</b> : Diop, Senghor, Césaire, Oyono  <b>L'existentialisme</b> : Sartre, Camus  <b>La philosophie dite « post »</b> : Le Clézio, Monémbo, Houellebecq</p>
Wits	<p>Niane (<i>Soundjata ou l'épopée Mandingue</i>)  Chevrier (<i>Anthologie africaine</i>)  Chevrier (<i>Nouvelle Anthologie Africaine : la poésie</i>).  Ionesco (<i>Rhinocéros</i>)  Beckett (<i>En attendant Godot</i>)  Anthologie d'extraits basés sur le surréalisme</p>

**Tableau 5.2 : Corpus littéraires offerts en Honours**

### 5.3.2.1. Canons *de facto* ?

Certains contenus et découpages au texte révèlent des canons *de facto* qui se distinguent des « canons officiels », imposés au niveau local ou national par des Instances Officielles. Les canons *de facto* résultent d'une « pratique » mais n'ont pas de statut officiel : « les enseignants ont naturellement tendance à adopter un ensemble de textes reconnus, que ceux-ci soient recommandés par les autorités ou non » (Fleming 2007 : 35).

Ainsi, l'existence de certains patrimoines littéraires au sein de la discipline du « français » est visible. Ce répertoire disciplinaire implicite, renvoie aux mêmes critères de sélection propres au canon : le désir de reconnaître, de préserver et de transmettre aux générations suivantes « le meilleur » de la littérature (Fleming 2007 : 35). Ainsi, un certain canon franco-français est visible dans l'offre littéraire à l'université en Afrique du Sud : des textes classiques (Molière) côtoient ceux du 20<sup>ème</sup> siècle, avec Sartre et Camus comme préférés. Molière (*Tartuffe*, *Dom Juan*) et Camus (*L'Étranger*), (offerts à NMMU, RU, US, Wits) sont enseignés, semble-t-il, en tant qu'œuvres « monuments » de la littérature française.

Or la sélection de ces textes ne se borne pas à l'exploitation traditionnelle de « l'homme et l'œuvre » mais repose sur d'autres critères tout aussi normatifs mis en valeur par Fleming : « d'autres critères connexes qui visent la sélection des textes comme représentatifs d'une période, d'un style ou d'un genre particuliers, des textes ayant eu un impact sur la culture, ou encore ceux auxquels on accorde une importance particulière au niveau national » (Fleming 2007 : 37).

### 5.3.2.2 Découpages normatifs des textes littéraires

Les découpages normatifs du texte qui relèvent des critères connexes évoqués ci-dessus, serviraient à contextualiser et à « expliquer » les œuvres à partir de leurs apports théoriques et de leurs logiques distinctes. On se propose d'en résumer les plus saillants ci-dessous :

- **La périodisation.** La périodisation, explique Chevrel, porte la trace de l'historiographie française. La périodisation « à la française » procède par siècle, tandis que l'historiographie anglaise organise des découpages par époque (Chevrel 1994 : 61). Cette approche vise à une certaine représentativité où certaines œuvres canoniques sont mises en valeur. Or cette orientation est en elle-même canonique car elle se replie sur des corpus franco-français pour mettre en valeur, directement ou indirectement, un certain idéal du génie littéraire français, présenté comme universel et intemporel.

Trois universités conforment à cette approche, au niveau d'*Honours* qui vise, on se le rappelle, un enseignement « spécialisé » de la littérature. A NMMU et à RU, les modules de littérature (Littérature médiévale, Littérature du 16<sup>ème</sup>, etc.) sont organisés par siècle. UJ offre également un module du « Théâtre du 20<sup>ème</sup> siècle », qui explore les spécificités et les auteurs marquants de cette période littéraire.

Or il s'est avéré lors des enquêtes que beaucoup d'universitaires ont abandonné cette approche basée sur l'histoire de la littérature, qu'ils assimilent à une tradition dépassée qui ne correspond plus aux réalités d'enseignement et d'apprentissage. Denis évoque cette orientation pour démontrer qu'elle ne privilégie que des auteurs canonisés et exclut ainsi la littérature contemporaine :

Denis : C'était calqué [*le programme littéraire à l'université où il enseigne*] sur une tradition qui était au département de faire la littérature de... comme je dis entre guillemets, des « morts », hein/ des écrivains morts... il n'y avait pas de contemporains...

Jacques affirme ne plus enseigner la littérature par période, approche qu'il suggère être démodée :

J : J'ai depuis longtemps abandonné l'idée qu'on doit faire passer aux étudiants euh... une sorte d'image véridique de l'histoire de la littérature française... L'histoire de la littérature pfff... C'est plus possible quoi...

De même, Anna se montre très consciente de ce modèle « canonique » d'enseignement, et soutient qu'une approche flexible est désormais possible, qui répond aux contraintes d'enseignement :

A : Je me suis dit, maintenant on ne peut pas couvrir un siècle... on ne peut pas couvrir seulement un mouvement... quand on choisit des textes, des thèmes on peut sauter des siècles, on peut changer de genre.

- **Les mouvements, courants ou écoles.** Cette orientation consiste en l'étude de mouvements, de courants ou d'écoles. Elle cherche à trouver, à l'intérieur de chaque période, « des ensembles cohérents et structurant la production littéraire » (Chevrel 1994 : 62).

Dans cette perspective, toujours au niveau d'*Honours*, UKZN offre un module de littérature qui consiste en l'étude du surréalisme, de l'existentialisme (Sartre et Camus), de la Négritude et de « la philosophie dite 'post' ». De même, un des modules littéraires à Wits a comme objet d'étudier le surréalisme et le théâtre de l'absurde (dont Beckett et Ionesco).

- **Les genres.** Dans les départements de français en Afrique du Sud, l'approche dite « générique » ressort sous la forme exclusive de l'étude de l'autobiographie et de l'autofiction, enseignée à US (« Écrire le soi ») et à UP (« L'autobiographie et la représentation du soi »). Les auteurs tels que de Beauvoir (*Journal d'une jeune fille rangée*), Ernaux (*La Place*) et Sartre (*Les Mots*) sont étudiés comme étant représentatifs de ce genre. Cette approche, qui correspondrait a priori à une montée en puissance de ce genre au cours des dernières années, est employée également pendant

les années de la licence de manière plus flexible et instrumentale et dans une visée moins formelle.

### 5.3.2.3 L'émergence de nouveaux canons

Chaque département de français sondé, offre au moins un module de littérature « africaine », « francophone », « coloniale » et/ou « post-coloniale », où les œuvres au programme témoigneraient d'une volonté de représenter des aires littéraires en émergence, de manière « mineure », comme à NMMU et à UCT, ou de manière plus approfondie et spécialisée. Dans cette optique, le descriptif détaillé à UJ du module « Littérature africaine sub-saharienne » se centre sur l'émergence et les problématiques de cette littérature. De même, Wits offre un module de « Littérature africaine francophone » dans une perspective coloniale et post-coloniale. Il y a une forte présence d'auteurs africains consacrés, dont Bâ et Senghor, qu'on pourrait désigner comme des « classiques » de la littérature francophone et dont les œuvres (*Une si longue lettre*, et *Œuvre Poétique* respectivement) sont enseignés à RU, UJ, UP, US, UKZN et Wits. A un moindre degré, on voit l'émergence de la nouvelle vague d'auteurs d'expression française dont Devi, Mabanckou (UCT), Bugul et Tadjou (UP).

L'approche coloniale/post-coloniale, absente de la catégorisation de Chevrel ne s'éloigne pas tant de celle qui est décrite comme l'« histoire nationale d'une littérature », dans la mesure où l'étude d'une littérature serait « liée à une collectivité, une communauté, occupant un certain espace » (1994 : 59). La présence de ces œuvres pourrait correspondre à une vision démocratique, plurielle et centrée de manière pertinente aux questionnements et aux identités collectives. En témoigne la volonté consciente d'inclure des aires littéraires africaines dans les cursus littéraires, cités ci-dessus, volonté qui correspond également à de nouveaux profils universitaires, décrits ci-dessus, aux référents culturels et littéraires diversifiés.

#### 5.3.2.4 Canons et démarches « FLE » ?

Les approches normatives de l'enseignement de la littérature (la périodisation, des mouvements, des genres, etc.) sont notamment présentes au niveau d'*Honours*, qui représente une initiation « spécialisée » à l'étude de la littérature. Il s'agit des modes de transmission institués, formels et canoniques qui correspondent à des représentations disciplinaires d'exigence selon des principes esthétiques et des connaissances liées à ces découpages de texte.

Or, au niveau des trois premières années de la licence, d'autres logiques et « canons » peuvent être dégagés. La notion d'un canon « FLE » et d'une instrumentalisation de la littérature à des finalités sociolinguistiques est apparente. Les corpus sélectionnés et les approches d'enseignement qui leur correspondent se caractérisent par leur insertion dans des niveaux élémentaires de langue (c'est-à-dire, en première et en deuxième année, qui correspondent *grosso modo* aux niveaux A1/A2) et doivent donc se plier aux contraintes imposées par l'acquisition de la langue. D'où des choix récurrents de certains textes jugés « faciles » et « accessibles » : *Le Petit Prince* de Saint Exupéry, des poèmes de Prévert, qui en ressortent de manière dominante (NMMU, RU, UKZN, Wits) ainsi que l'œuvre de Schmitt<sup>81</sup>, enseignée à RU et à Wits. Finalement, toujours selon les critères d'accessibilité et de facilité, il s'agit de textes courts, souvent de poèmes et d'extraits, qui constituent des anthologies « informelles », car rassemblées par les universitaires-enseignants mêmes.

La prépondérance des anthologies est une donnée significative ; malheureusement elle ne laisse pas voir les textes choisis, donc il est difficile d'en tirer des conclusions extensives. Les anthologies qui figurent dans les programmes sont les suivantes : « Une sélection de poèmes » (NMMU en deuxième année) ; « Une sélection de poèmes » et « Un choix de poésie du 19<sup>ème</sup> » (RU en première et deuxième année) ;

---

<sup>81</sup> L'apparition de l'œuvre d'Eric Emmanuel Schmitt, auteur français mineur, est sans doute due au fait qu'il est largement prescrit dans les programmes du français dans le secondaire. Son œuvre est également « accessible » au niveau de la langue.



« Introduction à la poésie » à US ; « Une sélection de poèmes » et « Anthologie d'extraits » (première et deuxième année) à Wits.

Au niveau d'*Honours*, les anthologies sont également présentes : des « extraits » sont proposés dans le cadre du module de « culture littéraire » à UKZN. A UKZN et à Wits, une anthologie d'extraits basés sur le surréalisme est également proposée.

Au-delà des critères de « facilité » et d'« accessibilité » déjà mis en valeur, le regroupement d'extraits en « anthologie scolaire » est porteur de valeurs informative, encyclopédique et représentative (Fraisie 1997). L'anthologie scolaire serait alors « à la fois outil normatif » mais également « forme plastique et accueillante » (Fraisie 1997 : 254), en ce qu'elle est modulable et permet au professeur d'adopter une approche flexible à l'enseignement de la littérature. En contexte FLE, cette logique s'apprête notamment à l'instrumentalisation du texte en vue des finalités non purement littéraires, exemplifiée par la sélection de textes en fonction d'une thématique.

### **5.3.3 Approche par thématique/problématique**

Le regroupement des textes selon un thème et/ou une problématique va souvent de pair avec la forme d'anthologie scolaire. Cette orientation, *a priori* non-canonique (car elle ne procède pas ostensiblement par auteur, époque ou mouvement), est structurée autour d'un thème fédérateur, qui correspondrait aux « centres d'intérêts » de l'enseignant et/ou des apprenants. Elle permet ainsi une adaptation aux référents socio-culturels de l'enseignant et des apprenants. Comme le souligne Fraisie : « Il est assurément plus aisé de construire une anthologie fondée sur le goût personnel ou limitée à un point de vue cohérent (la modernité ou une thématique par exemple) que de proposer une anthologie sur l'ensemble d'une littérature lorsque les canons font défaut » (Fraisie 1997 : 255). Cette démarche pointe alors une certaine facilité pour l'enseignant qui

doit néanmoins médiatiser, de manière importante, le parcours à travers les textes.

A UP, en deuxième année, une étude de texte par thématiques (« Les jeunes », « La femme », « La famille », etc.) est ainsi proposée et côtoie des textes et des supports non littéraires (des articles et des films). De même, les nombreux axes thématiques proposés en *Honours* à UP portent sur des problématiques diverses (par exemple « Le voyage, l'exotisme et l'évasion » et « L'exil et l'interculturel »). À US, le module intitulé « Écrire le vieillir au 21<sup>ème</sup> siècle » comprend un corpus varié (des auteurs sud-africains, américains et français) pour s'inscrire dans une démarche comparatiste. Les œuvres au programme offriront ainsi un « regard croisé » sur la thématique choisie.

La démarche thématique dans l'enseignement de la littérature est plus répandue qu'elle ne le paraît à travers les tableaux ci-dessus : elle est notamment employée au moyen des extraits et des anthologies qui y apparaissent, phénomène qui est devenu évident lors des entretiens. L'emploi de l'approche par thème ou par problématique par de nombreux enquêtés révèle une rupture importante avec des modèles de transmissions canoniques et normatives et met en évidence une volonté d'actualiser l'enseignement de la littérature. Les logiques qui sous-tendent cette approche ont d'importantes conséquences sur la manière de concevoir l'enseignement de la littérature et pointent l'émergence de nouvelles cultures interprétatives.

### **5.3.3.1 L'approche thématique au service de la (co)construction identitaire**

Les entretiens avec Anna, Ella, Denis et Véra font ressortir le fait central que pour eux, les critères de sélection d'un corpus à partir d'une thématique sont instrumentaux et non pas patrimoniaux : autrement dit, ils visent la formation de l'individu et non pas la construction d'une culture commune. Si ces enquêtés sont principalement des « littéraires » et

accordent une importance plus ou moins grande à la dimension esthétique de la lecture littéraire, leurs approches de l'enseignement de la littérature s'inscrivent également dans cette démarche d'instrumentalisation, qui s'éloigne de la « représentativité patrimoniale » et de la rigueur disciplinaire traditionnelle (illustrées par des pratiques emblématiques de l'explication de texte et de la dissertation). À l'exception d'Alice et de Béatrice (qu'on discutera plus loin), les universitaires cités ci-dessous emploient une démarche thématique pour susciter, chez leur public apprenant, les potentialités émotionnelles et socio-culturelles de la lecture littéraire.

### **5.3.3.2 Thèmes de l'identité : épanouissement personnel**

#### **5.3.3.2.1 Anna : « Je me suis dit, maintenant on ne peut pas couvrir un siècle ... »**

Comme on l'a vu ci-dessus, Anna se montre très consciente des cultures de transmission canoniques, et s'y réfère toujours comme cadre de référence. Elle rompt néanmoins avec la démarche classique de périodisation et opte pour un enseignement de la littérature à partir de thématiques qui touchent le vécu de son public d'apprenants. Elle justifie la flexibilité de son approche par les contraintes de la situation d'enseignement-apprentissage :

Oui, je travaille que sur la thématique. Je me suis dit, maintenant on ne peut pas couvrir un siècle... on ne peut pas couvrir seulement un mouvement... quand on choisit des textes, des thèmes on peut sauter des siècles, on peut changer de genre comme avec l'amour je fais la poésie et le cinéma et quelques romans. Alors qu'avec l'autobiographie [...] je pense que les étudiants trouvent beaucoup de liens... là avec l'autobiographie on a eu toute une discussion sur l'identité, l'identité dans les cultures, les questions typiques sur l'autobiographie, si c'est vraiment la vérité ce qu'on écrit, si c'est authentique... donc pour moi ça marche.

En explorant, par exemple, le domaine de l'autobiographie, cette orientation génétique facilite des discussions sur l'identité.

### 5.3.3.2.2 Ella : « C'est une génération qui n'aime pas aller décortiquer un texte »

Ella, après de nombreuses années d'enseignement, adapte son approche à la littérature à une approche plus globale (et thématique) à partir de deux constats : d'abord, au niveau méthodologique, elle se rend compte que l'analyse détaillée du texte littéraire « ne passe plus » chez son public d'apprenants :

[...] Dernièrement j'ai vu que mes étudiants n'aiment pas travailler autant dans le détail. Ils trouvent ça trop... je ne sais pas pourquoi, c'est une génération qui n'aime pas aller décortiquer un texte [...] donc moi je préfère maintenant travailler par thème, mais en me référant au texte. Je trouve que ça marche bien avec mes étudiants.

Cette approche permet également à Ella de pouvoir niveler son cours et ainsi de prendre en compte et d'intégrer le niveau et les compétences de langue visés :

J'ai regardé donc le CECR... les compétences et aussi les objectifs du CECR pour ce niveau qui est un niveau plutôt A2 [...] pour ceux qui viennent de la classe de débutants c'est A1 si c'est A1... mais donc j'ai élaboré un cours de six semaines autour d'extraits, qui visent les mêmes compétences que les compétences que ma collègue fait en cours de grammaire mais par des textes littéraires et en fait ce n'est pas si compliqué que ça, c'est : me présenter, parler de ma famille, et me présenter, parler de ma famille tombaient d'aplomb dans mon domaine de l'autobiographie ! Donc j'ai pris certains extraits seulement d'ouvrages qu'on travaille donc profondément en classe mais juste pour six semaines où je travaille à la fois littérature langue expression...

L'approche thématique mise en place par Ella (à travers l'autobiographie) permet ainsi une instrumentalisation de la littérature à partir des objectifs de langue.

### 5.3.3.3 Thèmes de société : prise de conscience socio-culturelle

#### 5.3.3.3.1 Denis : « Certes, faire des classiques, mais aussi [...] insérer des textes sud-africains traduits en français »

Comme on l'a déjà vu, Denis se démarque des modèles canoniques d'un enseignement littéraire français qu'il juge dépassé, et plaide pour une littérature qui soit dynamique et pertinente en contexte sud-africain. D'après lui, cette littérature devrait s'approcher du vécu socio-culturel des apprenants :

Justement, on utilise des extraits, mais je fais en sorte que chaque extrait que j'utilise traite d'une thématique qui me tient à cœur dans le contexte du FLE sud-africain [...] par exemple, un texte que j'ai utilisé c'est de Fatou Diome *La préférence nationale*, c'est un texte qui est très actuel. Ça parle plus aux étudiants aujourd'hui sud-africains, parce qu'il traite de problèmes d'immigration. Voilà... des gens qui viennent dans le pays qui sont traités de vouloir prendre le travail des autres mais ce sont les thématiques qui se croisent. Si un texte comme ça leur parle plus que *Le pont Mirabeau* et autres...

Dans cette perspective, Denis promeut des littéraires africaines d'expression française mais également une littérature sud-africaine traduite en français :

[...] ce sont les thématiques en fait qui dirigent les débats. Donc, pour moi, on devrait [...] certes, faire les classiques, mais aussi penser à insérer ce que je compte faire dans les années à venir : prendre des textes sud-africains traduits en français et les utiliser en classe. [...] Je prends Coetzee, *Disgrace*, cette œuvre-là, c'est traduit en français. Beaucoup d'étudiants ne l'ont pas lu, comme les étudiants d'aujourd'hui ne lisent pas, même en anglais. [...] Le problème n'est pas la nationalité de la personne qui écrit mais c'est que la base qui est là... on utilise le français comme prétexte pour apprendre la vie tout simplement.

Le fait d'employer Coetzee, auteur sud-africain consacré par le Prix Nobel, est une manière d'initier les étudiants à leur propre patrimoine littéraire, mais en français. Or la finalité globale de cet enseignement ne serait pas patrimoniale mais viserait à une prise de conscience socio-culturelle où le but ultime de la littérature serait « d'apprendre la vie ».

### **5.3.3.3.2 Véra : « Il est utile de trouver des textes où [...] il est question de phénomènes sociétaux qui existent en Afrique du Sud aussi... »**

De même, Véra organise les textes au programme à partir de questions jugées pertinentes pour son public. Comme chez Denis, ses choix visent à « susciter le débat ».

Je dirais deux choses : de mettre au programme les textes littéraires qui suscitent le débat, des textes littéraires un peu polémiques où l'apprenant peut prendre position... des textes littéraires qui font parler et qui font réfléchir [...]. Il est important de mettre au programme des textes de prose contemporaine/ parce que le niveau de maîtrise de l'apprenant n'est pas à ce stade-là assez bon pour qu'ils puissent lire des textes de Molière de Racine de Corneille, etc., parce que ça risque d'avoir des impacts négatifs, néfastes sur sa maîtrise de la langue française.

[...] Je pense qu'il est utile de trouver des textes où soit cet élément universel est bien évident, soit des textes où il est question de phénomènes sociétaux qui existent en Afrique du Sud aussi. Et là c'est le cas avec la littérature contemporaine marocaine surtout mais pas exclusivement la littérature rédigée par les femmes. C'est la polygamie, c'est la scolarité des jeunes filles, c'est la condition de la femme... c'est tout ce qui est marginalisation, abus, des rapports de force... l'importance de la virginité.

De nombreux critères guident son choix et englobent des visées distinctes : dans une perspective communicative, des textes littéraires qui suscitent le débat ; dans une perspective de compétence de compréhension, des textes contemporains ; et finalement dans une perspective socio-culturelle, des textes proches du contexte social sud-africain et ses problématiques sociales. On remarquera, au passage, que le corpus proposé ne fait pas partie du canon français mais favorise une aire littéraire traditionnellement marginale : des écrivaines femmes dans un pays en voie de développement.

### **5.3.4 Un cas d'exception : rigueur formelle**

Les critères de sélection de corpus selon Alice se basent sur la volonté d'initier les étudiants à un corpus de textes littéraires dans « une perspective plutôt large de la littérature française et francophone... » ; par ailleurs, ils sont également basés sur des goûts personnels. A l'encontre

des enquêtés cités ci-dessus, qui favorisent un parcours thématique (dans une perspective instrumentale et globale), Alice est la seule personne à évoquer et à revendiquer, volontiers, « l'analyse textuelle » par la méthode, formelle et traditionnelle, de l'explication de texte :

[...] Moi j'aime, j'aime les leçons assez formelles. Donc je pense que l'explication de texte par exemple est un... un outil formel d'analyse littéraire très très important, et j'insiste sur la forme justement... donc j'essaie de... de... permettre aux étudiants de se servir de l'explication de texte de manière systématique et de l'appliquer à des textes aussi variés que possible.

Cette technique vise à développer le « savoir lire » des étudiants dans une perspective « analytique » et « critique », compétence qui selon Alice est transversale et indispensable. Cette approche donne un poids et un sérieux particuliers à son enseignement de la littérature qui rejoint à cet égard la rigueur disciplinaire littéraire traditionnelle. Si cette démarche rejoint plutôt la méthodologie de l'enseignement (qu'on traitera en détail dans le chapitre suivant), elle fait contraste avec l'approche thématique dans sa perspective globale et adhère également à des traditions d'enseignement littéraires importantes.

### **5.3.5 Correspondances approximatives entre recherche et enseignement**

De manière générale, il ne semble pas y avoir de correspondances directes et transparentes entre la discipline de recherche et celle de l'enseignement. Un seul cas fait exception : celui de Béatrice, qui emploie l'approche de la symétrie (l'intertexte) dans son enseignement, en se nourrissant de ses recherches.

De manière générale, le manque de liens évidents est en partie dû au fait que ces deux vocations (de recherche et d'enseignement) sont le résultat d'un « bricolage des pratiques construites et des traditions transmises ». De plus, au niveau des années de licence, l'enseignement de la littérature est médiatisé pour s'adapter aux niveaux et aux compétences du public apprenant. Certaines correspondances peuvent être décelées dans

l'enseignement de certaines aires ou auteurs (chez Denis, l'enseignement de la littérature francophone ; chez Véra, celui de la littérature marocaine ; chez Ella des questionnements liés à l'autobiographie et chez Alice, l'étude de certains auteurs, dont Le Clézio). Or, étant donné le niveau linguistique des apprenants durant les années de licence (d'A1 à B1), ces enseignements ne semblent pas être d'ordre « savant » en ce sens qu'ils véhiculent des compétences d'ordre linguistique, socio-culturel, ou de lecture. Même l'enseignement de l'explication de texte (chez Alice), vise à inculquer une compétence de lecture critique.

Au contraire, au niveau d'*Honours*, deux phénomènes parallèles sont évidents : d'abord, la correspondance à peu près directe entre des programmes de littérature et les spécialisations des enseignants qui sont donc de nature spécifique et problématisée. Ainsi, Jacques explique-t-il que pour la première fois de sa carrière il a pu proposer un module à partir de ses recherches, qui semble être un phénomène exceptionnel :

J : Je dirais finalement que c'est [*l'enseignement*] assez représentatif de mes intérêts de recherche. Et c'est la première fois, j'ai maintenant euh je vais avoir bientôt cinquante ans c'est la première fois je pense que j'ai pu intégrer cela à ce niveau-là mais bon je veux dire c'est une chance que il se peut que... [...] je crois que cette année c'est la première que j'avais un peu le sentiment de pouvoir faire quelque chose qui m'intéressait moi-même à propos des recherches avec les étudiants...

Deuxièmement, une certaine conformité aux modes de transmission littéraires canoniques est visible là où aucun lien aux projets de recherche n'est évident. Ceci est notamment le cas de la périodisation, qui vise à fournir, dans une perspective traditionnelle, une certaine représentation canonique de la littérature. Les logiques de ces deux démarches correspondent aux critères mis en évidence jusque-là : l'enseignement comme extension de la recherche (sans médiatisation didactique), et l'enseignement de la littérature selon des cadres interprétatifs normatifs et canoniques.



Le fait que, lors des entretiens, les enquêtés ont évoqué plus volontiers et plus spontanément leur enseignement de la littérature au niveau des années de la licence (avant celui au niveau d'*Honours*) est révélateur : on imagine que, mis à part le fait que la majorité des heures d'enseignement est consacrée à ces niveaux, les années de licence présentent de nombreux défis (notamment celui de l'intégration et de l'adaptation de la littérature aux niveaux de langue), qui demande une réflexion et une transposition didactiques importantes. Ainsi, de multiples objectifs implicites et explicites (qui ne sont pas mutuellement exclusifs) qui font preuve de la « dispersion des objectifs littéraires » (chapitre 4) sont évidents : la construction du sujet « langagier », du sujet « lecteur », du sujet « social », du sujet « psychologique », du sujet « culturel » et du sujet « philosophique »... En définitive, il semblerait que l'enseignement de la littérature au niveau *undergraduate* s'inscrive plus sous le signe de la **construction**, tandis qu'au niveau d'*Honours* l'enseignement suit une logique, savante, de **transmission** de savoirs et de cadres théoriques.

#### 5.4 Conclusions

La nature hétérogène des études littéraires comme discipline a été largement illustrée dans ce chapitre, à partir des cultures interprétatives à la fois individuelles et plurielles. En effet, la pluralité et la diversité des postures et des pratiques à l'égard du texte littérature sont aussi visibles dans des parcours de recherche individuels que dans des approches d'enseignement et s'enracinent autant dans des identités et des appartenances multiples que dans des traditions instituées. De manière générale, les « cultures interprétatives » dont il a été question dans ce chapitre, pointent des logiques relationnelles, des logiques d'appartenance et des logiques d'appropriation dont on se propose de faire le bilan.

### 5.4.1 Logiques relationnelles

Malgré le qualificatif de « culture » pour décrire des pratiques des textes, il s'est avéré fort difficile d'appréhender des traits communs aux relations individuelles des enquêtés à la littérature, à part une certaine compétence littéraire, partagée par tous en tant que « lecteurs experts ». En effet, ces cultures traduisent des postures, des questionnements et des pratiques du texte fort divergents pour s'inscrire dans des modalités de construction textuelle très diversifiées. En ce qui concerne les postures face au texte, la tension entre affectivité et distance critique a été mise en évidence dans le développement des parcours littéraires académiques : ces deux pôles, souvent indissociables, traduisent des enjeux d'ordre ontologique et identitaire pour fonder des « centres de pertinence » comme sites interprétatifs significatifs. Cette composante « relationnelle » de la culture, véhiculée par la lecture littéraire comme réalité « subjectivement modulable », fait ressortir des postures au texte complexes, mouvantes et organiques qui ne sauraient trouver des adéquations théoriques exactes. D'où l'attitude ambiguë entre « rigueur et intuition » chez le chercheur, ainsi que son recours aux disciplines de référence hétéroclites, au service des interprétations textuelles somme toute individuelles. En effet, les projets de recherche individuels des universitaires enquêtés offrent à voir une richesse et une diversité de réflexion qui résiste à tout conformisme ou orthodoxie théorique et méthodologique.

Le développement d'une voie/x littéraire est de toute évidence le résultat d'un long processus d'inculcation académique (dont l'influence des professeurs), des questionnements d'ordre personnel et culturel et d'une accumulation d'un capital littéraire. Parmi tous les enquêtés, le cas d'Alice ressort comme étant exemplaire de la construction d'un projet professionnel littéraire à partir d'une biographie littéraire qui trace un parcours de vie.

## **5.4.2 Logiques d'appartenance**

### **5.4.2.1 De multiples identités pour rompre avec un centre littéraire « franco-français »**

La culture littéraire met également en jeu la question des appartenances plurielles, transmises par des patrimoines littéraires. La réflexion sur l'émergence et la circulation de nouvelles aires littéraires (Denis, Béatrice) et les projets de recherche sur les littératures francophones et non pas exclusivement françaises (Alice, Anna) soulignent en effet l'émergence de nouveaux patrimoines littéraires pour rompre avec l'idée d'un quelconque « centre » franco-français. Certes, la diversification des profils des universitaires met en évidence des appartenances plurielles, mais ne doit pas occulter l'importance des identités littéraires africaines. Il est intéressant de noter que le questionnement identitaire collectif est moins marqué chez les universitaires sud-africains (et non natifs de la langue française – Ella, Anna, Jacques) car on l'imagine, leurs « identités littéraires » en langue française ne passent pas par la question de patrimoine et n'engagent donc pas celle d'identités collectives. Si la logique d'appartenance d'un patrimoine littéraire partagé est absente du contexte exogène et « étranger » du français en Afrique du Sud, elle semble se jouer néanmoins dans une volonté « d'appartenir » au continent et de répondre aux interrogations identitaires multiples posées par la construction des identités africaines.

## **5.4.3 Logiques d'appropriation**

### **5.4.3.1 La persistance de modèles canoniques et l'émergence de nouvelles approches**

Le contraste entre la richesse et la diversité de la réflexion littéraire en recherche d'une part et la stabilité et le conformisme de certains modes de transmission d'enseignement d'autre part, est frappant. En effet, il semblerait que certains modes de transmission « canoniques » résistent au temps. En ce qui concerne l'offre littéraire, cet enseignement normatif est notamment présent dans l'année d'*Honours*, et suggère, de par sa

présentation formelle, une visée de « spécialisation disciplinaire ». De plus, l'existence d'œuvres canoniques au programme serait la conséquence de choix *de facto* dans la volonté de (re)transmission des œuvres jugées incontournables. Or il est fort possible que ces corpus et approches constituent en réalité des canons « par défaut », en l'absence d'autres *habitus* et référents littéraires et dans une optique « rassurante » de retransmission des *habitus* intériorisés. Il importe, néanmoins, de noter l'émergence d'un canon des littératures africaines, qui semble asseoir une nouvelle norme littéraire.

De manière générale, il semblerait qu'un déplacement d'une valeur « nationale » ou « patrimoniale » de l'enseignement de la littérature soit en cours, vers une nouvelle valeur où les textes littéraires servent comme espace d'échanges culturels. Dans cette perspective, de nouveaux modes de transmission littéraire voient le jour, notamment l'approche par thématique.

#### **5.4.3.2 L'approche par thématique pour répondre aux multiples défis d'enseignement**

Contrairement aux représentations figées d'un enseignement littéraire purement formel, normatif et « cloisonné », la plupart des enquêtés littéraires font preuve d'une réflexion et d'une certaine médiatisation didactique de la littérature, et cela notamment dans l'approche par thématique. En effet, cette approche nécessite une certaine adaptation des corpus et des méthodes d'enseignement. De par sa flexibilité, l'approche par thématique possède des avantages qui répondent à de nombreux défis présentés par l'enseignement-apprentissage de la littérature à l'heure actuelle : elle peut inclure des intérêts voire des domaines de recherche « déjà problématisés » par l'enseignant ; de même, elle peut être conçue à partir du contexte socio-culturel des apprenants ; elle peut s'adapter à différents niveaux de langue et à partir du regroupement des extraits, offrir une diversité de textes dans une perspective représentative. Finalement, l'approche par thématique facilite la mise en place intégrative

du texte avec d'autres supports (film, articles, etc.) dans une perspective globale d'acquisition de compétences transversales.

La classification et l'enseignement des textes par thème ont été critiqués pour la réduction, voire l'évacuation des potentialités interprétatives littéraires en contexte FLE (Henchi 2008) ainsi que le nivellement opéré entre littéraire et non littéraire (Jouve 2000). Ils semblent pourtant présenter un compromis voire une solution équilibrée et rassurante pour les universitaires, leur permettant ainsi de rendre l'enseignement de la littérature « opérationnelle » durant les années de licence.

Les cas d'Alice et de Béatrice, qui ne travaillent pas à partir de thématiques, font exception. Alice se cantonne à la méthode linéaire de l'explication de texte et Béatrice aborde son enseignement comme une extension de sa recherche (l'étude de l'intertexte). À part ces exceptions, il semble y avoir une tendance croissante vers l'instrumentalisation de la littérature par des littéraires (Anna, Ella, Denis et Véra) qui va à l'encontre des représentations disciplinaires évoquées dans le chapitre précédent.

Dans le dernier chapitre de cette étude, on se propose de développer une réflexion proprement didactique des enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture littéraire d'expression française en contexte sud-africain, avec comme point de référence les cultures disciplinaires et les cultures interprétatives des universitaires mises en évidence jusque-là.

## Chapitre 6

### Cultures d'enseignement

Ce chapitre final vise à proposer un état des cultures et des enjeux de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le contexte universitaire sud-africain contemporain, en portant une réflexion proprement didactique sur les pratiques d'enseignement et les défis de lecture propres à la littérature. Dans cette perspective, on présentera une réflexion sur des modalités de lecture littéraire, des postures de lecture littéraire privilégiées et des approches de textes, établies et en évolution. Cette démarche confrontera des éléments théoriques aux extraits d'entretiens pour tenter d'esquisser, de manière synthétique, des tendances et des enjeux propres à l'enseignement de la littérature en français dans l'enseignement supérieur en Afrique du Sud.

Dans cette perspective, la première partie du chapitre traitera des modalités et des défis présentés par la lecture littéraire au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement. Du côté de l'apprentissage, les nombreuses compétences mobilisées dans l'acte de lecture et les défis rencontrés par des lecteurs étrangers et non experts seront explorés. En ce qui concerne l'enseignement, les « réalités du terrain » seront confrontées à l'évolution des postures et des approches du texte littéraire. Dans un deuxième temps, on développera, à partir du corpus des entretiens, les pratiques d'enseignement des enquêtés pendant les trois premières années de français<sup>82</sup>, pour mettre en valeur des stratégies déployées en réaction aux défis et enjeux conjoncturels ainsi que les tendances en évolution. Dans la dernière partie du chapitre, les dispositifs et les postures lectorales ainsi que leurs implications didactiques seront examinés et replacés dans

---

<sup>82</sup> Le parti pris de mettre l'accent sur l'enseignement de la littérature durant les années de licence est lié à de multiples considérations. L'année après la licence, le *Honours* constitue, on l'a vu, une spécialisation. Par conséquent, l'offre littéraire est envisagée dans une perspective univoque de lecture experte, tandis que les années de la licence mettent en évidence des tensions disciplinaires importantes. Il est éclairant, à ce titre, que les enquêtés aient spontanément évoqué leur expérience de l'enseignement de ces années académiques, révélant des défis et questionnements qui recourent les questions ici posées.

les questions plus larges soulevées par cette étude, à savoir l'évolution du rôle, du statut et de la fonction de la littérature au sein de la discipline du français en contexte universitaire sud-africain.

## **6.1 Défis et stratégies d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en contexte FLE**

La première partie de ce chapitre traitera les divers défis que comporte la lecture littéraire pour le lecteur étranger et/ou non expert. Une réflexion sur les modalités de lecture littéraire ainsi que des difficultés et des obstacles présents chez le lecteur de langue étrangère s'avère comme étant fondamentale à la problématisation des pratiques d'enseignement. Ces questions seront confrontées par la suite aux défis auxquels les enseignants font face, liés aux modalités et aux difficultés de lecture ainsi qu'aux représentations et cultures disciplinaires. Dans cette perspective, on visera, dans un premier temps, à dresser un tableau des nombreux enjeux qui conditionnent l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, de manière générale et en contexte universitaire sud-africain.

### **6.1.1 Mobilisation de diverses compétences**

Le premier défi de la lecture littéraire pour le lecteur de langue étrangère et/ou non expérimenté, réside dans une mobilisation simultanée de diverses compétences, qui sont alors difficiles à distinguer et à développer séparément. Certes, la lecture est une activité complexe à plusieurs facettes - neurophysiologique, cognitive, affective, argumentative et symbolique -, (Jouve 1993), et en tant que telle, elle nécessite la mise en œuvre de diverses compétences et stratégies. Dans *Lector in Fabula* (1985), Eco distingue plusieurs compétences de lecture qui participent de la coopération interprétative. La *compétence linguistique*, d'abord, concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe ; la *compétence encyclopédique* désigne les savoirs sur le monde et les références culturelles dont dispose le lecteur ; la *compétence logique* suppose la connaissance des « règles de co-référence » et permet d'établir des relations dans le texte, telles que des relations d'analogie, de cause, de

conséquence qui donnent sens au texte (1985 : 95). Elle intervient également dans le dedans et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures. C'est de cette compétence que relève le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses à différents niveaux de signification du texte, processus qui intervient dans la motivation et le plaisir du texte. La *compétence rhétorique* s'apparente à la compétence « littéraire » car elle repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose les savoirs littéraires, comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance des catégories esthétiques et de « scénarios intertextuels » (1985 : 98). Finalement, la *compétence idéologique* se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle renvoie aux valeurs et construit une vision du monde (1985 : 105).

Toutes ces compétences, qui sont mobilisées dans une dynamique de coopération interprétative, implique l'existence d'un « lecteur implicite » où un lecteur inscrit implicitement dans le texte, (tel que l'ont théorisé les critiques Iser et Fish), qui serait à même de « combler les blancs d'un texte », pendant l'acte de lecture. Ce « lecteur implicite » s'appliquerait aux lecteurs expérimentés et a priori non pas aux lecteurs étrangers, qui ont la tâche difficile de comprendre des intentions et des connaissances qui ne font pas forcément partie de leurs représentations du monde.

### **6.1.2 Lacunes de nature encyclopédique, difficultés de nature connotative**

Selon les compétences mises en valeur par Eco et évoquées ci-dessus, plusieurs difficultés de lecture se dessinent, aussi bien pour le lecteur non expert que pour le lecteur étranger. Il semble évident que le lecteur étranger rencontrerait des difficultés au niveau des compétences *linguistique* et *logique*, notamment dans les stades initiaux de l'apprentissage de la langue où il s'agit de décoder le texte.



Mais au-delà de la maîtrise du signe écrit, des lacunes de nature plus complexes se présentent. Peytard en souligne les suivantes, qu'il convient de mettre en rapport, par la suite, avec les compétences décrites par Eco :

- Difficultés à se situer dans l'institution littéraire (les connaissances pour situer une revue, une maison d'édition, un ouvrage, un auteur), ce qu'il dénomme comme « l'arrière texte » ;
- Difficultés à se situer dans l'intertexte (les connaissances socio-culturelles, culture textuelle) ;
- Difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs (le jeu de connotations qui en fait la « disponibilité polysémique du texte ») (1988 : 12).

Les deux premiers points relèvent des connaissances qui participent de la compétence encyclopédique (la compréhension des références textuelles d'ordre culturel, social, historique, etc.). Il est évident que l'institution littéraire et l'intertexte se situent bien en dehors de l'univers référentiel des apprenants de langue étrangère et que ces lecteurs, privés de connivences avec une culture dont ils ne sont pas issus, passent à côté des références qui ne font pas partie de leur représentation du monde. De plus, la non maîtrise de la compétence encyclopédique aurait des conséquences sur l'appréhension de la portée idéologique du texte (la compétence idéologique), qui amène le lecteur à comprendre les valeurs, les intentions et les croyances ancrées dans le texte qui construisent une certaine représentation du monde.

La dernière difficulté soulevée par Peytard, à savoir les « difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs », revêt une importance particulière dans la mesure où elle a trait à une fonction centrale de la littérature, sa valeur connotative. Cette difficulté relève de la compétence rhétorique du lecteur. Ce constat, si évident, a des conséquences décisives sur la manière de concevoir l'acte de communication littéraire par rapport à l'acte de communication fonctionnel. Selon Citton :

Cultiver une pratique littéraire de la lecture, cela peut consister tout d'abord à inverser la logique des procédures de filtrage à travers lesquelles nous abordons habituellement les messages. Dans notre gestion quotidienne de la communication fonctionnelle, nous sommes amenés à nous concentrer sur les éléments du discours qui paraissent immédiatement faire du sens, à nous appuyer sur eux pour construire

une hypothèse de cohérence (une Gestalt) qui nous permette de liquider (en les corrigeant ou ignorant) les points de résistance et d'incompréhension qui ont pu apparaître. Apprendre à lire, de ce point de vue communicationnel (dénotif), cela consiste à ne pas se laisser arrêter par les points d'obscurité rencontrés en cours de lecture, mais à sauter par-dessus, en comptant sur le fait qu'on trouvera par la suite de quoi éclairer rétrospectivement ce qui aura posé problème : contrairement au lecteur inexpérimenté qui bute sur le premier obstacle d'inconnu ou d'incompréhensible, on pourrait caractériser le lecteur savant comme celui qui sait judicieusement ignorer ses ignorances [...] (2007 : 139).

A la différence de la communication fonctionnelle, où la cohérence est construite en ignorant ou en contournant les obstacles ou les points de résistance, le propre de la lecture littéraire « consisterait à rechercher activement de telles agrammaticalités et à en faire autant de sites privilégiés du travail interprétatif » (2007 : 138). Ainsi, Citton avance l'argument suivant : « la lecture littéraire consiste en une quête active des agrammaticalités<sup>83</sup> présentées par le texte » (2007 : 138). Il poursuit :

Le renversement tient donc non seulement au comportement du lecteur (rechercher ce qui résiste au lieu de l'éviter, s'arrêter au lieu de passer, revenir au lieu d'ignorer) mais surtout à l'inversion des valorisations : au lieu d'être fuie comme un obstacle menaçant, l'agrammaticalité fait l'objet d'une quête amoureuse, en tant qu'elle est promesse de renouvellement interprétatif et de fécondité critique (2007 : 139).

En effet, ce lieu de résistance qu'est la lecture littéraire, présente un défi considérable pour le lecteur étranger. Il doit d'abord être en mesure de repérer les « lieux de résistance » afin d'en tirer profit et de construire du sens, ce qui demande une maîtrise linguistique, des savoirs d'ordre culturel ainsi qu'une sensibilité à des fonctions esthétiques du langage. En effet, le lecteur étranger n'a souvent que la portée « fonctionnelle » de la communication comme point d'ancrage pour construire du sens. De plus, cette fonction est appuyée par des signes contextuels (physiques, spacieux et gestuels) qui sont évidemment absents de l'acte de lecture, qui est

---

<sup>83</sup> La notion d'agrammaticalité textuelle est fondée sur celle d'*Antaxe* (ou syntaxe négative) selon la théorie de Victor Grauer : « un ensemble de règles de disposition interne des parties ou des aspects d'un objet artistique, qui constitue pour le lecteur une syntaxe ou grammaire alternative contrevenant aux règles habituelles du genre artistique à travers lequel cet objet était originellement identifié » (2007 : 336).

différé dans l'espace et le temps, et qui se fonde sur la logique de potentialités connotatives évoquées ci-dessus par Citton.

### **6.1.3 Une compétence « rhétorique » variable et instable**

La notion de difficulté en lecture littéraire se complexifie davantage si on considère qu'elle varie en fonction du lecteur et de sa compétence littéraire, qui est une compétence transférable d'une langue (ou culture) à une autre. Cette *compétence rhétorique*, pour reprendre la terminologie d'Eco, repose sur l'expérience de la littérature, inculquée pendant les années de scolarisation, ou apprise de manière implicite, normalement dans la langue maternelle. Elle est donc transférable à des degrés variables et instables dans la lecture en langue étrangère.

À ce titre, Knutson avance que la difficulté du texte n'est pas une qualité innée mais réside dans l'expérience et les compétences du lecteur :

*Reading research suggests that difficulty is not absolute or inherent in a text. The idea that certain text types are more readable than others does not hold, either within or across languages. Rather, difficulty is a function of text characteristics and the reader's knowledge. The question of text types has been the subject of much debate in both academic circles and government agencies involved in language training, and the linking of readers' proficiency level with particular text genres has shown to be extremely problematic (Lee and Musumeci 1983). Given the interactive nature of the reading process, it is clear that comprehension is too much individual a matter for general categorisations of complexity by text 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 (1993 : 14).*

La variabilité de cette compétence ne dépend donc pas forcément de la langue employée mais d'une expérience et d'une « sensibilité » littéraires acquises. Il peut donc s'avérer que des lecteurs « étrangers » d'un texte littéraire soient des lecteurs plus compétents (et donc plus « experts ») que des lecteurs de langue maternelle.

#### 6.1.4 Liberté paradoxale

Or les défis de lecture décrits jusque-là confèrent paradoxalement une certaine liberté aux lecteurs étrangers, comme le fait remarquer Kramsch :

*Given the fact that the authors cast readers into a made-up role and call on them to play the role assigned, foreign language readers have to find out which role the author wants them to assume and be taught how to assume it. But at the same time they must be shown how to preserve their freedom to flout the writer's intentions and make their own meaning out of the text. Such is the privilege of the foreign culture reader (1985 : 358).*

Savoir « jouer » un rôle particulier assigné par l'auteur mais garder une certaine liberté et autonomie de lecteur, tel est à la fois la difficulté et le privilège du lecteur étranger, qui ne porte pas d'*a priori* culturel ni idéologique sur le texte. Il s'agit, *grosso modo*, de la différence des postures de lecteur qui diffèrent selon les *habitus* des lecteurs. À ce titre, Séoud fait la distinction entre le sens *littéral* (ce que le texte dit) le sens *signifié* (ce que « veut dire » l'auteur, ou « peut vouloir dire ») et le sens *évoqué* (ce que le texte nous dit, à nous lecteurs) (1997 : 127). Le lecteur natif, conscient du rôle mis en place par l'auteur, serait plus à même de pénétrer le « sens signifié » par l'auteur dans une perspective de coopération interprétative, tandis que le lecteur étranger, s'accrocherait plus volontiers et plus librement au « sens évoqué » qui mobilise des modalités de lecture plus subjectives.

En définitive, les nombreuses compétences mobilisées dans la lecture littéraire rend difficile une distinction tranchée entre des modalités de lecture propre au lecteur natif et étranger. Au-delà de la maîtrise des signes écrits, les compétences rhétorique et encyclopédique peuvent varier énormément selon les *habitus* et l'expérience des lecteurs. Finalement, la compétence idéologique est l'objet d'une opération de construction de sens perpétuel, que ce soit chez les lecteurs experts ou « naïfs », de langue maternelle ou de langue étrangère.

## 6.2 Défis et stratégies d'enseignement

La complexité de la réalité littéraire dans la situation de l'enseignement-apprentissage lance également de nombreux défis à l'enseignant : on tentera de les évoquer dans cette partie, en nous appuyant sur l'expérience des enquêtés. Certains défis et modalités de l'enseignement littéraire ont déjà été évoqués dans le chapitre 4, s'agissant de la difficulté de concevoir une didactique de la littérature qui soit cohérente et opérationnelle<sup>84</sup>. Il importe d'approfondir et de développer ces complexités à la lumière des modalités de la lecture littéraire, des faits conjoncturels ainsi que des cultures disciplinaires.

On le sait, le rôle du texte littéraire au sein de la didactique du français est variable et, selon la fonction qu'on lui attribue, peut fonctionner comme « supplément » culturel aux allures récréatives, comme « support » pour renforcer des compétences langagières et interculturelles, ou comme lieu privilégié pour développer un discours disciplinaire de spécialité. Si ces fonctions accordées au texte conditionnent les postures d'enseignement qui s'ensuivent, celles-ci ne peuvent être conçues de manière schématique entre la dichotomie déjà évoquée, comme l'illustre la citation ci-dessous :

*Recent research has studied teachers' knowledge and beliefs about literature and their influence on classroom instruction. In general, this research has confirmed the influence of teachers' own orientations to literature on what actually happens in classroom instruction (Travers, 1984). Zancanella (1991) identifies teachers' primary orientations to literature, distinguishing between text-centered orientations and reader-centered orientations. He illustrated how these orientations shaped teachers' goals for classroom instruction and student learning. He found that most teachers shared a personal approach to reading. However, similar to the research on the teaching of literature, he found that most teachers reverted to a "school approach" to teaching literature, which emphasised surface comprehension and the learning of literary terms and concepts. He identified the tensions between teachers' goals for teaching literature as imaginative experience and the school context, which emphasised teaching a body of information about literature (Grossman 2001 : 426).*

---

<sup>84</sup> Les facteurs suivants ont été évoqués comme obstacles à une didactique de la littérature : la non-coïncidence des champs dans l'enseignement et la formation des enseignants ; l'absence de savoirs et de référents communs ; et enfin, la dispersion des objectifs.

Comme l'éclaire cette citation, la dimension très individuelle de l'enseignement du texte littéraire, mérite néanmoins d'être nuancée à la lumière des cultures scolaires et disciplinaires ainsi que la tension, conjoncturelle, entre le contexte académique, qui induit une posture de centration sur le texte d'une part et des approches plus « personnalisées » d'autre part. Ce sont des facteurs qui mettent en jeu le statut disciplinaire de la littérature : d'un côté, son rôle de spécialité, et d'un autre, sa fonction de « ressource », facteurs qui représentent de nombreux défis et qui ressortent comme des questions centrales à la réflexion menée dans le cadre de cette étude.

### **6.2.1 « Dispersion » et confusion des objectifs**

Les multiples compétences mobilisées dans l'acte de lecture littéraire expliquent en partie les nombreux objectifs assignés à son étude ainsi que les diverses postures adoptées à son égard, souvent simultanément. La pluralité des compétences et des finalités véhiculées par le texte littéraire pose un défi notable pour l'enseignant, qui est amené à concevoir une approche cohérente à une réalité littéraire plurivoque.

De manière générale, le phénomène d'une « dispersion des objectifs » semble être de rigueur chez tous les enquêtés, dont les visées de l'enseignement de la littérature sont multiples, de nature composite et souvent enseignées « parallèlement » (comme on le verra en plus de détail plus loin). Certes, s'il est largement admis que la formation littéraire touche le sujet au niveau psychologique, social, culturel et cognitif, très peu de ces aspects sont formalisés en objectifs explicites. De plus, il n'existe pas d'approche d'enseignement stable parmi les enquêtés, la plupart d'entre eux faisant appel à des pratiques d'enseignement diverses. C'est sans doute à cause de la nature multiforme de la littérature et son statut disciplinaire « oscillant » entre des tensions diverses, que les objectifs et démarches véhiculés dans l'enseignement du texte littéraire sont aussi divergents. Ils confirment, encore une fois, que ce qu'on

appelle « littérature » et ce qu'on enseigne sous ce nom peut varier considérablement.

En contexte universitaire sud-africain, la tension, voire la confusion, entre l'acquisition d'un savoir savant et celle de la langue, peut être imputée à de nombreux facteurs déjà mis en évidence : le contexte universitaire d'enseignement-apprentissage (conçu comme prolongement de la recherche), la perpétuation d'une retransmission des modèles normatifs d'enseignement et éventuellement, la maturité supposée des apprenants (qui, on le présume, auraient acquis une certaine compétence lectrice durant leur formation scolaire et seraient de même à adopter des postures de lecture critique en langue étrangère).

La centration sur le texte favorise le discours métatextuel et donc l'appropriation d'un savoir de spécialité. Elle demande en outre la maîtrise d'une langue académique, le *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), reconnue comme langue de spécialité par les chercheurs d'aujourd'hui (Narcy-Combes 2005)<sup>85</sup>.

Mais la tension entre littérature comme spécialité et littérature comme « ressource » et les postures de lecture qui leur correspondent est plus complexe, car les fonctions attribuées à l'enseignement de la littérature se chevauchent très généralement. Comme le nuance Grossman, la centration sur le texte et la centration sur l'apprenant ne sont pas mutuellement exclusives :

*As the work of Marshall and others (Burroughs, 1995; Marshall et al., 1995; McAlpine, 1995) suggested, these are not mutually exclusive orientations in practice. Teachers may hold goals that reflect both an orientation toward the reader's response and an orientation to textual analysis. In addition, the nature of students in the classroom may affect the dominant orientation in the classroom, with higher-track classrooms focused more on the text and lower-*

---

<sup>85</sup> « On associe souvent langue académique aux autres formes de langue de spécialité et en poussant plus loin l'analogie, il est possible de considérer la littérature ou la civilisation comme des spécialités à part entière avec leurs genres, leurs types de discours, leur terminologie spécifiques » (Narcy Combes 2005 : 151).

*track classrooms emphasizing student response* (Grossman 2001 : 427).

Ainsi, un va-et-vient dialectique entre lecture comme « mise à distance critique » et lecture comme « participation psychoaffective » comme le propose Dufays, est possible, voire souhaitable, « affichant un double rapport à la littérature » (2006 : 93).

La distinction entre ces postures d'enseignement, si utile, ne devrait pourtant pas occulter une réflexion sur les nombreux objets d'enseignement-apprentissage envisagé dans le cadre d'une « formation littéraire » qui sont de nature composite : des connaissances connexes liées aux textes littéraires, d'ordre historique ou biographique ; des compétences propres à l'analyse textuelle, qui mobilisent un discours métatextuel et académique (*CALP*) ; des compétences communicatives et interculturelles dans une perspective instrumentale d'appropriation; ou tout simplement un « contact » non didactisé avec le texte qui vise une certaine « fréquentation » de la littérature.

En définitive, les nombreuses finalités attribuées au texte littéraire sont soumises à des logiques conjoncturelles et disciplinaires diverses qui peuvent, de surcroît, s'entrecouper. D'où la tendance à adopter, chez les enseignants, une approche « globaliste » dans l'enseignement de la littérature, qui touche à une variété de compétences tout en évitant des objectifs clairs.

L'approche globaliste<sup>86</sup>, avancée dans le chapitre 4, semble répondre aux défis présentés par le texte et la situation d'enseignement-apprentissage de manière générale, mais ne fournit pas, de par ses caractéristiques mêmes, une idée claire des tendances en la matière. En effet, la notion de globalité est trompeuse, dans la mesure où elle ne révèle pas les visées ni l'étendue de la transposition didactique entreprises par l'enseignant.

---

<sup>86</sup> On a traité la question d'une approche « globaliste » dans le chapitre 4, en ce qu'elle fait contraste à une approche par compétences. On en rappellera les traits saillants selon Beacco ici : la cohésion d'ensemble faible, les constituants permutable et souvent facultatifs, les objectifs nombreux et de nature différente (2007 : 49).



Certes, les dispositifs d'enseignement mis en œuvre peuvent relever de démarches plus ou moins systématisées et exhaustives, tout comme ils peuvent mettre en évidence un simple rôle de « supplément » aux principes directeurs et aux exigences à faible portée. En effet, l'enseignement de la littérature met en œuvre des logiques distinctes et individuelles, qui n'éclairent pas pour autant le rôle, le statut et la fonction du texte littéraire.

### **6.2.2 La culture éducative comme point d'ancrage et lieu d'interrogation**

De manière générale, chez les enquêtés, le seul point de départ pour l'enseignement du texte littéraire réside dans leur propre expérience d'apprentissage. En effet, à l'université, où il n'y a pas de programme ou de méthode imposés, beaucoup d'enseignants se sentent démunis quand ils débutent leur carrière<sup>87</sup>. Par conséquent, les enquêtés ont recours spontanément à leur « culture éducative première » pour guider leurs choix et méthodes en matière d'enseignement. D'autres se (re)positionnent par rapport à leur propre formation et culture littéraires. Ces deux réactions aux postures d'enseignement traditionnelles, à savoir l'adhésion ou l'adaptation, traduisent respectivement des pratiques de retransmission constituant un point d'ancrage, ou un lieu d'interrogation qui déclenche une réflexion et une éventuelle modification des représentations et des approches au texte. Dans les deux cas, il n'est pas aisé pour les enquêtés de développer une approche ni une identité d'enseignement propres au texte littéraire. L'absence d'une formation didactique (en général mais notamment par rapport à la littérature) est fortement ressentie par les enquêtés et a comme résultat des doutes, des

---

<sup>87</sup> Anna en témoigne indirectement quand elle révèle son insécurité face à ses choix d'enseignement, et Alice évoque la particularité du cadre universitaire qui l'a laissée sans repères dans l'enseignement : « Alors pendant très longtemps ... le problème à l'université, fin... par rapport au cadre scolaire est beaucoup plus rigoureux dans le sens où on a vraiment un cursus auquel il faut... il faut adhérer, je pense qu'il a beaucoup plus de suivi par rapport à ça... euh... moi quand j'ai commencé ici, en fait, on m'a pas dit ce qu'il fallait enseigner. »

questionnements et des réflexions quant aux contenus et aux approches d'enseignement.

Une forte intériorisation des cultures éducatives normatives sur l'imaginaire disciplinaire et les pratiques d'enseignement est manifeste chez tous les enquêtés. Alice et Béatrice, toutes deux francophones, adhèrent à des approches d'enseignement normatives, telles que l'explication de texte et la dissertation. Quand elles ont été questionnées sur leurs démarches, leurs réponses spontanées étaient « c'était comme ça que je l'ai appris<sup>88</sup> ». Ce sont des réponses qui mettent en relief, encore une fois, la reproduction des cultures normatives d'enseignement.

D'autres enquêtés, comme Ella, admettent avoir adopté des approches de leurs « propres professeurs » mais témoignent d'une réflexion didactique qui adapte, au fil du temps, les approches d'enseignement en vue des nouveaux profils et besoins des publics d'apprenants :

Parce que je pense comme tout le monde quand j'ai commencé à enseigner/j'ai adopté les meilleures méthodologies de mes profs que j'avais en langue à l'université/et à X<sup>89</sup> j'ai beaucoup aimé la façon dont on nous a enseigné l'anglais spécifiquement/parce qu'au lieu de nous dicter quelque chose sur un thème/on faisait une lecture un peu éparpillée avec des commentaires qui touchaient à plusieurs choses et c'était à toi, après avoir parcouru les textes en classe avec le prof de mettre les points sur les i de vérifier tout/donc c'était plutôt ça/ la méthode par laquelle j'ai commencé à enseigner... à part ça pour la poésie par exemple et pour l'histoire de la littérature/j'aimais beaucoup l'analyse de texte parce que je trouvais l'histoire de la littérature sans texte est impossible et on peut pas lire tous les textes on devait au moins lire un extrait/ c'était aussi une méthode très à la mode pendant très longtemps et toujours de rigueur dans la formation scolaire dans n'importe quel petit Français de pouvoir faire l'explication de texte [*sic*]. Mais dernièrement j'ai vu que mes étudiants n'aiment pas travailler autant dans le détail... ils trouvent ça trop/je ne sais pas pourquoi, c'est une génération qui n'aime pas aller décortiquer un texte...

Certains enquêtés font preuve d'une rupture totale des modèles d'enseignement normatifs mais portent toujours un fort imaginaire

---

<sup>88</sup> Alice: « En tout cas c'est comme ça que j'ai appris à le faire à l'école et c'est resté ». Béatrice : « [...] je suis francophone/j'ai appris la littérature comme ça et je ne peux pas la voir autrement ».

<sup>89</sup> Université sud-africaine.

disciplinaire des modèles normatifs « à la française ». Véra, tout comme Françoise, qui avoue avoir une approche « instinctive » à cause de sa propre formation littéraire, rejettent une approche traditionnelle pour adopter celle centrée sur l'apprenant et son appropriation au texte. Les représentations portant sur des modèles scolaires normatifs sont très fortes chez les didacticiens « réformateurs », comme on l'a vu dans le chapitre 4, et rompent de manière radicale de ces approches.

### **6.2.3 Gestion et intégration malaisée de l'acquisition de la langue et de la lecture littéraire**

Au cœur de la question de l'enseignement de la lecture littéraire en langue étrangère, et plus particulièrement en contexte universitaire sud-africain, réside celle de l'ostensible dissymétrie des attentes et des objectifs des enseignants, reflétée dans les nombreux objectifs attribués à l'enseignement du texte littéraire, ainsi que celle du niveau linguistique des apprenants, qui n'est souvent pas suffisamment avancé pour aborder le texte tel qu'il est attendu de l'enseignant. Cette situation, soulevée dans le chapitre 1, relève de l'écart qui existe entre l'acquisition de la langue et la mise en place d'un discours académique qui structure la réflexion critique.

Dans les universités sud-africaines, le texte littéraire d'expression française est enseigné majoritairement à partir des niveaux de langue élémentaires (A1 et A2), ce qui semble être précoce si on en croit aux descripteurs du CECR. En effet, dans le CECR, la compréhension d'« un texte littéraire en prose » n'apparaît qu'à partir du niveau B2, et de fait, c'est seulement à partir du niveau C1 que l'apprenant serait capable de lire des textes littéraires de façon autonome<sup>90</sup>. Cette entrée tardive de la compréhension littéraire dans l'apprentissage de la langue traduit une reconnaissance implicite de la complexité de la lecture littéraire et de la diversité des compétences qu'elle mobilise. Elle met en creux, par

---

<sup>90</sup> « Je peux comprendre des textes factuels et littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » (2001 : 26).

ailleurs, l'écart qui existe entre les capacités des apprenants et les attentes des enseignants. Cet « écart » est pourtant discutable, car il ne prend pas en compte la variabilité de la difficulté de certains textes, ni les compétences « littéraires » transférables entre langues. Finalement, le cadre n'indique pas (et tel n'est d'ailleurs pas sa fonction) la grande variété des transpositions didactiques d'un texte, et le fait que celles-ci peuvent assurer une insertion partielle et progressive de la littérature à tous niveaux.

Ces considérations invitent néanmoins une réflexion sur la manière dont les enseignants gèrent les limitations linguistiques des publics apprenants aux niveaux élémentaires de l'apprentissage (A1 et A2). Dans une autre optique, elles pointent la spécificité attribuée aux « compétences littéraires » révélée notamment par la ségrégation disciplinaire et souvent étanche entre langue et littérature. Il semblerait, en effet, que l'absence d'une harmonisation entre les compétences linguistiques et littéraires (rhétorique, encyclopédique, etc.) perdure toujours. Pour ces raisons, la notion de progression en lecture littéraire s'annonce également compliquée. Si la difficulté des textes littéraires n'est pas une qualité innée, le fait de sélectionner un texte comme objet d'enseignement et d'en établir une progression s'avère comme étant complexe. Sur quels critères faut-il se calquer pour assurer une progression, et quel degré de transparence, au niveau langagier, rhétorique et culturel est-il nécessaire pour accompagner l'apprentissage de la langue étrangère? On a vu, à ce titre, que l'approche thématique présente l'avantage d'une gradation progressive des textes (notamment par extraits) et d'un rapprochement de l'univers socio-culturel des apprenants. On a également constaté une certaine intégration des éléments de langue et des éléments littéraires. Mais cette intégration s'annonce comme étant morcelée, ponctuelle et partielle. En définitive, ce sont des questions qui mettent en jeu des logiques spécifiques et qui sont gérées par des enseignants de façon variable.

#### **6.2.3.1 Gestion des obstacles linguistiques des apprenants**

Les manières dont les enseignants gèrent les niveaux de langue des apprenants en relation à l'enseignement du texte littéraire sont fortement révélatrices de leur culture disciplinaire, et des tensions qui se jouent au sein de celles-ci. Car en définitive, concilier les niveaux de langue et les exigences communicatives de langue étrangère avec des modalités d'une lecture littéraire critique n'est pas chose aisée.

La première stratégie pour gérer les insuffisances linguistiques du public apprenant, est celle de contournement. À titre d'exemple, Alice avance de nombreux objectifs à l'enseignement du texte littéraire mais aucun ne prend en compte la langue ni son acquisition :

Enq : Oui, donc... voyons... pour parler un peu des savoirs et des compétences que tu juges importantes d'intégrer dans ton enseignement, tu as évoqué donc cet esprit critique, est-ce qu'il y a d'autres compétences...

Alice : Donc déjà de savoir lire, ce n'est pas seulement une question linguistique c'est une question analytique aussi... et je pense que beaucoup de nos étudiants bien qu'ils fassent... que souvent leurs autres matières sont en anglais, donc c'est pas forcément leur langue maternelle mais c'est la langue qu'ils connaissent le mieux ne savent pas lire de manière critique et analytique donc ça on peut l'enseigner dans toutes les matières même si c'est en français. Donc y a ça, la lecture, très importante, l'écriture, savoir écrire, savoir argumenter, euh... et euh... je pense que la stylistique est très importante dans le sens où on doit apprendre à pouvoir résumer une idée à pouvoir relever ce qui est important dans un texte, à pouvoir changer le style d'un texte pour montrer qu'on comprend plusieurs registres, on comprend la différence, pas simplement stylistique mais souvent thématique, politique, socioculturel, de registres différents. Euh... oui donc tout ça c'est très important. La grammaire un peu moins, mais c'est plutôt c'est dur à définir...

Il est révélateur que sa référence en biais à « la grammaire » semble être liée à l'acquisition de la langue et qu'elle ne semble pas savoir la « penser » ni l'intégrer dans le cadre de son enseignement (« c'est dur à définir<sup>91</sup> »). Cette stratégie d'évacuation est sans doute plus répandue

---

<sup>91</sup> C'est une remarque qui révèle par ailleurs un malentendu entre l'acquisition de la langue comme savoir et comme construction des compétences. Le passage paradigmatique de la linguistique appliquée à la didactique des langues n'a pas été intériorisée par cette enquêtée et donne du sens à la citation suivante de Séoud : « [...] enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, comme c'est encore assez souvent de règle aujourd'hui, à enseigner un *savoir* sur la littérature, exactement de la même façon que, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire » (1997 : 9).

qu'il ne le semble : l'apprentissage de la langue passe souvent sous silence ce qui concerne les objectifs d'enseignement du texte littéraire (en effet, ni Denis, Anna ou Béatrice ne mentionnent la prise en compte de l'aspect langagier ou communicatif dans leur enseignement de la littérature).

Ella et Françoise enseignent la littérature avant tout pour développer un esprit critique et dans cette perspective font face aux obstacles particuliers posés par la langue. Elles adoptent des stratégies différentes pour les gérer. Ella fait part de la difficulté de prendre en compte les compétences langagières des apprenants et d'enseigner le texte littéraire dans une perspective de « mise à distance ». En dépit de sa forte conscience d'être « prof de FLE » elle essaie tant bien que mal, de transmettre un métadiscours textuel en classe :

Ella : Je me vois vraiment comme professeur de FLE... donc c'est-à-dire que je dois toujours tenir compte du fait que le médium n'est pas transparent, bon le médium n'est jamais transparent surtout pas dans la classe de FLE. Je ne peux pas simplement y entrer avec un débit de séminaire entre doctorants, il faut toujours adopter un discours adapté au niveau de mes étudiants. Il faut décider de quel contenu et comment je vais faire passer les contenus, quelque fois je le trouve très fatigant/parce que je dois prendre les XXX de Sartre et je dois faire passer cette œuvre tellement difficile par un filtre... bébé/ pour le rendre au moins compréhensible. Je dois faire des dessins au tableau et prendre mon *PowerPoint* et m'appuyer sur des choses visuelles/tout simplement pour faire passer un message très simplifié et quelque fois c'est décourageant... mais si je ne le faisais pas/je ne répondrais pas aux demandes de mon public. Je pense qu'on doit être réaliste quand même, on n'est pas dans un milieu francophone/on ne peut pas tout simplement entrer en classe et être professeur de français/on est toujours professeur de FLE...

Si elle tente de rendre ses cours de littérature plus accessibles et « faciles », on sent sa frustration et découragement ce faisant, d'où une adaptation progressive et plus intégrative des niveaux et des objectifs de langue avec des contenus littéraires<sup>92</sup>.

Françoise avoue enseigner la littérature de manière « instinctive », en grande partie « à cause de [sa] formation littéraire ». Elle gère les

---

<sup>92</sup> On a évoqué cette partielle adaptation de ses méthodes d'enseignement dans le chapitre 4, où elle décide de calquer un de ses programmes de littérature sur des niveaux de langue (le CECR) dans une perspective interculturelle.

difficultés d'ordre linguistique en menant par moment des discussions en anglais, afin d'éviter la frustration chez les apprenants :

F: [...] Quand on fait Prévert par exemple ou *Le Petit Prince*, là aussi j'essaie de développer autant que possible l'esprit critique. Ils sont limités.

Enq : Bien sûr.

F: Très limités et... et ça les frustre terriblement.

Enq : Vous n'avez pas de discussions en anglais ?

F: Parfois oui. Parce que je vois sinon ils sortent de la classe ils sont frustrés. Ils sont frustrés parce que voilà ils veulent dire des choses...

Enq : Hmm.

F: Et ils ne savent pas comment. Alors oui parfois quand je vois que ça va être intéressant ou que pour l'étudiant c'est très important de l'exprimer, dis-le en anglais.

Ces stratégies donnent à voir la difficulté de mener des discussions centrées sur le texte en contexte d'enseignement-apprentissage de langue étrangère. Sur l'autre extrémité, Véra fait preuve d'une instrumentalisation systématique de la langue dans son approche au texte qui sert en grande partie à réexploiter des éléments de langue en cours d'acquisition.

De manière générale, concilier des exigences communicatives de l'apprentissage de langue étrangère avec des modalités d'une lecture littéraire critique se plie à deux pressions, conformes à deux orientations au texte : le recours à un discours métatextuel critique (visant la compétence rhétorique) ou une « mise en scène » à portée pragmatique et communicative. Ces partis pris induisent une réflexion sur des situations d'énonciation d'enseignement propres aux cultures d'enseignement mises en valeur jusque-là : la culture normative ou traditionnelle d'une part ou la culture communicative (et à compétences) d'autre part.

### 6.2.3.2 Des situations d'énonciation « fermées »

Les dispositifs d'enseignement propres à une culture d'enseignement-apprentissage communicative et à une culture normative débouchent sur des situations d'énonciation difficiles à gérer pour l'enseignant car elles demeurent « fermées » dans leurs logiques respectives. Cette particularité est illustrée par Béatrice qui, malgré sa formation en didactique et en littérature, avoue ne pas pouvoir concilier une démarche « FLE » communicative avec une démarche littéraire d'« analyse profonde » :

B : Pour la langue le FLE c'est vraiment une découverte/c'est vraiment la façon dont il faut l'enseigner ! Une approche communicative à la fin on veut que les étudiants parlent, c'est pas [sic] simplement une question d'écriture de traduire/ça je suis d'accord. Mais pour enseigner la littérature le fond du texte c'est vraiment...voilà je ne veux pas faire un survol du texte je veux vraiment aller en profondeur et pour moi en utilisant l'approche FLE telle qu'elle est décrite dans des manuels FLE/je n'arrive pas à le faire...

Ce dilemme invite une réflexion sur la logique qui sous-tend les situations d'énonciation mises en œuvre dans ces cultures disciplinaires.

#### 6.2.3.2.1 Le modèle traditionnel

En ce qui concerne l'enseignement normatif du texte littéraire, le modèle du « T/S » (*Teacher/Student* : Grossman 2001) implique que les rôles performatifs de l'enseignant et de l'apprenant sont donnés, distincts et stables. L'enseignement transmissif conçoit l'enseignant comme expert qui détient une autorité disciplinaire, exemplifiée dans le contexte universitaire dans son double statut d'enseignant-chercheur.

Ainsi, les termes de « cours magistral » ou, en anglais, de *lecture* impliquent une pratique discursive monologique, où des savoirs sont transmis plus ou moins directement à un public passif (2001 : 1105)<sup>93</sup>. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, cette autorité et

---

<sup>93</sup> Burbules et Bertram nuancent la dichotomie entre les formes de discours monologique et dialogiques, en expliquant que le monologue peut revêtir de multiples éléments dialogiques (2001 : 1105).



distribution de rôles clairement délimitées, sont exacerbées car (re)construites dans le commentaire (« le métatexte »). Pour Kramersch, cette dimension normative présente un obstacle majeur à l'interaction communicative en classe :

*Because of his/her familiarity with the author, the text, the period, the genre, the teacher is perceived by the students as having a normative authority in matters of literary interpretation. This perception is an obstacle to a group-centered communicative approach. Besides, the academic study of Literature has often accustomed teachers to deal with literary texts in a normative manner. The respect for the text as a work of art to be appreciated in accordance with an established aesthetic canon and put back into the historic and cultural conditions of its creation discourages the reconstruction of the text necessary for its appropriation by the readers (1985 : 358).*

Les connaissances de l'enseignant sur le texte et sa contextualisation historico-culturelle présentent en soi, un obstacle à la communication. Ainsi, malgré la volonté de l'enseignant d'échapper à cette distribution de rôles statiques et convenus, son statut d'« expert » perpétue une situation d'énonciation métatextuelle qui dépasse les compétences et donc la participation authentique des apprenants.

Grossmann fait écho aux remarques de Kramersch, en ce qui concerne la délimitation des rôles de l'apprenant et l'enseignant et ses conséquences sur la communication en classe :

*The existing research suggests that most classroom discussions of literature closely resemble recitations that characterize much of school life, with teachers in the role of examiner (Britton, Burgess, Martin, and Rosen, 1975). While most English teachers want students to engage with the texts and make connections between literature and their own lives (Marshall et al., 1995; Zancanella, 1991), classroom discussions of literature most resemble “gentle inquisitions” (Eeds and Wells, 1989) that ultimately stifle students’ opportunities to follow their own thinking or to create interpretations for themselves. Marshall et al. (1995) attributed the lifeless discussions that often take place despite the teacher’s best intentions to the prevalence of a speech genre of classroom discourse in which both teachers and students are trapped. They suggested the importance of developing new activities for the classroom that cast teachers and students in different roles in which teachers trade in the role of examiner for co-explorer (2001 : 424).*

Le genre scolaire de « discussion », soulevé ci-dessus par Grossman, est en effet souvent loin d'être interactif et dialogique et peut même s'avérer une force aliénante pour les apprenants, car forcée et artificielle. C'est un genre scolaire qui suit des règles non dites, une sorte de schéma (ou *script*) qui, sous des allures d'interaction, est toujours régi par une situation d'énonciation imposée selon une claire distribution des rôles.

#### **6.2.3.2.2 Le modèle communicatif**

Le commentaire et, dans sa forme plus poussée, l'explication de texte, ne se prête guère à la logique communicative propre à la didactique du FLE, telle que l'avance Puren. Ce dernier fait le constat que la didactique du FLE vise à mettre les apprenants en situation de communication authentique, et se fonde alors sur une logique de « fin-moyen », où le fait de faire communiquer en classe répond au besoin de faire communiquer en société. Dans cette perspective, la langue devient un instrument d'apprentissage (moyen) pour des situations de communication authentiques en société (fin). Par conséquent :

Le document littéraire n'est pas adapté à la mise en œuvre de cette approche [*de l'explication de texte*] en classe de langue, parce que dès lors qu'il est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et moyen, il ne peut donner lieu qu'à un commentaire « scolaire » puisque les élèves vont parler en tant qu'élèves et le professeur en tant que professeur. Contrairement à ce qui se passe dans les multiples situations d'interaction orale de la vie quotidienne qu'utilise l'approche communicative, on ne peut imaginer en dehors de la situation scolaire une homologie fin-moyen appliquée à la communication sur un texte littéraire en tant que tel (c'est-à-dire dans ses dimensions à la fois langagière, esthétique et culturelle) .... (2006 : 4).

Ainsi, la distinction fondamentale entre l'étude de la littérature (le commentaire) et l'approche communicative de la langue apparaît comme la suivante :

Il est évident que ce n'est pas la même chose de savoir *parler sur* des textes dans le cadre très culturellement normé et ritualisé des échanges langagiers en classe de langue [...] que de savoir *parler*

*avec des natifs inconnus dans des situations variées de la vie quotidienne (2006 : 4)<sup>94</sup>.*

En effet, la difficulté d'intégrer le commentaire « littéraire » dans le cours de langue réside dans le principe d'authenticité communicative, régi par la logique de la didactique du FLE. Cette priorité se heurte à la pratique inculquée de mise à distance textuelle, régie par la situation scolaire de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Il s'agit, pour l'enseignant, d'équilibrer deux exigences qui s'avèrent comme étant complexes selon leurs situations d'énonciation respectives : en premier lieu, un discours métatextuel afin de mettre en évidence la « littérarité » du texte et qui induit une posture de mise à distance ; en second lieu, la mise en place de situations de communication authentiques à partir d'une posture participative. Il s'agit, paradoxalement, des deux faces du principe d'authenticité : l'authenticité de communication et l'authenticité de la lecture littéraire, qui ne peut se limiter au communicatif et à l'événementiel.

#### **6.2.4 Intégration difficile de la lecture dans le dispositif d'enseignement**

Les situations d'enseignement décrites ci-dessus se complexifient davantage par la difficulté d'enseigner la **lecture** littéraire, acte somme toute différé et solitaire et qui mobilise en outre de nombreuses compétences. En effet, les savoirs et les compétences propres à une lecture littéraire sont difficilement enseignables car ils ont presque toujours trait à des savoirs tacites. Comme l'explique Rouxel, la lecture littéraire incarne une formation à la fois implicite et explicite : « [...] implicite quand la compétence est construite par le texte lui-même sans qu'on y prenne garde ; explicite quand elle relève d'un dispositif d'enseignement » (2009 : 5).

---

<sup>94</sup> Puren nuance pourtant ces propos en constatant que les enseignants utilisent « depuis longtemps » la littérature comme forme d'action sociale par le biais de représentations de théâtre, lectures publiques de poèmes, etc. (2006 : 11). On remarquera pourtant que ces actions sont pour la plupart ponctuelles.

Par conséquent, l'enseignement d'une **lecture** littéraire est souvent écarté voire évacué, la lecture étant un processus pris pour acquis, et conçu comme un « automatisme » qui va de soi. En effet, dans la tradition normative de l'enseignement de la littérature, les genres de l'explication de texte et la dissertation mettent l'accent sur le résultat (c'est-à-dire l'évaluation) et non pas sur le processus de lecture même. Dans la tradition de la didactique des langues (évident dans les manuels de FLE), la littérarité du texte est contournée, par son traitement comme « supplément » ou par son instrumentalisation en vue de l'acquisition de la langue. Il est intéressant de noter, à ce titre, que dans le CECR, la littérature n'est évoquée que lapidairement, dans une optique d'apprentissage « ludique » (et donc comme une sorte de « supplément d'âme » qui accompagnerait ponctuellement l'apprentissage de la langue). Si on prend soin d'y évoquer son importance patrimoniale et les diverses compétences qu'elle développe chez l'apprenant, celles-ci ne font pas l'objet des propositions didactiques d'ordre langagier ou autre (Conseil de l'Europe 2001 : 26).

Mettre en place un dispositif d'enseignement d'une lecture littéraire à partir des compétences et des capacités des apprenants devient encore plus complexe à l'échelle « collective » de la classe et dans une perspective communicative, comme le souligne Kramsch : « *Attention to the printed word throws each student back into the isolation of individual learning* » (1985 : 356). En somme, la lecture littéraire et son apprentissage sont en grande partie des processus individuels fondés sur savoirs et compétences tacites, d'où la difficulté d'en concevoir un dispositif d'enseignement de manière systématique et communicative.

Parmi tous les enquêtés, ce n'est que les partisans d'une culture de compétences (spécialisées en didactique du FLE/traduction) qui mettent en place des stratégies d'enseignement pour faciliter l'appropriation du texte par des lecteurs apprenants. Véra, Françoise et Nadine visent d'abord la motivation à la lecture et à la participation : Véra soutient qu'il est essentiel de créer « le besoin de communiquer » chez les apprenants,

Nadine avance, de même, que les textes choisis devraient « faire écho » chez le public apprenant, et Françoise fait appel à l'image (notamment le film) pour faciliter l'accès aux textes et pour motiver les apprenants. Leur enseignement est organisé à partir d'étapes claires pour suivre une progression (anticipation, contextualisation, découverte) qui a comme but de faciliter l'appropriation du texte. Les autres enquêtés ne semblent pas prendre en compte l'appropriation du texte par les apprenants dans leur enseignement.

### **6.2.5 De nouvelles « réalités du terrain »**

Ce dernier « défi » est pluriel, car il regroupe divers facteurs, souvent dénommés les « réalités du terrain » par les enquêtés qui font référence à la diversification et la démocratisation des publics apprenants et aux difficultés, aux obstacles et aux résistances qu'ils rencontrent dans l'apprentissage. Des facteurs tel que le faible niveau linguistique, l'évolution des besoins et des intérêts des étudiants et une représentation « négative » de la littérature sont partagés par les enquêtés et résumés dans la citation suivante de Nadine :

Bon on fait de la littérature mais on trouve que leur niveau de langue étant assez faible par rapport à la littérature, parce que la littérature ce n'est pas une question de vocabulaire justement... c'est tout qui est derrière la littérature/mais il faut passer par la langue/et ça bloque pour eux/il y a plusieurs choses qui bloquent. C'est la langue qui bloque c'est le mot littérature qui bloque pour eux/ils veulent pas [*sic*] faire de la littérature/ils veulent bien lire et apprécier la littérature/mais faire de la littérature non.

Ces résistances et obstacles, soulevés par des enquêtés en contexte sud-africain, font écho à ceux qui animent l'espace disciplinaire du FLM : c'est sur un fond d'inquiétude qu'on déplore l'absence d'un savoir-lire minimal chez les apprenants, d'un déficit culturel (de nature encyclopédique) ainsi qu'une résistance à la littérature comme objet scolaire. Ella et Alice évoquent le manque d'éducation et par extension l'absence d'une culture de lecture, liés notamment aux phénomènes socio-économiques. Ella reconnaît de plus qu'elle est face à une « nouvelle »

génération qui entretient d'autres rapports au texte. Françoise évoque, dans une perspective similaire, que les étudiants « n'acceptent plus » un modèle directif et traditionnel du texte littéraire, d'où la nécessité de modifier des approches et des attentes vis-à-vis de l'enseignement de la littérature. Enfin, les enquêtés sont unanimes sur le fait que les apprenants cherchent avant tout à communiquer en langue française et non pas à mener des discussions critiques sur des textes littéraires.

Dans le contexte de cette nouvelle donne socio-éducative, l'enseignant a la tâche difficile d'équilibrer les attentes et les besoins des étudiants avec ce qu'il juge être important à leur faire acquérir. Ce défi est bien résumé dans la citation suivante de Nadine :

A partir du moment où il faut faire un choix est-ce qu'on fait un choix à partir de ce que nous on a appris ou est-ce qu'on fait un choix à partir de ce que eux ils veulent ? Ce dont eux ils ont besoin. Et c'est un peu des deux je crois finalement. Il faut regarder l'actualité de nos étudiants mais il faut aussi être convaincu quelque part qu'il y a des bases à l'éducation que si quelqu'un dit avoir fait trois ans de français à l'université qu'il y a certaines choses dont ils auront certainement entendu parler. Euh... on peut pas [*sic*] passer complètement à côté de tout/mais d'un autre côté il faut passer à côté de certaines choses...

Françoise évoque le même enjeu, par le fait que les étudiants se perçoivent et sont perçus de plus en plus comme des « clients ». L'enseignant est amené à répondre à leurs attentes mais dans le même temps, à faire développer un esprit critique, qui se heurte à des résistances chez les apprenants :

J'accepte cela [l'étudiant comme client] jusqu'à un certain point, et heureusement il y a souvent conflit comme dans d'autres universités ils sont des clients on doit leur donner ce dont ils ont besoin mais dans le cadre de ce qu'ils veulent. S'ils viennent pour être formés en tant que professionnels nous sommes en tant que formateurs et c'est à nous de savoir intégrer ce qui est important/ pour qu'ils soient des professionnels/ mais... il faut prendre il faut leur prendre leurs besoins en considération. Bien sûr toutes ces questions de clients... on a heureusement des structures dans les ministères d'éducation qui nous forcent aussi à garder certains niveaux, certains *standards*. Mais en même temps si nos étudiants ne réussissent pas/ c'est notre faute. La faute à nous. Et c'est pour ça avant que je disais que, ce développement de l'esprit critique est difficile parce que c'est dur, pour l'étudiant. Et l'étudiant peut euh... se plaindre que c'est trop difficile alors on perd des étudiants alors le *management* vient vers

nous et nous dit pourquoi le taux d'échec est trop élevé ? Pourquoi...  
je crois que le la... le contexte universitaire est devenu très complexe.  
Euh... Et est en transformation et donc quand il y a transformation il y  
a problèmes et difficultés il y a défis.

Les réalités du terrain, souvent perçues comme « problématiques », deviennent un lieu de questionnement, de résistance et de changement chez les enseignants. Elles représentent alors des défis d'enseignement importants. Alice résiste à un changement au niveau des méthodes d'enseignement, qu'elle identifie à une « baisse de standards ». Béatrice montre de la volonté d'intégrer des dispositifs plus communicatifs et interactifs dans son enseignement mais avoue ne pas savoir comment procéder. Ella comme Anna font preuve de beaucoup de réflexion didactique, et adaptent leurs approches en fonction de leurs convictions littéraires mais avouent ressentir des doutes par rapport à leurs méthodes. Nadine, Françoise et Véra adaptent leurs approches d'enseignement de la littérature radicalement au fil des ans, faisant ressortir l'écart générationnel entre leurs représentations et expériences comme étudiants d'hier et enseignants d'aujourd'hui. Denis et Jacques, de même, rejettent la notion de lecture experte et mettent en relief, de par leurs propos, l'écart entre l'idéal de lecture experte d'une part, et les capacités et intérêts réels des publics apprenants d'autre part.

### **6.3 Reconfigurations disciplinaires**

Les défis d'enseignement esquissés ci-dessus, mettent en jeu la difficulté de « penser » une didactique de la littérature en général et dans un contexte d'enseignement-apprentissage en transformation. Cette transformation, illustrée par de nouvelles attentes et besoins, pose par ailleurs la question du renouvellement voire de la reconfiguration du français et notamment du statut, du rôle et de la place du texte littéraire au sein de cette discipline. Une telle transformation entraîne avec elle de nouvelles représentations disciplinaires et de nouvelles stratégies d'enseignement. Celles-ci comprennent notamment la désacralisation du littéraire par l'inclusion de nouveaux régimes de lecture, et de manière

générale, la construction des compétences transversales à portée pragmatique et non plus uniquement à portée esthétique.

À ce titre, il convient de mettre en évidence l'évolution du statut du texte littéraire et l'émergence de nouveaux rapports au texte en contexte universitaire sud-africain. Il s'agit d'examiner des rapports et des postures révélateurs de nouveaux positionnements face aux cultures disciplinaires établies.

### **6.3.1 Statut disciplinaire de la littérature**

Les deux mouvements disciplinaires décrits le long de cette étude, c'est-à-dire la valorisation de la spécificité littéraire à portée esthétique, et celle, instrumentale, visant à développer des compétences sociolinguistiques et culturelles (et donc à portée pragmatique), mettent évidemment en relief les rôles assignés à l'enseignement et l'apprentissage de la littérature en contexte académique. Si la majorité des enquêtés, à l'exception d'Alice et de Béatrice, s'éloigne d'un modèle de « lecture experte » durant les années de la licence, la distribution disciplinaire traditionnelle entre langue et littérature, perdure toujours chez eux. En effet, la majorité des enquêtés, mis à part Françoise et Nadine, enseignent les cours de langue et de littérature en tant que composantes séparées. Cette séparation entre langue et littérature met en relief la constance d'une certaine sacralisation de la littérature ou tout au moins l'idée de son rôle fondamental au sein de l'imaginaire disciplinaire.

#### **6.3.1.1 La littérature comme « noyau dur » de la discipline**

Chez Alice et Béatrice, la littérature est enseignée sous sa forme « experte » car leur enseignement est centré sur le texte dans une volonté de développer des compétences et connaissances lectorales spécifiques. De fait, dans ces deux cas, la séparation entre des cours de langue et de littérature s'avère comme étant étanche et exclut toute intégration des compétences langagières et littéraires. Béatrice, on l'a vu, avoue ne pas



pouvoir concilier la portée communicative avec la portée littéraire de son enseignement. Alice voit la littérature comme une composante spécifique qui réside au cœur de la discipline du français. En effet, la sacralisation de la littérature dont ces deux enquêtées font preuve est transposée à leur enseignement de la littérature, qu'elles perçoivent comme étant le noyau dur du « français »<sup>95</sup>. Finalement, elles tendent à reproduire, comme on l'a déjà vu, certains modèles scolaires normatifs, inculqués dans leur propre formation littéraire : la dissertation et l'explication de texte.

Or la « lecture experte » prônée par Alice et Béatrice dans leur enseignement est de nature radicalement différente en ce qui concerne les compétences visées et les démarches d'enseignement entreprises. Celles-ci feront l'objet d'une analyse plus poussée plus loin.

### **6.3.1.2 Rejet ou éloignement d'une lecture « spécialisée »**

Chez la plupart des enquêtés, y compris les « littéraires », la division entre langue et littérature n'occulte pas le fait que la notion d'un enseignement littéraire « spécialisé » au niveau de la licence est écarté voire rejeté. Dans cette perspective, il semblerait que les universitaires repensent l'enseignement de la littérature dans une démarche de plus en plus intégrative et instrumentale, comme on l'a vu dans le chapitre précédent.

Le décentrement du statut disciplinaire de la littérature est évident dans plusieurs remarques faites par les enquêtés. Denis blâme la baisse des effectifs des étudiants aux niveaux élémentaires d'apprentissage en ce qui concerne l'enseignement du français comme « spécialité ». De manière un peu provocatrice, il identifie ainsi l'enseignement de la littérature à celui du « Français sur objectif spécifique » (FOS) et propose l'introduction des deux filières : une en « communication » et l'autre en « FOS », c'est-à-dire, en littérature :

---

<sup>95</sup> Alice déclare que « la littérature, c'est au cœur de ce qu'on fait » et Béatrice évoque « le mystère de la littérature » dégagé par l'analyse textuelle.

Voilà FOS hein/comme disent mes amis les fleuristes hein/voilà/et l'autre filière « français de communication » où on leur apprendrait la civilisation, la langue française, point [...]

Pas leur apprendre les rimes croisées, les rimes sautées, tout ce que vous voulez... ils n'en ont pas besoin/ ce qui fait et qui montre depuis huit ans, les statistiques sont claires. On baisse parce que les étudiants qui viennent en première année, viennent dans cet esprit mais ils retrouvent un français de spécialistes...

En évoquant un français de spécialistes, qui est ici identifié aux études littéraires pointues, Denis s'inscrit dans l'idée d'un enseignement du discours académique du *CALP*, évoqué ci-dessus, et qui serait mal adapté aux premiers stades d'apprentissage linguistique.

Françoise fait écho aux déclarations de Denis en évoquant les besoins des étudiants et la mise en place à son université, de deux filières, où c'est « la communication » et non pas la littérature qui attire les publics apprenants :

Et... c'était en étudiant le contexte dont... de... de l'enseignement/ le contexte de l'apprentissage de ces étudiants/ ils on a instauré ces deux filières. Langue culture d'une part/ pour les débutants, et langue littérature pour/ les autres et on s'est rendu compte que beaucoup d'étudiants qui avaient justement fait du français à l'école voulaient à tout prix aller dans la filière langue culture parce que c'est ça qui les intéressait, la communication en français puis la littérature c'était pas [*sic*] des littéraires c'était des jeunes qui se destinaient à d'autres, à des professions...

De même, Véra soutient l'importance de l'aspect communicatif au niveau de la licence, dans l'acquisition des compétences langagières, ainsi que des compétences socio-culturelles et s'éloigne ainsi d'un enseignement de la littérature « spécialisé » :

[...] Au niveau *undergraduate* personnellement je ne pense pas que ce soit très utile [un enseignement spécialisé du texte] ce qui m'intéresse c'est que l'apprenant=

Enq : C'est l'acquisition de la langue.

V : Voilà/acquière la langue/mais je vois toujours cinq compétences. La compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite et l'interaction sociale parce que l'apprenant est un acteur social, s'il apprend le français c'est parce qu'il veut l'utiliser, il veut s'en servir, il veut agir en société avec cette langue [...].

Finalement, Jacques soulève également l'importance d'un enseignement communicatif et fonctionnel pour soutenir, enfin, que la littérature ne devrait que servir d'appui au développement des compétences langagières dans la première, deuxième et troisième année :

Je dirais que... la valeur de ce que j'appelle littérature ce serait tout simplement pour soutenir leur apprentissage de la langue donc c'est uniquement la compréhension euh, les amener à lire et à comprendre les textes, à voir peut-être les petites ambiguïtés à la limite euh... à bien comprendre les textes et aussi apprendre à résumer bon, donc travail uniquement sur le contenu, FRANCAIS TROIS, et là [...] je travaillerais les liens entre les textes et la société...

Pour Jacques, la littérature devrait d'abord être mise au service de l'acquisition de la langue. Le texte littéraire servirait par la suite (à partir de la troisième année) à mener une réflexion sur des questions de société. C'est une approche qui se distingue très clairement d'une étude traditionnellement esthétique du texte, dans sa visée fonctionnelle et son actualisation socio-culturelle.

Si Ella et Anna tendent à sacraliser la littérature et ses apports en situation d'enseignement-apprentissage, leurs déclarations relatives à leurs méthodes d'enseignement soulèvent également d'un éloignement et finalement, d'une reconfiguration des modèles de lecture experts et normatifs. Ella, on l'a vu, déclare que « les étudiants n'aiment pas aller décortiquer un texte », et adopte, au fil des ans, une approche de plus en plus thématique et globale.

Cette reconfiguration de la matrice disciplinaire induit une réflexion sur les postures de lecture traditionnellement privilégiées et leur évolution.

### **6.3.2 Hiérarchisation des formes de lecture**

Dans le tableau ci-dessous, on se propose de mettre en évidence les postures de lecture littéraire déjà évoquées et leurs implications sur des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage du texte littéraire. Le

tableau, qui servira de point de référence, s'inspire des apports théoriques déjà évoqués :

Niveaux de lecture	Posture métatextuelle	Acte communicatif	Actes discursifs, genres scolaires	Finalités/valeurs
Sens littéral (Valeur dénotative)	Lecture globale	Comprendre la <i>diégèse</i> textuelle	La paraphrase Le résumé	Cognitivo-langagier
Sens signifié (Valeur connotative)	Lecture « savante » et « rationnelle » Méthodique	Commenter les qualités et procédés littéraires du texte.  Interpréter  Discours sur la production et la réception des textes littéraires.	L'explication de texte  La dissertation	Esthético-culturel
Sens évoqué (Valeur émotive)	Lecture « spontanée » et « naïve »	Exprimer son avis	La discussion thématique  La production créative	Psychoaffectif Social Philosophique

**Tableau 6.1 : Postures de lecture et dispositifs d'enseignement**

Dans le tableau figurent les trois niveaux de lecture avancés par Séoud : le sens *littéral* (ce que le texte dit), le sens *signifié* (ce que « veut dire » l'auteur, ou « peut vouloir dire ») et le sens *évoqué* (ce que le texte nous dit, à nous lecteurs) (1997 : 127). À partir de ces niveaux de lecture, les postures métatextuelles, ainsi que les genres discursifs et scolaires leur correspondant sont proposés. La distinction traditionnelle entre deux instances de lecture littéraire, à savoir le « sens littéral » et le « sens signifié », est à la base d'une série d'autres dichotomies (lecture « savante » et lecture « naïve » et leurs variantes). Le dernier niveau de lecture, « le sens évoqué », met en scène la portée émotive de la lecture littéraire où la participation et le plaisir sont valorisés. Centrée sur le

lecteur, cette posture s'ancre dans la rencontre du lecteur avec le texte, dans une visée psychoaffective.

La hiérarchisation scolaire traditionnelle de ces différents niveaux de lecture, à savoir la valorisation de l'interprétation (le sens signifié, des intentions et des effets de sens) tend à évacuer la compréhension (le sens littéral) et la portée émotive du texte (le sens évoqué). Elle met en jeu le principe d'exigence comme l'explique Daunay :

Ce principe d'exigence détermine la mise en œuvre, sur des textes littéraires, d'une stratégie de lecture qui soit perçue comme dépassant le cadre de la stricte compréhension ou de l'appropriation ; se dessine ainsi une hiérarchie des formes de lecture – qui se projette assez naturellement sur le métatexte chargé de s'en rendre compte » (Daunay 1999 : 29).

Cette hiérarchisation induit des genres discursifs et scolaires distincts : la paraphrase traduit la lecture « sémantique » dont la fonction réside dans le seul décodage du sens du texte. Le commentaire, pour sa part, se fonderait sur une compétence littéraire qui a pour objectif de constituer la littérarité du texte. Les deux rapports métatextuels au texte qui sont la paraphrase et le commentaire renvoient donc à une dichotomie entre une lecture *non-littéraire* ou *littéraire* respectivement.

Le contexte scolaire du FLM, peut, en quelque sorte, être assimilé à une approche d'enseignement normatif de la littérature en contexte universitaire, dans sa volonté de mettre en œuvre un modèle de lecture experte. La forte tradition de pratiques instituées autour du texte littéraire se concrétise par une approche prescriptive de lecture « méthodique », modèle de lecture définie par les Instances Officielles françaises ainsi :

S'opposant à une lecture naïve et impressionniste, [la lecture méthodique] renvoie à la conception de la lecture qui croit utile de proposer des méthodes, des techniques d'analyse du texte et de la production de sens. Si l'on veut que le cours de français ne soit pas le lieu de la paraphrase, mais celui d'un apprentissage formateur, comment donc ne pas lui proposer l'ambition de pratiquer une lecture méthodique, qui est forcément, en classe, une relecture, une métalecture ? En un sens plus restreint, la lecture méthodique désigne une pratique scolaire et universitaire relayant l'ancienne explication de texte (Boissinot et Mougenot 1990 : 15).

L'approche méthodique, consciente de ses techniques d'analyse qui développent des rapports métatextuels savants, est avancée comme nécessaire à un apprentissage « formateur » du texte littéraire. C'est un modèle de lecture qui, comme le confirme Rosier, « rejette la paraphrase, corrige le spontané et fournit à l'élève des outils empruntés à la science du texte et en conformité avec les théories d'apprentissage, car elle prétend transformer l'apprenant en lecteur autonome » (2002 : 51).

À l'encontre de la posture « méthodique » qui vise à une formation rhétorique et systémique de lecture experte en contexte du FLM, la tradition disciplinaire de la didactique du FLE favorise « le sens littéral » et « le sens évoqué » : la compréhension relève de la fonction dénotative de la langue dans une perspective appropriative du texte et la centration sur l'apprenant vise la participation du lecteur apprenant. Dans ce paradigme, essentiellement non-directif, règnent l'expression personnelle et une pratique libre de l'approche texte. Ces deux niveaux de lecture sont alors soumis aux compétences et aux capacités des apprenants.

### **6.3.3 Rupture de régimes et de pratiques de lecture**

La hiérarchisation des régimes de lecture littéraire, soulevée ci-dessus, résulte en leur coupure institutionnalisée (Dumortier 2008) qui induit des postures et des pratiques de lecture distinctes. Dans la perspective d'un enseignement littéraire normé et sacralisé, de nombreux théoriciens critiquent la rupture entre les régimes de lecture « experte » et « personnelle » en contexte scolaire, qui créerait un environnement aliénant pour les apprenants, compte tenu du fait qu'il est éloigné du plaisir et de leurs référents socio-culturels. Dans cette perspective, c'est de fait le « sens évoqué » qui est volontiers promu par Séoud dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, dans le but d'abolir la rupture traditionnelle entre l'école et la vie. Séoud prône la mise en œuvre d'une « lecture ordinaire » qui laisse « la plus grande part

d'initiative aux apprenants (acteurs) qui interpréteront le texte à leur manière » (1997 : 132).

C'est dans cette perspective qu'Ella et Anna essaient de faire ressortir dans leur enseignement, des liens entre « le texte et la vie ». En revanche, chez Alice, cette rupture entre des régimes de lecture est très présente. Dans le chapitre 5, qui traite de la lecture littéraire et des champs de recherche des enseignants, la dimension affective des lectures formatrices d'Alice, devenues des choix de préférence dans son enseignement de la littérature, a surgi comme une véritable force dans la construction de son identité personnelle et académique. Ce qui est frappant dans ses propos concernant son enseignement de la littérature, c'est l'écart entre la dimension subjective de la littérature, l'appréciation personnelle qu'elle en a et la dimension analytique et « sèche » qu'elle adopte dans sa manière de traiter le texte en situation d'enseignement. En effet, la rigueur méthodologique qu'elle promeut dans son enseignement, n'accorde aucune place au sens évoqué des lectures.

À ce titre, Séoud argumente que l'enseignant ne peut pas être « un agent neutre » en cours de littérature, ne serait-ce que parce qu'il est lui-même un lecteur. À ses yeux, il est impossible de lire « hors de son désir », toute véritable lecture interpellant le sujet. Par conséquent, l'enseignant ne peut pas prétendre à un statut « scientifique » tenant un discours anonyme sur un objet d'investigation » (1997 : 130). Or la rupture dramatique des postures de lecteur chez Alice met en jeu l'étendue de cette rigueur disciplinaire ainsi que le poids de la tradition qui conditionne de manière profonde ses postures de lecture et d'enseignement.

La coupure entre une lecture scolaire experte et une lecture de plaisir et/ou de loisir, constitutive des pratiques disciplinaires traditionnelles, semble néanmoins être en évolution chez les enquêtés, comme on le verra plus loin.

### 6.3.3.1 Cultures d'analyses variables

Les divers régimes du texte ne sont pas uniquement conditionnés par des cultures disciplinaires, mais également par des cultures d'analyse qui sont profondément marquées par les traditions nationales. La thèse de doctorat de Charbonneau (2006) traite à ce titre des cultures d'enseignement de la littérature propres à la culture japonaise, allemande, américaine et française en contexte universitaire français<sup>96</sup>. Les cultures d'analyse distinctes qui favorisent des approches différentes des textes sont évoquées à travers les attitudes face aux textes qu'elles induisent, les types d'interaction et d'évaluation privilégiés ainsi que les effets de ces derniers sur l'étudiant.

C'est notamment le cas de la distinction opérée entre l'approche littéraire « à l'américaine » et « à la française » qui fait écho aux orientations textuelles des enquêtés en contexte universitaire sud-africain. Ainsi, l'approche du texte propre à la culture américaine est décrite par Charbonneau comme étant « thématique », « globale », promouvant la « diversité et l'ouverture » ainsi que des interprétations « multiples, libres et non-linéaires ». L'approche au texte « à la française » est décrite comme étant « formelle », caractérisée par la « fermeture » des interprétations qui sont décrites comme étant « uniques, guidées, dirigées, limitées » (Charbonneau 2006). Par ailleurs, si l'approche « à l'américaine » encourage également le hors texte, l'approche « à la française » privilégie le sens « limité et particulier », se bornant uniquement à l'extrait. En ce qui concerne l'évaluation, le devoir écrit à l'américaine serait « informel et personnel » ; à la française, il est décrit comme « formel et normé ». Finalement, les interactions que ces postures induisent ont des effets très contrastés sur les étudiants : à « la collaboration stimulante et agréable » au sein de la culture américaine s'oppose le dispositif français où l'étudiant est « silencieux et découragé » (2006 : 174).

---

<sup>96</sup> *Enseigner et apprendre la littérature française 'à la française' en France*. Il s'agit des expériences et des représentations des étudiants étrangers qui étudient la littérature à l'université en France.



Si ces contrastes se nourrissent d'un contexte et de représentations spécifiques, ils ne s'éloignent pas pour autant de certaines tensions et enjeux présents en contexte sud-africain et qui peuvent être rapprochés, éventuellement, à la tension entre une culture anglophone d'enseignement, présente chez certains enseignants, et l'héritage disciplinaire d'une culture franco-française d'enseignement.

Ainsi, l'approche globale, thématique et personnalisée présente chez de nombreux enseignants, ne serait pas uniquement une réponse aux défis d'enseignement de la littérature et aux réalités du terrain, mais également un résultat d'une culture d'analyse anglophone, qui se contraste à celle, « à la française », qui serait plus normative et rigide<sup>97</sup>.

### **6.3.3.2 Explication de texte revisitée : adhésion et rejet**

La différence entre une culture d'analyse anglophone plus « libre » d'une part et celle, normée et franco-française, peut être illustrée à partir du contraste des prises de position des deux enquêtés, Alice, francophone, et Anna, sud-africaine. Leur adhésion et rejet de l'explication du texte en disent long sur leurs cultures éducative/interprétatives auxquelles elles adhèrent.

L'approche d'Alice vise à amener les apprenants à conduire des analyses de manière autonome. Dans cette perspective, l'explication de texte est selon elle l'outil méthodologique par excellence, puisqu'il est applicable à d'autres textes et apte à développer la compétence rhétorique du lecteur :

Alice : La différence entre les oraux, les examens oraux des étudiants qui n'ont rien du tout capté ou qui étaient absents et qui n'ont pas appris à faire une explication de texte et ceux qui ont appris à la faire... parce que même s'ils ne font pas de manière très systématique à l'oral par ce qu'ils sont nerveux [*sic*], ils vont repérer des thématiques, des structures, des effets de style, une structure textuelle parce qu'ils auront quand même un peu suivi les étapes de l'explication de texte.

---

<sup>97</sup> Cette question a déjà été soulevée dans le chapitre précédent, où Alice évoque la culture d'analyse anglophone qu'elle dit être plus « fluide » et qui fait contraste avec sa formation littéraire « à la française ».

Enq : Donc c'est la question de structure...

Alice : Oui, ça doit devenir presque naturel, mais il faut commencer par un truc qui est plus mécanique... qui est plus systématique. Comment lire un texte sans réfléchir à la structure du texte ? Et ça ça s'apprend ça peut s'apprendre de manière vraiment formelle et systématique. Oui c'est un peu sec c'est un peu... mais moi je pense que c'est un outil très important. Pareil pour la dissertation... formelle quoi. Introduction, thèse, antithèse, synthèse, conclusion. Au début, s'ils passent pas [*sic*] par là, ils ne sauront jamais bien argumenter...

Alice soutient que l'explication de texte est essentielle pour développer les compétences d'argumentation et pour fournir une technique d'analyse structurée aux apprenants. C'est une orientation qui s'ancre dans la culture analytique « à la française » (relevée ci-dessus) en ce qu'elle est « formelle », « unique, guidée, dirigée, limitée ». De plus, cette approche met en relief une interaction directive où l'autorité du professeur en constitue la clé de voûte. Anna par contre, prend ses distances par rapport à la tradition de l'explication de texte :

Anna : Je ne fais pas ça [l'explication de texte] je ne suis pas sûre si moi je peux le faire/je ne suis même pas convaincue que j'ai ce qu'il faut pour faire ça/parce que pour ça quand même il faut avoir un vocabulaire, une connaissance de termes... c'est très précis, je trouve.

Enq : Donc tu ne fais... tu ne leur donnes jamais un extrait à analyser ligne par ligne ?

Anna : Très rarement, presque jamais...et peut-être c'est par peur parce que je me dis que si je ne peux pas le faire moi-même comment est-ce que je peux le demander de mes étudiants.

Cette citation met en valeur la représentation d'une lecture experte « à la française » qui relève d'un domaine de connaissances particulier (où il faut avoir « un vocabulaire », « une connaissance ») aux méthodes rigides (« c'est très précis »). C'est un modèle de lecture experte qu'Anna ne se sent pas capable de mettre en œuvre, sans doute en grande partie parce qu'elle ne l'a pas apprise en tant qu'étudiante. Si ces déclarations relèvent d'un manque de confiance en elle-même vis-à-vis des méthodes « à la française », elles mettent également en valeur une prise de conscience des niveaux et des capacités de son public apprenant qui ne saurait être capable de mener une telle pratique textuelle.

## **6.4 Pratiques d'enseignement de la littérature en contexte universitaire sud-africain**

On traitera ici de la manière dont les universitaires représentent et enseignent le texte littéraire pendant les trois premières années de français à l'université. Les axes d'analyse portent sur les objectifs et les finalités de l'enseignement de la littérature, les postures favorisées au texte et les démarches didactiques mises en œuvre à ces fins. On se propose de traiter et d'interpréter ces questions à partir des axes d'analyse thématiques (au lieu de se centrer sur des portraits individuels) dans une perspective synthétique et globalisante qui tentera d'éclairer, de manière plus large, les enjeux du champ du français.

### **6.4.1 Foisonnement des objectifs, synthèse cumulative des démarches**

Comme on l'a vu jusque-là, l'enseignement de la littérature d'expression française en contexte universitaire sud-africain semble se reconfigurer, faisant preuve d'un décroisement disciplinaire vers un enseignement plus intégratif et « global ».

On se propose d'illustrer ces propos à l'aide du tableau ci-dessous, qui tente de résumer les approches à l'enseignement de la littérature par enquête, afin d'en fournir une vue d'ensemble. Les approches mises en relief tentent de rassembler le principe organisateur qui structure les cours de littérature selon chaque enquête, aussi faible soit-il. À partir de l'approche « générale » de l'enseignement de chaque enquête, les objectifs, les compétences et les connaissances visés sont reproduits, ainsi que les modalités d'évaluation favorisées :

<b>Enquêté</b>	<b>Approche au texte</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Compétences visées</b>	<b>Evaluation</b>
Alice	Analyse méthodique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer le savoir lire</li> <li>- Développer l'esprit critique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Techniques de lecture méthodique</li> <li>- Compétence rhétorique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication de texte</li> <li>- Dissertation</li> </ul>
Anna	Approche thématique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer un amour pour la littérature</li> <li>- Créer des liens entre la littérature et la vie</li> <li>- Transmettre un savoir (théorique/contextuel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétence encyclopédique</li> <li>- Compétence rhétorique</li> <li>- Compétence idéologique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Théorie (70%)</li> <li>- Expression personnelle (30%)</li> </ul>
Ella	Approche thématique intégrative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmettre un savoir (théorique/contextuel)</li> <li>- Réfléchir à la vie</li> <li>- Renforcer les compétences langagières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétence encyclopédique</li> <li>- Compétence rhétorique</li> <li>- Compétence idéologique</li> <li>- Compétence linguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentaire</li> <li>- Expression personnelle</li> </ul>
Denis	Approche thématique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir une « autre littérature »</li> <li>- Prendre position/formuler une opinion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétence socio-culturelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentaire</li> <li>- Expression personnelle</li> </ul>
Véra	Approche thématique intégrative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre position/formuler une opinion</li> <li>- Renforcer les compétences langagières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétence socio-culturelle</li> <li>- Compétence rhétorique</li> <li>- Compétence linguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentaire</li> <li>- Expression personnelle</li> </ul>

Béatrice	Approche intertextuelle	-Prendre position/ formuler une opinion  -Trouver des liens entre œuvres et discours littéraires	-Compétence encyclopédique  - Compétence idéologique	- Commentaire  - Expression personnelle
Jacques	Approche thématique	- Construire un argument	- Compétence logique  - Compétence rhétorique	Commentaire
Nadine	Approche globale	-Renforcer les compétences langagières -Développer l'esprit critique - Prendre position/ formuler une opinion	- Compétence linguistique  - Compétence logique	- Commentaire  - Expression personnelle
Françoise	Approche globale	- Développer l'esprit critique - Prendre position/ formuler une opinion	- Compétence logique - Compétence idéologique	- Commentaire  - Expression personnelle

**Tableau 6.2 : Objectifs, connaissances et compétences visées par les enquêtés**

Comme on l'a signalé plus haut, les orientations qu'on a désignées comme « thématique » et « thématique intégrative » dominent chez les enquêtés, et se caractérisent par des approches globalisantes qui détiennent des finalités plurielles à la fois spécifiques et floues, qui pointent la multiplicité des objectifs traitée ci-dessus. L'approche « thématique intégrative » désigne, en plus, l'instrumentalisation partielle ou totale du texte dans le but de renforcer des compétences langagières des apprenants.

Une visée commune qui semble être constitutive des approches des enquêtés consiste dans la valorisation de « la prise de position » de

l'apprenant. Cette visée révèle une volonté de (re)centrer l'enseignement-apprentissage sur l'apprenant et sa rencontre avec le texte. À côté des objectifs attendus qui sont traditionnellement attribués au texte littéraire (« transmettre un savoir », « développer l'esprit critique »), d'autres visées aux allures plus idéologiques, ressortent également : « apprécier la littérature », « relier la littérature à la vie » et « apprendre la vie » qui révèlent toutes des potentialités ambitieuses de l'enseignement du texte littéraire mais qui laissent des doutes sur les méthodes et les stratégies d'enseignement mises en œuvre pour les atteindre. Il convient de mettre en valeur les approches à l'enseignement de la littérature chez les enquêtés particuliers ainsi que les logiques disciplinaires qui les sous-tendent, ce qu'on tâchera de faire par la suite.

#### **6.4.1.1 Anna et Ella : approches « cumulatives »**

Les finalités d'enseignement mises en valeur par Anna et Ella, toutes deux littéraires, sont nombreuses mais, de manière générale, leur approche est caractérisée par un va-et-vient entre le texte et l'apprenant. L'orientation « textuelle » comprend, entre autres, la transmission des savoirs dans une perspective patrimoniale, des connaissances connexes au texte, telle que sa contextualisation socio-historique, ainsi qu'une initiation, plutôt timide, à des éléments théoriques d'analyse. L'orientation « lecturale » prend en compte les réactions et les opinions des apprenants par rapport au texte. En somme, l'approche « cumulative » du texte se joue dans la place accordée à la fois aux modalités de lecture (jadis exclue du dispositif d'enseignement) et aux orientations textuelles plus traditionnelles. Il semblerait que la tendance, chez Anna et Ella, à favoriser une approche « cumulative » de la littérature traduise non seulement la multiplicité des objectifs qui lui sont attribués, mais aussi l'émergence d'une nouvelle conscience disciplinaire, davantage centrée sur l'apprenant.

À en croire leurs déclarations, la visée d'enseignement principale chez ces enquêtées, reste de l'ordre de la réception littéraire, à savoir : « une

appréciation pour la littérature » et « le développement des liens entre la littérature et la vie ». Elle explique sa démarche ainsi :

Si par exemple j'enseigne Sartre/j'essaie d'engager pas seulement ne pas seulement de transmettre une connaissance de l'auteur ou une connaissance du texte euh c'est important qu'un étudiant à mon avis prenne contact avec les textes canoniques de la littérature française, il s'agit pour moi plutôt d'engager l'être de l'étudiant qui amène l'étudiant à réfléchir sur la vie de manière critique aussi sur des idées mais aussi sur l'auteur et le contenu de l'œuvre littéraire...mais aussi pour moi de créer une appréciation pour la littérature comme forme d'art, comme forme d'expression privilégiée je dirais...

Anna avance, dans une lignée similaire :

Pour moi c'est plutôt, je travaille beaucoup sur les thèmes qui ressortent des textes. Le lien que ça avait avec leur vie... le lien que ça a avec le contexte de l'auteur/ par exemple avec *Rhinocéros*, on voit la vie d'Ionesco, on voit pourquoi est-ce qu'il écrit ça, quelles étaient les circonstances historiques qui ont influencé ce qu'il a écrit. Donc moi je regarde beaucoup ça, et après j'essaie toujours d'ajouter donc pour le 30 % qui reste, une question sur... par exemple cette année j'ai ajouté avec le texte de Duras, j'ai combiné la théorie avec leur opinion personnelle...

Anna privilégie principalement une approche théorique à la littérature (contextualisation historique de l'œuvre, caractéristiques du mouvement littéraire) mais essaie toutefois de concilier celle-ci avec des réactions personnelles de ses apprenants, en l'occurrence, l'opinion des étudiants (leur jugement de valeur) sur le texte. Ce choix indique, malgré tout, une centration principale sur le texte et à un moindre degré, une centration sur l'apprenant.

On peut en conclure que chez ces deux enquêtées, la volonté de recentrer l'enseignement du texte littéraire sur l'apprenant n'occulte pas la coexistence d'une orientation textuelle visant le développement d'une rhétorique du lecteur : on y entrevoit des traces de périodisation, de théorisation ainsi qu'une certaine normativité canonique. Par ailleurs, il semblerait que cette approche « cumulative » traduit une volonté d'exhaustivité, car elle comprend à la fois des apports extratextuels (théoriques, contextuels), textuels (analyse du texte) ainsi qu'une prise en compte importante de la réception. Cette volonté d'exhaustivité pourrait

bien être liée à leurs identités de « littéraires », pour qui les valeurs textuelles sont considérées comme primordiales et ne peuvent être reléguées au plan secondaire. En définitive, et pour reprendre la terminologie de Séoud, c'est le sens « littéral », le sens « signifié » et le sens « évoqué » qu'elles tentent de valoriser dans leur enseignement, avec, semble-t-il, une légère préférence pour le sens signifié, ce qui renvoie à une priorité donnée à la compétence rhétorique du lecteur.

#### **6.4.1.2 Véra, Nadine et Françoise : postures de lecture complémentaires, mais centrées sur l'apprenant**

Véra, Nadine et Françoise privilégient une approche centrée sur le lecteur, pour valoriser, avant tout, la rencontre entre le texte et le lecteur. Dans le cadre de leur enseignement de la littérature, elles ne visent pas à transmettre un savoir, mais à faciliter l'appropriation du texte par l'apprenant, pour privilégier la compréhension (le sens « littéral ») et la réception (le sens « évoqué ») chez les apprenants. Dans cette perspective, le sens « signifié » ou la rhétorique de lecteur, détient une place beaucoup moins importante chez elles que chez Anna et Ella.

Elles ont recours à des stratégies d'apprentissage similaires pour arriver à ce but. La première vise la motivation à la lecture et à la participation. Or c'est notamment Véra qui fait appel à une instrumentalisation systématique du texte au service de l'acquisition des compétences langagières, tandis que Françoise et Nadine semblent avoir recours à une approche plus globale, caractérisée par la « discussion » que Françoise avoue être assez « intuitive, à cause de ma formation littéraire ».

Privilégier le « sens évoqué » ressort de manière forte chez ces enquêtées, avec de légères nuances. Pour Véra, c'est le caractère polysémique du texte littéraire qui permet à chaque apprenant de se positionner par rapport au texte :

C'est parce que chaque apprenant peut interpréter comme il l'entend  
le texte littéraire il peut donner son opinion/ il peut prendre position/



il peut défendre son point de vue/c'est-à-dire qu'il peut mettre à l'essai tous les actes de parole...

Chez Françoise, le sens « évoqué » est notamment d'ordre psychoaffectif comme elle l'explique ici :

*Le Petit Prince* [...] non pas pour des techniques narratives, pour les idées et pour développer l'esprit critique, qu'est-ce que moi je pense. Comment est-ce que moi je réagis à ça. Pourquoi est-ce que moi je réagis comme ça.

Or, si c'est notamment la réception du texte par les apprenants qui est privilégiée, cela n'exclut pas la prise en compte du sens « signifié » du texte. Dans cette perspective, Françoise déclare qu'une visée d'enseignement importante est de « développer l'esprit critique ». Dans ce but, elle tente d'amener les apprenants à réfléchir au sens « signifié » du texte en posant des questions de nature critique :

Si je veux développer l'esprit critique, je dois développer les idées et leur réaction à des idées. Je prends un exemple. Dans la classe un de mes étudiants a dit mais non ! J'ai dit vous pouvez voir que Prévert est du côté de l'élève là bien sûr on entre dans vraiment une étude approfondie du texte, que parfois ils ne voient pas mais, la plupart le ressentent ça ils disent oui oui le poète est du côté de l'élève. Alors pourquoi... alors ils réfléchissent/ Pourquoi est-ce que Prévert se met du côté de l'élève ? Qu'est-ce que ce professeur représente ? C'est des questions comme ça. Mais toujours en discussion.

Nadine précise que les réactions personnelles aux textes doivent se baser sur le texte et le sens « signifié » qui fonctionnerait, en quelque sorte, comme un « garde-fou » contre des délires interprétatifs d'ordre subjectif :

N : [...] c'est l'expression personnelle autour du texte mais basée sur le texte/donc on demande de réagir de façon personnelle mais ils ne peuvent pas dire des choses qui sont en dehors du texte/ils doivent se justifier en se servant du texte/on va pas me dire que Meursault est...qu'il est...psychologiquement...qu'il a tué l'Arabe sur la plage parce que sa mère a dû lui faire du mal quand il était petit/ça doit être leur interprétation mais tiré du livre/mais quand même ils peuvent construire une appréciation personnelle à partir du texte.

Véra, de même, indique que dans son cours une prise de conscience de la portée esthétique du texte littéraire est nécessaire :

Enq : Donner son avis... c'est intéressant parce que tu favorises donc une approche très thématique par rapport à la littérature. Bon je dis thématique parce qu'il y a des thèmes évoqués et les étudiants s'expriment par rapport à ces thèmes.

V : Oui.

Enq : Tandis que d'autres profs rentrent vraiment dans l'analyse textuelle, le détail, l'esthétique on va dire.

V : On en parle aussi/on en parle aussi bien évidemment/parce que ce côté esthétique est extrêmement important/c'est ce qui fait la différence entre l'article de presse et le texte littéraire... et si je reprends cet exemple d'*En attendant Godot* ce magnifique passage qu'on désigne comme « les voix mortes » euh bien évidemment là on s'attarde sur le côté poétique le côté lyrique et je leur pose la question, j'invite quelqu'un à lire le passage puis je dis aux autres. Bon est-ce que pour vous c'est un morceau de prose ? Est-ce que ça vous rappelle quelque chose ? Et forcément il y a quelqu'un qui dit, bon c'est presque comme un poème, on en parle.

Il est évident des déclarations de ces enquêtées que la valorisation des réactions de l'apprenant n'exclut pas un engagement critique avec le texte. Or ce dernier ne semble pas être le but principal de leur enseignement.

#### **6.4.1.3 Denis et Jacques : littérature comme vitrine sur les réalités socio-culturelles**

Les orientations d'enseignement de Denis et de Jacques se ressemblent *a priori* car ils visent à dégager, à travers des textes littéraires, des thèmes qui se rapprochent de l'univers socio-culturel des apprenants. Il semblerait que leur objectif principal en enseignant le texte littéraire soit de mettre en exergue l'actualité de la littérature comme le démontrent les extraits suivants :

D : Oui. Pour les deuxièmes années justement, on utilise des extraits, mais je fais en sorte que chaque extrait que j'utilise traite d'une thématique qui me tient à cœur dans le contexte du FLE sud-africain... ouais, parce que quand on parle, par exemple... un texte que j'ai utilisé c'est de Fatou Diome *La préférence nationale*, c'est un texte qui est très actuel même pour ça parle plus aux étudiants aujourd'hui sud-africains, parce qu'il traite de problèmes d'immigration. Voilà, des gens qui viennent dans le pays qui sont traités de vouloir prendre le travail des autres mais ce sont les thématiques qui se croisent. Si un texte comme ça leur parle plus que *Le pont Mirabeau* et autres...

De même, Jacques avance :

J : [...] à ce niveau-là [de troisième année] je travaillerais le lien entre les textes et la société. Montrer un peu comment le texte reflète...

Enq : fait ressortir... certains termes actuels euh... de la société.

J : Oui, oui voilà de la société. Ou si c'est sur le dix-neuvième siècle certains termes actuels qui étaient d'actualité au dix-neuvième siècle donc euh on peut travailler un peu le... considérer le texte comme une fenêtre sur la culture ou sur la civilisation tout en continuant bien sûr à travailler le côté euh compréhension et le côté euh support euh...

Jacques emploie également le texte littéraire pour servir d'appui au développement des compétences langagières mais n'explique pas comment il atteint ce but.

En effet, si Jacques et Denis semblent prendre en compte la réception du texte par l'apprenant, cette orientation n'apparaît pas accompagnée chez eux d'une transposition didactique claire ou systématique. Chez Denis, il semblerait que le texte ne fonctionne que comme « supplément » à partir des thèmes (et donc des contenus) proposés. Cette orientation est sans doute liée au fait que Denis se positionne contre la « culture des compétences » (discuté dans le chapitre 3), rejetant alors la notion d'une approche d'enseignement basée sur des objectifs et des compétences clairement définies. Il est donc difficile d'évoquer une quelconque « approche » d'enseignement, car il revendique la portée intuitive de l'enseignement : « on enseigne selon son tempérament ».

De même, si Jacques soutient le rôle instrumental du texte littéraire dans l'acquisition des compétences langagières ainsi que son rôle « civilisationnel », il ne précise pas sa démarche concrète d'enseignement. On peut en conclure qu'à l'encontre d'une approche « cumulative » ou plusieurs démarches sont intégrées (Ella et Anna), ou une approche par compétences (Nadine, Véra et Françoise), ces deux enquêtés attribuent un rôle plutôt accessoire à la littérature au niveau de la licence. Le texte littéraire ne fait pas l'objet d'une étude esthétique pour développer une compétence rhétorique, ni d'une systématisation didactique où l'appropriation textuelle est prise en compte. Il sert à la discussion, à faire

sortir un sens « évoqué » dans une perspective plus socio-culturelle que psychoaffective.

#### **6.4.1.4 Alice et Béatrice : lectures expertes à caractère divergeant**

Alice et Béatrice, qui échappent aux approches thématiques discutées ci-dessus, mettent en œuvre dans leur enseignement, des modèles de lecture experte de nature divergente. En effet, si Alice revendique une approche méthodique aux techniques d'analyse rigoureuses, Béatrice met en valeur une approche d'enseignement de la littérature comme « don » où l'intuition et l'imprévu règnent.

Comme on l'a déjà vu, l'approche d'Alice vise à amener les apprenants à conduire des analyses de manière autonome. Elle insiste sur une méthode d'enseignement qui favorise uniquement la dimension « rationnelle » ou « experte » de la lecture et exclut alors toute exploration du « sens évoqué » par les apprenants. Dans cette perspective, l'explication de texte est selon elle l'outil formel par excellence, car applicable à d'autres textes et apte à développer la compétence rhétorique du lecteur. De même, elle soutient que la dissertation est un outil formel important : « s'ils ne passent pas par-là, ils ne sauront jamais bien argumenter ». C'est une orientation qui s'ancre dans la culture analytique « à la française » (relevée ci-dessus) en ce qu'elle est « formelle », « unique, guidée, dirigée, limitée ». De plus, cette approche met en relief une interaction directive où l'autorité du professeur en constitue la clé de voûte.

L'approche d'enseignement de Béatrice privilégie l'intertextualité, focalisant sur des connaissances littéraires. C'est une approche qui vise alors à développer la compétence encyclopédique des apprenants. À l'encontre de l'approche guidée et formelle d'Anna, Béatrice s'appuie en grande partie sur le spontané dans ses cours, à partir du principe de la « découverte » des interprétations perpétuelles :

Enq : Donc toi par exemple quand tu prépares un cours de littérature t'as pas forcément des objectifs clairs, tu vas y aller avec tes idées bien pensées et réfléchies mais pas forcément visées sur l'étudiant même. Le point de départ serait le texte...

B : Voilà. J'ai un morceau de papier, des thèmes clés...et je développe un peu comme Z<sup>98</sup> et beaucoup de ces profs.

Enq : Ok et si tu devais comparer les deux approches en littérature. Bien sûr tu n'as pas appris la littérature par une approche FLE donc tu peux pas [*sic*] vraiment savoir quel effet ça aurait eu sur toi. Pourquoi tu préfères l'approche de Z à une autre approche ?

B : Mais pour moi c'est ça quoi/c'est trouver le mystère/

Enq : Le mystère ?

B : C'est pas calculé et pensé tu vois/c'est pas écrit objectifs du cours non non on voit quand il fait le cours qu'il pense à quelque chose d'autre qu'il n'a pas vu avant...

Dans cette perspective, la notion d'un enseignement formel aux objectifs et méthodes clairs sont perçus comme étant des obstacles à une rencontre « authentique » avec le texte littéraire. Si Béatrice annonce ailleurs qu'elle vise l'interaction en cours et qu'elle veut que les étudiants arrivent à « formuler une opinion », la situation d'énonciation qu'elle évoque ici relève en grande partie d'un enseignement magistral et transmissif : le professeur développe des thèmes à partir d'un capital littéraire dont les apprenants sont dépourvus.

En somme, l'enseignement d'Alice, qui vise des compétences en vue d'une rhétorique de lecture, met en valeur un idéal de rigueur disciplinaire. Au contraire, l'approche de Béatrice s'avère comme étant explicitement instinctive et intuitive. Or ce n'est une approche moins « experte », dans sa mobilisation première des connaissances intertextuelles, qui contribuent à doter le professeur d'une certaine autorité.

#### **6.4.2 Évaluation**

Les tendances propres aux approches d'enseignement soulevées ci-dessus, sont largement présentes dans les modalités d'évaluation proposées par les enquêtés. Celles-ci sont de nature composite et favorisent, souvent

---

<sup>98</sup> Ancien professeur de cette enquêtée.

dans le même temps, des postures différentes au texte. De plus, elles tendent à rompre avec des modèles d'évaluation classique.

#### 6.4.2.1 Éloignement des modèles d'évaluation classique

Si les enquêtés s'éloignent d'un modèle de lecture experte, ils semblent rompre également et de manière progressive, avec des méthodes d'évaluation classiques « à la française », à savoir l'explication de texte et la dissertation. Alice constitue une exception, car elle préfère, on le sait, une approche au texte méthodique et formelle, privilégiant l'explication de texte et la dissertation :

Enq : Donc l'explication de texte est un peu une base à partir de laquelle on construit...

A : Oui...

Enq : Et donc pour parler de l'évaluation, tu privilégies donc...l'explication de texte et quels d'autres types d'évaluation ?

A : L'habilité de faire des recherches et des synthèses critiques mais l'explication de texte est importante car elle permet aux étudiants de relever des thématiques ou une stylistique... euh... clés chez un auteur ou un texte en particulier mais à partir de là je veux vraiment qu'ils fassent eux-mêmes un effort de réflexion et qu'ils puissent montrer donc à la fin de la troisième année qu'ils peuvent faire des recherches en français, faire des synthèses d'œuvres critiques, de commentaires critiques, qu'ils peuvent aussi critiquer eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils peuvent donner leur opinion critique par rapport à un texte... mais de manière justifiée, recherchée, structurée, argumentée... donc ça rejoint beaucoup la stylistique aussi...

La rhétorique de lecture qu'elle vise à développer et à évaluer chez les apprenants pointe une exigence disciplinaire qui ne ressort pas chez les autres enquêtés. Ces derniers s'éloignent de l'idéal de rigueur disciplinaire classique en « minimisant » la profondeur et l'étendue des modalités d'évaluation proposées. Les extraits suivants des entretiens d'Ella, de Denis et de Nadine en témoignent :

Ella : Euh un petit paragraphe où l'étudiant doit discuter quelque chose analyser ou doit argumenter quelque chose... ça dépend du niveau.

Denis : Oui, je fais des petites choses genre commenter un extrait/ donner son opinion sur quelque chose/voilà.

Nadine : Alors évaluation/c'est... des trucs on commence par des petits textes, des petits textes d'abord, pour les amener à construire un argument plus long, une rédaction de deux pages par exemple. Ils peuvent pas écrire une rédaction de deux pages dès le départ, alors

petit paragraphe par-ci par-là commençant par quelques éléments de l'histoire/ juste pour mettre le contexte et puis aller à l'essentiel donc pour répondre au sujet, et le sujet ce n'est jamais raconter l'histoire.

Ces déclarations tendent à montrer que les enquêtés sont conscients de ne pas faire appel à des genres scolaires traditionnellement reconnus et suggèrent que les apprenants ne détiennent pas les compétences ni le niveau pour mener à bout des productions écrites très poussées. Autrement dit, ils mettent en opposition implicitement le principe d'exigence, qui fait partie d'une imaginaire disciplinaire classique, et les défis propres à la réalité du terrain.

#### **6.4.2.2 Un équilibre entre commentaire de texte et opinion personnelle**

De manière générale, les modalités d'évaluation proposées par les enquêtés se situent entre le commentaire de texte et l'expression des avis des apprenants. Tous les enquêtés, à l'exception d'Alice, évoquent l'importance pour l'apprenant d'exprimer son avis en prenant position par rapport au texte. Les types d'évaluation proposés suivent alors la logique mise en évidence dans des méthodes d'enseignement, qui sont centrées à la fois sur le texte et l'apprenant.

À titre d'exemple, Ella donne la priorité à la fois au texte et au lecteur, qui doit être à même de comprendre le message du texte et de se positionner par rapport à celui-ci :

E : Par exemple à un niveau troisième année, si je lis *Candide* avec ma classe je leur demanderais par exemple euh d'évaluer le message de Voltaire... quel est le message de Voltaire à la fin de *Candide*/est-ce qu'on peut le prendre au sérieux/ parce que comme ça [*sic*] j'oblige l'étudiant de juste prendre un pas en arrière au lieu de dire voilà il dit cela « il faut travailler notre jardin » [*sic*]. Est-ce que c'est sérieux ? Est-ce que ça ne fait pas partie de la satire ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Et donc j'essaie d'avoir cette thèse, anti-thèse je ne sais pas si j'ai réussi/ça dépend de la classe/mais oui mais non/et puis quelle est votre synthèse/et là j'essaie de les encourager à formuler leurs propres propos. Et même avec Sartre je le fais...une année j'ai trouvé que ma classe était tellement abattue par le message de Sartre que je leur ai donné Philippe Delerm...un petit essai à lire sur la richesse des rapports humains...combien il trouvait du plaisir à tout simplement aller chez un voisin et le voisin l'invitait pour dîner tout à

fait à l'improviste... et ce plaisir qu'on trouve dans le contact humain et je leur ai dit vous allez lire *Huis Clos*... vous allez lire cet essai, vous allez faire une comparaison et dans la conclusion vous devez me dire quelle est votre opinion sur les rapports humains alors euh c'est ça que j'aime faire. Je crois que j'essaie toujours de former l'étudiant comme personne humaine, non seulement transmettre un savoir.

De même, Anna, citée ci-dessus, « combine théorie avec opinion personnelle » avec une légère préférence pour la théorie ; Denis demande de « commenter un extrait » et également de « donner son opinion » et Nadine évoque « une expression personnelle autour du texte mais basée sur le texte ». Finalement Béatrice, qui favorise une analyse textuelle, insiste néanmoins sur l'importance pour les apprenants de « donner leur avis » :

B : Euh là c'est un essai théorique, une mini dissertation et un contrôle de connaissances.

Enq : Est-ce que tu fais d'explication de texte ?

B : Oui, mais pas pour tous les textes...

Enq : Quelles sont tes attentes par rapport à ça ?

B : Par rapport à... ?

Enq : A l'explication de texte...

B : Tu veux dire de la part=

Enq : Qu'est-ce que tu attends des étudiants au niveau de leurs compétences...

B : Ben qu'ils arrivent à formuler une opinion...

Enq : Une opinion plutôt qu'une analyse détaillée ?

B : Alors à la fin je veux une analyse détaillée mais je veux de la personne ce qu'ils en pensent.

Enq : D'accord.

B : On note pas [*sic*] vraiment au niveau de la langue, au moins pour la troisième année.

Enq : C'est plus le message... Quelles sont les compétences que tu juges importantes en fait quand tu enseignes un texte littéraire ? Qu'est-ce que tu cherches chez les étudiants ?

B : Donner leur opinion...

Jacques fait exception à cette tendance. Il attend, au niveau de l'évaluation, une compétence logique, une cohérence basée sur des cours mais qui ne laisse pas forcément beaucoup de place à l'avis de l'apprenant :

J : Oui, et puis au niveau de l'évaluation euh... en troisième année certainement euh... il y a aura une partie orale et par exemple pour le romantisme je leur demande de choisir un petit poème romantique, ils peuvent chercher eux-mêmes sur internet sinon ils peuvent me demander je leur en fournirai des exemples, et qu'ils doivent présenter suivant des consignes n'est-ce pas bien situées dans le contexte, dire à



quel point le poème représente les choses les plus importantes du romantisme et les aspects les plus importants. Présentation de quinze minutes sinon euh... c'est un mélange de... explication de texte... oui. Pour les nouvelles, parce que je ne fais pas de roman avec eux, je leur donne par exemple au premier semestre j'ai fait une nouvelle de Le Clezio alors là je leur donne un petit extrait, à commenter... [...] La chose la plus importante c'est qu'il faut que ça tienne.

### 6.4.2.3 Commentaire : un terme flottant

Tout comme le terme d'« approche d'enseignement » relève d'une grande hétérogénéité des pratiques, la notion de commentaire est également flottante. A part une certaine orientation sur le texte, le commentaire est un terme qui relève encore d'une tension entre des approches « globales » et « détaillées » au texte.

### 6.4.2.4 Discussion thématique

En ce qui concerne les approches globales, la discussion thématique, qui laisse une place aux avis des apprenants, focalise sur le sens global du texte. Elle fait appel à cette approche pour dégager le message de l'auteur et les avis des apprenants par rapport à ce message :

Si je lis *Candide* avec ma classe je leur demanderais par exemple euh d'évaluer le message de Voltaire...quel est le message de Voltaire à la fin de *Candide* ? [...] Vous allez lire cet essai, vous allez faire une comparaison et dans la conclusion vous devez me dire quelle est votre opinion sur les rapports humains alors euh c'est ça que j'aime faire.

Anna, on le sait, se situe au sein de cette approche également. Jacques favorise aussi la discussion thématique, mais uniquement à l'intérieur du texte, où l'étudiant doit être capable de dégager des thèmes au sein du texte. Pour lui, l'avis de l'apprenant n'est pas une priorité, c'est surtout la compétence logique qui est mise à l'épreuve :

J : La chose la plus importante c'est qu'il faut que ça tienne.

Enq : Donc une cohérence...

J : Une cohérence euh... il faut que ça soit compréhensible donc je leur dis toujours que la langue, que le... la compréhensibilité du texte et la logique c'est au moins soixante pour cent. Euh et puis le contenu c'est quarante pour cent. Pour l'extrait à commenter je leur demanderais de situer cela par rapport à un thème cité d'avance n'est-ce pas donc DIRE donc voilà, il relève dans la nouvelle tel ou tel

thème/ et on lit l'extrait à la lumière de cela et puis ils doivent montrer comment différentes parties de l'extrait se rapportent à ce thème par exemple si l'évasion bon euh ils vont parler de euh... du symbolisme de l'eau et de la mer... enfin des choses comme ça mais bon voilà [*sic*] ... mais la cohérence, il faut absolument pas qu'ils se répètent, il faut absolument pas qu'ils se contredisent...

#### **6.4.2.5 Débat interprétatif**

Le débat interprétatif, selon Agdé est « l'occasion d'un travail de construction à partir du sens global ou d'éléments du texte. L'accent est mis sur des prises de position personnelles mais en lien avec la construction de sens » (2009 : 173). Béatrice préconise une telle démarche d'évaluation en insistant à la fois sur une analyse textuelle et une opinion sur les sens dégagés par le texte.

#### **6.4.2.6 Analyse stylistique**

L'analyse stylistique se borne au texte même, rejetant un développement extratextuel. C'est une analyse détaillée centrée sur le texte (qu'on désigne en anglais comme un *close reading*) centrée sur le registre et les effets de style, pour dégager l'esthétique et par extension, le sens du texte. En somme, l'analyse stylistique, prônée notamment par Alice dans l'explication du texte, vise à développer la compétence rhétorique du lecteur qui est une compétence littéraire par excellence.

#### **6.4.3 Tendances dans l'enseignement de la littérature relevées par les enquêtés**

Il est évident que les approches de la littérature mises en valeur par les enquêtés détiennent une portée largement individuelle voire idiosyncratique. Ce sont des approches qui s'inscrivent sous le signe de la pluralité, développées et affinées au fil des années à partir de nombreux défis et cultures disciplinaires. Si elles prennent des allures complémentaires, cumulatives et instrumentales qui témoignent effectivement d'une réflexion didactique, la majorité ne peut pas être systématisée en une « méthode » quelconque. Deux tendances sont néanmoins évidentes : une rupture avec un modèle de lecture « experte »,

et un souci de centrer davantage l'enseignement sur l'apprenant, pour afficher un double, voire un triple rapport au texte, où le sens « littéral », le sens « signifié » et le sens « évoqué » sont privilégiés. En définitive, si une division disciplinaire est toujours opérée entre la langue et la littérature, la matrice disciplinaire de la dernière composante semble être en évolution, dont on résumera les tendances brièvement ici.

#### **6.4.3.1 Prise de conscience progressive de l'apprenant**

De manière générale, les enquêtés sont de plus en plus conscients des niveaux, des capacités et des besoins de leur public apprenant. Cette conscience a comme conséquence l'adaptation de leurs méthodes d'enseignement. La tendance croissante à recentrer, en partie ou complètement, l'enseignement sur les apprenants, se manifeste dans des stratégies d'enseignement différentes. Chez Ella et Anna, la volonté de mettre en œuvre un enseignement englobant voire exhaustif de la littérature est évident, orientation qui inclut notamment les modalités de réception (apprécier la littérature, réagir à partir des textes). Chez Jacques et Denis, cette même prise de conscience passe par une exclusion des modalités de lecture expertes. La littérature sert alors de supplément ou d'appui perdant de son importance disciplinaire. Nadine, Véra et Françoise mènent la réflexion et la transposition didactique les plus poussées de tous les enquêtés, et il n'est donc pas étonnant que leur approche soit centrée sur l'apprenant et comprenne notamment la prise en compte de l'acte de lecture, dans le but de faciliter l'appropriation du texte par les apprenants. Cette orientation semble aller de pair avec leur identité de didacticiennes. Finalement, si Alice et Béatrice adoptent une approche centrée sur l'enseignement et le texte, Béatrice vise à promouvoir l'interaction, qui vient sans doute de sa formation en didactique et donc d'une culture disciplinaire différente (même si elle peine à y arriver). Alice résiste au passage d'une centration sur l'apprenant, car elle juge la compétence rhétorique comme étant primordiale.

### 6.4.3.2 Actualisation et ouverture du texte littéraire

Il est évident que dès qu'est opéré un recentrement du texte littéraire sur l'apprenant, le statut disciplinaire du texte littéraire « pour et en soi » est miné. On voit ce phénomène d'abord dans l'évacuation du statut expert du texte littéraire et dans une certaine instrumentalisation du texte à des fins langagières et communicatives.

Dans cet éloignement des modèles normatifs, de nouvelles tendances émergent. D'abord, celle de l'actualisation du texte en rapport aux questions de société contemporaines et de manière générale, en rapport au vécu des lecteurs apprenants. Ce mouvement vers le « dehors du texte » rompt avec la centration classique sur le texte et ses modalités esthétiques, et sert notamment comme point de départ à la prise de parole de l'apprenant. C'est une tendance qui révèle la volonté de mettre en place des lectures « authentiques », car reliées à la vie, et fait écho à la revendication suivante de Séoud : « la littérature ne relève pas du domaine de la connaissance pure, il ne s'agit pas pour l'école d'apprendre à connaître la littérature, mais à la faire (logique de l'*accomplissement* oblige) ou encore mieux, à la vivre » (1997 : 132). Cette perspective de lecture participative, où le plaisir et l'authenticité sont valorisés, est bien mise en valeur dans la déclaration suivante d'Ella :

E : Il faut transmettre un savoir c'est notre discipline/l'étudiant doit être au courant de certaines choses pour être bien informé/mais le rôle de la littérature pour moi c'est comme disait Todorov d'améliorer la vie...de nous aider à mieux vivre/et c'est ça je pense plutôt mon intention avec l'enseignement de la littérature.

Enq : Donc il y a un rapport entre la littérature et la vie...

E : Ah tout à fait tout à fait !

Il s'agit là d'un décloisonnement disciplinaire important, où la littérature est actualisée et appréhendée à partir de questions sociales et existentielles. Seules Béatrice et Alice font exception à cette tendance, en se bornant au texte et à l'intertexte dans une perspective univoque de compétence rhétorique et encyclopédique.

### 6.4.3.3 Enseignement « intuitif » et enseignement méthodique

Comme on l'a vu plus haut, l'approche globalisante met en évidence une approche « intuitive » de la littérature, se caractérisant par un enseignement à faible cohérence, où la globalité du sens du texte est dégagée. Dans cette perspective, l'enseignement est guidé et structuré par l'intuition et se repose sur des représentations des rôles de l'apprenant et de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant serait, à ce titre, de guider les étudiants et leurs réactions par la discussion, qui serait un modèle d'enseignement de la littérature « anglophone » en ce qu'il permet (en principe au moins) une certaine liberté, flexibilité et un plus grand rôle aux réactions de l'apprenant. La portée intuitive de l'enseignement de la littérature englobe également la valorisation de l'affect, en ce qu'elle met en scène des réactions « ouvertes » et « spontanées » au texte.

Cet enseignement global et intuitif fait contraste aux modèles d'enseignement « méthodique » et par « compétences », qui sont structurés et organisés en des étapes claires. Or les approches méthodiques se situent, paradoxalement, à deux extrémités disciplinaires : le modèle traditionnel et normatif de l'explication du texte et le modèle « didactique » qui vise une appropriation de celui-ci. Ces modèles d'enseignement se ressemblent en ce qu'ils s'inscrivent dans des doxas et normes disciplinaires poussées. Les deux extrêmes de cette normativité sont illustrés par excellence chez Alice et Véra, qui mettent en œuvre des approches d'enseignement hautement structurées, basées sur l'explication de texte d'une part et de l'appropriation du texte d'autre part.

Les approches méthodiques mises en évidence par Véra et Alice font contraste avec la démarche globale ou intuitive car elles ciblent des compétences spécifiques. L'analyse textuelle peut être conçue comme une série de compétences transposées en tâches, comme le propose Puren. Il avance alors une approche « actionnelle » de l'explication du texte, par les tâches mobilisées : « paraphraser », « analyser », « interpréter », « extrapoler », « comparer », « réagir », « transposer » permettent toutes

d'expliciter les objectifs de l'explication de texte en termes de compétences et qui sont applicables à d'autres exercices (2006 : 15). Ces compétences transférables mettent en valeur la compétence rhétorique et la compétence logique soulevées par Alice dans son enseignement. L'appropriation du texte, prônée dans une perspective communicative et interculturelle par Véra, vise également des compétences spécifiques, à savoir la compétence linguistique, communicative et interculturelle. En définitive, ces deux acteurs mettent en jeu des modèles d'enseignement prescriptifs qui se situent aux extrémités des deux cultures disciplinaires distinctes.

#### **6.4.3.4 Discipline en quête d'identité**

Tous les entretiens menés donnent à voir un champ disciplinaire en évolution, au sein duquel les acteurs se cherchent en tant qu'enseignants, et questionnent le rôle, la fonction et les finalités accordés au texte littéraire. La conscience de la nécessité d'adapter l'enseignement aux nouvelles réalités du terrain se heurte aux doutes et aux défis de nouveaux choix méthodologiques. En effet, l'éloignement des modèles et des postures d'enseignement traditionnels fait ressortir la difficulté de mettre en place de nouveaux modèles et approches, compte tenu de la complexité du texte littéraire et du poids des cultures d'enseignement héritées.

En outre, ce moment de transformation, ressenti fortement par certains enquêtés, se révèle propice à une réflexion et un dialogue sur des pratiques disciplinaires. À ce titre, Ella organise, lors d'un colloque, une table ronde sur le rôle et la place du texte littéraire dans, « la formation d'un étudiant en FLE en Afrique du Sud » :

E : Euh je voudrais et je voulais au début de cet atelier réunir les profs de littérature autour d'une table, autour d'une plateforme de discussion pour voir qu'est-ce qu'on peut enseigner/comment est son public/comment est-ce qu'on peut donner un rôle important et pertinent à la littérature/à l'enseignement de la littérature dans un contexte FLE en Afrique du Sud aujourd'hui, parce que je pense qu'on a tous un peu des doutes je pense sur les contenus/sur ce qu'on doit encore enseigner et sur ce qu'on peut encore enseigner... est-ce qu'on doit faire littérature-cinéma/seulement cinéma/quel est le rôle

justement de la littérature toujours dans la formation d'un étudiant en FLE en Afrique du Sud ? Ce que j'ai... je me suis aussi rendu compte qu'on avait d'autres objectifs avec nos étudiants que les niveaux étaient différents/et pourtant avec un français avec une licence avec le français comme matière principale, l'employeur doit pouvoir quand même être assuré d'un certain minimum dans tous les établissements... donc j'ai trouvé que chacun était en train de faire sa propre cuisine... moi aussi j'ai commencé à douter de ce que je faisais/ de ce que je fais/ et c'est pour ça que j'accepte les propositions aussi, je les ai toujours acceptées/mais je le fais pour être externe pour d'autres établissements juste pour être rassurée [sic]... voilà on fait encore ceci/on le fait encore à tel niveau. Voilà c'est un peu comme ça qu'on opère et j'ai trouvé qu'il y avait euh un manque de communication entre les différents départements et je pense qu'on pouvait vraiment enrichir notre enseignement en nous rassurant... en nous entraïdant... ou tout simplement commencer à parler de ce que nous faisons et de comment nous pensons faire ...[sic]

L'aspect hermétique de la discipline du français ainsi que des approches somme toute individualistes (« chacun fait sa cuisine » avance Ella) est réitéré par Jacques :

Enq : Est-ce que tu penses que c'est nécessaire d'avoir de porter une réflexion collective sur nos pratiques ou est-ce que tu penses finalement l'enseignement est quelque chose de très personnel ? Euh. Et que...  
J: Non c'est, ce serait très bien d'avoir un discours collectif mais je ne vois pas comment mettre cela en place...  
Enq : On a essayé d'ailleurs hein/  
J : Oui, le problème c'est que tout le monde se sentait sous pression et tellement menacé que bon [...] c'est un peu dommage n'est-ce pas euh... mais je pense que c'est presque impossible de mettre cela en pratique. Finalement, pfff, je ne sais pas dans mon expérience le département reste quand même assez hermétique, bon il y a le petit rituel de l'examineur externe... [...]

En fin de compte, un dialogue collectif sur l'enseignement de la littérature servirait à rassurer et à entraïder les confrères comme le résume Ella :

Je pense qu'on pouvait vraiment enrichir notre enseignement en nous rassurant en nous entraïdant... ou tout simplement commencer à parler de ce que nous faisons et de comment nous pensons faire/

De plus, la volonté de mutualiser des ressources d'enseignement, évoquée ci-dessous par Jacques, s'avère comme un geste pour contrecarrer l'hermétisme disciplinaire :

J : J'ai fait *L'Étranger*, de Camus, et bon je me suis dit je dois être le centième, ou le millième prof de français en Afrique du Sud qui fait

*L'Étranger* avec mes étudiants, bien sûr que la première chose qu'on essaie d'assurer c'est est-ce que les étudiants ont bien lu le texte, est-ce qu'ils ont compris ? Et... je me dis si quelqu'un quelque part n'aurait pas un stock de questions, sur le contenu que je pourrai destiner aux étudiants pour voir s'ils ont bien compris...

Enq : Mutualiser les ressources !

J : Voilà et j'ai envoyé un mail à tout le monde et je pense qu'A m'a répondu que...

La discipline du français en Afrique du Sud reste alors un champ fortement hermétique où des pratiques d'enseignement divergentes et hétéroclites règnent. Cette dispersion disciplinaire, à l'opposé de l'idée unifiante d'un champ, est pourtant, on l'a vu, le lieu d'interrogations et de réflexions importantes avec deux mouvements évolutifs importants qu'on a traités le long de cette étude : l'émergence de nouvelles réalités du terrain, et celle de nouvelles cultures disciplinaires.

## **6.5 Démocratisation de l'enseignement de la littérature en contexte universitaire du FLE**

Au terme de ce chapitre, il est évident que les universitaires gèrent les divers défis posés par l'enseignement et l'apprentissage du texte littéraire en adoptant des stratégies à partir de leurs propres cultures disciplinaires, héritées et en construction. Certains de ces défis sont universaux, tels que le développement des compétences de lecture littéraire et celui de l'acquisition de la langue. La spécificité de certains défis en contexte universitaire sud-africain a trait notamment à la diversification et la démocratisation des publics apprenants. Ces phénomènes accompagnent l'émergence de nouvelles cultures disciplinaires pour interagir au niveau du champ et pour participer à la démocratisation des dispositifs d'enseignement en contexte sud-africain.

C'est un renouvellement qui prend de plus en plus compte des capacités et des compétences des apprenants et rejoint les incitations des didacticiens en contexte FLE qui décrient l'hégémonie de la « lecture experte » aux dépens des *habitus* des apprenants. La citation suivante de Rosier en servira d'illustration :



Seule la focalisation sur l'habitus lectural de l'apprenant qui met en relief des régimes de lecture et un corpus de textes bien éloignés de l'excellence experte amène à réduire l'écart entre l'idéal lettré et les conditions pratiques de sa réalisation dans les classes. Par ce dernier exemple on souscrit à l'hypothèse de représentations culturelles socialement différenciées (Rosier 2002 : 17).

Rosier relève, dans une perspective socio-culturelle, la nécessité d'une didactique médiatisée par l'apprentissage et non pas par l'enseignement. C'est pour cette raison que la notion de « défi d'apprentissage » dans ce contexte est de nature relative et souvent faussée : elle dépend en grande partie des représentations et des cultures disciplinaires des universitaires et relève ainsi de leurs résistances à repenser certains cadres interprétatifs. C'est dans cette perspective que Rosier affirme :

Nos travaux et les cadres théoriques qui les inspirent nous portent au contraire à penser que ces difficultés, obstacles et résistances ne se situent pas tant en marge qu'au cœur des questions qui se posent à l'ensemble de notre système éducatif, des enjeux et des réquisits épistémologiques. Autrement dit, ils contraignent à décaper le vif des savoirs et des pratiques intellectuelles de ce que leurs modes de transposition didactique et de mise ne forme scolaire – que ceux-ci se présentent comme traditionnels ou innovants - peuvent avoir de dogmatique et d'aliénant, et des contradictions sociales et institutionnelles dans lesquelles ils sont pris (Rosier 2002 : 45).

Se situer à partir des niveaux et des processus de lecture et d'apprentissage et non pas uniquement de l'enseignement relève en conséquence, plus de la gestion des représentations et des cultures disciplinaires que des prétendus défis d'apprentissage. La nécessité de former des apprenants à partir de leurs capacités et niveaux de langue et dans une perspective d'appropriation des compétences fondamentales et transversales, met en question la viabilité et enfin la désirabilité de développer la compétence rhétorique de lecture, qui est jugée problématique par Rosier :

La difficulté ou le problème est que l'acquisition de cette rhétorique de lecture (Viala) suppose une compétence lectrice minimale (reconnaître les mots écrits, construire le sens des phrases...) laquelle ne requiert pas d'objets spécifiques comme les textes littéraires. Mieux, dans un dispositif instrumental et méthodologique qui vise à évaluer des aptitudes, la compétence lectrice, ou plutôt ses insuffisances, compte tenu de nouveaux publics scolaires, s'apprécie dans des situations de communication et la priorité dévolue aux

habilités : savoir-lire, écouter, parler, écrire ne s'examine plus par rapport à une réalisation normée littéraire mais s'exerce sur un corpus plus quotidien : consignes, bandes dessinées, actes de parole (2002 : 52).

Malgré un certain mouvement de démocratisation disciplinaire du français en Afrique du Sud, il ne me semble pas que la dernière étape, celle d'une évacuation totale de la compétence rhétorique et enfin, du texte littéraire même, aura lieu. Certes, plusieurs éléments, traités dans cette étude, témoignent de l'importance toujours attachée au texte littéraire et de sa spécificité disciplinaire au sein du français : l'introduction précoce de l'enseignement du texte littéraire par rapport aux niveaux de langue des apprenants ; la séparation disciplinaire entre langue/littérature et un manque d'intégration de ces deux composantes ; et au niveau de *Honours* des programmes aux offres majoritairement littéraires. Enfin, les identités et les représentations des enquêtés vis-à-vis du littéraire révèlent de fortes convictions et valeurs, évoquées dans le chapitre 4, et qui témoignent implicitement de la crainte d'une instrumentalisation utilitariste du texte littéraire et avec cela, la perte d'une spécificité littéraire disciplinaire<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> On en fournira la citation suivante d'Ella pour rappel : « C'est très très difficile de convaincre ces étudiants de l'importance de la littérature, et pourtant/la littérature...la littérature donne une certaine indépendance/c'est une sorte de...là je ne sais pas quel est le mot en français/mais en anglais on dit *empowerment*. On donne un pouvoir à l'individu si on lui apprend à lire d'une façon méticuleuse/ et la littérature est justement l'endroit avec la polysémie du discours littéraire/ c'est un des endroits privilégiés pour l'étudiant d'apprendre justement cela/c'est différent du journal/c'est différent de la revue ou du magazine qu'on feuillette vite/c'est même différent du cinéma/cela se rapproche du cinéma où il y a de la même polysémie mais de façon plutôt visuelle que textuelle/il faut/je pense que la littérature est tellement important pour ça ! Pour cet apprentissage d'une maîtrise d'un haut niveau d'un discours...de n'importe quel discours ».

### 6.5. 1 Évolutions et émergence de nouvelles cultures disciplinaires

Le mouvement vers la démocratisation des approches d'enseignement se fait en réaction aux conditions d'enseignement et d'apprentissage mais également à partir de nouvelles cultures disciplinaires, qui voient le jour de manière à la fois organique (c'est-à-dire, intuitive) et structurelle (comme résultat de nouveaux *habitus* disciplinaires).

L'émergence de la discipline de la didactique du FLE en contexte sud-africain qui accompagne, dans le secondaire, de nouvelles réformes en ce qui concerne les programmes et les approches d'enseignement, engendre de nouveaux principes d'enseignement. Ces derniers fonctionnent comme des facteurs structurants à de nouvelles représentations et pratiques et mettent en question ou rompent carrément avec des pratiques d'enseignement établies. Au sein de cette nouvelle doxa disciplinaire, des principes tels que la centration sur l'apprenant, l'exigence communicative et actionnelle et l'idéal interculturel deviennent progressivement des valeurs et s'ancrent de plus en plus dans des pratiques.

À ce titre, un développement notable concernant l'enseignement de la littérature est lié à l'émergence d'une approche dite « interculturelle » qui conjugue la centration sur l'apprenant et son intersubjectivité avec la notion de diversité culturelle. L'approche interculturelle rejoint la perspective du CECR dans sa conception de l'apprenant comme acteur social, à partir de son objectif global de le préparer aux rôles futurs de la vie.

Dans le CECR, le glissement d'un paradigme sociolinguistique vers un paradigme actionnel par l'addition des catégories associées à l'action, pose la question de comment concevoir le texte littéraire en situation d'enseignement-apprentissage du FLE. Il est aisé de voir comment, dans une perspective pragmatique et actionnelle, le texte littéraire, objet *a priori* inutile, pourrait être dévalorisé comme objet et entreprise « caduque ». Or son instrumentalisation vers un développement

interculturel, rejoint de manière significative la mission actionnelle de préparer l'apprenant à être « acteur social ».

L'approche interculturelle est suivie de manière méthodique par Véra, mais aussi et de manière intuitive par d'autres enquêtés (Françoise, Denis, Jacques) ce qui révèle une conscience de nouvelles tendances disciplinaires en rapport à de nouveaux phénomènes sociaux. Les dynamiques actionnelle et interculturelle contribuent de manière importante à l'actualisation du texte littéraire en contexte universitaire, en l'éloignant d'un statut « académique » et en lui dotant d'une fonction de développement socio-culturel et de communication intersubjective, où la pédagogie règne suprême. Cette reconnaissance et mise en scène disciplinaire de la diversité culturelle, convergent au niveau idéologique avec l'éthos pluriculturel sud-africain.

Dans cette perspective de centration progressive sur l'apprenant et de médiation didactique correspondante, le rôle et l'image de l'universitaire comme enseignant se modifient : il ne se présente plus comme « expert » ou « spécialiste » d'un domaine de recherche particularisé, mais comme pédagogue, facilitant l'appropriation des compétences transversales, dont le texte littéraire sert de « simple » support. Autrement dit, son domaine de spécialité littéraire ne sert plus directement le projet d'enseignement, face à la nécessité de développer des compétences lectorales et communicatives chez l'apprenant en langue étrangère. Or la « reconversion » de l'image même de l'universitaire « spécialisé en littérature » vers celle de guide ou de « facilitateur » de compétences, est loin d'être complète ni systématique. Comme mentionné ci-dessus, les convictions et les ambitions qu'on confère à la littérature sont fortes et expliquent des représentations sacralisées.

Ces convictions par rapport à la valeur de la littérature, revêtent une double face dont les conséquences sont à la fois positives et négatives sur l'enseignement-apprentissage : d'un côté, elles occultent une réflexion nécessaire et urgente sur les défis et les besoins d'apprentissage, qui sont

notamment d'ordre langagier et communicatif. Elles ont tendance à ignorer, par ailleurs, que la littérature ne représente plus pour la majorité des apprenants au moins, une forme de capital culturel convoité. Ce sont des convictions qui souvent écartent voire ignorent les étapes nécessaires à l'acquisition des compétences et qui résultent en la frustration et le découragement général. D'un autre côté, ces croyances et convictions, ainsi que la pluralité des approches à l'enseignement de la littérature dans toutes ces facettes, contribuent à de multiples perspectives, aux interprétations riches pour brouiller l'idée de tout conformisme ou doxa disciplinaires. Ce sont des postures et pratiques qui échappent au final, aux dérives disciplinaires instrumentalistes et utilitaristes, pour témoigner de la complexité de penser et de faire vivre la littérature dans un cadre institutionnel et disciplinaire.

## Conclusion

Dans le cadre de cette étude, on a examiné les représentations des enseignants en études françaises dans les universités sud-africaines, tant en ce qui concerne l'évolution de leur discipline que le rôle et la place de la littérature au sein de celle-ci. On a pu avancer l'hypothèse centrale que « le français » dans le supérieur en Afrique du Sud connaît un tournant, qui nécessite une réflexion sur l'identité de la discipline et le rôle que la littérature y joue et pourrait y jouer. Dans cette perspective, on a affirmé qu'une véritable compréhension des enjeux disciplinaires n'est possible qu'à partir d'une analyse des cultures et des traditions qui les sous-tendent et qui sont véhiculées par les représentations.

À partir de cette problématique, cette étude a exploré pour l'essentiel trois axes thématiques et conceptuels qui fonctionnent tant comme hypothèses que comme nœuds d'élaboration théorique. Les apports théoriques de ces axes ont été confrontés systématiquement aux observables (c'est-à-dire, à un corpus de questionnaires et d'entretiens) pour en tirer des conclusions. Le premier axe, qui correspond à la première partie de cette étude, a traité du principe d'évolution au sein du champ de français, d'abord à partir de nouveaux enjeux d'enseignement et d'apprentissage. Ceux-ci, on l'a vu, sont liés aux phénomènes de transformation à l'œuvre en Afrique du Sud, tels que la démocratisation, la diversification et la massification dans le domaine de l'éducation. Ensuite, la percée de la discipline de la didactique du FLE a été appréhendée comme un élément novateur et déstabilisant au sein du champ, dominé jusque-là par les études littéraires. L'entrée de la didactique au sein du champ de français a été conçue comme étant porteuse d'une nouvelle conscience et culture disciplinaires, à travers de nouvelles pratiques disciplinaires. Elle a ainsi été appréhendée comme étant emblématique d'une rupture et d'une mise en cause de la donne disciplinaire traditionnelle. Finalement, on a fait appel à la notion d'évolution pour décrire un certain renouveau et des innovations

dans le domaine des contenus et des méthodes d'enseignement du texte littéraire.

À partir de ces constats globaux et conjoncturels, le deuxième axe de cette étude, qui correspond à la deuxième partie, a sondé la notion des cultures disciplinaires, à partir d'une contextualisation historique, épistémique et représentationnelle. Compte tenu de la nature fondamentalement hétérogène du français et des diverses tensions entre lesquelles cette « discipline » est soumise, on a préféré se pencher sur les différents espaces disciplinaires et les cultures qui la structurent, à savoir la culture disciplinaire (la discipline de référence), la culture d'enseignement (les méthodes d'enseignement) et la culture interprétative (les manières d'aborder et d'étudier le texte littéraire). On a vu à quel point la didactique des langues et les études littéraires participent de traditions et de modèles éducatifs distincts : dans la tradition des Humanités, les études littéraires sont associées historiquement aux valeurs de sacralisation, d'érudition et de transmission patrimoniale. La centration sur l'objet texte en constitue la clé de voûte de ce paradigme. La didactique des langues, on l'a vu, en tant que tributaire des sciences humaines, valorise de son côté le sujet (en tant que lecteur et apprenant). Une contextualisation socio-historique de ces disciplines et de leurs paradigmes a permis de dégager certains de leurs traits saillants, qui pèsent fort sur le statut, le rôle et la fonction accordés à la littérature en enseignement.

Le troisième axe de cette étude, qui correspond à la dernière partie, a consisté en une exploration des modalités et des postures de lecture littéraire, en relation avec les cultures disciplinaires et interprétatives. Cette démarche a éclairé l'interaction entre les diverses fonctions et approches de la lecture littéraire dans l'espace disciplinaire de recherche et d'enseignement. A partir des théories de lecture, les notions de régime de lecture et de posture de lecture ont mis en valeur la complexité de l'acte de lecture ainsi que celle du développement d'une culture interprétative envers le texte littéraire.

Dans une optique didactique, on a traité les défis que constituent l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire en langue étrangère, ainsi que leur gestion par les enquêtés. Ces questions, ainsi que les nombreuses finalités et postures attribuées à l'enseignement du texte littéraire et ont été considérées en relation aux cultures disciplinaires. Cette étude s'est achevée sur la mise en évidence de nouvelles tendances en matière d'enseignement de la littérature au niveau supérieur, qui traduisent de nouvelles valeurs et cultures disciplinaires.

### **Tensions et enjeux disciplinaires**

Cette étude a contribué à une meilleure compréhension de divers tensions et enjeux propres à la discipline « français », de manière générale, et dans le contexte sud-africain. Dans cette perspective, les enjeux, les cultures et les représentations disciplinaires liés au français ont été traités. Les conséquences d'une distribution et séparation hiérarchique entre langue et littérature ont été sondées en relation à de nouveaux profils et besoins chez les publics étudiants et chez les universitaires.

Trois tensions majeures ont été mises en évidence. La première a trait à de nouveaux enjeux d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit de la disjonction entre d'une part, un corps professoral majoritairement spécialisé en études littéraires, un programme littéraire surchargé et d'autre part, un public étudiant à « faible » niveau linguistique, intéressé principalement par l'acquisition de la langue dans une perspective communicative. Cette situation, qui traduit pour certains une crise au sein de la discipline, engendre un nombre de représentations et de défis d'enseignement. Elle explique en partie l'émergence de nouvelles pratiques disciplinaires en français, qui semblent répondre à de nouveaux besoins mais qui réagissent également contre le statut historiquement exclusif, hermétique et normatif des études littéraires. De cette manière, les nouvelles initiatives qui voient le jour contribuent à décloisonner la discipline dans une perspective plus intégrative et communicative. La permanence d'une identité disciplinaire essentiellement littéraire est



néanmoins évidente des descriptifs de formation, tant au niveau de la licence qu'au niveau *postgraduate*.

La deuxième tension soulignée est celle entre la culture des compétences (ou de « méthodes ») et la culture des Humanités, ou le mouvement vers une instrumentalisation du français à des fins fonctionnelles d'un côté, et la formation d'un « esprit critique » assimilée au niveau représentationnel exclusivement aux études littéraires de l'autre. Cette situation invite à repenser la « crise des humanités » dans un pays émergent où il importe de trouver un équilibre entre des exigences pratiques et communicatives et une formation académique et intellectuelle. En outre, cette opposition demande à être repensée, car la formation d'un esprit critique ne saurait passer uniquement par les études littéraires.

Enfin, la troisième tension relevée tient à la nature hétérogène du français en tant que discipline et sa quête d'une identité propre. Mis à part un certain « cachet » d'exotisme linguistique et culturel du français en contexte exogène sud-africain (et qui le distingue des autres disciplines), il est évident que ce sont les études littéraires qui dotent le français d'une identité disciplinaire par leur fonction de (re)transmission des patrimoines littéraires établis et en émergence. Cette fonction disciplinaire et culturelle importante est visible de l'offre littéraire dominante au niveau *postgraduate*. Mis à part les études littéraires, le français, tout comme d'autres « langues-disciplines » (enseignées dans une perspective étrangère), serait pris au piège d'une certaine instrumentalisation. Il devient ainsi une « discipline de service » de disciplines connexes, comme la traduction et l'interprétariat, la linguistique, les relations internationales, les affaires et ainsi de suite. L'entrée de la didactique et de la sociolinguistique dans l'espace disciplinaire français constitue une exception à cette instrumentalisation. Or ces disciplines existent déjà au sein de leurs propres territoires disciplinaires (les départements de linguistique, les facultés d'éducation). Cette situation finit par diluer une quelconque spécificité du français et met en valeur sa difficulté à fonder ses propres espaces disciplinaires autonomes. Dans

une optique structurelle, épistémique et représentationnelle, les études littéraires incarnent alors un certain « ethnocentrisme » disciplinaire. En définitive, ce sont des enjeux disciplinaires qui demandent à repenser d'autres voies disciplinaires, en particulier à la lumière du recul d'intérêt en les études littéraires chez le public étudiant.

### **La représentation comme facteur structurant du champ et des cultures disciplinaires**

Dans le cadre de cette étude, la représentation a servi comme concept opératoire et a été saisie comme un mécanisme structurant du champ ainsi que des cultures et des traditions disciplinaires. Dans cette perspective, elle a fourni un éclairage important sur les diverses fonctions de la représentation dans l'espace disciplinaire. Certes, on a vu combien elle sert de marqueur d'identité et de mécanisme de compréhension et de justification de nouveaux phénomènes et de pratiques renouvelées. Ainsi, l'émergence de la didactique du FLE dans le contexte sud-africain, qui s'est révélée comme un phénomène à la fois dynamisant et perturbateur pour les acteurs du champ du français, a engendré de nombreuses représentations, à commencer par un ressassement des discours sur les « Anciens » (les défenseurs des traditions) et les « Modernes » (les réformateurs), qui servirait à protéger des identités et des territoires disciplinaires établis et en émergence.

De manière significative, cette étude a mis en valeur combien la représentation est une composante même de la discipline, car guide des pratiques disciplinaires. Ainsi, une représentation d'un enseignement normatif de la littérature, exemplifiée par la dissertation et l'explication de texte, fait ressortir des prises de position fortes. De même, les représentations vis-à-vis de la culture de compétences mettent en jeu, du côté des « défenseurs », des valeurs d'utilitarisme, d'instrumentalisme voire de rigidité. Pour les « réformateurs », cette tendance disciplinaire se justifie à partir d'un discours de « réaliste » et d'une éthique du sujet, somme toute humaniste. Si la mise en scène des discours des « Anciens »

et des « Modernes » se révèle quelque peu schématique, (car en réalité les rapports à la littérature comme objet disciplinaire sont plus complexes), elle met toutefois en valeur des idéologies et les traditions disciplinaires fortes.

L'analyse de la représentation a également permis de mieux comprendre les rapports qu'entretiennent les enquêtés avec la littérature, en tant que phénomène culturel et disciplinaire. Les liens entre représentation et littérature, on l'a vu, sont nombreux. Au niveau de la recherche, les représentations sont élaborées faute d'une épistémologie stable, et à partir des « cultures » interprétatives divergentes. Au niveau de l'enseignement, les représentations des enquêtés se situent par rapport aux cultures normatives d'enseignement et participent dans le même temps à une sacralisation ou une désacralisation de la réalité littéraire et son statut historique « d'exception ».

De même, la lecture littéraire, en tant que phénomène relationnel et réalité subjectivement et intellectuellement « modulable », est fortement médiatisée par la représentation. Ainsi, on a vu que la lecture littéraire, saisie dans sa fonction « experte » de recherche, tient également à des représentations et à des expériences de nature affective et identitaire. Etant donné la nature hétérogène et éclatée des études littéraires, le développement d'une culture interprétative chez les enquêtés fait ressortir des parcours individuels et des centres de pertinence qui permettent diverses entrées dans le texte.

### **Cultures disciplinaires**

À partir du constat d'un « territoire disciplinaire » dominé par les études littéraires, et une tension entre les cultures établies et en émergence, cette étude s'est penchée sur les diverses cultures disciplinaires qui interagissent au niveau du champ de français. Dans cette perspective, ce travail a ouvert de nouvelles perspectives sur les valeurs et les pratiques disciplinaires, au-delà de leurs apports épistémologiques. On a ainsi taché

d'éclairer la manière dont les processus d'inculcation et de construction jouent profondément sur des identités professionnelles et participent des cultures.

À ce titre, cette étude a délimité trois cultures et leur interaction dans le domaine professionnel : la culture disciplinaire (la discipline dite « de référence »), la culture éducative/scolaire (les méthodes d'enseignement, souvent retransmises) et la culture interprétative (les manières d'aborder le texte littéraire). Au niveau de la culture disciplinaire, la didactique des langues a été appréhendée comme une jeune discipline, toujours à la recherche de ses titres de noblesse. Sa forte conscience disciplinaire provient des principes épistémiques cohérents qui convergent en enseignement et en recherche. Les études littéraires jouissent d'un statut disciplinaire reconnu, malgré des pratiques de recherche fortes divergentes. Au plan de l'enseignement de la littérature, ces deux disciplines détiennent des cultures fort différentes concernant leur conception et traitement de la littérature en français. En didactique des langues, la mise à l'écart voire l'évacuation de l'enseignement de la littérature tient à des raisons historiques, tandis qu'en études littéraires, une culture fortement normative qui provient d'une tradition scolaire, inculquée et retransmise, a retardé un véritable renouveau didactique.

L'absence d'une discipline établie en didactique de littérature a mis en perspective les nombreux partis pris qui structurent des approches d'enseignement de la littérature. Le premier renvoie à la reproduction de postures de lecture et de certains modèles d'enseignement inculqués à l'école et à l'université. Une opposition entre une culture interprétative « à la française » et « à l'anglaise » n'a pas eu d'effet sur cette retransmission discipline, or il semble que la culture d'analyse « à la française », de par sa nature et son histoire dans l'espace disciplinaire, marque profondément les esprits. En outre, la réflexion menée a mis en évidence le décalage entre la tradition fortement normative de l'enseignement de la littérature, et des cultures interprétatives de recherche très particulières et individuelles.

Le deuxième parti pris, notamment présent chez les « réformateurs » versés dans des principes didactiques, relève d'une rupture consciente avec des modèles traditionnels pour favoriser une centration sur l'apprenant et son développement linguistique et socio-culturel. Ce choix rejoint non seulement la « culture des compétences » qui connaît un essor en didactique et dans le domaine de l'éducation mais également une orientation qui vise le développement de l'être.

### **Une didactique de la littérature insoupçonnée**

On espère ainsi avoir éclairé les complexités et les difficultés de penser un enseignement de la littérature à partir des publics de langue étrangère, de cultures disciplinaires existantes et de manière générale, de diverses compétences mobilisées par l'acte de lecture.

Malgré une forte inculcation disciplinaire, où les tensions et difficultés d'un modèle d'enseignement traditionnel et communicatif ont été soulevées, il s'est avéré que les enquêtés développent des approches plurielles et organiques de la littérature. Ils adoptent, de manière intuitive, de nombreuses stratégies et approches, dites des approches « globales ». L'orientation globale met en évidence la pluralité des méthodes qui répond à de multiples objectifs et défis liés à la lecture littéraire. Elle met également en valeur la complexité de gérer un support pédagogique qui est par sa nature multiforme et plurivoque. Cette pluralité révèle la difficulté de concevoir une didactique de la littérature englobante et opératoire et met en cause, dans le même temps, la légitimité des prescriptions et orthodoxies méthodologiques eu égard de l'enseignement de la littérature.

En outre, cette étude a apporté une réflexion didactique sur des modalités et des postures de lecture littéraire et leur évolution. L'éloignement d'un modèle de lecture « experte » et la valorisation progressive d'une posture de lecture participative sont dus à la fois aux défis d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à l'émergence de nouvelles cultures

disciplinaires. Dans cette perspective, la lecture littéraire est conçue de plus en plus dans une perspective instrumentale et de moins en moins dans une perspective de distance critique. Le déplacement des postures de lecture « critiques » vers la prise en compte des fonctions identificatoires et interculturelles de la lecture, déclenche en effet de nouvelles voies d'enseignement. L'actualisation du texte littéraire en enseignement passe par sa mise en relation avec le vécu des apprenants ainsi qu'avec l'introduction de nouveaux canons littéraires, qui promulgue notamment des identités et problématiques africaines. Ces orientations servent implicitement le projet éducatif sud-africain, dans leur valorisation du développement de l'individu et des échanges interculturels et dotent ainsi le texte littéraire de fonctions plus éthiques qu'esthétiques.

De manière générale, les observables recueillis dans le cadre de cette étude donnent à voir un champ disciplinaire en évolution, au sein duquel les acteurs se cherchent en tant qu'enseignants, et questionnent le rôle, la fonction et les finalités accordés au texte littéraire. Au final, cette étude a contribué à une meilleure compréhension de la manière dont les universitaires développent et gèrent des approches à la littérature. De même, dans son orientation interdisciplinaire, elle a ouvert un dialogue entre des logiques et cultures disciplinaires qui sont perçues souvent comme des entités distinctes et cloisonnées.

### **Limites de l'étude**

Dans le cadre de cette étude, on a dû affronter de nombreux défis et difficultés dont on dressera ici un bref bilan. La première difficulté a eu trait à l'analyse diachronique des pratiques disciplinaires du français dans le contexte sud-africain. Une première enquête sur les pratiques passées n'a pas porté ses fruits faute de travaux théoriques extensifs et d'autres traces écrites (il a été quasiment impossible de trouver des descriptifs de formation qui remontent avant les années 1990, par exemple). Le statut, les enjeux et les pratiques disciplinaires n'ont pu être décrits qu'à partir de la mémoire disciplinaire de certains enquêtés. Si un certain imaginaire et

une idéologie disciplinaire vis-à-vis des « orientations traditionnelles » sont ressortis à travers des représentations et des travaux théoriques, il a été difficile de dégager l'étendue de ces pratiques au sein du paysage sud-africain. Il n'a donc pas été aisé de dresser un tableau nuancé et complet des représentations, des pratiques et des enjeux disciplinaires avant les années 1990. Par conséquent, les observables, si valables et significatifs dans la problématique de cette étude, tendent à mettre en avant une représentation schématique et réductrice des pratiques d'antan. Il aurait fallu mener des entretiens avec des universitaires des générations précédentes (à la retraite, par exemple) pour mieux éclairer les complexités de l'évolution disciplinaire propre au français. Ce parti pris n'a pas été poursuivi, car il aurait dépassé les limites de cette étude, qui se concentrait avant tout sur les représentations des universitaires qui exercent actuellement dans la discipline du français.

La notion de culture disciplinaire s'est également annoncée difficile à conceptualiser et à mettre en œuvre dans le contexte de cette étude. La « culture », phénomène vaste et pluriel, et souvent évoquée de manière abusive, est complexe à théoriser et à mettre en œuvre dans une étude consacrée à des comportements et valeurs disciplinaires<sup>100</sup>. Néanmoins, si dans le contexte de cette étude, « la culture » a été saisie dans son sens large de valeurs et pratiques récurrentes propres à un groupe de personnes, les différents niveaux mis en valeur ainsi que leur imbrication au sein du champ se sont avérés complexes à dégager. La culture disciplinaire et ses enjeux épistémiques, la culture éducative et ses pratiques d'enseignement et finalement les cultures d'interprétation, se confondent et se mêlent dans les espaces de recherche et d'enseignement. De plus, la notion de culture comme pratique collective inculquée et retransmise est souvent contrebalancée par des manières de faire et des positionnements individuels. Autrement dit, la culture au pluriel est minée par les pratiques de recherche et d'enseignement particulières, illustrée par excellence par les études littéraires, prises entre norme et

---

<sup>100</sup> La métaphore étendue de tribus et de territoires disciplinaires, empruntée à Becher et Trowler, en a facilité la tâche.

particularisme. La notion de « culture divergente » propre aux études littéraires, n'est-elle pas contradictoire dans sa définition même? En définitive, la tension entre culture individuelle et plurielle, mise en évidence dans le chapitre 2, ne peut être résolue, car elle est constitutive du champ et de son fonctionnement. Certes, la vie de l'universitaire se caractérise par la volonté d'apporter une contribution intellectuelle originale, mais qui se doit toujours de s'inscrire dans des normes et des cultures établies. De même, l'enseignement de la littérature, pourtant issu d'une longue tradition de cultures disciplinaires, éducatives et interprétatives, peut être modelé à de nombreuses fins et échapper au conformisme, en suivant des voies disciplinaires novatrices. Les didactiques de la littérature dites « insoupçonnées », sont donc forcément plurielles et en témoignent par excellence.

### **Possibilités de recherche**

Les limites de cette étude n'ont pas permis de mener à bout certaines questions de recherche ainsi que de sonder de nouvelles questions qui en découlent. On en propose ici des élargissements et des prolongements.

Cette étude s'est bornée au pôle « enseignement » dans son analyse des représentations des universitaires. Or il est évident qu'une étude des représentations des étudiants vis-à-vis de l'enseignement de la littérature en constituerait un apport nécessaire et complémentaire. Cette démarche, qui prendrait en compte le pôle « apprenant » du triangle didactique, contribuerait à dresser un tableau plus complet des enjeux d'enseignement et d'apprentissage en contexte sud-africain. Dans cette perspective, plusieurs axes d'approfondissement pourraient être privilégiés : les profils, besoins et intérêts des publics étudiants en rapport avec l'offre ; les défis posés par la lecture littéraire ; les représentations à l'égard de la littérature et la réception des différentes approches d'enseignement au texte littéraire. Finalement, il serait utile de poursuivre la réflexion entamée sur les rapports entre lecture littéraire et acquisition de la langue à partir d'une analyse des pratiques du terrain (observations de classe,



entretiens). Si de nombreux travaux ont déjà traité la question de lecture littéraire, il semble nécessaire d'apporter un éclairage didactique sur les problématiques de lecture littéraire en contexte FLE et notamment en contexte sud-africain.

Dans une perspective culturelle plus large, cette étude pourrait être élargie à travers des travaux portant sur les pratiques de lectures chez les universitaires ainsi que les étudiants. Ce type de travail, qui prendrait en compte des théories de sociologie de la lecture, pourrait ouvrir des perspectives entre les rapports et les ruptures de lecture littéraire dans le domaine universitaire et dans le domaine personnel.

En ce qui concerne les cultures disciplinaires, il serait intéressant d'étudier l'évolution des cultures et identités disciplinaires propres à la discipline d'anglais, ancrée plus profondément dans le paysage disciplinaire, institutionnel et culturel sud-africain compte tenu de son statut de langue véhiculaire privilégiée. Comme l'ont suggéré certains apports mis en avant dans cette étude, la culture disciplinaire « anglo-saxonne » semble privilégier des approches plus fluides et personnalisées à la littérature qui font contraste à une culture disciplinaire franco-française plus rigide et traditionnelle. Celle-ci, « exportée » par des francophones en Afrique du Sud, est fortement présente dans les imaginaires disciplinaires sud-africains. Or on ne sait pas dans quelle mesure les approches à la littérature pratiquées en français viennent de cultures disciplinaires « à l'anglaise ».

De plus, les aires littéraires respectivement privilégiées en recherche et en enseignement en français et en anglais, ainsi que leurs conceptions disciplinaires des patrimoines littéraires en contexte sud-africain méritent réflexion. On songe, par exemple, au commentaire d'un des professeurs interrogés (Jacques) par rapport à la discipline « anglais », qui évoque une évolution d'un enseignement des œuvres canoniques anglaises vers celui des œuvres enseignées en traduction. Dans cette perspective, la gestion de la tension entre une « littérature monde » d'une part, et la préservation

d'un patrimoine littéraire représentatif d'une colonie et/ou des pays postcoloniaux d'autre part, constituerait un point d'entrée intéressant pour une comparaison sur des identités disciplinaires et cultures interprétatives.

Enfin, le parti pris de faire une analyse des représentations disciplinaires n'empêcherait pas de mener une analyse sur des discours disciplinaires, afin de mieux éclairer les thèmes, les problématiques mais surtout les rapports de pouvoir au sein du champ. Dans la tradition instaurée par Foucault, l'analyse des ordres du discours vise à démontrer la manière dont le discours contribue à la création d'une réalité sociale, notamment dans des contextes institutionnels et culturels. Cette perspective pourrait nourrir une réflexion importante sur les positions des acteurs du terrain en relation aux positions de pouvoir disciplinaires. Le moment historique que le français (et sans doute de nombreuses autres disciplines) connaît en Afrique du Sud, est en effet propice à une investigation des discours sur de nouvelles configurations socio-épistémiques ainsi que de nouvelles réalités du terrain. Ces bouleversements n'arrivent jamais sans déstabiliser l'ordre établi, que ce soit au niveau épistémique, institutionnel ou culturel.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abramovici *et al.* (4 mars 2000). C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle. *Le Monde*. Disponible de [sauv.free/archives/0,2320,44938,00.html](http://sauv.free/archives/0,2320,44938,00.html)
- Adam, J-M. (1991). *Langue et littérature*. Paris : Hachette.
- Adam, J-M. & Cordonnier, N. (1995). L'analyse du discours littéraire : éléments pour un état des lieux. *Français aujourd'hui*, 109 : 35-47.
- Aeby Daghé, S. (2009). L'enseignement de la lecture entre tradition et nouveauté : une approche par les genres d'activité scolaire. *Didactique du français, le socioculturel en question*. Daunay, B., Decambre, I., Reuter, Y. (Editeurs). Lille : Presses Universitaires de Septentrion.
- Al Chaar, W. (2001). *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les Universités Syriennes*. Thèse non publiée. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Aldon, P. (2010). Passer d'un monde à l'autre, passer d'une langue à l'autre : les dynamiques du français en Afrique du Sud. *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?* Numéro spécial, 40: 83-100. *French Studies in Southern Africa*.
- Alexander, N. (2003). Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud. Disponible de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AlexanderFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/AlexanderFR.pdf).
- Armand, A. (2003). Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement renoué. *Revue de la didactologie des langues-cultures*, 130 : 167-177.
- Aron, P. & Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ASSAf (Academy of Science of South Africa). (2011). *Consensus Study on the State of Humanities in South Africa: Status, prospects and strategies*. Pretoria: ASSAf.

Balladon, F. (2004). *The Implications for classroom practice of the Outcomes-based Education model for teaching and learning: an evaluation of modes of implementation in KwaZulu-Natal Schools*. Thèse non publiée. Durban : University of KwaZulu-Natal.

Balladon, F. & Peigné, C. (2010). *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?* Numéro spécial (40): *French Studies in Southern Africa*.

Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.

Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories*. 2<sup>ème</sup> édition. Buckingham : SRHE and Open University Press.

Béra, M. & Lamy, Y. (2008). *Sociologie de la culture*. Paris : Armand Colin.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : Clé international.

Bernié, J-P. (2003). Pour un ensemble co-disciplinaire. *Actes du colloque du 9<sup>ème</sup> colloque de l'Association Internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec, 26-28 août. Disponible de [www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index).

Bertrand, D. et al. *Littérature et enseignement : la perspective du lecteur. Le français dans le monde*. Rennes : Édicef, 1988.

Birckbichler, D.W. & Muyskens J.A. (1980) A personalized approach to the teaching of Literature at the Elementary and Intermediate levels of Instruction. *Foreign language annals*, 13 : 23-27.

Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'harmattan.

Boissinot, A. & Mougenot, M. (1990). Présentation. *Le français d'aujourd'hui*, « Lectures Méthodiques », 90 : 6-13.

Bourdet, J-F. (1989). *La construction du sens : Apprendre à lire la littérature dans une langue étrangère. L'exemple du français langue étrangère*. Thèse non publiée. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art*. Paris : Editions du Seuil.

Bourgain, D., Papo, E. & Peytard, J. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*. Paris : Hatier.

- Burbules, N.C. & Bertram, C.B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. *Handbook of research in teaching*, 4ème édition. American Educational Research Association.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'Acedle, numéro 2*. Disponible de [acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L\\_cah2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf).
- Canvat, K. Pragmatique de la lecture : le cadrage générique. Disponible de [www.fabula.org/atelier.php? Genres et \\_pragmatique\\_de\\_la\\_lecture](http://www.fabula.org/atelier.php?Genres_et_pragmatique_de_la_lecture). (le 9 septembre 2008).
- Capel, F. & Renard, E. (2000). Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée. *Propositions pour les enseignements littéraires*. Jarrety, M. (Éditeur). Paris : Presses Universitaires de France.
- Casanova, P. (2008). *La république mondiale des lettres*. Paris : Éditions du Seuil.
- Castelotti, V. & Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching. Conseil de l'Europe. Disponible de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellotimooreen.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellotimooreen.pdf).
- Castelotti, V. (2010). Une didactique plurilingue ET contextualisée du français en Afrique du Sud : questions et implications. *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?* Numéro spécial, 40: 333-343. *French Studies in Southern Africa*.
- Ceysson, P. & Quet, F. (2006). Leçons de lecture, construction de sens, construction de soi. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33 : 135-159.
- Charbonneau, D-R. (2006). *Enseigner et apprendre la littérature française 'à la française' en France*. Thèse non publiée. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- Chevrel, Y. (1994). *La recherche en Littérature*. Paris: Puf, coll. 'Que sais-je?'
- Chevrel, Y. (1997). *L'étudiant chercheur en Littérature*. Paris : Hachette Livre.
- Chiss, J-L., David, J., Reuter, Y. (Éditeurs). (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. 8<sup>ème</sup> édition. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Chiss, J.L, Merlin-Kajman & H., Puech, C (Éditeurs). (2011). *Le français, discipline d'enseignement*. Paris : Riveneuve éditions.

- Citton, Y. (2007). *Lire, Interpréter, actualiser. Pourquoi les Études Littéraires ?* Paris : Editions Amsterdam.
- (2010). *L'avenir des Humanités*. Paris : Editions la découverte.
  - (mars 2013). Transmettre les textes ne se limite pas à transférer des connaissances. *Le Monde*.
- Colles, L. (1994). Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE. *Enjeux*, 31 : 119-133.
- (2008). Pour une épistémologie de l'implication au cours de français. Actes du colloque international. *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens*. Sousse : Les Éditions Sahar et Université de Sousse.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Éditions du Seuil.
- (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Collège de France & Fayard.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.
- Cornille, J-L. (2009). De l'autre au même : uni-diversité et littérature française. *Écritures plurielles*, 3 : 251-262.
- Coste, D. (Éditeur) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : (1968-1988)*. Paris : Les Éditions Didier.
- Culler, J. (1980). Literary competence. *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Hopkins, J. P. (Éditeur). Baltimore : John Hopkins University.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Daunay, B. (1999) La lecture littéraire : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30 : 29-59.
- (2006) Lecture littéraire et disqualification scolaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33 : 19-36.
- Davis, J. (1992). Reading Literature in Foreign language : The Comprehension/Response Connection. *The French Review*, 65: 359-369.
- Debray, R. (2000). Quand se réouvriront les temps de la fécondité collective... *Propositions pour les enseignements littéraires*. Jarrety, M. (Éditeur). Paris : Presses Universitaires de France.

- De Carlo, M. (1997). Stéréotype et identité. *Études de linguistique appliquée*, 107 : 279-290.
- (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé international.
- (1999). Narration littéraire, dimension interculturelle et identification. *Études de linguistique appliquée*, 115 : 305-314.
- De Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Éditions du Seuil.
- Démougin, P. (2001). Enseigner la littérature : obstacles structurels, obstacles conceptuels. *Recherches en didactique de la littérature. Rencontre de Rennes, mars 2000*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Department of Education. *Green Paper on Higher Education transformation*. Pretoria : 1996.
- Dufays, J-L. (1994). *Stéréotype et lecture, essai sur la réception littéraire*. Liège: Mardaga.
- Dufays, J-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De boeck.
- Dufays, J-L. (2006). La lecture littéraire, des 'pratiques du terrain' aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33 : 79 -101.
- Dumortier, J-L. (2008). Humanité, culture technique et compétence de communication. Un trio pour viole de gambe, tam-tam et orgue de (nouvelle) barbarie ou trois piliers pour refonder l'enseignement de la littérature ? Actes du colloque international. *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens*. Sousse : Les Éditions Sahar et Université de Sousse.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: an introduction*. 2ème édition. Oxford : Blackwell Publishing.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Editions du Seuil.
- (1979). *Lector in fabula*. Edition française (1985). Paris: Éditions Grasset & Fasquelle.
- (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Ekong, D. & Cloete, N. (1997). Curriculum Responses to a Changing National and Global Environment in an African Context. *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*. Cloete, N, Muller, J, Makgoba, M, Ekong, D (Éditeurs). Cape Town : Maskew Miller Longman.

Evans, C. (1991). Enseigner la littérature française au pays de Galles. *Le français aujourd'hui*, 95 : 55 -69.

Everson, V. (2005). Getting under their skin: towards a cross-cultural approach for the teaching of Literature. *Journal for Language Teaching*, 39: 52-65.

– (2008). *And ever shall be? A Model for teaching French as a foreign language in South African tertiary institutions*. Thèse non publiée. Cape Town : University of Cape Town.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language*. London : Longman.

Fardeleau, E., Simard, D., Gagné, J-C., Carrier, L-P., Côté, H., Emery-Bruneau, J. (2009). L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe. *Didactique du français, le socioculturel en question*. Daunay, B., Decambre, I., Reuter, Y. (Éditeurs). Lille : Presses Universitaires de Septentrion.

Fina, Schiffren & Bamberg (Éditeurs). (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fish, S. (1980). *Quand lire c'est faire*. 3<sup>ème</sup> édition (2007). Paris : Les Prairies ordinaires.

Fleming, M. (2007). Canons littéraires : implications pour l'enseignement de la langue comme discipline. *Les langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'Education : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Forquin, J-C. (2004). École et culture. *EPS et Société Infos*, 26 : 4 - 12.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Fourtanier, M-J., Langlade, G. & Rouxel, A. (Éditeurs). (2001). *Recherches en didactique de la littérature*. Rencontres de Rennes (2000). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fraisse, E. (1997). *Les anthologies en France*. Paris : Presses Universitaires de France.

– (2010). Littérature et mondialisation : réflexions sur la notion de « patrimoine ». Communication non publiée.

Fraisse, E. & Mouralis, B. (2001). *Questions générales de littérature*. Paris: Le seuil, Coll. 'Points essais, série lettres'.

Gallego, M.A., Cole, M. & The Laboratory of Comparative Human Cognition. (2001). Classroom Cultures and Cultures in the Classroom.



*Handbook of research in teaching*, 4ème édition. American Educational Research Association.

Goldstein, J-P. (1990). *Entrées en littérature*. Paris : Hachette FLE.

Goldstein, J-P. (1991). Quels enseignements pour quelles littératures ? *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 3. Disponible de [fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_Cahier3\\_Goldstein](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier3_Goldstein).

Grossmann, P.L. (2001). Research on the teaching of Literature: Finding a place. *Handbook of research in teaching*, 4ème édition. American Educational Research Association.

Harper, S. (1988). Strategies for Teaching Literature at Undergraduate level. *The modern language journal*, 72 : 402-407.

Henchi, E. (2008). Quel sens donner à la crise du sens. Exemple de l'enseignement de la littérature en classes de FLE. Actes du colloque international. *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens*. Sousse : Les Editions Sahar et Université de Sousse.

Houdart-Merot, V. (mars 2013). En finir avec la querelle des Anciens et des Modernes. *Le Monde*.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. London: The John Hopkins University Press.

– (1980). The Reading Process: A phenomenological approach. In *Reader Response Criticism. From Formalism to Post-Structuralism*. Tompkins, J.P (Éditeur). Baltimore: The John Hopkins Press.

Jacquet-Francillon, F. (2009). Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire : le cas français. *Didactique du français, le socioculturel en question*. Daunay, B., Decambre, I., Reuter, Y. (Éditeurs). Lille : Presses Universitaires de Septentrion.

Jansen, J. (2011). *We need to talk*. Cape Town : Bookstorm.

Jansen, J. & Christie, P. (1999) .*Changing curriculum : Studies on Outcomes-based Education in South Africa*. Cape Town : Juta & Co.

Jauss, H.R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Brighton : The Harvester Press Limited.

Jodelet, D. (Éditeur). (1989). *Les représentations sociales*. 3<sup>ème</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette Livre.

- Kasanga L.A. & Mathebula, P.N. (2000a). French Studies at South African Universities: Looking at Past Practices. *Journal for Language Teaching*, 34(2) : 125-144.
- (2000b). French Studies in a changing South Africa : Signposts. *Journal for Language Teaching*, 34(2): 145-155.
- Kaufman, J.C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Killen, R. (2000). *Teaching strategies for Outcomes-based Education*. Lansdowne : Juta & Co.
- Knutson, E.M. (1993). Teaching whole texts: Literature and Foreign Language Reading Instruction. *The French Review*, 67: 12-26.
- Kraak, A. Cloete, N., Muller, J., Makgoba, M., Ekong, D. (1997). (Éditeurs). Globalisation, Changes in Knowledge Production, and the Transformation of Higher education. *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*. Cape Town : Maskew Miller Longman.
- Kramsch, C. (1985). Literary texts in the classroom : a discourse model. *Modern language journal*, 69: 356-66.
- Kruss, G., Fataar, A. & Donn, A. (Éditeurs). (1997). *Education after apartheid : South African education in transition*. Cape Town : Cape Town University Press.
- Lahire, B. (Éditeur). (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. 2<sup>ème</sup> édition (2001). Paris : Editions la découverte & Syros.
- (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- Langlade, G. (2008). La distance culturelle : obstacle ou fondement ? Actes du colloque international. *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens*. Sousse : Les Éditions Sahar et Université de Sousse.
- Lebrun, M. (2008). La question du sens de la littérature à la croisée des discours institutionnels et des recherches didactiques. Actes du colloque international. *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens*. Sousse : Les Éditions Sahar et Université de Sousse.
- Leclair-Halté, A. (2006). Lecture formelle ou participative. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33: 117-134.
- Lemâitre, D. (2007). Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ? *Recherches en éducation*. Disponible de [www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no2.pdf](http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no2.pdf).

- Le Moigne, J-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. 3<sup>ème</sup> édition (2007). Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Rider, J. (2000). Les « langues » coupées de la littérature. *Propositions pour les enseignements littéraires*. Jarrety, M. (Éditeur). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lits, M. & Yerles, P. (1992). Pour une didactique de la littérature. *Dialogues et cultures*, 36 : 107-117.
- Lits, M. (1994). Approche interculturelle et identité narrative. *Etudes de linguistique appliquée*, 23 : 25-37.
- Louis, V. (2003). La didactique du français langue étrangère : une discipline à vocation transdisciplinaire. *Enjeux*, 58 : 140 -153.
- Lussault, M. (2010). Les Humanités pourquoi pour qui ? (<http://blog.educpros.fr/michel-lussault/2010/11/12-les-humanites-pourquoi-pourquoi>) le 26 novembre 2012.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- (2008). L'analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels. *Argumentation et Analyse du Discours I*. Disponible de <http://aad.revues.org/351>.
- Mansuy, M. (Éditeur). (1977). *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives. Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres Modernes de Strasbourg (11-13 décembre 1975)*. Poitiers : Fernand Nathan Éditeur.
- Marcoin, F. (1998). Former des lecteurs ou des lettrés ? *Le français d'aujourd'hui*, 121 : 18-27.
- Marghescou, M. (1974). *Le concept de littérarité*. Nouvelle édition (2009). Paris : Éditions Kimé.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Puf, Coll. « Que sais-je? ».
- Ménoud, L. (2003). *Aire et désert culturels*. Disponible de [serialpoet.eu/pdf/aire.pdf](http://serialpoet.eu/pdf/aire.pdf).
- Morake, R. (2010). Towards French for Diplomatic purposes: an overview of the role and status of French language training in the public sector in the last five years. *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?* Numéro spécial, 40: 69-82. *French Studies in Southern Africa*.

- Moura, J-M. (1999). *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Narcy-Combes, M-F. (2006). Littérature et didactique. *Les cahiers de l'Acedle*, 2. Disponible de [acedle.org/IMG/pdf/Narcy-M\\_cah2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Narcy-M_cah2.pdf).
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Paris : Clé International.
- Pagals, K. (2008). *School of Literature and Languages report – teaching and learning Modern languages*. Rapport non publié (University of the Witwatersrand).
- Papo, E., Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Peytard, J. (1988). Les usages de la littérature en classe de langue. *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur. Le français dans le monde, numéro spécial*. Paris : Édicef.
- Peytard J. et al. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-crédif.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Disponible de [classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/quelques\\_enjeux\\_epistem\\_sc\\_soc/enjeux\\_episte/-sc\\_soc.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/quelques_enjeux_epistem_sc_soc/enjeux_episte/-sc_soc.pdf).
- Pollet, M-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et systèmes de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Privat, J-M. (1993). L'institution des lecteurs. *Pratiques*, 80 : 7-34.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée*, 109 : 9-37.
- (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, 3 : 55-71.
- (2006). Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. (<http://www.aplv-languesmodernes.org/>) le 8 octobre 2006.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 2<sup>ème</sup> Édition (2006). Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires? *Pratiques*, 67 : 5-14.

– (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *Actes du colloque du 9<sup>ème</sup> colloque de l'Association Internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Québec, 26-28 août. Disponible de [www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index).

Richer, J-J. (2008). *Le cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique*. *Le français dans le monde*, 359 : 36-38.

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Editions du Seuil.

Rosier, J-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

– (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rouxel, A. & Langlade, G. (Éditeurs). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

– (2005). La subjectivité du sujet lecteur dans la lecture littéraire. *Enjeux*, 64 : 7-30.

– (2008). L'enseignement de la littérature : quelle reconfiguration de la culture littéraire pour préserver l'idéal humaniste ? Actes du colloque international. *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens*. Sousse : Les Editions Sahar et Université de Sousse.

Santorini, G. (1971). Methods of teaching Literature. *Foreign language annals*, 5 : 432-441.

Schaeffer, J-M. (2011). *Petite Ecologie des études littéraires*. Paris : Editions Thierry Marchaisse.

Schmitt, M. (2006). Ecole et dégoût littéraire. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33: 161-170.

Scott, P. (1995). *The meanings of mass education*. Buckingham : SRHE Open University Press.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier-Didier.

Simon, D. (2010). Formation à la méthodologie de recherche et élaboration d'un mémoire. Notes de cours non publiées.

Thévenaz-Christen, T. (2009). L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe. *Didactique du français, le*

*socioculturel en question*. Daunay, B., Decambre, I., Reuter, Y. (Éditeurs). Lille : Presses Universitaires de Septentrion.

Thomas, H. (2010). S'inscrire dans la transformation du pays : NMMU passe du FLE au FOS. *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?* Numéro spécial, 40: 153-170. *French Studies in Southern Africa*.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Tompkins, J. (1980). An introduction to Reader-Response criticism. *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism*. Baltimore : The John Hopkins University Press.

Warnier, J-P. (2007). *La mondialisation de la culture*. Paris : La Découverte.

Watt, L-M. (2007). *L'apprentissage du français langue étrangère en milieu hétéroglotte plurilingue sud-africain*. Thèse non publiée. Grenoble : Université Stendhal, Grenoble 3.

Viala, A. (2009). *La culture littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Viart, D. (mars 2013). Pour des romans adaptés à notre temps. *Le Monde*.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

## Annexe 1 - Descriptifs des formations

Cette annexe consiste en un résumé des programmes de formation de huit universités pour l'année 2011. Les descriptifs de formation comprennent les trois années de la licence ainsi que le diplôme d'*Honours* (l'année qui suit la licence). Les universités sont présentées en ordre alphabétique, en employant leur acronyme (voir la liste des acronymes en référence). Les informations sont présentées à partir des sites internet ainsi que des livrets d'information fournis par les départements de français. Pour cette raison, elles ne sont souvent pas très complètes et varient au niveau de la cohérence de présentation.

### 1. NMMU

Les descriptifs de formation fournis par NMMU sont très brefs. Le français est offert au niveau débutant à partir de la première année (*French for beginners*). Dès le deuxième semestre de la première année, la littérature est insérée au programme et enseignée comme une matière séparée (*Le Petit Prince*, Saint Exupéry). La deuxième année, intitulée *French Intermediate*, se partage entre la langue et l'étude de la littérature. Les composantes de langue et de littérature semblent détenir des visées distinctes qui sont présentées de manière très générale : « *to analyse poetry, to learn the language of business (how to write a CV, etc.), to improve students' vocabulary, to teach students how to analyse French films, to utilise critical skills* ». Une sélection de poèmes ainsi qu'un roman (*L'étranger*, Camus) sont étudiés à ce but. En troisième année, il y a deux modules de langue française (*French Language*) et deux modules de langue et de littérature française (*French Literature and Language*) qui traitent la littérature à partir des plusieurs siècles (le XVIème, le XIXème et le XXème siècle sont indiqués). Il n'est pas clair si seulement des extraits sont étudiés à ce but, mais le programme indique qu'en troisième année, il y a une œuvre étudiée en intégralité (*Huis Clos*, Sartre).

## Honours

Plusieurs modules sont en offre en *Honours* à NNMU, et il n'est pas clair s'ils sont tous proposés au cours de l'année ou s'ils font l'objet des choix facultatifs. Toutefois, on peut déduire que les études littéraires détiennent une place prépondérante, sept modules se consacrant à la littérature et un seul à la linguistique. Les modules sont décrits comme suit:

**- French Linguistics**

*A study of the different translation theories used to translate different kinds of texts such as literary, journalistic, etc.*

**- Theory of Literature**

*A study of contemporary literary theories.*

**- Old French and The Literature of the Middle Ages**

*A historical overview and study of certain Middle Age texts.*

**- The Literature of the Sixteenth Century**

*A historical overview of The Renaissance period and its authors.*

**- French-African Literature**

*A study of French African literature from various countries in Africa.*

**- Twentieth Century Literature**

*A study of post-modern fiction and poetry.*

**- Author or Topic**

*Students have the option of studying a particular author or topic.*

**- An Added Century**

*Students have the choice to study any other century.*

Les modules littéraires proposés couvrent de nombreux siècles qui vont du XVIème jusqu'à la période contemporaine, tendant à une certaine exhaustivité littéraire. Au-delà de l'organisation par siècles, l'existence d'un module en « littérature africaine d'expression française » fait ressortir une volonté d'explorer une aire littéraire autre que franco-française qui se distingue par rapport aux autres modules. Par ailleurs, on imagine que le module en théorie littéraire servirait à fournir un cadre méthodologique à l'analyse des textes proposés. Le seul module non-littéraire, intitulé « linguistique française » semble porter sur la théorie et la pratique de la traduction et non pas (comme indiqué) sur la linguistique. Cet intitulé de cours ainsi que ses visées, seraient éventuellement « un fourre-tout » pour une étude formelle de la langue.

A NMMU la formation de français au niveau de la licence et de *Honours* se partage entre des composantes traditionnelles de langue et de littérature. Les tâches à accomplir (rédiger un C.V, analyser la poésie,



etc.) appartiennent à ces « deux domaines », perçus comme distincts aux compétences séparées. D'après les intitulés et les descriptifs (brefs) des modules fournis, on peut déduire que l'étude de la littérature se décline principalement selon l'aire littéraire franco-française ainsi que l'étude de la littérature par siècles, dans le but de dégager une certaine « représentativité » et historicité des œuvres étudiées.

## 2. RU

Il n'est pas clair des descriptifs de formation de RU si le niveau d'entrée est débutant. Mais dès la première année, la littérature est enseignée. Sur quatre cours par semaine, deux consistent en des cours « par thème », un est consacré à la « grammaire » et un seul à la littérature. Les objectifs du cours ne sont pas fournis, mis à part le corpus : Schmitt (*Oscar et la dame rose*) ; Prévert (sélection de poèmes) ; Diop (*Les Contes d'Amadou-Koumba*), et le livre de grammaire *Schaum's outline of French Grammar*.

En deuxième année, les objectifs de langue annoncés sont « *developing listening, written and oral skills* » et en littérature : « *to introduce you to the French way of analysing texts (explication de texte)* ». Les textes étudiés comprennent, au premier semestre, Sartre (*Huis Clos*) ; Mauriac (*Thérèse Desqueyroux*) ; Nothomb (*Stupeur et Tremblements*) et au deuxième semestre Schmitt (*La nuit de Valognes*), « Choix de poésie du XIX<sup>ème</sup> siècle » et Henri Lopes (*Tribaliques*).

En ce qui concerne la troisième année, les objectifs annoncés visent également à développer les compétences (orales et écrites). Les intitulés des cours de langue détiennent pourtant une certaine spécificité (Le français des Affaires, Le français du tourisme) et les cours de littérature se basent sur « la pratique de l'explication de texte ». Les œuvres littéraires étudiées en troisième année comprennent Ernaux, (*La place* et *Une femme*) ; Senghor (*Œuvre Poétique*) ; Racine (*Phèdre*) ; Bâ (*Une si longue lettre*) ; Gide (*L'immoraliste*), Ronsard, (un « choix de poèmes »), Molière (*Tartuffe*) Prévost (*Manon Lescaut*) et Ben Jalloun (*L'enfant de sable*).

A RU, le nombre très élevé des œuvres littéraires étudiées pendant les années de la licence est frappant : trois en première année, cinq en deuxième année et neuf en troisième année. En comparaison, un seul livre n'est prescrit en langue (*Schaum's outline of French Grammar*). On peut en conclure que le programme est chargé et axé principalement sur la littérature. Par ailleurs, une orientation normative de l'enseignement de la littérature est indiquée par la valorisation de la méthode de l'explication de texte. De manière générale, il est très significatif que les objectifs de langue ne sont pas annoncés ou annoncés en « oblique » dans les intitulés des programmes ou les livres prescrits (« Français des affaires », *Outline of French Grammar*). Cela montre en effet que les priorités et les intérêts de ce département s'orientent vers une étude spécialisée de la littérature.

### **Honours**

Si les descriptifs de *Honours* à RU ne sont pas fournis, une présentation brève des sujets des examens donnent une idée des contenus en offre. A partir des sujets d'examens, il semblerait que plusieurs modules soient proposés, et que ces derniers soient facultatifs :

*Paper 1: Translation into and from French.*

*Papers 2 to 4: Candidates will choose three study periods or authors. These authors or genres may be chosen from the Medieval period to the present day, depending on staff availability and interests. Candidates may also choose one paper on Contemporary France and French for Commerce and Tourism.*

*Paper 5: Oral examination. Detailed analysis of a literary text chosen from one of the periods studied, or in the case of the Contemporary France and French for Commerce and Tourism module, a presentation on a related topic.*

Le premier sujet (qui on le suppose, correspond à un module) focalise sur la traduction vers le français et vers l'anglais. Trois examens couvrent « trois périodes ou auteurs » qui peuvent aller de la période médiévale jusqu'à la période contemporaine. Est également indiqué l'option de passer un examen sur « la France contemporaine » et « le français pour le commerce et le tourisme ». Un dernier examen oral comporte deux options au choix : « l'analyse détaillée » d'un texte littéraire d'une des périodes étudiées ou une présentation sur un sujet qui porte sur la France

contemporaine ou le français pour le commerce et pour le tourisme. Pour résumer, parmi les cinq sujets qui font l'objet de l'examen, un focalise sur la traduction, deux se consacrent entièrement à la littérature, et les deux options qui demeurent se distribuent entre les études littéraires et la culture générale/le français de spécialité : « la France contemporaine » et « le tourisme et le commerce ». Cette distribution des composantes d'évaluation indique une prépondérance d'une spécialisation en études littéraires. Comme c'est le cas à RU, ces contenus littéraires semblent être organisés par siècles. A ces deux universités, il est frappant de constater l'inclusion de la période médiévale au corpus littéraire, dont les contextes linguistique, culturel et temporel s'éloignent de manière significative du contexte sud-africain contemporain, notamment vu le statut étranger du français et de la littérature française ainsi que le fait que les apprenants sont des locuteurs étrangers de cette langue.

### 3. UCT

Les descriptifs des premières trois années de français à UCT sont annoncés comme suit (avec entre parenthèses les années de formation) :

*The aim of the course is to provide a practical knowledge of spoken and written French. There is no literature component [première année]. The course comprises French language at intermediate level, an introduction to French and Francophone cultures and literatures, and/or French media [deuxième année]. Advanced language work, including translation; 17th-20th century prose, poetry and theatre, which may include African and North African literature written in French [troisième année].*

De ces descriptifs, il n'est pas clair si la première année de français correspond à un niveau débutant de langue mais il est évident que l'objectif principal voire unique est celui de l'acquisition de la langue. La précision qu'il n'y a pas de composante littéraire renforce cette visée. À partir de la deuxième année, niveau dit « intermédiaire » de langue, une introduction à la culture et à la littérature francophone et française est proposée. Le fait de conjuguer culture et littérature ensemble ainsi que littérature d'expression française et francophone fait preuve d'une volonté de promouvoir la diversité et l'ouverture à des aires littéraires diversifiées. En troisième année, la traduction semble être employée pour

renforcer le niveau de langue dit « avancé » (« *including translation*»). Mais le descriptif décrit principalement les contenus littéraires proposés : des genres littéraires, des siècles et l'étude de la littérature africaine et magrébine, qui montrent des points d'entrées variés à l'étude de la littérature tout en attirant l'attention au statut non-traditionnel et non-canonique de certaines aires littéraires.

### **Honours**

A UCT, deux diplômes distincts de *Honours* en français sont proposés : un diplôme intitulé *French Language and Literature* et un diplôme intitulé *Teaching French as a foreign language*, mis en place en 2009.

Le premier diplôme se partage entre des modules de littérature (*Contemporary French Literature I et II*) et de traduction (*Theory and Practice of Translation I et II*). Les auteurs étudiés indiqués sont Bataille; Chamoiseau, Devi, Le Clézio et Mabanckou. Aucune précision supplémentaire n'est fournie.

Le deuxième diplôme comporte également quatre modules mais en tant que formation professionnalisante, ceux-ci portent uniquement sur les théories de l'éducation, la didactique et les pratiques d'enseignement (*Research methods, Learning and Cognition, Landmarks in Modern Linguistic Thought, Teaching Practice*). Sur le site d'UCT, cette formation a une plus grande visibilité que le diplôme *French Language and Literature* et ceci sans doute étant donné sa mise en place en partenariat avec d'autres institutions. La formation *TFFL* est présentée sur le site ainsi:

*The BA Honours and Masters in French - Teaching French as a Foreign Language (TFFL), are aimed at present and future teachers, curriculum developers, present and future educational consultants and educational practitioners in the field of teaching French as a Foreign Language in Southern Africa. These new degrees are offered in collaboration with the Alliance Française du Cap, in partnership with the University Stendhal - Grenoble 3 - France and with the support of the French Embassy in South Africa and the Association of French Studies in Southern Africa. The TFFL programmes offered by the University of Cape Town are the first of their kind in Sub-Saharan Africa. One of the hallmarks of these qualifications is the intra- and*

*inter-institutional partnerships which characterise them. The Departments of Education, English and Linguistics, the Centre for Educational Technology, the Service de coopération et d'action culturelle of the French Embassy in South Africa, the Alliance française du Cap, and the Université Stendhal Grenoble 3 all play a vital role*[[www.french.uct.ac.za/?page=fffl](http://www.french.uct.ac.za/?page=fffl)].

En effet, cette formation témoigne d'une forte visée professionnelle, appuyée par sa collaboration avec des partenaires variés qui la revêtissent d'un poids institutionnel important. UCT est la seule université sondée où deux diplômes de *Honours* en français cohabitent et correspondent à des disciplines distinctes. Il est très difficile de tirer des conclusions sur le *Honours* en langue et en littérature car aucun descriptif n'est fourni, mais on remarquera la distribution égale entre des modules de traduction et de littérature.

En conclusion, au niveau des trois années de la licence, UCT privilégie la répartition traditionnelle entre langue/littérature avec comme différence le fait que la littérature est seulement étudiée à partir de la deuxième année. D'après les descriptifs brefs des années de licence, il semblerait que le département détienne une vision plurielle de la littérature avec des axes d'étude diversifiés : la littérature par siècle, par aire littéraire et en relation à la « culture ». L'année de *Honours* fait preuve d'une distribution disciplinaire diversifiée partagée entre deux diplômes : la traduction et les études littéraires au sein du même diplôme et la didactique comme diplôme professionnalisant.

#### **4. UJ**

En ce qui concerne UJ, les niveaux de français pendant les trois premières années de la licence sont organisés en fonction des niveaux selon le *Cadre européen de Référence pour les langues*. La première année, qui correspond à deux modules sur deux semestres (*French 1A* et *French 1B*) s'axe sur l'acquisition intensive de la langue. Le contenu des deux premiers modules est décrit comme suit:

*Fundamental speaking, listening, reading and writing skills for everyday situations. The study of simple texts and introduction to*

*French language and culture [...] Continuation of French language skills, with the focus on more complex structures and the study of French culture and lifestyle.*

Les descriptifs de la deuxième année (*French 2A* et *French 2B*) sont décrits ainsi:

*Grammar, translation, conversation, extended writing in French, concepts and themes of mythology, history of the French 20th century novel and the study of French-African oral literature [...] Grammar, translation, conversation, extended writing in French, the study of the modern French theatre, and the study of integral texts of 20th century French theatre.*

Le contenu de la troisième année (*French 3A* et *French 3B*) est présenté ainsi:

*Grammar, translation, conversation, extended writing in French, the study of the art and culture of 17th century French literature, the study of a 17th century French novel, the study of two 17th century French plays and the study of extracts of representative French prose from the first half of the 19th century. The study of French poetry from the first half of the 19th century [...]*  
*Grammar, translation, conversation, extended writing in French, the study of the art and culture of 18th century France, history of 18th century French literature, the study of three 18th century French literary works. The study of the French novel of the second half of the 19th century and the study of French poetry from the second half of the 19th century.*

D'après les descriptifs des trois premières années de français à UJ, il est évident que la distribution des cours suit celle, classique, de langue et de littérature, cette dernière formant une composante majeure de la formation en français. Les descriptifs élaborent en détail les contenus littéraires et leur progression, tandis que la répétition des termes de référence des descriptifs de la langue (« *Grammar, translation, conversation, extended writing in French* ») démontrerait que l'acquisition de celle-ci est accordée moins d'importance. Aucun lien entre les composantes de « grammaire », d'« écriture », de « traduction » et de conversation n'est établi. Il semblerait que ces éléments ne forment pas l'objet d'une véritable réflexion ou point d'intérêt pour les professeurs. En effet, le programme de littérature est plus complet et met en évidence une progression (selon des siècles), à l'encontre de la langue, où aucune progression n'est indiquée.

## Honours

Sur le site d'UJ, le diplôme de *Honours* se décline selon trois options : « Langue et littérature », « traduction spécialisée » (qui est offert en partenariat avec le département de linguistique) et finalement « traduction spécialisée » en français qui semble aussi constituer un partage de modules entre le département de français et de linguistique mais dont les modalités ne sont pas précisées.

En ce qui concerne la première option de « Langue et de Littérature », quatre modules sont proposés avec des descriptifs détaillés. Le premier module s'intitule « Littérature du XIX siècle », qui est simplement décrit comme « Roman, poésie et théâtre : sélection d'auteurs représentatifs ». Les modules deux et trois se consacrent à la traduction « spécialisée » qui sont complétés en conjonction avec le département de linguistique. Le module deux est décrit simplement comme « traduction générale et stylistique » dont « les textes sont renouvelés chaque année, mais contiennent de la publicité, des extraits littéraires et journalistiques et lancent entre autre la notion de traduction spécialisée ». Le module trois se consacre à l'étude spécialisée de la traduction et est décrit ainsi :

Ce cours consiste en une série de thèmes et versions à traduire hebdomadairement par l'étudiant. Le contenu se divise en neuf sections, chaque section traitant d'un domaine spécifique de l'économie comme par exemple banque, entreprises, vente, marketing, exportation, importation, e-commerce, correspondance commerciale. Les textes à traduire sont choisis en fonction de ces domaines, pour introduire l'étudiant au lexique approprié à chaque champ d'activité économique. L'étudiant doit aussi préparer un portefeuille de huit articles avec une liste de termes français dont il a trouvé les termes équivalents en anglais.

Les modules quatre et cinq se consacrent aux études littéraires. Les descriptifs fournis sont approfondis et précis et représentent des domaines d'étude particuliers, suggérant que chaque module correspond à une spécialisation de recherche de l'universitaire qui le propose à titre individuel. Le module quatre, intitulé « Le Théâtre français du XXe siècle » se décline selon la « description de cours », « l'objectif du cours » et la « méthode de travail » :

Description du cours : Ce cours examinera l'évolution du théâtre en France au cours du vingtième siècle à partir des pièces et d'auteurs représentatifs. Nous avons l'intention d'étudier en profondeur des pièces représentatives du théâtre français contemporain et les situer dans le corpus de l'auteur et sur la scène historique, politique, esthétique et culturelle en France. [...] Ce cours introduira quelques théories du théâtre et du jeu (Artaud, le Cartel des Quatre, Cocteau) ainsi qu'un vocabulaire du théâtre et des stratégies analytiques pour faciliter la discussion en classe et la préparation des travaux écrits. L'objectif du cours : [...] Notre propos est d'élargir votre connaissance des tendances et des courants de pensée de la scène française de cette époque. Nous vous proposons l'étude approfondie de l'œuvre dramatique de plusieurs dramaturges considérés comme représentatifs de l'évolution du théâtre contemporain. Notre intention est de vous offrir des thèmes de réflexion et de discussion, ou des occasions de rire ou de vous émouvoir, en recourant à des textes empruntés au répertoire du théâtre français. Nous allons, en même temps, poursuivre une analyse globale de l'histoire des techniques dramatiques pour faciliter votre entrée dans l'univers de la dramaturgie. Méthode de travail : vous être obligés de vous préparer soigneusement avant de venir en classe pour être capable de tirer le maximum de profit de chaque séminaire. Cette préparation consiste en une lecture attentive des textes prescrits ainsi que des lectures recommandées.

Le module cinq « Séminaire de littérature africaine sub-saharienne d'expression française » semble également correspondre à une spécialisation qui offre un corpus et problématique basés sur l'aire littéraire africaine saisie dans sa perspective historique :

Le présent séminaire se propose, dans sa première partie, de familiariser les étudiants avec la littérature francophone sub-saharienne à travers, non seulement les concepts théoriques qui la fondent, mais aussi, par le biais des textes fondateurs dans leurs contextes historiques. L'aspect historicographique de ce cours servira à éliminer certaines idées reçues, surtout en ce qui concerne l'origine de cette littérature, en rappelant, par exemple, qu'elle n'est pas née avec le mouvement de la Négritude, mais qu'elle en est, d'une certaine manière tributaire. Ce survol historique permettra aux étudiants de mieux cerner son contexte d'émergence en vue d'une meilleure compréhension de son évolution et ses thématiques principales. Quant aux *Honours*, leur module est essentiellement axé sur les champs littéraires africains (La littérature pré et post-coloniale, le thème de l'exode rural, relecture du discours de légitimation du phénomène de l'émigration, la littérature de « désenchantement », « Négropolitaine », l'écriture au féminin, la thématique des guerres et des conflits, la récurrence du thème de la folie. Le choix du nombre d'œuvres à étudier est fonction du nombre des étudiants et de la disponibilité des œuvres. [...] *Batouala* de René Martin ; *L'enfant noir* de Camara Laye ; *Les soleils des indépendances* de Kourouma ; *Le bel immonde* ou *Entre les eaux* de Mudimbe ; selon des années *Le devoir de violence* de Yambo Ouolguem ; *Une si longue lettre* de Mariama Bâ ; *Belleville* de Calixthe Beyala ; *Les enfants soldats* de Kourouma ; *L'aventure ambiguë* de Cheik Hahmidou Kane. Outre l'approfondissement des concepts de bases grâce aux textes choisis en fonction des thématiques abordées, cette initiation offrira aux



étudiants, d'une part, l'occasion d'échanger leurs points de vue par rapport aux questions suscitées par les textes littéraires, en ayant, au préalable, reçu les outils critiques élémentaires nécessaires pour leur argumentaire, et d'autre part, d'échanger et partager leur pré requis issus de leurs littératures nationales respectives.

D'après le descriptif, les thématiques clés de cette littérature sont évoquées et forment la base d'une réflexion poussée sur ce qui constituerait l'identité même de la littérature francophone sub-saharienne. Les trois modules littéraires offerts à UJ en *Honours*, à savoir, la littérature du 19<sup>ème</sup> siècle, le théâtre français du 20<sup>ème</sup> et la littérature francophone sub-saharienne, constituent tous des domaines d'études spécialisées et démontrent la pluralité des approches en littérature.

## 5. UP

Aucun descriptif n'a été fourni pour la première année.

Pour la deuxième année, une longue liste de textes « culturels » et « littéraires » sont prévus au programme (qui, on le signale, peuvent toutefois changer en fonction des besoins des cours). Il n'est donc pas clair si tous les textes sont étudiés ou seulement certains.

Les textes culturels et littéraires au programme sont présentés ensemble en fonction des thèmes. Ainsi des extraits de textes littéraires, des films et des articles servent à l'exploration des thèmes suivants : « Les jeunes » (extrait de Laye, *L'Enfant Noir*, articles) ; « La femme » (Bâ, *Une si longue lettre*, articles), « La famille » (Colimon-Hall, nouvelle, *Le petit Nicolas*, film) ; « Ville et Campagne » (articles et les films *Jean de Florette* et *Manon des Sources*) ; « les classes sociales en France » (articles) ; « Chanson et cinéma » (Article et film *La Vie en Rose*), etc.

Objectifs du premier module :

A la fin du module FRN211 l'étudiant doit pouvoir lire très correctement un texte et s'exprimer de façon raisonnablement claire sur les questions soulevées dans ce texte. Un examen oral sanctionne d'ailleurs ses compétences. Il doit pouvoir produire des textes écrits simples mais bien structurés d'une longueur d'environ une page.

## Objectifs du deuxième module :

A la fin du module FRN 221 l'étudiant doit pouvoir discuter librement, clairement et correctement de questions touchant les textes étudiés. Il doit être capable de comprendre un document authentique et de suivre un texte oral traitant des domaines étudiés. Il aura fait des progrès en orthographe et sera capable de produire un texte écrit simple, clair et bien structuré d'environ 1.5 à 2 pages.

A UP, il y a quatre modules en troisième année : « français culturel-professionnel » qui comprennent l'étude de divers thèmes d'actualité à travers des documents authentiques tirés de la presse et des médias francophones. Des documents audiovisuels sont également visionnés et commentés. Les objectifs annoncés précisent :

A l'issue de ce module, l'étudiant doit pouvoir s'exprimer très précisément sur les problèmes soulevés par les textes étudiés ; travailler de manière indépendante sur un sujet de son choix et relever les points importants ; débattre sur des sujets d'actualité et défendre son point de vue personnel ; comprendre des documents audiovisuels avec aisance.

Le deuxième module de « français culturel-professionnel » comprend l'analyse et l'interprétation de textes culturels et professionnels qui sont « des documents de presse, les entretiens, les débats et reportages téléphoniques ».

Le troisième module comprend l'analyse et interprétation d'œuvres littéraires, qui comprennent des textes du « patrimoine littéraire en français ». Les connaissances à acquérir sont énumérées ainsi : « prosodie du français, les techniques narratives et dramaturgiques ». Les textes étudiés sont les suivants : *L'Ombre d'Imana* (Tadjo), *L'Étranger* (Camus), *Bibliographie de la faim* (Notomb).

Le dernier module en offre en troisième année s'intitule « Traduction Professionnelle et Initiation à l'Interprétation ». Ce cours semble être une initiation à la formation intensive de traduction/interprétariat offerte au niveau de *Honours*. Il comprend « une pratique de la traduction professionnelle et une initiation à l'interprétation ».

## Honours

D'après la présentation de l'offre de formation en *Honours* à UP, ce diplôme se centre principalement sur la traduction qui s'inscrit dans une logique de demande des traducteurs et d'interprètes formés. Le diplôme comprend néanmoins d'autres domaines disciplinaires tels que les études littéraires et la didactique :

*In order to meet the increasing demand of professionally trained translators and interpreters, the French section is becoming increasingly professionally orientated: Since the beginning of 2007, two new modules focusing on professional translation and interpretation were introduced at Honours degree level and one advanced professional translation module at MA level. Since 2008, this module forms part of the MA in Applied Language Studies, specialisation in Translation/ Interpretation in the School of Languages, alongside various interpretation and translation modules. The specialised courses and the language combinations offered at the University of Pretoria are unique in its kind in South Africa in terms of professional translator and interpreter training. This field is also becoming important research area for postgraduate studies. Moreover, a lexicographical research programme, which will lead to the publication of a French-Afrikaans dictionary, is currently nearing completion. The postgraduate programme (MA course work) also includes modules on the Didactics of the French language. Literature modules include the study of Francophone literature as well as classical and modern French literary works in context.*

D'après cette description, le département de français à UP tend à une orientation de plus en plus professionnalisante. Dans cette perspective, deux modules sont offerts en « traduction et interprétation professionnelle » ainsi qu'un module en *Master 2*. D'autres domaines cités (mais accordés néanmoins moins d'importance dans cette présentation) sont la lexicologie, la didactique et les études littéraires.

Le diplôme de *Honours*, décrit en détail dans le livret fourni, se compose de différents modules qui sont présentés comme étant « obligatoire » ou « facultatif ». Sept modules au total sont offerts :

- Présentation orale (obligatoire)
- Sémantique et interprétation (obligatoire)
- Langue française (obligatoire)
- Traduction professionnelle (facultatif)
- Littérature française 1 (obligatoire)
- Littérature française 2 (facultatif)

Il est intéressant de noter que malgré l'orientation professionnalisante de la formation de traduction mise en avant par ce département, ce diplôme propose néanmoins des modules en littérature dont un, obligatoire, en « littérature française ».

Le module de « langue française » est décrit ainsi :

D'une part, ce module permet de poursuivre la réflexion sur la langue française entamée durant le module de troisième année, notamment grâce à l'étude de quelques œuvres de recherche traitant de la grammaire et de la linguistique textuelles, ainsi que la philosophie de la langue française. D'autre part, des textes informatifs et narratifs seront analysés et commentés en prêtant une attention particulière aux critères suivants : les organisateurs textuels, la reprise et la progression, le système verbal (relief/perspective/register).

Le module de « traduction professionnelle » propose le contenu suivant :

Le cours se divise en deux parties, à savoir une partie théorique et une partie pratique. Théorique : Les étudiants étudieront la différence entre une traduction professionnelle et une traduction dite linguistique issue de la linguistique constructiviste dans les années 1950. La linguistique contrastive a favorisé l'élaboration des méthodes comparatives destinées à l'enseignement de la traduction dont l'œuvre phare, *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction* de J.P. Vinay et J. Darbelnet a vu le jour en 1958. [...] Une formation de traduction professionnalisante ne peut pas être fondée sur la linguistique différentielle ni sur une étude de la signification des mots hors contexte que l'on rencontre dans les glossaires ou les dictionnaires ; elle doit se préoccuper du sens global des énoncés en contexte. Contrairement à une analyse contrastive, une approche fonctionnelle et une approche interprétative de la traduction sont privilégiées, comme celles élaborées par K. Reiss & H.J. Vermeer et D. Seleskovitch.

Suit une longue liste d'ouvrages prescrits sur la traduction et la linguistique.

Le troisième module proposé s'intitule « Textes littéraires en contexte et appropriation de la fiction » qui s'organise à partir d'une variété de thèmes qui regroupent des textes qui leur correspondent. Cette organisation est flexible car, selon le livret, il est possible de choisir « en consultation avec l'enseignant » un ou plusieurs thèmes et textes. Le descriptif fournit principalement le corpus avec une présentation brève des finalités et des méthodes d'investigation employées : « nous

discuterons les œuvres au programme ainsi que les textes théoriques sur les thèmes choisis ». Les thèmes et textes au programme sont présentés de la manière suivante :

**Thème 1 : L'autobiographie et la représentation du soi**

Textes au programmes : *Enfance*, Sarraute ; *La place*, Ernaux ; *Mémoires d'une jeune fille rangée*, de Beauvoir ; *Quoi ? L'éternité* de Yourcenar ; *Métaphysique des tubes*, Notomb ; *Biographie de la faim*, Notomb ; *Le Baobab fou*, Bugul. Œuvres conseillées : *L'autobiographie en France*, Lejeune ; *Le pacte autobiographique*, Lejeune ; *L'autobiographie*, Lecarme et Lecarme-Tabone ; *Touching the world. Reference in Aurobiography*, Eakin.

**Thème 2 : Le voyage, l'exotisme et l'évasion**

*Vendredi ou les limbes du pacifique*, Tournier ; *Eléazar ou la source et le Buisson*, Tournier ; *Le chercheur d'or*, Le Clézio ; *Candide*, Voltaire ; *Les lettres Persanes*, Montesquieu ; *Jacques le Fataliste*, Diderot ; *Un nègre à Paris*, Dadié. Poésie : « Demain dès l'aube », Hugo ; « Heureux qui comme Ulysse », Du Bellay ; « L'invitation au voyage », « Parfum exotique », « Le voyage », Baudelaire ; « Mouvement », « Ma bohème », Rimbaud ; « Emportez-moi », Michaux ; « Poèmes barbares », Leconte de Lisle ; « Brise marine », Mallarmé.

**Thème 3 : La faim**

*Ritournelle de la faim*, Le Clézio ; *Biographie de la faim*, Notomb ; *Histoire de la femme cannibale*, Condé ; *Faim*, Rimbaud.

**Thème 4 : L'amour, passion tragique, l'amour lyrique**

*Madame Bovary*, Flaubert ; *Moderato Cantabile*, Duras ; *Les liaisons dangereuses*, Laclos ; *Manon Lescaut*, Prévost, Phèdre, Racine ; *Hiroshima mon amour*, Duras ; *Jules et Jim* ; *Roché* ; *L'amant*, Duras ; *Le premier amour est toujours le dernier*, Jelloun ; *Manon des Sources*, Pagnol.

**Thème 5 : L'exil et l'interculturel**

*Les hirondelles de Kaboul*, Khadra ; *L'Exil et le Royaume*, Camus ; *Métaphysique des Tubes*, Notomb, *Le Baobab fou*, Ken Bugul.

Chaque thème comporte un corpus littéraire important qui englobe des aires littéraires, des genres et des siècles différents, ce qui diffère de NMMU et RU (organisation par siècle) et UJ (organisation par problématique et/ou aire littéraire spécifique). Cette organisation fluide se centre sur des répertoires littéraires partagés par les universitaires de ce département, dont les *habitus* varient mais qui trouvent une logique en fonction de chaque thématique. Cette orientation laisse, on imagine, une certaine ouverture au niveau des méthodes et des problématiques d'analyse.

## 6. US

A US, le niveau d'entrée à la première année de français est débutant. Dès la première année (*Introduction to French Language and Culture*) la littérature est insérée dans le programme, et semble constituer une continuation des cours de culture :

*The module is designed to provide basic intercultural communication skills. It enables students to understand, speak, read and – to a lesser degree – write contemporary French in everyday situations which includes knowledge of the present-day situation in French speaking countries. Introduction to language study; introduction to contemporary French cultural studies based on themes, study of basic literary texts.*

Les aspects de l'acquisition de la langue comprennent des compétences de base (compréhension, expression, lecture et écriture) sans développer sur les méthodes employées à ce but. Le programme littéraire comprend ainsi une introduction à la poésie (*Introduction to poetry*) et une sélection de nouvelles (*Selection of short stories*). A partir du deuxième semestre deux œuvres sont proposées : *l'Étranger* de Camus et *Le Dieu de Carnage* de Reza. L'introduction à la littérature étant donné le niveau des apprenants à ce stade de l'apprentissage (A1) est étonnante et invite une réflexion sur la manière dont les textes littéraires sont traités en classe.

La formation de deuxième année, intitulé « *Continued study of French Language, Literature and Culture* » comprend des aspects similaires à un niveau plus avancé. On remarquera au passage le mot « interpréter la littérature » qui est de toute évidence une continuation perçue de « l'étude » du texte en première année :

*The second year course leads to advanced proficiency in reading, writing and speaking French and includes an introduction to the interpretation of French literature.*

Les œuvres étudiées en deuxième année comprennent une introduction à la poésie (*Introduction to Poetry*), *La femme sans sépulture* de Djébar et *Le Roi s'amuse*, d'Hugo. Les visées spécifiques de cette formation sont fournies (c'est-à-dire les compétences acquises à l'issue de la formation) :

*After completing the [...] course successfully, a student is able to talk with ease about events, everyday life and culture in South Africa, France and the Francophonie ; conduct a simple debate about current topics ; understand the relevance of literature to the learning of a foreign language ; understand and analyse literary texts in the form of poetry, short stories, plays and novels; pass the DELF A2 and possibly the B1 exams.*

Si le niveau de langue est fourni ainsi que les actes communicatifs à acquérir à la fin de la formation ; l'accent est résolument sur la compréhension et l'analyse de la littérature et notamment son rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère. La remarque qui met en valeur « l'importance de la littérature dans l'apprentissage de la langue » pointe une priorité au sein du département de valoriser la littérature même si l'importance de celle-ci n'est pas précisée.

La troisième année, intitulée *Advanced study of French Language, Literature and Culture I et II* est présentée comme suit:

*The two third year modules approach the study of literary texts in the context of themes leading to multidisciplinary interpretation of such texts. The course also includes an introduction to research methodology in order to prepare students for independent academic research. In addition to this, several elements within the course focus on the practical and professional application of language studies.*

Ces objectifs ciblent l'étude poussée en langue et en littérature, la première étant appliquée à des contextes professionnels et la deuxième à l'analyse multidisciplinaire à l'interprétation de la littérature. Par ailleurs, la formation vise à préparer les étudiants à la recherche en introduisant des aspects de la méthodologie en recherche. En troisième année, le corpus consiste en des œuvres suivantes : *Si le soleil ne revenait pas*, Ramuz ; *Les détours Cioran ou Mansarde à Paris avec vue sur la mort*, Visniec ; *Le Coup de grâce*, Yourcenar ; et finalement une « analyse filmique » comprend l'étude de trois films : *Le déclin de l'empire américain* ; *Les Invasions barbares* ; *L'Age des ténèbres*, d'Arcand.

A la fin de cette formation, les compétences acquises sont précisées ainsi :

*A student is able to talk about abstract/philosophical topics such as identity, the other, existentialism; understand the relevance of literature in their own lives within the South African reality; understand and analyse literary texts in the form of poetry, film, short novels and novels; use the basic practical skills acquired in a professional situation, eg. how to write a C.V, how to conduct a personal interview, translation, etc.; pass the DELF B2 and possibly CI exams.*

L'accent sur la littérature comme clé à la compréhension du monde et notamment sa pertinence au sein de la réalité locale des apprenants est mis en avant, par ailleurs, sa conjugaison avec des sujets « abstraits » tel que l'identité et l'existentialisme constitue le point focal de cette formation. Les compétences à acquérir en langue et son application pratique dans des contextes professionnels semblent constituer un rôle secondaire.

### **Honours**

Le diplôme d'*Honours* à US se centre sur une offre qui se distribue entre les études littéraires et la traduction :

Ce programme est une formation littéraire généraliste ainsi qu'une formation en traduction et interprétation dont l'objectif principal est d'approfondir la connaissance et la maîtrise de la langue, écrite et orale, de faire acquérir aux étudiants des compétences en analyse littéraire, de les initier aux méthodologies de recherche dans le domaine de la littérature française moderne et de la littérature comparée et d'approfondir les connaissances en traduction et interprétation acquises au niveau du B.A.

Ce descriptif focalise en grande partie sur l'initiation à la méthodologie de la recherche en littérature comparée et d'approfondir les compétences d'analyse littéraire. Les aspects de la formation de traduction et d'interprétation sont évoqués mais pas développés. D'après le livret du département, seulement trois modules sont proposés en *Honours*, ce qui fait contraste avec les quatre modules offerts dans les autres universités. Deux de ces modules sont littéraires et correspondent à des problématiques différentes :

**Ecrire le vieillir au 21ème siècle**



*La possibilité d'une île*, Houellebecq ; *Trois jours chez ma mère*, Weyergans ; *Adam Haberberg*, Reza ; *Everyman*, Roth ; *Deaf Sentence*, Lodge ; *Slow Man*, Coetzee.

#### **Etudes avancées en traduction**

##### **Ecrire le soi**

*Journal d'une jeune fille rangée*, de Beauvoir ; *L'âge d'homme*, Leiris ; *Les mots*, Sartre.

Le module « Ecrire le vieillir au 21<sup>ème</sup> siècle » semble s'inscrire dans une logique comparative, qui prend comme point de départ le thème du vieillissement conçu à l'époque contemporaine (le 21<sup>ème</sup> siècle). Le corpus comprend à la fois des littératures francophones et anglophones, notamment américaine et sud-africaine. Ce parti pris rompt avec la norme présente dans tous les départements sondés de proposer un corpus centré uniquement sur la littérature d'expression française (française et/ou d'origine africaine francophone). Cette orientation comparée rejoint la visée articulée dans le descriptif de troisième année, celle de la pertinence de l'étude de la littérature dans en relation à la « vie » et « en contexte sud-africain ». Le deuxième module littéraire, intitulé « Ecrire le soi », constitue de toute évidence une réflexion sur l'autobiographie, étant donné le genre du corpus.

## **7. UKZN**

UKZN est la seule université sondée où il n'y pas de référence à une composante « littéraire » dans les premières trois ans du programme. Comme à UCT, la littérature est seulement insérée à partir de la deuxième année ; or les descriptifs du programme ne se déclinent pas en fonction des contenus mais des compétences à acquérir.

En première année, les objectifs et les finalités sont définis ainsi :

*Upon successful completion of this course, you should be able to :  
Speak French well enough to ask and answer questions and to relate experiences in the past, present and future [...] understand French with sufficient ability to grasp the main idea and some supporting details in short conversation [...] Read and understand the main idea and some details of both edited and non-edited texts [...] Recognise that basic cultural differences do exist and that learning a language enables a person to better understand and interact with people who use the language natively.*

En deuxième année, le premier module s'intitule « Moi en français »

(*“Authentic documents with the focus being on the theme of identity, self-expression and otherness”*); le deuxième module “Lire, dire, sentir” (« *Selection of Paroles de Jacques Prévert et Le Petit Prince de Saint Exupéry*»), finalement, le troisième module traite de l’actualité (« *7 jours sur la planète* » : *a weekly news bulletin on TV5 Monde* »). Le module de langue « Moi en français » et de lecture « Lire, dire, sentir » traitent des thématiques de l’identité et de l’altérité qui sont abordées au sein du programme littéraire à US. Dans cette perspective, les contenus et les visées sont appréhendées dans une démarche transversale qui intègre acquisition de langue, réflexion et expression. Les contenus littéraires ne sont pas envisagés comme des entités séparées mais intégrés dans l’ensemble de ce programme et basé sur les compétences à atteindre. Les objectifs de la deuxième année sont articulés ainsi :

- Read and understand the main idea and details of everyday texts [...],*
- *Listen to and understand spoken French which is spoken clearly and naturally in a reasonably wide range of authentic situations relating to daily life [...];*
- *Speak French confidently, express your opinions (coherence more important than accuracy);*
- *Think about the world around you. Question and critically reflect on what you experience in the classroom with different types of media in French. Increase your knowledge of the French and francophone world (socially, politically, and culturally) through the medium of French.*
- Be able to formulate a motivated interpretation of a relatively simple literary text.*

De même, en troisième année, parmi les modules proposés (« Alter Ego : Compréhension, Production, Grammaire », « 7 jours sur la planète : Actualités de la semaine sur TV5Monde », « Apprendre le français avec le cinéma français ») aucune référence explicite n’est faite à l’étude de la littérature. Les objectifs de la troisième année sont articulés ainsi :

- Speak in French about your interests, express your position about an issue, make choices, express the cause, consequence and objective of an act ; structure a logical argument, express ownership, express the chronological order of a chain of events.*
- Talk about the birth and development of French cinema; express critical, reasoned opinions on a number of films made over the last 60 years; understand spoken French in different situations.*

À partir de ces descriptifs, on peut affirmer que l'approche de ce département est englobante, dans le sens où les composantes de langue et de littérature sont intégrées dans une visée plus large.

### **Honours**

UKZN se distingue, encore une fois, des autres universités de par ses visées générales et transversales qui font contraste avec la notion de spécialisation disciplinaire propre au diplôme de *Honours*. Certes, ces visées ne renvoient pas exclusivement à une sphère professionnelle (tel qu'il le cas de UP et de UCT) ou académique (à US, est notamment évoquée l'initiation à des méthodologies de la recherche) mais aussi à une sphère citoyenne:

*The French Honours programme offers stimulating, high-quality modules which anticipate the changing needs of our society. They seek to provide:*

- a challenge, through the confrontation of the students' world with the ideas contained in the literature and thought of the French-speaking world;*
- an insight into French and/or Francophone literature leading to a deeper awareness of self and others;*
- a critical understanding of the civilisation of the French-speaking world and the concepts and paradigms which continue to influence contemporary South Africa;*
- an advanced competence in French, a language widely spoken in Africa, in Europe and in other parts of the world, which will allow students to use the language professionally;*
- an education, by teaching students to think critically and to express themselves logically and articulately, thus enabling them to communicate broadly and be competitive internationally.*

(Brochure département de français à UKZN : 2012)

On remarquera que cette présentation n'engage pas directement les disciplines de référence (traduction, littérature, didactique) mais surtout les compétences des étudiants au sein d'un monde en mouvement. Les visées générales s'inscrivent dans une perspective de développement individuel et se déclinent selon des compétences interculturelles, communicatives et intellectuelles. La dimension transversale est notamment visible dans le dernier critère : le mot « éducation » peut être compris ici dans son sens plus large, et non pas uniquement au domaine restreint de « français ». Selon cette logique disciplinaire, le français serait un tremplin pour développer des compétences plus larges.

Les quatre modules proposés s'intitulent « Discours sur le français » ; « Culture littéraire » ; « Littérature africaine et littérature en français » et « *Didactics : French foreign language teaching* ». L'absence d'un module en traduction est frappante par rapport aux autres universités sondées. Seuls les modules basés sur la littérature sont précisés en fonction de leur corpus :

**-Discours sur le français** (Corpus pas indiqué)

**-Culture littéraire**

*Alter Ego 4 : Méthode de français* Dollez et al, *Fables*, La Fontaine ; Madame Leprince de Beaumont, *La Belle et la Bête* ; Cocteau, *La Belle et la Bête*, Cocteau (film) ; Molière *Ariane Mnouchkine*, (film) ; extraits de *Dom Juan*, le *Bourgeois Gentilhomme*, *Le Misanthrope* ; *Madame Bovary*, Flaubert, *Madame Bovary*, Chabrol (film).

**-African (and other) literature in French**

- Le surréalisme : sélection de textes d'A. Breton (1910 - 1945) ;  
- La Négritude : B. Diop, L. S. Senghor, A. Césaire, F. Oyono (1920 - 1950) ;  
- L'existentialisme : Jean-Paul Sartre, Albert Camus (1950 - 1970) ;  
- La philosophie dite « post » (moderniste / colonialiste) (à partir des années 1970): J-M Le Clézio, T. Monénembo, M. Houellebecq (à partir des années 1970).

**-Didactics: *French foreign language teaching*** (Corpus pas indiqué)

Les deux modules qui portent sur les études littéraires semblent détenir des orientations au texte différentes : le module intitulé « Culture littéraire » met en évidence une orientation axée le film pour l'étude du texte littéraire. Ainsi, *la Belle et la bête*, *Madame Bovary* et des extraits des œuvres de Molière sont étudiés à partir des films qui correspondent aux œuvres dans une démarche de contextualisation et/ou à comparaison. Le module « *African and other literature in French* » favorise une approche au texte par période, couvrant le 20<sup>ème</sup> siècle à travers l'étude de divers mouvements littéraires. Ce survol des mouvements littéraires prend soin d'inclure la littérature africaine (dans une perspective sans doute démocratique) qui figure dans l'intitulé du module.

## 8. Wits

Les deux premiers modules de français offerts à Wits correspondent à un niveau débutant, visant ainsi l'acquisition de la langue : *Basic French Language and Culture* et *Intermediate French language and culture*. En dehors de quatre heures intensives de langue (et une heure consacrée au tutorat), la formation de première année réserve une heure par semaine à la culture au premier semestre, et une heure à la littérature au deuxième semestre. Les textes enseignés comprennent des poèmes courts (notamment de Jacques Prévert) et la lecture d'une nouvelle en conjonction avec le visionnement d'un film (Schmidt, *Odette Toulemonde*).

En deuxième année, deux modules sont proposés : *French Language and Text Production* et *French Language and Literature*. À partir de cette deuxième année, la littérature détient une place plus importante dans le programme. En plus des deux heures de langues intensives, et deux heures de conversation, les cours de littérature comptent deux heures de cours hebdomadaires. Les descriptifs de formation pour les deux modules en deuxième année sont décrits comme suivent :

*This unit offers a revision of French Grammar and familiarises the students with advanced reading, writing and speaking skills, testing competency through practical exercises which include translation. In addition, it offers an overview of the literature of the 20th century with literary analysis of selected texts. Independent reading of recommended French short stories and novels is an integral part of this course [...] This course is a continuation of module MDLL2001 and reinforces advanced oral and written language skills through practical exercises. In addition, it reinforces the overview of the literature of the 20<sup>th</sup> century begin in unit 1 and offers more advanced literary analysis of selected texts, including novels and plays and/or poetry.*

A noter est la nature approximative des descriptifs de langue (« lecture avancée » et « grammaire »), tandis que le descriptif du programme de littérature comprend les contenus et les tâches requises des étudiants (analyse littéraire).

En troisième année, deux modules se consacrent à la littérature (*Selected*

*Topics in French Literature* et *French Literature*) et deux à la langue (*Advanced French Composition and Stylistics* et *Negotiating Language*) ce qui indique une répartition égale entre langue et littérature. Les deux modules consacrés à la littérature sont décrits ainsi :

*a specialised study in 19th and 20th century French and Francophone literature. In particular, it will examine French and African writing of the colonial and postcolonial era. [...] This course offers an in-depth exploration of selected canonical texts in French or francophone literature. Texts are studied in the context of the socio-political and literary background of the period chosen.*

Les modules de langue des deux modules évoqués ci-dessus, se présentent de la manière suivante :

*The aim of this course is to refine writing and reading skills, and to enable students to interpret a wide range of texts representing all aspects of contemporary French usage. Weekly exercises include advanced production and expression in French. [...] Both oral and written skills are refined in this unit. Emphasis is placed on the practical application of French skills for specific purposes, such as Business and Tourism.*

La répartition des cours de langue et de littérature dans la troisième année, met clairement l'accent sur l'étude "spécialisée de la littérature" ce qui indique que dans le département de français à l'université de Witwatersrand, la littérature est accordée une grande importance. Comme dans d'autres départements (NMMU, RU, UJ, UP, UCT) les cours de troisième année détiennent une orientation de français sur objectif spécifique, focalisant sur une étude appliquée et professionnelle de la langue.

### **Honours**

Il y a quatre modules offerts à Wits en *Honours*. Le premier module, intitulé *Selected Topic in French language and Literature* est décrit comme "*The specialised study of a selection of 20th century texts in literature, poetry and drama*". Les textes étudiés dans ce module sont les suivants: Ionescou (*Rhinocéros*), Beckett (*En attendant Godot*) ainsi qu'une anthologie d'extraits basés sur le surréalisme.

Le deuxième module, *Francophone African Literature*, est résumé ainsi

:

*The study of the development of Francophone African Literature, ranging from the period of colonisation to present-day political independence in the light of a number of canonical texts.*

Les textes étudiés dans le cadre ce module sont les suivants: Niane (*Soundjata ou l'épopée Mandingue*), Chevrier (*Anthologie africaine*), Chevrier (*Nouvelle Anthologie Africaine : la poésie*).

Le troisième module se consacre à la traduction (*Advanced Translation*) :

*This course focuses on translation from English into French (but not exclusively) in a wide range of linguistic situations such as, for instance, literature, business, economics and tourism.*

Finalement, le dernier module, *Creative Writing*, est décrit comme une continuation de la troisième année de français. Il vise à renforcer des compétences apprises en lecture et écriture, mais s'oriente vers une expression écrite basée sur la créativité et la pensée narrative :

*This module is a continuation of MDLL 3001. It aims to further strengthen reading and written skills in French. It is based on student's creativity and ability to use narrative thinking.*

Ce module est clairement orienté sur l'écriture littéraire.

## **Annexe 2 - Demande de permission de participer**

February 2010

Dear colleague,

As part of research for my doctoral thesis, I will be required to conduct fieldwork and am thus requesting your participation in your capacity as a lecturer of French language and literature.

My thesis is entitled “The evolution of teaching cultures with regard to Literature in the field of French Studies at tertiary level in South Africa”. It aims to explore the way in which the field of French Studies is evolving and its’ effect on the teaching of Literature. In order to achieve this goal, I will need to probe academics’ profiles, that is, their values, ideologies, knowledge and practices with regard to the teaching of Literature. In order to provide a credible and scientific body of research, I will require as many respondents’ and Universities’ involvement as possible.

I plan to conduct my research in three stages. Firstly, I will distribute questionnaires which will serve as a base-line survey. The questionnaire aims to establish information about the qualifications and research interests of academics. The second study to be conducted will consist of in-depth interviews with academics from various Universities. These interviews will probe not only their own values and practices as teachers of Literature, but also their experience of the evolution of French Studies at tertiary level. The last study will consist of a series of classroom observations at various Universities which will aim to gauge the actual teaching practices and approaches to the teaching of Literature.

If you choose to participate, you will be required to complete a questionnaire, conduct an interview (which will be recorded) and allow for one or two observations of your teaching of French or Francophone Literature. All in all, no more than 2 or 3 hours of your time is required. However, all participation is voluntary, and you may withdraw from the study at any stage and for whatever reason. Furthermore, all data, whether written or recorded, will be treated with the strictest confidentiality – names of respondents and establishments will remain undisclosed.

I would be most grateful for any form of participation or cooperation in my research. If you require any further information on this project, you



may contact my project supervisor, Professor Francesca Balladon :  
[bf@ukzn.co.za](mailto:bf@ukzn.co.za).

Yours faithfully,

Fiona Horne.

### Annexe 3 - Questionnaire 1

1. Quelle est la répartition des « spécialisations » du personnel employé dans vos départements, en ce qui concerne des études de linguistique appliquée (FLE, traduction, etc.) et la recherche en littérature ?
2. Est-ce que vous avez remarqué une évolution des centres d'intérêt et de la recherche ces dernières années ?
3. Quel est, *grosso modo*, l'effectif de vos étudiants en première, deuxième et troisième année et au niveau « post gradué »? Est-ce que vous avez remarqué une augmentation ou un recul des effectifs ces dernières années et comment vous l'expliquez ?
4. A votre avis, pourquoi vos étudiants choisissent-ils d'étudier le français ?
5. Enseignez-vous la littérature dans votre département ? Est-ce que votre enseignement correspond à votre domaine de recherche ?
6. Pourquoi enseignez-vous la littérature ? Quels sont vos objectifs d'enseignement ?
7. Quelles œuvres littéraires enseignez-vous (si vous le souhaitez, mettez simplement en pièce jointe vos listes de livres)?
8. En général, quelle est l'attitude des étudiants envers l'étude des textes littéraires ?
9. Pensez-vous que les attitudes et motivations des étudiants face à la littérature et son étude ont changé ? Si oui, comment, et quelles raisons accordez-vous à cette évolution ?
10. A quel point pensez-vous que la réception des textes littéraires est influencée par la culture d'origine des apprenants ? Est-ce que la question de diversité culturelle est un défi pour vous en abordant des textes littéraires en français? Si oui, expliquez pourquoi.
11. Avez-vous adapté ou modifié vos cours en fonction de nouveaux profils d'étudiants ?

Merci beaucoup ! N'hésitez pas à rajouter des commentaires et réflexions si vous le souhaitez.

## Annexe 4 - Questionnaire 2

1. Nom de l'Université :
2. Depuis quand êtes-vous enseignant-chercheur à l'université ?
3. Quelle formation universitaire et professionnelle avez-vous reçue ?
- 4a. Quelle est votre « spécialisation », les Sciences du langage (FLE, traduction, etc.) ou la littérature ?
- 4b. Quels sont vos centres de recherche plus précisément ?
5. Qu'est-ce que vous enseignez au sein de votre département, la langue ou la littérature ? Si vous enseignez les deux, décrivez la répartition de vos heures de cours.
6. Dans votre enseignement de la littérature, est-ce que vous donnez la priorité à la langue ou aux savoirs littéraires ? Précisez.
7. Est-ce que vous êtes sensible à des changements ces dernières années concernant l'enseignement et l'apprentissage du français, notamment l'émergence de la filière du FLE ? Comment comprenez-vous ce phénomène ?
8. Selon vous, est-ce que la conception de l'enseignement de la littérature a changé en Afrique du Sud au fil des années ? Si oui, comment ?
9. Cette évolution a-t-elle modifié l'organisation de votre département du français ?
10. Comment vivez-vous ces changements dans votre vie
  - d'enseignant
  - et de chercheur ?
11. Quels niveaux enseignez-vous ?
12. Quels textes enseignez-vous cette année ?
13. Est-ce que vous les avez choisis vous-même ? Pourquoi avez-vous choisi ces textes en particulier ?
14. Est-ce que vous avez changé de corpus littéraire au fil des années ? Comment et pourquoi ?
15. Favorisez-vous une orientation théorique particulière dans l'enseignement littéraire ? Si oui, laquelle ?
16. Intégrez-vous des contenus connexes à l'œuvre dans votre enseignement, par exemple, des contenus historiques, sociologiques ou biographiques ? Si oui, quelle part jouent ceux-ci ?

17. Décrivez votre approche à l'enseignement du texte littéraire : comment abordez-vous le texte en classe ? Avez-vous une démarche particulière ?
18. Est-ce que vous enseignez la lecture et ou l'écriture dans vos cours de littérature ? Si oui, comment et pourquoi ? Si non, pourquoi ?
19. Quels sont les objectifs ou finalités que vous visez dans vos cours de littérature s'il y en a ?
20. Quel type d'évaluation privilégiez-vous en littérature ? La dissertation, l'explication de texte, des productions créatives ou autre ?
21. Pourquoi privilégiez-vous ce type d'évaluation ?
22. En êtes-vous généralement satisfait des résultats d'apprentissage des étudiants ?
23. Sinon, pourquoi pensez-vous que les résultats laissent à désirer ?

## **Annexe 5 - Guide d'entretien**

### A. Recherche

Quelle est votre formation ?

Depuis quand êtes-vous enseignant-chercheur à l'université ?

Pourquoi avez-vous choisi ce métier ?

En tant qu'universitaire, quels sont vos intérêts en matière de recherche ?

Pouvez-vous expliquer ce choix ?

Pouvez-vous résumer vos projets de recherche dans le passé et expliquez ce sur quoi vous travaillez actuellement ?

Pouvez-vous commenter l'évolution de votre recherche ?

Sur quoi se base votre recherche en littérature ? Orientations théoriques ? Thématiques ? Intertextuelles ?

Est-ce qu'il y a un lien entre votre fonction de chercheur et votre fonction d'enseignant ? Pouvez-vous l'expliquer ?

### B. Enseignement

Qu'enseignez-vous dans la discipline du « français » ?

Quels niveaux enseignez-vous ? Pourquoi enseignez-vous à ces niveaux ?

Enseignez-vous de la littérature ?

Quels textes littéraires enseignez-vous cette année ?

Est-ce que vous les avez choisis vous-même ? Pourquoi avez-vous choisi ces textes en particulier ?

Dans quel but enseignez-vous ces textes ?

Quelle est votre démarche de professeur pour atteindre ce but ?

Quels sont les savoirs/compétences que vous jugez importants d'intégrer dans votre enseignement ?

Quel type d'évaluation privilégiez-vous en littérature ? (La dissertation, l'explication de texte, des productions créatives, des présentations orales basées sur le texte/un sujet lié au texte, etc.)

Pourquoi privilégiez-vous ce type d'évaluation ?

Quelle est votre fonction en tant que professeur de français ?

Considérez-vous qu'il y a une différence entre professeur de français et professeur de FLE dans le contexte où vous enseignez ? Si oui, où situez-vous au sein de celui-ci ?

## Annexe 6 - Transcriptions des entretiens

### Entretien 1 - Alice

16.11.2010

Enq : Alors, pour commencer, est-ce que tu peux me dire quelle est ta formation ?

A : Ok... euh , je pense que c'est peut être important de dire que j'ai fait le bac en France, et qu'après je suis venue en Afrique du Sud et j'ai fait euh un BA *Honours* avec comme matières principales le français et les relations internationales.

Enq : D'accord. Et euh, et après tu as fait une maîtrise ?

A : Oui, alors je suis partie quelques années, et quand je suis revenue j'ai fait une maîtrise en *European Literature Honours*, en anglais. Donc sur la littérature européenne mais en anglais.

Enq : Et...ta thèse ?

A : Ma thèse, en anglais avec le département de littérature africaine.

Enq : Ok. Donc c'était sur la littérature africaine...

A : Oui.

Enq : Et depuis euh quand es-tu enseignante-chercheuse à l'université ?

A : Ben...enseignante depuis 2002, et je dirais à partir de ma maîtrise...oui...donc...on met du temps quand même à commencer des recherches...peut être à partir de 2003.

Enq : D'accord. Et euh, tu peux me dire pourquoi tu as choisi ce métier ?

A : Un petit peu par hasard, comme pour beaucoup, je pense ...mais... c'était une sorte de progression assez naturelle par rapport à mes études et à ce que j'ai toujours aimé faire, c'est-à-dire lire, et...et j'ai d'ailleurs enseigné pendant que j'étudiais j'ai enseigné pour gagner ma vie donc c'est quelque chose que j'ai plus ou moins toujours fait.

Enq : Ok. Quel...est-ce que tu peux me dire quels sont tes intérêts en matière de recherche ?

A : Euh...ok, c'est donc dans la littérature africaine, pas seulement francophone...mais oui, la littérature africaine, Senghor, les représentations littéraires de Chaka...euh mais Kundera aussi, j'ai fait ma maîtrise sur Kundera, donc oui, l'œuvre de Kundera.

Enq : Et... est-ce que tu peux expliquer ces choix ?

A : Oui alors, c'est des choix [*sic*] qui sont finalement très personnels, Kundera est un auteur que j'ai découvert quand j'avais quinze ans et que j'ai toujours lu, et quand je suis venue en Afrique du Sud, pour améliorer mon anglais, j'ai relu ses romans en anglais. Donc c'est un auteur que je lis depuis que j'ai quinze ans, et Senghor, c'est un peu la même chose, lui c'est plutôt...c'est un lien à l'Afrique que j'ai gardé parce que j'ai grandi au Congo, et petite j'ai commencé à lire sa poésie que j'ai beaucoup aimé, et parce que j'avais l'impression de la comprendre, mieux peut être que d'autres, et pareil quand... quand il a fallu choisir em, un sujet pour mon doctorat, je me suis dit que ce serait peut-être important si je reste en Afrique du Sud de garder donc un lien avec l'Afrique et faire quelque chose qui aurait peut-être plus de sens ici. Et euh donc voilà j'ai relié Senghor et Chaka, relié ce que j'ai toujours connu à quelque chose que je suis en train d'apprendre.

Enq : Et... euh sur quoi travailles-tu actuellement dans ta recherche ?

A : J'ai décidé... (rires) parce qu'après un doctorat on est un peu saturé...de changer un peu et je suis en train de faire des lectures sur Le Clézio. Mais encore une fois, en fait Le Clézio...euh...était un auteur que j'ai lu quand j'étais jeune, j'ai lu *Onitsha* qui est son roman sur l'Afrique, et c'est là que...que je suis vraiment tombée amoureuse de son écriture. Donc c'est une façon de changer sans vraiment changer.

Enq : Oui d'accord. Et ...j'allais te demander de commenter l'évolution de ta recherche...est-ce que t'as quelque chose à rajouter là-dessus ? C'est de progressions naturelles.... ?

A : Mmm... des progressions naturelles et fortement basées finalement sur des préférences personnelles, sachant quand même qu'en tant qu'enseignant, on aime enseigner ce qui plaît aux étudiants. Donc...euh...les étudiants par exemple aiment beaucoup Senghor même s'ils trouvent sa poésie difficile et comme j'enseigne *Onitsha* ils aiment



beaucoup...Le Clézio. Donc ça me fait apprécier ces auteurs de manière plus importante.

Enq : Bien...et... est-ce que tu peux parler de tes orientations théoriques, thématiques dans ta recherche... ?

A : Euh...au début, quand... quand j'ai fait ma maîtrise, j'étais...je me souciais VRAIMENT d'un cadre littéraire critique, mais qui finissait toujours par être très...euh... austère dans un sens, c'est très classique et un petit peu dogmatique, et euh... je pense que dans les recherches anglophones... c'est en changeant justement de langue de recherche que j'ai réalisé qu'on peut s'ouvrir un peu plus à une interprétation presque plus fluide... enfin ça c'est mon expérience dans les recherches anglophones... et je suis devenue beaucoup moins formelle maintenant.

Enq : C'est plutôt thématique...

A : Oui, c'est très thématique mais j'ai aussi toujours choisi des auteurs Kundera, Senghor, c'est des auteurs qui ont énormément écrit sur la littérature...et je me suis énormément basée sur leurs écrits...

Enq : D'accord...leurs écrits théorique sur =

A : sur leurs écrits et sur la littérature en général. Plutôt que de me baser sur une sorte d'école, de mouvement externe...

Enq : Ok. Euh...tu as déjà parlé un petit peu d'un lien entre ta fonction de chercheuse et ta fonction d'enseignante. Est-ce que tu veux élaborer un petit peu là-dessus... ?

A : Oui, quand je pense que déjà il y a deux choses .... j'ai dit que je pense qu'il y a un lien qu'on enseigne les auteurs qu'on aime mieux je pense... et si ces auteurs... s'il s'avère que ces auteurs plaisent aux étudiants, on peut s'enrichir, même si on connaît un auteur vraiment bien, on finit par apprendre, en enseignant à des étudiants. Leur... leur réaction, interprétations, même leurs difficultés finalement nous font réfléchir de manière différente... donc il y a ce lien, parce que plus on progresse en troisième année... aussi l'idéal, serait d'avoir un rapport avec les étudiants qui nous permette de choisir des textes ensemble...parce que je pense que là ça serait vraiment... ce serait une sorte de recherche/enseignement lié fait en groupe ...

Enq : Mmm...co-construction...

A : Exactement, qui serait...et je le ressens quand je fais des petits ateliers parfois...et que quelque chose plait, qu'on se dit bon, allez on va peut-être, bon le texte est choisi mais on va alors cibler un thème qui plait à tous, et on va essayer de l'exploiter ensemble. Et ça c'est souvent...on a vraiment des résultats qui sont....

Enq : Très intéressants...

A : Intéressants, et qui sont souvent très bons d'ailleurs. On voit que les étudiants s'impliquent vraiment.

Enq : C'est peut-être aussi parce qu'ils sont plus autonomes...

A : Oui, puis on leur donne... c'est une question aussi de les prendre en considération...et je pense que ça les... euh...comment dire... *it empowers them*.

Enq : Mmm... super. Alors on va parler un petit peu de l'enseignement. Donc tu es prof de français, qu'est-ce que tu enseignes sous ce nom de « français » ? (rires)

A : Alors pendant très longtemps... euh... le problème à l'université, fin...par rapport au cadre scolaire est beaucoup plus rigoureux dans le sens où on a vraiment un cursus auquel il faut... il faut adhérer, je pense qu'il a beaucoup plus de suivi par rapport à ça... euh... moi quand j'ai commencé ici, en fait, on m'a pas dit ce qu'il fallait enseigner. Donc on m'a dit voilà tu fais la langue en première année, deuxième année, voilà quelques méthodes, à toi de voir, et puis tu fais des cours de culture. Donc au départ j'ai un peu...je me suis basée sur mon expérience de cours privés, de cours à l'alliance française, et je me suis rendu compte qu'il faut quand même des paramètres très...peut-être pas une structure rigide, mais des...quel est le mot ?

Enq : Des repères ?

A : Des repères mais... tu sais un aboutissement vraiment précis. Et je me rappelle que lors de ma deuxième année le nouveau chef d'école nous a demandé... fin... dans toute l'école, que ce soit en anglais, en linguistique, en français ou en allemand de faire une sorte de liste des objectifs... de nos objectifs d'enseignement. Euh...*point-based*. Et...vraiment ça a tout changé pour moi car j'ai vraiment réfléchi de manière différente, j'ai commencé par la fin...et ça...parce que moi j'ai jamais...on m'a jamais [*sic*] appris à enseigner quoi. Je pense que c'est ça en fait à l'université, on est là parce qu'on a étudié assez longtemps mais

finalement on a jamais appris [*sic*] à enseigner...donc j'ai dû apprendre toute seule quoi.

Enq : Mmm...d'accord, et donc tu enseignes à tous niveaux ?

A : Oui donc au début beaucoup de langue, à tous les niveaux, finalement, donc de la des débutants jusqu'à *Honours*, la quatrième année. Et là vraiment presque que de la littérature...

Enq : D'accord, ok, et donc tu enseignes de la littérature, est-ce que tu peux dire quels textes littéraires tu as enseignés cette année ?

A : Ok, cette année... euh... *Onitsha* de Le Clézio, euh... une anthologie de deuxième année de textes classiques, euh... du dix-septième au vingtième siècle... euh... je peux mentionner... des auteurs comme Voltaire, Le Clézio, euh... on a fait un peu de poésie, on a fait Rimbaud, Verlaine, Dumas, *Les trois mousquetaires*, Sartre, Camus, donc ça c'était dans l'anthologie, ensuite *Bonjour Tristesse* de Françoise Sagan et *Don Juan* de Molière.

Enq : Très bien. Tu as choisi toi-même ces textes ?

A : Oui, tous sauf le *Don Juan*, c'était un texte qui était... non... en fait j'ai choisi *Don Juan* c'était un autre texte de Molière...je voulais garder un peu la même période, donc j'ai choisi un différent texte de Molière. *Phèdre* de Racine que j'ai choisi aussi.

Enq : Ok, en troisième année.

A : En troisième année.

Enq : Et... pourquoi tu as choisi ces textes en particulier ? Je sais que c'est une grande question...

A : Mmm... et excuse-moi, Fiona, aussi en *Honours*, une anthologie de la poésie surréaliste et notamment d'Eluard. Mais euh moi je les ai choisis, je pense que c'est souvent le cas en fait...fin l'idée pour moi quand même c'est qu'une fois les étudiants finissent la troisième année ils devraient avoir une sorte de perspective plutôt large de la littérature française et francophone... donc française et de langue française et classique, je pense que c'est important. Euh...en même temps, je pense qu'on est pas, on est plus obligé d'enseigner du Zola et Madame de Sévigné, et pour dire qu'ils ont... ben ce sont des textes parfois qui n'ont aucun... fin les étudiants ne comprennent même pas le monde dont il s'agit mais un texte comme *Don*

*Juan*, même c'est un texte du dix-septième, cette pièce de théâtre est universelle parce qu'il traite en fait de la nature humaine, et quand... quand il y a... ce lien existe c'est vraiment... c'est bien de pouvoir profiter de textes classiques pour montrer quand même aux étudiants, pour partager un peu cette culture, cet héritage culturel français. Euh... *Bonjour Tristesse* par exemple c'est un texte... comme il a été écrit par un écrivain qui était jeune quand elle l'a écrit... je pense que... et dont le personnage principal est une adolescente je pense que c'est un texte qui encore une fois malgré la distance culturelle et temporelle aussi peut plaire aux étudiants. Et euh *Onitsha* par rapport à l'Afrique et à Le Clézio qui plaît et euh... quoi d'autre ? Ah oui, la poésie surréaliste, c'est un amour qui revient donc à ma jeunesse...

Enq : Et donc tu as déjà évoqué des buts implicites dans le choix de ses textes, est-ce qu'il y a un but plus général ?

A : Oui je pense que... fin... je sais pas je pense que c'est assez personnel mais la littérature est un moyen de... une façon... PERMET la rencontre de plusieurs cultures et permet aussi de trouver ce qu'on a tous en commun. Donc c'est une sorte de voyage, c'est un voyage dans le texte, donc c'est un voyage qui est linguistique d'abord je pense parce qu'il faut pouvoir donc déchiffrer et ça... en classe de français et à l'université en Afrique du Sud, je pense que la langue est très très importante dans l'analyse littéraire, dans la lecture. Et après il y a donc le côté culturel, historique, philosophique, la thématique et l'idéal c'est de de trouver des points communs mais de montrer quelque chose de différent, d'ouvrir les étudiants à un monde qu'ils connaîtraient sans doute pas sans ça, sans avoir choisi de faire du français à l'université.

Enq : Et euh... quelle est ta démarche de professeur pour atteindre ces buts là, ces objectifs ?

A : Euh... ben, la démarche c'est pas [*sic*] toujours évident mais je pense qu'en littérature selon moi il faut quand même une sorte de... moi j'aime, j'aime les leçons assez formelles. Donc je pense que l'explication de texte par exemple est un... un outil formel d'analyse littéraire très très important, et j'insiste sur la forme justement... donc j'essaie de... de... permettre aux étudiants de se servir de l'explication de texte de manière systématique et de l'appliquer à des textes aussi variés que possible. Et à partir de là, une fois que ce travail est fait, c'est un travail de base mais de base très profonde, alors là bien sûr, tout est permis, on peut aller beaucoup plus loin, en troisième année les étudiants commencent vraiment à faire un peu de recherche et à réfléchir de façon beaucoup plus profonde et pas forcément systématique et minutieuse qui est parfois un

petit peu ennuyeuse peut être... mais là de poser des questions qui vont beaucoup plus loin, des questions plus complexes.

Enq : Donc l'explication de texte est un peu une base à partir de laquelle on construit...

A : Oui...

Enq : Et donc pour parler de l'évaluation, tu privilégies donc... l'explication de texte et quels d'autres types d'évaluation ?

A : L'habilité de faire des recherches et des synthèses critiques mais l'explication de texte est importante car elle permet aux étudiants de relever des thématiques ou une stylistique... euh... clés chez un auteur ou un texte en particulier mais à partir de là je veux vraiment qu'ils fassent eux-mêmes un effort de réflexion et qu'ils puissent montrer donc à la fin de la troisième année qu'ils peuvent faire des recherches en français, faire des synthèses d'ouvrages critiques, de commentaires critiques, qu'ils peuvent aussi critiquer eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils peuvent donner leur opinion critique par rapport à un texte... mais de manière justifiée, recherchée, structurée, argumentée... donc ça rejoint beaucoup la stylistique aussi... l'écriture est importante... donc...

Enq : Oui, donc... voyons... pour parler un peu des savoirs et des compétences que tu juges importantes d'intégrer dans ton enseignement, tu as évoqué donc cet esprit critique, est-ce qu'il y a d'autres compétences...

A : Donc déjà de savoir lire, ce n'est pas seulement une question linguistique c'est une question analytique aussi... et je pense que beaucoup de nos étudiants bien qu'ils fassent que souvent leurs autres matières sont en anglais, donc c'est pas [*sic*] forcément leur langue maternelle mais c'est la langue qu'ils connaissent le mieux ne savent pas lire de manière critique et analytique donc ça on peut l'enseigner dans toutes les matières même si c'est en français. Donc y a ça [*sic*], la lecture, très importante, l'écriture, savoir écrire, savoir argumenter, euh... et euh... je pense que la stylistique est très importante dans le sens où on doit apprendre à pouvoir résumer une idée à pouvoir relever ce qui est important dans un texte, à pouvoir changer le style d'un texte pour montrer qu'on comprend plusieurs registres, on comprend la différence, pas simplement stylistique mais souvent thématique, politique, socioculturel, de registres différents. Euh... oui donc tout ça c'est très important. La grammaire un peu moins, mais c'est plutôt c'est dur à définir...

Enq : C'est lié en fait...

A : Oui.

Enq : Ok une question générale, et puis on est presque terminé. Quelle est... à ton avis quelle est ta fonction de professeur de français ?

A : Ben c'est une question qui...qui fait un peu mal en ce moment à tout le monde je pense, parce que moi je comprends qu'on est un pays en plein essor où il y a énormément de priorités, euh... je pense qu'on hérite d'étudiants qui finissent l'école dans un système éducatif qui est en train de se détériorer, donc y a... c'est vrai qu'y a des urgences, des choses à régler avant de pouvoir peut être penser aux langues étrangères, je pense que beaucoup de gens pensent que c'est un luxe... en même temps, je suis convaincue que l'apprentissage d'une langue étrangère surtout dans un pays comme l'Afrique du Sud qui s'est beaucoup ouvert au monde, est très important du point de vue je pense intellectuel, tout simplement, parce que c'est un bon exercice cérébral, mais en même temps c'est vraiment une ouverture culturelle qui est très très importante en Afrique du Sud. Donc... oui... je peux comprendre que les ressources du pays...les maigres ressources... sont parfois... sont utilisées en priorité pour autre chose je sais pas les mathématiques, les sciences, l'anglais, etc. mais je pense qu'il faut pas [sic] oublier que les langues étrangères sont très importantes...

Enq : Et ton rôle là-dedans ? C'est de faciliter cette ouverture ?

A : Mon rôle c'est justement d'être à l'écoute des étudiants et de leurs besoins. Il faut savoir évoluer. Mais moi je résiste l'évolution où on change enfin c'est peut-être une fausse impression que j'ai, où on change le standing le standard de l'enseignement qu'on a... je suis prête à évoluer du point de vue du contenu, de ce qu'on enseigne, du point de vue des méthodes, de langue, des textes littéraires, mais pas forcément de la qualité de l'enseignement. Et ça...ça a beaucoup changé, depuis que j'ai fait français à l'université, ça a énormément changé. On lit beaucoup moins. Il y a beaucoup moins d'attentes... et euh... la littérature... oui, il y en a beaucoup moins... beaucoup moins d'étudiants s'intéressent à la littérature. Ça se comprend aussi, je pense que ça devait arriver, je pense pas [sic] que ce soit une catastrophe mais ça peut pas [sic] disparaître, parce qu'en fait, ce n'est pas que la lecture de belles histoires, la littérature c'est vraiment au cœur de ce qu'on fait, je pense.

Enq : Bien ...et donc, pour terminer, est-ce que tu considères qu'il y a une différence entre être professeur de français et professeur du FLE dans le contexte dans lequel tu enseignes, et si oui, où se situes-tu au sein de ce contexte-là ?

A : Moi je pense qu'il devrait y avoir très peu de différences...que les deux devraient en fait... quand je lis un texte de littérature, ce n'est pas, comme j'ai dit tout à l'heure, du Zola... ça peut être des textes contemporains, des textes qui parlent aux étudiants, des textes qui ne sont pas littéraires qui sont de culture populaire, etc. Mais c'est ça, la littérature c'est des textes, où la langue, la lecture, l'écriture, on peut pas [*sic*] les séparer, vraiment pas. Et oui, dans le passé, ça c'est un des changements positifs c'est que dans le passé, c'était de la grammaire formelle qui était vraiment finalement très dure à enseigner un, et dur à encaisser pour les pauvres étudiants et cette idée de changement vers une méthode communicative est très très bien... ce n'est pas une baisse de niveau, en fait c'est une façon différente d'apprendre et c'est là où la littérature peut renforcer au lieu que ce soit des matières séparées.

Enq : Donc...c'est-à-dire qu'on peut utiliser la littérature à d'autres fins ?

A : A l'apprentissage de la langue, à l'écriture, à la lecture, tout ça c'est ....comment dire...

Enq : Des compétences ?

A : Des compétences qu'on est obligé d'enseigner quand on enseigne une langue.

*[Après avoir stoppé l'enregistrement, on commence une conversation informelle sur les méthodes d'évaluation. Je décide de continuer à enregistrer...]*

A : La différence entre les oraux, les examens oraux des étudiants qui n'ont rien du tout capté ou qui étaient absents et qui n'ont pas appris à faire une explication de texte et ceux qui ont appris à la faire... parce que même s'il ne font pas de manière très systématique à l'oral par ce qu'ils sont nerveux, ils vont repérer des thématiques, des structures, d'effets de style, une structure textuelle parce qu'ils auront quand même un peu suivi les étapes de l'explication de texte.

Enq : Donc c'est la question de structure...

A : Oui, ça doit devenir presque naturel, mais il faut commencer par un truc qui est plus mécanique... qui est plus systématique. Comment lire un texte sans réfléchir à la structure du texte ? Et ça ça s'apprend ça peut s'apprendre de manière vraiment formelle et systématique. Oui c'est un peu sec c'est un peu... mais moi je pense que c'est un outil très important. Pareil pour la dissertation... formelle quoi. Introduction, thèse, antithèse, synthèse, conclusion. Au début, s'ils passent pas par là, ils ne sauront jamais bien argumenter ... mais s'ils le font de manière vraiment plutôt oui sèche, froide enfin parfois c'est pas très drôle à lire, s'ils prennent l'habitude de le faire, ils finissent par écrire un truc beaucoup plus stylisé, personnel, fluide mais cohérent, qui reste cohérent.

Enq : Donc c'est la compétence d'argumentation, c'est un genre discursif qui est le plus important à apprendre...

A : Oui, oui et je pense que c'est important de... passer un peu de temps à le faire... de manière formelle. En tout cas c'est comme ça que j'ai appris à le faire à l'école... et ça... c'est resté, on le fait naturellement après mais c'est resté.

Enq : Je vais peut-être juste lancer une petite question : à ton avis, pourquoi les étudiants choisissent-ils d'apprendre le français ?

A : Mais je pense pour plusieurs raisons, je pense que... beaucoup d'étudiants... alors le côté peut être un peu négatif et c'est la grande surprise pour eux une fois qu'ils ont choisi le français... c'est que beaucoup de nos étudiants sont pas [*sic*] anglophones, et nous sommes une université anglophone, où il vont devoir étudier toutes leurs matières en anglais... et je pense... que ça leur fait peur, je pense qu'ils... qu'ils... ne se sentent pas vraiment à la hauteur et qu'ils sont désavantagés par rapport à ceux qui sont anglophones, et ils choisissent une matière où quelque part ils se disent qu'ils seront tous au même niveau, allez on parle pas [*sic*] français, on est tous dans le même truc, et voilà... et je pense que ça c'est une des motivations... y a l'aspect [*sic*] ... y a beaucoup d'étudiants qui font de la politique, des relations internationales et qui réalisent l'importance du français en Afrique, donc c'est une décision géo-socio-politique... et ensuite... il y a ceux qui l'ont fait à l'école, qui vont directement en deuxième année donc c'est une sorte de continuation... euh... et puis y a ceux qui ont une idée du français de la langue française enfin un peu stéréotypée, que c'est une belle langue, que c'est la langue de la culture européenne, de l'amour, de la cuisine... donc c'est une sorte d'intérêt culturel, une sorte de tourisme linguistique. Donc c'est une façon de découvrir ça.



Enq : Et... à ton avis quelle est la place du français en Afrique du Sud ? Est-ce que tu penses que ça a évolué, qu'il y a une importance à l'apprendre ?

A : Mmm ça a beaucoup évolué et c'est une bonne chose. Avant c'était presque une langue pour les élites comment on apprend le piano quand on a six ans quoi, c'est une façon d'être éduqué et sophistiqué et maintenant, c'est quelque chose qui est devenu de plus en plus pratique, d'ailleurs c'est pour cela que le cursus littéraire a changé, c'est pour ça qu'on ne fait plus de textes vraiment du seizième et du dix-septième. Le but est beaucoup plus pratique plus réel et fonctionnel... et donc la langue a une plus grande place... la langue, la traduction, l'enseignement et c'est normal...

Enq : Et est-ce que tu te sens en tant que prof de littérature, qui a comme spécialisation la littérature, est-ce que tu te sens, est-ce que ça a changé un peu ta représentation par rapport à ta place... ?

A : Oui, tout à fait... au début je me suis sentie menacée mais je pense que c'est vraiment c'est tellement restrictive de penser comme ça, en fait, parce qu'on l'est pas du tout, euh... on est menacé sans doute au niveau des ressources, mais ça c'est le cas pour des tas de matières dans les humanités et je pense que ça n'a rien à voir avec le fait que ce soit le français ou que ce soit une langue étrangère. Je pense que... et donc finalement on est pas [*sic*] simplement prof de littérature on est un petit peu prof de tout... donc notre discipline commence à évoluer... et commence à partager avec... en fait ça devient multidisciplinaire et c'est ça qui est très chouette... on peut faire un peu de *Cultural Studies*, on peut faire de la traduction, on peut faire... fin des tas de choses qui sont liées au français mais qui sont pas limitées, je pense.

Enq : a a décloisonné la discipline...

A : Oui, bonne façon de le dire. On peut faire... oui, oui il y a des tas de façons de continuer...

## Interview 2 - Denis

18.11.2010

Enq: Ok, pour commencer, est-ce que tu peux me dire quelle est ta formation?

D : Euh ma formation c'est très simple, j'ai une thèse en littérature comparée à la Sorbonne, voilà, et j'avais pour chef de thèse notre cher ami Chevrier, c'était mon directeur.

Enq : Ah ok, super. Tu peux me parler un petit peu de ton sujet de thèse ?

D : Euh ... à l'époque avec la vision de la jeunesse, j'ai parlé de la littérature congolaise en général hein donc j'ai analysé en fait, le paradoxe qu'il y avait entre la jeunesse en tant que terme chronologique de la naissance de la littérature congolaise par rapport à son évolution donc une littérature jeune mais qui en essence ne l'était pas... c'était une littérature déjà adulte comme on peut dire, voilà.

Enq : Intéressant. Et... dans ta position... c'était quoi ta position de départ ? Pourquoi ce sujet ?

D : Pourquoi ce sujet... euh c'était un peu plus compliqué parce que quand j'ai fait mon DEA toujours à la Sorbonne j'ai travaillé sur le roman congolais et l'intérêt est né à partir de là pour voir comment ce roman est né comment il a évolué dans le temps, et l'appétit venant en lisant hein/j'ai dû élargir un peu le sujet pour en faire un sujet de thèse.

Enq : Et euh ton argument ?

D : Mon argument... je n'ai pas je n'avais pas une hypothèse de départ c'est ça qui était avantageux pour moi. En général on a une hypothèse, on essaie de la vérifier, de l'appliquer et ainsi de suite. Là non, j'avais juste les romans que j'avais dans ma petite bibliothèque et c'est en lisant je m'étais dit mais pourquoi aller plus loin la matière est ici... donc je suis parti comme ça sans des *a priori*.

Enq : Et quels étaient les auteurs que tu as étudiés ?

D : Non comme j'ai fait tous les genres/

Enq : Donc c'était très large ?

D : Très très large, c'était sur vingt ans. Voilà, de '75 à '2000... donc une vingtaine d'années tout en évitant les erreurs de... de ségréger les périodes d'autant plus qu'on peut écrire une pièce dans une période et entre temps il y a d'autres thèmes qui sortent... donc j'ai fait attention à ce genre de chose, donc c'est vingt ans de l'évolution de la littérature congolaise en général.

Enq : D'accord, et pourquoi la littérature congolaise en particulier ?

D : Euh comme j'ai dit avant c'était tout que j'avais devant moi et étant en littérature comparée euh/je m'étais dit pourquoi faire de la littérature comparée avec une œuvre française ça c'est intéressant mais dans la classe il y avait déjà des gens qui se sont positionnés sur ces créneaux /donc le seul créneau qui était ouvert c'était le mien.

Enq : Super, ok, et actuellement quels sont tes intérêts en matière de recherche ?

D : Actuellement... je reviens d'abord sur le pas actuellement le non actuellement hein donc c'est-à-dire avant j'étais plus focalisé dans la littérature post-coloniale, l'exil, l'interculturalité, littérature populaire et maintenant je me focalise davantage sur un sujet et sur xxx. Je travaille sur un projet important... c'est sur l'épigraphe.

Enq : L'épigraphe.

D : La naissance et l'évolution des épigraphes dans les littératures africaines. Là je viens de te donner le titre de mon... soit l'ouvrage soit de mes articles à venir.

Enq : Mmm... et tu peux expliquer ce choix ?

D : Euh comme toujours, ayant circulé dans le monde étant dans les colloques tout ça on entend des gens parler, des professeurs c'était à une... je sais pas quel colloque, un des profs qui avait souligné ce fait que c'est un peu bizarre que le paratexte littéraire africain n'a pas été suffisamment traité par les africains eux-mêmes. Donc y a un manque [*sic*] de connaître un peu, alors j'ai fouillé après j'ai fouillé partout, il y a eu quelques articles simplement sur le paratexte... euh deux ou trois ouvrages seulement sur le paratexte en général. Mais l'épigraphe en tant que chapitre du paratexte n'a pas été étudié y a quelques articles hein [*sic*] / des amis des Etats Unis que je connais, au Canada qui ont travaillé sur quelques articles mais il n'y a pas un ouvrage sur l'épigraphe dans les littératures africaines... je me suis lancé dans ça, ça fait un bon moment

que j'y travaille et voilà donc j'ai pris une année sabbatique... fin six mois, donc je vais me consacrer à ça aussi... avec le paradoxe sud-africain c'est-à-dire tu publies en Europe, tu publies un ouvrage, ce n'est pas intéressant pour l'université parce qu'elle ne reçoit pas beaucoup d'argent et toi non plus, donc la visibilité dans l'université c'est de publier des articles individuels, donc j'étais parti pour un ouvrage pour une visibilité internationale mais les contraintes locales me réduisent à faire des articles de cette matière qui m'intéressent/ donc voilà je suis sur ça... je ne vis et respire que de ça.

Enq : Et donc est-ce que tu veux commenter l'évolution de ta recherche ou tu penses que tu en as suffisamment dit ?

D : Nous sommes dans un monde qui évolue très vite. L'année dernière, non il y a deux ans, j'ai rencontré une collègue euh... on a discuté comme ça, elle m'a demandé la même question, qu'est-ce qui t'intéresse en ce moment et je lui ai dit que je suis en train de travailler sur un ouvrage sur des interviews des auteurs africains... elle me répond en me disant je travaille sur la même chose et le mien, mon propre bouquin va sortir dans trois mois ! Coïncidence hein... et j'ai apprécié beaucoup cette coïncidence, ça montre que mes intuitions en général, vérifiées par après ne sont pas des conneries.

Enq : Oui... et est-ce que tu peux me dire, bon c'est une question assez large... quelles sont les orientations théoriques, thématiques que tu favorises, est-ce qu'il y a quelque chose en particulier ou est-ce que c'est ton intuition comme tu le dis ?

D : Non, l'intuition c'est quand je sens un besoin et je me lance sur ce créneau, et en ayant lu et tout ça en fait j'ai déjà écrit un article sur ça qui constituait ma première lancée, le premier chapitre de mon ouvrage. Mais comme les choses sont telles qu'elles sont ici, je me suis rendu compte qu'il fallait pas [*sic*] faire ça, donc j'en ai écrit un article en fait. L'épigraphe, elle ressemble c'est comme un miroir de la littérature africaine parce qu'à travers elle, on voit l'évolution et on comprend mieux comment on vient et comment se décréte et comment naissent toutes ces tendances des littératures africaines... de sa naissance, jusqu'à la négritude, à la dénégritude qui est un terme que moi-même j'ai concocté, jusqu'à aujourd'hui dans la littérature monde et l'après...

Enq : Donc ton axe, je veux dire... ton intérêt principal c'est vraiment l'évolution, la chronologie, les=

D : En fait, on peut comprendre... on peut cerner euh le pourquoi le comment de la naissance des littératures africaines à travers l'épigraphe, ouais. Juste en lisant les épigraphes je peux, comme je l'ai dit d'ailleurs dans mon article qui va sortir bientôt que j'ai pas xxx [*sic*] bon si je ne veux pas entrer dans les théories des épigraphistes, comme on dit, même l'absence d'épigraphe hein/

Enq : C'est très parlant.

D : Oui, ça parle beaucoup. Je m'arrête là sur ce sujet.

Enq : OK, parfait. Est-ce que tu peux me dire depuis quand tu es enseignant-chercheur à l'université ?

D : Je suis enseignant-chercheur... un mot qui fait frémir, non, je reconnais que je suis en poste depuis 2002.

Enq : Et pourquoi tu as choisi ce métier ?

D : Je n'ai jamais choisi d'être enseignant de ma vie vu mon tempérament... je me voyais avocat.

Enq : Ah bon ?

D : Oui. C'est un parcours assez bizarre parce que dans mon propre pays/ après mon bac je me suis inscrit pour faire le droit, mais mon nom n'est pas sorti sur la liste, et la deuxième liste... or chez nous on s'inscrit dans quelque chose mais le résultat... on pouvait s'inscrire en littérature et le nom sort en mathématiques. J'y suis allé à contrecœur, mais très vite la première année ça s'est très bien passée, et puis j'ai oublié/voilà/et je ne regrette rien non plus.

Enq : Et comment ça se fait que tu es venu en Afrique du Sud ?

D : Non, ça c'est très personnel.

Enq : OK, pas de problème.

D : Non, non, juste un mot et j'ai terminé, il y avait des difficultés dans nos pays en général, hein, pour avoir du travail et tout, mais ma génération à moi c'était le rêve de l'Europe, comme moi je ne rêve pas beaucoup, j'exécute, je vis ma vie au jour le jour, j'ai décidé de venir en Afrique du Sud parce que c'était encore rare... pour moi c'était, il fallait aller dans ce genre de pays émergent où l'histoire était en train de

s'écrire je pouvais xxx ma petite main à cette histoire... plutôt que de vouloir aller en Europe où tout est fait et tout est pris/ et mon choix était le meilleur parce que c'est à partir d'Afrique du Sud que je suis même parti en Europe et je suis REVENU en Afrique du Sud donc je ne regrette rien.

Enq : Et pour terminer sur cette section, est-ce qu'il y a un lien pour toi entre ta fonction de chercheur et ta fonction d'enseignant ?

D : Non.

Enq : Non ?

D : Non. Non, pourquoi ? Parce que je suis sous-employé, je m'explique...donc, de toutes ces années je me suis battu pour pouvoir insérer mes propres recherches dans mes enseignements parce que je suivais en fait... on me donnait un calendrier, un cahier de charges qui n'avait rien à voir avec mes recherches... c'était calqué sur une tradition qui était au département de faire la littérature de... comme je dis entre guillemets, des « morts », hein/ des écrivains morts...il n'y avait pas de contemporains... donc ça a pris beaucoup de temps pour que j'accepte petit à petit mes recherches...heureusement, ces dernières années, j'ai pu parler de mes recherches dans mes cours, mais ça a pris beaucoup de temps.

Enq : Oui, et quels textes as-tu enseigné cette année ? Dans tes=

D : Naturellement, j'ai enseigné Véronique Tadjo.

Enq : Lequel ?

D : *La Reine Pokou*.

Enq : Et... euh... tu l'as choisi toi-même ?

D : Heureusement.

Enq : Et pourquoi ce texte ?

D : Non parce que j'ai commencé à enseigner l'année dernière, et qu'on avait commandé déjà des œuvres hein/ c'était sur la liste des œuvres achetées, donc c'était plus facile de faire la même commande, hein, pour le... je préfère enseigner deux ans, après changer... Ouais. La première année c'est une expérimentation, la deuxième année je corrige ce que je

n'ai pas bien fait ou améliorer... la troisième année je change. Sinon je m'ennuie.

Enq : Et tu enseignes autre chose ?

D : Euh, en littérature comparée, *L'Africaine*, oui.

Enq : Et, euh... est-ce que tu enseignes la langue ?

D : J'enseigne la langue depuis huit ans, et ça m'emmerde. Absolument.

Enq : Quel niveau ?

D : Premier niveau.

Enq : Débutant ?

D : Débutant. Euh on dit que je suis bon enseignant, selon toutes les... comment appelle ça, les évaluations des étudiants depuis huit ans je suis toujours *above* la moyenne de l'université, toujours, ouais/ mais, ça use, à force, parce que enseigner la première année... on n'apprend pas ça à l'école/ d'autant plus qu'on a... à l'époque on avait une méthode qui s'appelait... comment ? *Contacts*... une méthode de langue, et là on est passé à *Alter Ego*, mais j'avoue que à chaque fois enseigner comme malheureusement moi j'ai acquis... on a autour de cent étudiants plus ou moins chaque année auxquels je dois enseigner par exemple... les salutations, dans une classe de cent, voilà/ et enseigner le passé composé...

Enq : Donc tu ne les divise pas en deux ?

D : Non, j'ai toujours eu cent personnes devant moi à qui je dois enseigner le passé composé et l'imparfait... la différence en deux heures. Si on n'est pas clown on s'ennuie et les étudiants aussi/ donc, ça m'épuise et ça m'apporte rien.

Enq : D'accord... et à ton avis, pourquoi les étudiants choisissent-ils d'apprendre le français à l'université ?

D : Non, je pense que nous n'avons pas été sincères avec l'offre, c'est-à-dire que nous avons acquis... nous marchons sur des plates-bandes tracées il y a vingt-cinq ans, avec la création du département/donc on fait la même chose depuis, on n'a pas suivi l'évolution de la société, et les nouveaux arrivants.

Enq : C'est-à-dire ?

D : C'est-à-dire que pour les étudiants aujourd'hui ce qui les intéresse ce n'est pas nécessairement d'être prof de français. Les étudiants viennent au département de français pour apprendre cette belle langue et pour d'autres pouvoir en faire un métier... donc on aurait dû il y a cinq ans, j'ai dit qu'il fallait diviser ce département en deux, une filière « français pour spécialistes », pour ceux qui veulent=

Enq : Objectifs spécifiques ?

D : Voilà FOS hein/comme disent mes amis les fleuristes hein/voilà/et l'autre filière « français de communication » où on les apprendrait la civilisation, la langue française, point.

Enq : La littérature ? Où ça rentrerait ?

D : Ca rentrerait, euh... en tant que textes d'appui.

Enq : Textes authentiques ?

D : Appui, c'est-à-dire que on peut parler d'une thématique et prendre un extrait juste pour montrer que voilà cette problématique elle est traitée d'un thème dans telle ou telle œuvre aujourd'hui. Donc la littérature serait juste des textes de base sur lesquels s'appuyer hein/ et pour pouvoir passer le message d'aujourd'hui et de la culture française aujourd'hui.

Enq : D'accord.

D : Pas leur apprendre les rimes croisées, les rime sautées, tout ce que vous voulez... ils n'en ont pas besoin/ ce qui fait et qui montre depuis huit ans, les statistiques sont claires. On baisse parce que les étudiants qui viennent en première année, viennent dans cet esprit mais ils retrouvent un français de spécialistes... ceux qui résistent et qui persistent à continuer à faire le français en deuxième année, le « gap » comme on dit, il est très, très grand, entre le petit bonjour gentil de première année et la deuxième année où on passe aux traductions, à la version, hein/ils sont perdus...et pour eux ça devient très difficile et nous avons des cas d'abandons.

Enq : Mmm, ça devient un problème. Et donc toi par exemple quand tu enseignes la littérature, *La Reine Pokou*, dans quel but est-ce que tu enseignes ce texte ?



D : Moi, quand j'insère mes textes de cœur, comme je dis, c'est en fait pour les initier à une autre littérature, pour leur dire qu'il y a un autre son de cloche dans la littérature. Il n'y a pas que les vieux Baudelaire, et Verlaine, et tous ces gens qui sont morts... il y a des gens qui sont vivants qui écrivent et dont les thématiques peuvent se croiser avec les anciens/donc il y a pas à mettre une barrière entre les deux.

Enq : Et quelle est ta démarche pour atteindre ce but, cette ouverture, comment tu procèdes ?

D : Oui. Pour les deuxièmes années justement, on utilise des extraits, mais je fais en sorte que chaque extrait que j'utilise traite d'une thématique qui me tient à cœur dans le contexte du FLE sud-africain... ouais, parce que quand on parle, par exemple... un texte que j'ai utilisé c'est de Fatou Diam *La préférence nationale*, c'est un texte qui est très actuel même pour ça parle plus aux étudiants aujourd'hui sud-africains, parce qu'il traite de problèmes d'immigration. Voilà, des gens qui viennent dans le pays qui sont traités de vouloir prendre le travail des autres mais ce sont les thématiques qui se croisent. Si un texte comme ça leur parle plus que *Le pont Mirabeau* et autres...

Enq : Donc c'est vraiment sur une base thématique que tu procèdes avec discussion.

D : Oui.

Enq : Quand tu dis « dans le contexte du FLE sud-africain », c'est-à-dire ?

D : Non, c'est-à-dire qu'ils sont... ils ne sont pas francophones déjà/ donc un texte écrit par un des leurs... donc les écrivains de la migration est très proche de leurs préoccupations qu'un texte écrit par un français d'origine française du siècle dernier. Voilà, donc ce sont les thématiques en fait qui dirigent les débats... donc, pour moi, on devrait s'appuyer sur la littérature... certes, faire les classiques, mais aussi penser à insérer ce que je compte dans les années à venir prendre des textes sud-africains traduits en français et les utiliser en classe.

Enq : Au niveau de la pertinence culturelle ?

D : Culturelle.

Enq : D'accord.

D : Parce que le problème ce n'est pas la langue comme dit X<sup>101</sup> c'est un problème de partenariat, hein/euh, je prends Coetzee, *Disgrace*, cette œuvre-là, c'est traduit en français. Beaucoup d'étudiants ne l'ont pas lue, comme les étudiants d'aujourd'hui ne lisent pas, même en anglais. Alors, si moi je viens avec ce texte écrit en français et on travaille dessus/ mais on apporte plus, le problème n'est pas la nationalité de la personne qui écrit mais c'est que la base qui est là... on utilise le français comme prétexte pour apprendre la vie/ tout simplement.

Enq : Mmm... et donc les savoirs ou les compétences que tu juges importants... tu as parlé de cette dimension d'interculturalité qui est fondamentale...d'autres compétences ?

D : Je me refuse d'utiliser ce terme de « compétence » déjà que je suis contre toutes les théories de FLE en général hein/parce que je pense que lorsqu'on enseigne on a un matériel vivant hein/ humain, on n'a pas... c'est un matériel dynamique, on ne vient pas avec des théories créées dans les labos pour dire « Ah ! Voilà ! Maintenant on va faire ça » et ça s'appelle... tout le FLE n'a rien apporté de nouveau, rien. Quand on regarde tout ce qu'ils écrivent... ils parlent maintenant dans un langage qu'on appelle le langage des fonctionnaires français, on ne comprend rien dans leurs lettres parce que c'est ça... ce n'est pas en disant... euh... je suis... plutôt de dire que je suis aveugle, on dit je suis... comment dire en anglais ? Quelqu'un qui est aveugle/ *challenged, and so on...*

Enq : *Challenged, ja.*

D : *Ja*, tu vois, ce n'est pas en disant ça qu'on a apporté quelque chose de nouveau, on reste aveugle de toute façon. Donc l'enseignement en tant que ART d'enseigner n'a pas changé, nous avons un enseignant/ un élève/ le rôle de l'enseignant c'est de transmettre l'information à l'étudiant/ et à l'étudiant de le digérer et de pouvoir en faire quelque chose. Toutes les théories qui tournent...le FLE ça n'apporte rien ! C'est pour ça que je les appelle les « fleuristes » : vous embellissez la langue sans rien apporter, d'ailleurs quand tu regardes toutes les méthodes, moi je n'insiste plus d'ailleurs, à tout ce qui est une formation des enseignants, ceci cela comment enseigner avec cette méthode de compétences de linguistiques compétences de ceci...non ! Je suis devant une classe d'étudiants/ cent personnes je dois transmettre, quand je suis dans les formations on parle des classes idéales de vingt-cinq personnes, hein/ ce sont des... ce que font les fleuristes, pour moi ils font de la théorie pour les écoles de langue. Ils ne font pas la théorie pour nous académiques, parce que tout ce

---

<sup>101</sup> Attaché de la coopération pour le français en Afrique du Sud.

qu'ils disent, c'est dans une classe idéale il faut échanger avec l'étudiant, aller vers l'étudiant, selon sa culture on ne peut pas dire ça... Non, j'ai cent étudiants dans l'auditoire, je n'ai pas à savoir qui vient du Zimbabwe, ou qui vient du Congo/ J'ai une langue à transmettre, point. Donc pour moi c'est des théories de labo pour des classes idéales des cours de langue et pas pour les académiques.

Enq : Et comment tu expliques cette évolution du FLE dans l'Afrique du Sud ?

D : L'Afrique du Sud a connu plusieurs étapes... en fait comme je n'ai pas participé à l'ouvrage sur... euh l'ouvrage spécial pédagogique qui est sorti de... auquel j'ai beaucoup de choses à reprocher étant lecteur moi-même de certains de ces articles... je m'arrête là. Je continue simplement en disant euh, après '94 il y a eu... à la fin de '94 on faisait de la littérature sur objectifs spécifiques pendant des siècles dans ce pays parce que la junte d'enseignants sud-africains c'était une vieille génération de soixante-huitards attardée xxx beaucoup de ces gens sont devenus profs parce qu'ils étaient de nationalité française, tout simplement, et ils ont fait de l'enseignement qu'on appelle l'enseignement mutuelle, ils ont pris tout ce qu'ils avaient eux appris à l'école, et les mêmes ouvrages, et les mêmes exemples d'il y a cinquante ans qu'ils donnent aux étudiants et ils veulent que les étudiants soient des spécialistes en français en FOS... non, après '94 les besoins sont là et ont changé et l'Afrique du Sud, les départements de français traînent encore les pieds parce que nous ne répondons pas aux attentes des étudiants. Avant, on avait beaucoup d'étudiants, maintenant, dans tous les départements il y a une chute, pourquoi/ parce que nous ne prenons pas compte cet aspect important/ les étudiants ne viennent pas pour être des profs de français.

Enq : Et le rôle du FLE là-dedans ?

D : Le rôle du FLE justement, c'est que cette dimension, si je l'accepte maintenant du FLE, n'est pas tenu en compte réellement d'autant plus qu'en un autre domaine spécifique/comment pouvez-vous enseigner dans un contexte FLE... quels des auteurs qui ne sont pas de la culture FLE [*sic*], c'est très difficile pour eux parce qu'ils ne voient pas le rapport parce que pour eux le français c'est une vieille langue romantique parce que même les auteurs qu'on leur donne c'est des vieux, déjà qui sont morts il y a des siècles ces gens-là constituent le socle, certes, mais il y a d'autres aujourd'hui donc on doit prendre en compte le fait que ce n'est pas parce que quelqu'un ne connaît pas Jean-Paul Sartre qu'il est idiot. Dans la vie il n'y a pas de Jean-Paul Sartre/ Il y a xxx à la vie, donc il faut tenir compte de tout ça. Voilà.

Enq : Et juste pour revenir euh sur ton rôle de prof en littérature – je suis presque terminée – quel type d'évaluation est-ce que tu privilégies en littérature ? Comment évalues-tu tes étudiants ?

D : Là ça me pose un problème de conscience. Je viens de, je suis toujours malheureusement contre toute l'évolution justement du FLE dans la mesure aujourd'hui est né ce qu'on appelle le Cadre européen de référence. DEJA en tant qu'africain ça me pose problème/nous sommes en Afrique/ on parle de cadre EUROPEEN de référence. FRACHEMENT Cadre européen de référence d'accord/ mais cadre africain de référence IMPORTANT on ne peut pas continuer en tant que... euh... chanteurs du FLE utiliser les méthodes des cadres européens en Afrique [*sic*]. On les adapte pas [...] on nous amène des théories du cadre européen, il y a un problème de conscience. Alors ce cadre européen nous dit quoi/ traditionnellement quand on évaluait une dissertation... le prof il est seul devant sa conscience et la question qu'il a posée avec les réponses auxquelles il s'attend, il lit le papier et il donne en fonction de tout ça. Il n'y a pas d'objectivité parfaite dans une correction... alors le cadre européen de ce que je ne veux pas rappeler encore ici, de référence hein/ qui pour moi n'est pas xxx donne des grilles d'évaluation, lesquelles grilles quand on les suit/ personne n'échouera. Donc pour moi on n'a pas/ mettre une grille d'évaluation c'est restreindre les compétences/ si j'utilise leur mot, les compétences de l'enseignant parce que l'enseignant est seul maître. C'est lui qui a enseigné l'étudiant, c'est lui qui sent les réponses et c'est lui qui répond... il n'a qu'à se référer à lui-même. Le cadre européen de référence nous pose un problème parce qu'il faut, si je corrige traditionnellement par exemple, l'étudiant a 7/si je corrige avec un cadre de référence cet étudiant a huit ou neuf pourquoi ? Parce que dans tout ce que l'étudiant dit il y a toujours du bon selon le cadre européen de référence, mais dans l'enseignement on n'est pas là pour plaire aux étudiants selon les théories, l'interculturalité, tout ça, non ! Un étudiant il peut avoir un zéro et l'enseignant peut dormir en paix.

Enq : Mmm. Donc c'est aussi... ce que tu veux dire c'est une sorte de démocratisation démesurée quelque part ?

D : Bien sûr on démocratise avec des théories du genre euh...on remet l'étudiant au centre... l'étudiant n'a jamais été au centre de l'enseignement, l'étudiant c'est un récepteur, l'enseignant c'est lui qui donne la connaissance sinon il n'y a pas...à quoi ça sert d'être enseignant si mon rôle c'est devenir, faire une séance de...

Enq : Un guide.

D : Un guide, une séance interculturelle où chacun parle de sa vie, voilà personne n'a tort, tout va bien, au revoir... non l'école c'est un centre où l'enseignant va ayant préparé quelque chose dont l'information s'expliquait point [*sic*].

Enq : Mmm.

D : On me traitera de traditionaliste mais j'ai fait huit ans d'enseignement, j'en ai l'expérience, la preuve c'est qu'aujourd'hui dans les départements de français on a une méthode qu'on appelle *Alter Ego* pour moi c'est d'une inertie... c'est une... voilà je m'arrête là...

Enq : Vas-y, lâche-toi.

(Rires)

D : Non non je veux simplement te dire cette méthode n'a d'académique que le nom, *Alter Ego*, c'est tout/ c'est une méthode d'enseignement dans les écoles de langue d'où la preuve, L'Alliance Française utilise cette méthode depuis des siècles/comment expliquer que l'université, les académiques acceptent de prendre une méthode de langue créée pour une Alliance Française et la donner à l'université [*sic*].

Enq : Alors qu'est-ce que tu proposerais au lieu de ce genre de méthode ?

D : Euh je propose, je n'ai pas, il n'y a pas une méthode/ il n'y a pas une panacée/ simplement cette méthode-là n'a pas lieu d'être à l'université.

Enq : D'accord.

D : C'est tout, d'autant plus, je l'ai utilisée l'année dernière, je n'ai cessé de dire à qui veut l'entendre que moi je ne l'ai pas du tout aimée, mes étudiants non plus, pour la simple et bonne raison comment veux-tu avoir une méthode de langue qui est écrite en français, tout est en français, vous donnez ça aux étudiants de première année ? Il n'y a aucune consigne en anglais dans un contexte FLE/ comment veux-tu que l'étudiant puisse comprendre/ même la consigne n'est pas comprise, les étudiants ne se sont pas appropriés de cet ouvrage. En revanche cette même méthode, je veux dire fantaisiste marche euh en deuxième année il me semble selon ce qu'on m'a dit, en troisième année parce que ces étudiants comprennent déjà le français, ils peuvent s'approprier l'ouvrage, mais en première

année c'est pour moi si vous voulez cette méthode faudrait qu'elle soit traduite en français, sinon ça serrerait.

Enq : OK, juste pour revenir à l'évaluation en littérature, est-ce que tu fais dissertation, explication de texte... euh productions créatives ?

D : Non comme j'ai dit je n'ai que la première année.

Enq : Oui, d'accord, donc c'est très...

D : Oui, je fais des petites choses genre commenter un extrait, donner son opinion sur quelque chose, voilà.

Enq : OK, pour terminer j'aimerais juste revenir sur cette idée-là de FLE versus ce qui est académique ... et toi, par exemple, est-ce que tu considères qu'il y a une différence entre être prof de français et prof du FLE ? Et si oui, où se situes-tu au sein de...

D : Attention, prof de français en tant que transmetteur de la langue française...

Enq : Et de littérature.

D : Et de littérature, c'est ça que tu appelles prof de français ?

Enq : Oui, ben justement c'est un terme un peu flottant, je vais creuser ça... comment tu perçois ça ?

D : Euh, c'est deux métiers différents. Pour moi, les fleuristes hein/ ne sont pas à leur place à l'université nous ne faisons pas du FLE, nous faisons de l'enseignement littéraire et de l'enseignement de la langue française, c'est-à-dire nous devons leur apprendre des structures, comment fonctionne la langue, voilà. Mais on n'est pas là pour donner des structures déjà faites aux étudiants à mémoriser et pouvoir parler la langue en quatre mois... ce n'est pas l'objectif de l'université... l'objectif de l'université c'est de comprendre les choses et non pas de mémoriser les choses.

Enq : Et tu penses que la démarche FLE c'est=

D : La démarche FLE c'est tenir compte de tout ce qui entoure le pauvre étudiant avec toutes les sollicitations internet twitter et tout ça, et cet étudiant qui ne peut pas lire tous les textes littéraires qui ne peut pas lire une œuvre par lui-même avec le FLE, et puis et venant d'un milieu

difficile, le pauvre étudiant a besoin qu'on leur donne des structures toutes faites, qu'il mémorise et du vocabulaire à mémoriser, pour qu'il apprenne à parler la langue sans comprendre le pourquoi des choses.

Enq : Et est-ce que tu te sens un peu menacé par rapport à cette vague FLE ou pas du tout dans ta profession ?

D : Pas du tout, pas du tout/ pour moi ce sont des effets de mode... d'autant plus que le FLE, comme j'ai dit, ça n'apporte rien si ce n'est pas de nouveaux concepts qui disent les mêmes choses en d'autres termes. C'est un mouvement qui va continuer, c'est comme le rock, il va pas mourir [*sic*], il va continuer, tout en créant des choses. Ça embellit un peu nos recherches de temps en temps ça fait de la lecture agréable, de gare mais quand enseigner c'est être devant des étudiants, ce n'est pas de transmettre des théories ou venir appliquer des théories... de compétence de ceci de compétences de cela. L'enseignement ce n'est pas ça.

Enq : Super, merci beaucoup, et tant qu'on est là, pour terminer, dernière question je te promets.

D : Ça fait dix fois qu'on me dit le dernier...

(Rires)

Enq : Quelle est ta fonction en tant que prof de français/ pour terminer, comment tu conçois ton rôle de prof ?

D : Voilà...euh, en fait c'est une question piège... elle est tellement bientôt tournée que la réponse que je vais donner m'oblige à réfléchir à mes propos. Simplement mon rôle étant prof/ c'est de transmettre une connaissance aux étudiants et cette connaissance/ qu'elle vienne des œuvres littéraires poétiques n'importe qui constituent ce dont l'étudiant ou les attentes des étudiants c'est ça... mon rôle c'est de transmettre ça et faire en sorte que mon message soit compris. Je n'ai pas à réfléchir comme les FLE sur le comment de transmettre ma connaissance parce qu'on transmet sa connaissance selon son tempérament sa manière d'être, voilà on ne peut pas réfléchir...

Enq : On est tous des individus...

D : On est des individus/on ne peut pas réfléchir à comment transmettre ça/ il faut réfléchir comme ça. Non, l'enseignant doit s'approprier... pourquoi nous préparons ? Parce que quand on prépare une leçon, on s'approprie cette leçon et la manière de l'enseigner vient après

l'appropriation. Je n'ai pas à lire des théories, des livres, de lire des pages et des pages, de comment dois-je transmettre, ce n'est plus de l'enseignement.

Enq : On a terminé, merci.



### Interview 3 - Anna

19.11.2010

Enq: Bien, alors, pour commencer est-ce que tu peux me dire depuis quand tu es à l'université, depuis quand tu enseignes ici ?

A : A cette université ça fait trois ans, je viens de terminer mon troisième année.

Enq : Et avant ?

A : Avant j'étais à plusieurs universités, ça fait au total dix ans que j'enseigne maintenant.

Enq : Le français.

A : Le français. J'ai pardon j'ai pris deux ans entre-temps quand j'ai eu ma petite fille où j'enseignais l'anglais à une école...donc on peut dire huit au total, mais oui.

Enq : D'accord, très bien...et pourquoi as-tu choisi ce métier ?

A : Euh... (rires) J'aime les langues ! Ça c'est une grande partie de ça. C'était pas un choix, c'était un choix, parce que j'avais une bourse déjà quand j'ai commencé en première année, j'avais une bourse du département d'éducation pour l'enseignement donc c'était prévu, mais euh c'était pas un choix que j'ai fait une fois comme ça, c'était plusieurs choses, plusieurs expériences...Je sais que quand j'étais à l'université, à cette université j'avais déjà dit que ça sera un rêve de travailler dans le département de français un jour (rires) donc c'était... mais euh oui, surtout parce que aussi avec le français je pense que quand j'ai commencé à vraiment étudier le français, et c'était seulement à l'université que j'ai commencé donc j'avais pas... j'étais débutante ici c'était un monde qu'on m'a ouvert / je me suis dit c'est vraiment là où je veux rester. Mais ce n'était pas sûr si ce serait le français ou l'anglais parce que j'avais ces deux matières... et j'avais en fait eu la bourse pour l'anglais et pour les mathématiques donc c'était pas du tout le français, le français est venu après... mais, oui, tu me demandes pourquoi est-ce que je l'ai choisi c'est peut-être pas la raison pour laquelle je continue/ tu vois c'est pas la même chose donc je les choisis un peu comme ça [*sic*]... j'aime les langues et j'avais une bourse, mais je continue parce que je l'adore (rires). J'aime bien les étudiants, j'aime bien le développement, j'aime bien les discussions.

Enq : Tu aimes enseigner ?

A : J'adore enseigner plus que la recherche, je fais la recherche... pour moi la recherche c'est dommage qu'on doit avoir un papier pour prouver qu'on fait de la recherche parce que je fais beaucoup de recherche pour mes cours. Je pense que j'ai fait plus de recherche ces deux dernières années pour ce cours d'autobiographie que je le fais pour mon doctorat [sic]... et avec plus d'enthousiasme, mais là je ne peux rien montrer. Je donne un cours donc... j'aime bien l'enseignement en général.

Enq : Bien, et tu peux me parler un peu de ta formation ?

A : J'ai fait, j'ai donc commencé ici avec le français en tant que débutant, j'ai terminé les quatre ans parce qu'ici donc c'était débutant plus 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année, donc ça fait quatre ans, après ça j'ai fait *Honours* aussi à l'université. A l'époque on pouvait choisir, ça a changé maintenant, mais on pouvait choisir entre certains cours étaient obligatoires... donc c'étaient les cours de grammaire et quelques cours de littérature. Mais pour le reste on pouvait choisir entre tourisme, art, architecture, ou actualité ou bien littérature. A l'époque j'ai choisi architecture, art et culture puisqu'il y avait très peu de gens, donc on était quatre dans le cours et c'était pour ça comme je me suis rendue compte que je devais rattraper avec ceux qui avaient fait le français à l'école ou au lycée, donc ça c'était la formation et donc le *Honours* j'ai spécialisé un petit peu [sic]... fin, on n'avait pas vraiment de choix comme tu le sais, sauf pour un module de présentation orale, donc j'ai choisi un poète moderne, mais sinon c'était des cours prévus. C'est tout ce que j'ai fait ici, et même en français, parce que pour le *Masters* j'ai fait ça à l'université de X quand j'ai déjà commencé à enseigner, et c'était en anglais, c'était un cours *Masters in Modern European Literature* donc là on a fait, en fait d'ailleurs j'ai beaucoup aimé, même si c'était pas en français, parce que c'était très intéressant, parce que je trouve quand même que quand on a étudié en Afrique du Sud, la littérature, c'est très... on a juste fait quelques petits livres, et on n'a pas vraiment une idée de ce qui s'est passée en Europe en général/ alors que là on a fait quelques livres importants... euh... des auteurs allemands, espagnols, tous traduits en anglais, mais donc je trouvais très bien pour avoir un survol si tu veux, sur ça[sic]. Et maintenant je fais mon doctorat, donc en tant que formation j'ai fait aussi un *HOD*, donc ça c'est un diplôme d'éducation... *Higher Education Diploma* à cette université.

Enq : Ok... et tu peux me parler un peu de ton sujet de doctorat ?

A : C'est donc sur ce qui s'est passé au Rwanda, le génocide de Rwanda... euh... je travaille sur un projet, c'est assez spécifique, un projet d'une dizaine d'écrivains francophones qui viennent de l'Afrique en général donc la plupart ne viennent pas de Rwanda. Il y a deux écrivains qui viennent de là, et un des deux n'a même pas terminé le projet, donc un seul texte d'un écrivain rwandais, le reste sont des écrivains qui viennent de la Côte d'Ivoire, Sénégal, plusieurs pays en Afrique [*sic*]... des écrivains qui étaient déjà connus avant pour la plupart et avaient leurs propres styles, leurs propres raisons pour lesquelles ils étaient connus mais qui avaient travaillé ensemble sur ce projet écritures de mémoire. Ils sont partis au Rwanda ensemble, pas tout le monde forcément ensemble... fin, la plupart sont partis ensemble pour quelques mois. Ils ont rencontré les gens après ils ont écrit leurs versions ou leurs impressions, donc c'est un peu une réponse littéraire sur les événements au Rwanda, et ça m'intéresse parce que justement pour le Master j'ai fait la même chose pour le Chili donc j'ai pas [*sic*] étudié plusieurs personnes, juste le travail de Isabel Allende, l'œuvre d'Isabel Allende et là aussi ce qui joue un rôle c'est mémoire, histoire [*sic*] quelle version de l'histoire est intéressante, comment est-ce que ça change quand on va la fictionnaliser, par rapport à quelqu'un qui écrit juste un texte comme un historien, par exemple, qui n'essaie pas d'utiliser un style littéraire. C'est pas [*sic*] [...] toujours séparé, parce que les gens...

Enq : Il y a un brouillage des fois=

A : Oui donc c'est sûr ça je compare ces textes et bon, moi, vraiment ce qui est derrière tout ça... c'est la valeur de la littérature dans un contexte où on a eu des événements traumatiques, donc c'est francophone et je voulais travailler sur l'Afrique. Je ne suis pas une de ces personnes qui dit maintenant il ne faut que faire de la littérature francophone... mais pour moi il faut avoir vraiment un équilibre entre les deux, les deux m'intéressent.

Enq : Les deux ? C'est-à-dire littérature...

A : Littérature écrite par les français classiques, ce que nous avons appris autrefois, et la littérature francophone... mais je n'aime pas être obligée de choisir entre les deux et en fait même dans mes cours j'inclus quelques parties sur la francophonie, c'est même pas [*sic*] un tiers, c'est une partie pour les montrer que ce n'est pas que la France tu vois qui écrit (rires) mais je ne ferai pas que ça non plus/ la littérature francophone.

Enq : Et tu penses que ce sujet t'a intéressé par rapport à notre pays/ l'Afrique du Sud ?

A : Non, c'est bizarre, je ne l'ai pas choisi comme ça, je ne savais pas sur quoi travailler, ça c'est... il y a trois ans j'étais encore en train de chercher un sujet et de me dire pourquoi pas faire maintenant mon doctorat c'était un peu comme ça .... et j'étais à X<sup>102</sup> à l'époque et quelqu'un m'a demandé comme ça « est-ce que tu as lu les livres de Véronique Tadjo ? Parce qu'elle est maintenant dans le pays... » et c'est quelqu'un qui travaille justement sur le génocide, même pas le génocide, c'est quelqu'un qui est beaucoup plus intéressé par les événements politiques que moi. C'est pas [*sic*] les événements politiques qui m'intéressent/ justement la version littéraire, mais elle était intéressée par ça et elle avait rencontré quelqu'un qui travaillait dans le *Centre for Human Rights* ou quelque chose comme ça à [*même université*] et qui lui a dit qu'on peut lire ce livre. C'est intéressant, donc c'est comme ça que j'ai lu le texte de Véronique Tadjo d'abord, c'était le premier texte. Après j'ai rencontré Véronique parce qu'elle était invitée pour euh... je ne sais plus c'était une conférence ou quelque chose. Elle avait proposé à cette autre personne d'aussi lire le texte de Diop, quand j'ai lu les deux textes je me suis rendu compte que ça faisait partie d'un...

Enq : Projet ?

A : D'un projet et c'est comme ça que ça commençait [*sic*], donc c'était pas du tout parce que je cherchais quelque chose en Afrique ou en Afrique du Sud, j'avais aucune idée mais j'ai tellement aimé son livre que après ça s'est développé comme ça...et en plus je commençais à voir le lien avec la mémoire que j'avais déjà commencé à travailler avec mon Master [*sic*], sans me rendre compte que y aura ce lien.

Enq : Oui oui...et donc les théories littéraires ou... quelles sont les orientations théoriques dans ta recherche... c'est plutôt thématique ? Est-ce qu'il y a des théoriciens particuliers ?

A : Euh moi... ben c'est justement là où je suis maintenant. Donc ce que j'ai proposé dans mon projet de recherche c'était d'avoir donc une partie très forte où c'est vraiment l'analyse, euh, comment dire, l'analyse détaillée de chaque texte donc là tu peux parler de comparaison puisque c'est plusieurs textes euh... et je pense que j'ai été quand même beaucoup influencée par le professeur quand il était là donc le fait que c'est pas [*sic*] la théorie qui compte tellement mais c'est vraiment le texte. Je pense que ça c'est un point du départ pour moi, par contre je me rends compte qu'il faut avoir une base théorique, on ne peut pas juste analyser le texte,

---

<sup>102</sup> Université sud-africaine.

donner son opinion, tout ça. Donc je pense qu'une autre chose que je vais utiliser c'est la théorie sur euh le témoignage et euh ce sont des écrivains comme Dorrie xxx je n'ai pas l'autre nom maintenant mais ils ont écrit un livre sur *Testimony and Witnessing, Trauma and Witnessing*, donc ce sont pas des théoriciens français, mais ils ont beaucoup écrit sur ça et justement sur le shoah sur le film qu'on a fait, le lien entre la littérature et les événements traumatiques donc ça je pense que c'est une base théorique assez importante. Aussi Ricoeur avec *Histoire et Récit, Temps et Récit*, tout ce qu'il a écrit. Il a écrit un petit texte qui s'appelle *Can forgiveness heal ?* Et euh je pense que ça va jouer un rôle aussi dans ce que je fais. Donc Ricoeur bien sûr euh... en ce qui concerne la narratologie je suis un peu perdue parce que la narratologie, si on cherche des termes... il faut encore regarder Genette et gens-là, mais pour moi c'est un peu dépassé, on l'enseigne plus [*sic*], moi je n'enseigne pas du tout mes étudiants comme ça [*sic*]/ mais quand on cherche juste la terminologie, par exemple « focalisation » ou ce genre de choses il faut, je pense, se référer à ce qu'ils ont fait. Donc j'utilise ça plutôt pour... pas pour méthode mais pour avoir une terminologie qui est un peu universelle que tout le monde peut comprendre. Parce que quand on fait l'analyse euh détaillée et on veut vraiment dire que par exemple dans un certain chapitre ... je ne suis pas sûre si tu suis ce que je dis ? (rires)... mais euh pour moi, ce que j'ai appris avec justement le professeur c'est que vraiment dans la littérature si on peut voir le lien, et c'est ça que j'essaie de montrer à mes étudiants... quand on peut voir le lien entre le contenu, ou le message et la forme utilisée par l'écrivain, ça a beaucoup plus de sens. Donc si moi je fais une analyse détaillée je regarde le titre, je regarde comment est-ce la focalisation [*sic*] je regarde la voix narrative tout ça/ pas pour un jeu mais pour voir...

Enq : Chercher le sens.

A : Voilà, donc c'est pour ça que je veux pas [*sic*] dire que j'utilise Genette et tout ça parce que...

Enq : Ce que tu dis c'est que ta recherche est très structurée.

A : Oui.

Enq : Et tu fais des analyses détaillées pour creuser un peu le fond de tes questions de recherche.

A : Oui exactement... donc euh il y a aussi d'autres théories, euh Todorov/ il a écrit un petit livre que je suis en train de lire/ que Y<sup>103</sup> m'a donné d'ailleurs. Euh c'est quelque chose... maintenant ça m'échappe complètement le titre c'est quelque chose comme... pourquoi est-ce que ...le sens de la littérature... pourquoi on a encore la littérature/

Enq : Genre la question hyper large (rires) Ok euh est-ce que tu veux commenter l'évolution de ta recherche sur ces années passées ou tu penses que tu en as suffisamment dit ?

A : Euh, je pense que ça va.

Enq : Ok, très bien. Est-ce que pour toi il y a un lien entre ta fonction de chercheur et ta fonction d'enseignant ?

A : Ben c'est ça que j'ai dit justement tout à l'heure euh il y a une grande fonction [*sic*] parce que déjà depuis deux ans j'enseigne le texte de Véronique en troisième année et...

Enq : Lequel ? Pardon quel texte ?

A : Euh *L'ombre d'Imana*.

Enq : Oui, d'accord.

A : Euh/ et aussi une année j'ai enseigné euh *Murambi* de Diop. Donc ils ont fait une petite partie, disons un tiers de ce qu'ils ont fait en troisième année, c'était sur le Rwanda donc on a parlé, j'ai utilisé ce que j'ai fait en classe, mais je l'ai fait pendant deux ans, après je me suis dit je n'ai plus envie de le faire parce que si je le fais dans ma recherche et avec les étudiants plusieurs années de suite... ça ne va plus être intéressant pour moi, parce que c'est trop de répétition, donc voilà, ça m'a aidé pour écrire et là cette année je l'ai pas fait, et pourtant et par contre je l'ai ajouté pour l'année prochaine pas les deux mais le texte juste pour renouveler un petit peu. Donc je pense que de temps en temps je vais le faire ou changer ou peut-être inclure dans un module de *Honours* qui n'est pas obligatoire... pour leur donner comme option, parce que moi par exemple, ce que j'ai fait maintenant avec *Honours* c'est ils ont [*sic*] deux ou trois modules de littérature dont seulement un est obligatoire... et je ne décide pas avant, je ne donne que des thèmes, et je demande aux étudiants de choisir. Donc j'ai un thème, l'autobiographie, j'ai un autre thème, le voyage que j'ai pas encore enseigné mais je commençais à rassembler des textes que je pense

---

<sup>103</sup> Collègue.

peuvent marcher et déjà deux étudiants ont demandé pour l'année prochaine qu'ils veulent faire ça voyage, exil, blablabla, j'ai l'autre thème... euh... c'est sur l'amour mais c'est une combinaison de littérature et cinéma, donc on fait les classiques comme *Madame Bovary* ça j'ai fait cette année, mais j'ajoute euh des choses un peu moins... fin, on a fait *Madame Bovary*, on a fait *Cyrano de Bergerac*

Enq : Ah bon ? (rires) c'est chouette !

A : Oui, le film et le texte et on a le=

Enq : Ça c'est au niveau *Honours* hein ?

A : *Honours*, oui et puis une partie juste de poésie, poésie romantique, pas le mouvement romantique mais sur l'amour.

Enq : Donc sur des axes thématiques en fait.

A : Oui, je travaille que sur la thématique. Je me suis dit... à ce qu'on a maintenant on peut pas [*sic*] couvrir un siècle, on ne peut pas couvrir seulement un mouvement. Quand on choisit des textes, des thèmes, on peut sauter des siècles, on peut changer de genre comme avec l'amour je fais la poésie et le cinéma et quelques romans. Alors avec l'autobiographie on avait fait deux ou trois films mais les films c'était plutôt pour leur donner le contexte. Par exemple quand on travaille sur Duras je leur montre *Barrage contre le pacifique* leur texte c'est *L'amant*, mais je leur montre le film *Barrage* juste pour leur donner un contexte, donc je pense que ça ouvre et les étudiants trouvent beaucoup de... de liens. Là avec l'autobiographie on a eu toute une discussion sur l'identité, l'identité dans les cultures, les questions typiques sur l'autobiographie si c'est vraiment la vérité ce qu'on écrit si c'est authentique... donc pour moi ça marche.

Enq : C'est très riche, en fait, de proposer des thèmes et de voir... ?

A : Ouais absolument ! Je pense continuer comme ça je l'ai pas encore fait en troisième année, je pense que j'ai peur de limiter, je ne sais pas trop en troisième année comment le changer. Je suppose que je réponds déjà à certains questions qui vient plus tard oui ?

Enq : Mais c'est très bien... c'est très très bien/

A : Ce qui se passe en troisième année par exemple, ce qu'ils ont un cours de poésie avec W [*collègue*] où on fait juste quelques mouvements, des

exemples de quelques mouvements de quelques siècles donc là c'est un survol. Par contre avec moi donc ils ont les romans et je suis restée dans le XXème siècle pour le moment... donc nos étudiants peuvent xxx après que... sauf pour un peu de poésie, ils savent même pas [*sic*] ce qui se passe au XIXème siècle, XVIIIème siècle, par exemple.

Enq : Mais bon il faut faire des choix, c'est ça et donc tu as évoqué *Honours*, troisième année, est-ce que tu enseignes à d'autres niveaux ?

A : Oui. Donc troisième année, je veux juste, je dois peut-être parler de ça, ils ont un cours de poésie, après ils ont entre trois et cinq romans, ça dépend de l'année... cette année on a fait justement *Moderato* de Tournier *Vendredi* et *L'Étranger* euh on a décidé de ne plus faire *Tournier* l'année prochaine parce que *L'Étranger* et *Tournier* sont les deux œuvres philosophiques... ça fait trop pour les étudiants, donc je vais ajouter autre chose l'année prochaine et puis ils ont fait avec Z<sup>104</sup> un petit cours de cinéma et justement là ils ont aussi fait *Cyrano*, *La belle et la bête* le film et le conte et *Bagnole*. Elle a juste choisi comme ça, donc c'est un peu, on n'a pas encore un système... je sais pas [*sic*] trop ...

Enq : Tu partages donc le cours avec ta collègue ?

A : Euh oui... ce que je fais c'est que autobiographie j'ai fait toute seule euh l'autre, donc soit l'amour W et Z<sup>105</sup> ont fait une partie moi j'ai fait l'autre partie... euh en troisième année W a fait aussi la poésie et euh quelques de romans. Euh deuxième année on a un cours de six mois de littérature... c'était comme ça cette année... notre système change maintenant... je peux t'en parler. Mais cette année c'était donc... ils avaient fait sept, huit récits, des contes, des nouvelles, etc. Ça j'ai fait toute seule mais les pièces de théâtre j'ai partagé avec W. Moi j'ai fait *Rhinocéros* elle a fait *Art* de Yasmina Reza, donc on... j'essaie toujours de partager avec la littérature s'il y a quelqu'un qui veut le faire avec moi, parce que je pense qu'on a quand même des connaissances différentes, des points de vues différents...

Enq : Des styles différents ?

A : Oui. Quand c'est possible j'essaie de partager... c'est normalement moi qui décide ce qu'on fait parce que les autres, comme W, elle est là juste pour quelques heures par semaine donc... mais je discute souvent avec elle et elle est toujours prête à faire n'importe quoi je peux la

---

<sup>104</sup> Collègue.

<sup>105</sup> Collègues.



demander [*sic*]... elle veut toujours essayer des choses donc ça marche bien, mais j'essaie de partager.

Enq : Bien...et est-ce que tu enseignes la langue ?

A : Mmm.

Enq : A quel niveau ?

M : Euh cette année non, à cause du congé sabbatique mais euh notre système marche comme ça ... je n'enseigne plus les débutants [*sic*].

Enq : D'accord.

A : Donc là je ne suis pas concernée, mais à partir de deuxième année [*sic*] ils ont une heure de grammaire et deux heures de textes. L'année prochaine c'est cinq heures donc on va le changer, on a augmenté les heures mais pour le moment donc... sept heures de grammaire j'ai toujours enseigné et à partir de l'année dernière je l'ai donnée à Z et les deux heures de textes... ce n'est pas vraiment la grammaire... si, on les discute un petit peu en classe, mais c'est normalement des textes sur des thèmes aussi et quand il y a des petites questions de grammaire... donc je l'ai enseignée avant, mais cette année...

Enq : Beaucoup moins.

A : Beaucoup moins, donc je ne suis pas vraiment, j'ai beaucoup aimé mais, comme il y avait personne [*sic*] qui voulait enseigner la littérature je laissais ça pour les autres pour continuer avec la littérature [*sic*]. Donc c'était pas [*sic*] que je ne veux pas enseigner. J'aime bien aussi enseigner la grammaire, même les débutants, si j'avais le temps je le ferais avec plaisir...

Enq : Euh... j'ai oublié de te poser deux ou trois questions par rapport à l'enseignement de la littérature. Tu m'as parlé des textes que tu as choisis et est-ce que tu peux me dire... tu as parlé un peu de l'importance de concilier la forme et le fond dans ton enseignement, est-ce que tu as d'autres buts dans l'enseignement de ces textes ?

A : Euh oui...moi j'ai une... C'est pas [*sic*] une philosophie que j'ai écrite quelque part ou que j'ai bien établi dans ma tête, mais je peux te dire les choses qui m'a influencé [*sic*] et que j'essaie de faire. La chose la plus importante pour moi c'est de créer l'amour pour la littérature chez les étudiants donc s'il faut changer certaines choses pour avoir ça je les ferai

facilement [*sic*]. Par exemple si je vois qu'un livre ne marche pas, même si c'est un livre que je pense est très très important...

Enq : Tu laisses tomber ?

A : Je laisse tomber, je cherche autre chose qui est aussi important mais qui plaît aux étudiants donc ça c'est... vraiment je veux créer un amour, une appréciation pour la littérature. Deuxième chose c'est que j'essaie faire voir les étudiants [*sic*] les liens entre leur vie et la littérature donc par n'importe quelle façon. Par exemple dans l'autobiographie cette année c'était l'année dernière je ne l'ai pas fait, cette année je l'ai fait parce que je ne trouvais pas un devoir je savais pas [*sic*] que donner quand j'ai fait *La place* avec les étudiants... j'avais déjà donné un exposé avec un des autres textes. Ils ont déjà écrit une dissertation sur certains thèmes, sur un autre texte, ils avaient déjà analysé la théorie de Philippe Lejeune sur qu'est-ce que c'est que le pacte autobiographique, qu'est-ce que c'est et le texte de Annie Ernaux c'est très simple en fait, donc il n'y a pas beaucoup de choses qu'on pouvait donner en tant que devoir, surtout si on a déjà tout discuté dans la classe [*sic*], donc je trouvais pas un devoir... et j'ai dit comme ça, juste au dernier moment, pourquoi est-ce que on ne leur demande pas d'écrire leur propre autobiographie/ mais en prenant du texte deux choses, ce texte c'est surtout c'est la révélation avec le père, le père d'Annie Ernaux et son père, et deuxième chose, c'est qu'elle a choisi un style qui/qui rendait honneur... je ne sais pas si on peut le dire ?

Enq : Hommage oui.

A : Hommage, c'est ça que je voulais dire... hommage à son père. Donc elle a choisi l'écriture plate parce que son père c'était un homme simple donc leur devoir c'était « Ecrire une dissertation comme une autobiographie sur vos relations avec vos pères en utilisant un style que vous pensez peut refléter un peu le style, le caractère de votre père. » Et j'étais... juste comme ça... mais j'ai pleuré en lisant ce que les étudiants ont écrit parce que c'était tellement sincère et ils ont donné tellement d'eux... et après deux sont venus me voir pour me dire que c'était si difficile parce qu'ils ne voulaient pas discuter leurs relations avec leur père ou je savais pas comment le dire parce que j'ai des relations difficiles par exemple... donc pour moi je trouve que... là j'ai vraiment montré le lien entre la littérature et leur vie personnelle, donc si je cherche toujours ce genre de choses à faire avec la littérature pour moi c'est vraiment pas juste une culture générale, ça c'est important aussi, ça c'est donc une autre chose c'est que... je ne sais pas si tu te souviens de la question que tu avais donné à nos étudiants l'année dernière ? Beaucoup d'étudiants ont écrit que pour eux ils sont positifs à propos de la littérature parce que

pour eux c'est une façon d'apprendre le vocabulaire euh avoir une culture générale pour apprendre la mentalité des français, donc ce genre de choses pour moi tout simplement ça fait partie de la littérature et quand on a un but comme ça je pense que... on stresse moins pour le fait qu'on a pas [sic] fait tous les grands classiques, par exemple ou qu'on a pas [sic] couvert le XIXème siècle, ou qu'on a pas encore lu...

Enq : Le canon.

A : Voilà...exactement ! Ça change un peu la façon de voir pour moi... c'est comme ça.

Enq : Oui oui donc normalement tu privilégies l'évaluation un peu classique mais cette fois-ci tu as choisi une production assez personnelle ?

A : Oui...euh j'essaie de toujours avoir un équilibre, je dirais 60% à 70% du temps c'est quand même une analyse euh mais pas comme on faisait comment dire je ne veux jamais dire à quelqu'un que moi j'ai fait l'analyse détaillée classique/

Enq : C'est-à-dire ? Qu'est-ce que c'est l'analyse détaillée classique ?

A : Justement... euh...

Enq : L'explication de texte tu veux dire ?

A : Oui.

Enq : Tu ne fais pas ça avec les étudiants ?

A : Je ne fais pas ça je ne suis pas sûre si moi je peux le faire/je ne suis même pas convaincue que j'ai ce qu'il faut pour faire ça/parce que pour ça quand même il faut avoir un vocabulaire, une connaissance de termes... c'est très précis, je trouve. Pour moi c'est plutôt, je travaille beaucoup sur les thèmes qui ressortent des textes. Le lien que ça avait avec leur vie... le lien que ça a avec le contexte de l'auteur/ par exemple avec *Rhinocéros*, on voit la vie d'Ionesco, on voit pourquoi est-ce qu'il écrit ça [sic], quelles étaient les circonstances historiques qui ont influencé ce qu'il a écrit. Donc moi je regarde beaucoup ça, et après j'essaie toujours d'ajouter donc pour le 30% qui reste, une question sur... par exemple cette année j'ai ajouté avec le texte de Duras, j'ai combiné la théorie avec leur opinion personnelle, j'ai dit pour une dernière question « Dans le nouveau roman, on dit toujours que c'est un peu déconcertant parce qu'on... » je ne donne pas la raison parce qu'ils doivent savoir

maintenant et je leur dit donc « quelle était votre réaction ? » Donc ce que j'attendais... et ils ont fait ça, j'attends une réponse où ils donnent leur réaction personnelle mais en utilisant la théorie sur le nouveau roman... donc « Moi je trouvais ça déconcertant parce qu'il y avait pas d'intrigue à proprement parler » et ... euh... « Les personnages n'avaient même pas de nom » ou donc... je ne sais pas des choses comme ça, donc j'essaie de combiner, mais analyse, fin explication de texte/

Enq : Donc tu ne fais... tu ne leur donnes jamais un extrait à analyser ligne par ligne ?

A : Très rarement, presque jamais et peut-être c'est par peur parce que je me dis que si je ne peux pas le faire moi-même comment est-ce que je peux le demander de mes étudiants [*sic*].

Enq : D'accord...donc c'est une approche beaucoup plus globale et thématique ?

A : Oui.

Enq : Ok, très bien et bon je veux juste te poser deux ou trois questions pour terminer. A ton avis pourquoi les étudiants de ton université... pourquoi choisissent-ils d'apprendre le français ?

A : Euh en fait on a donné un questionnaire assez récemment avec nos étudiants à propos de ça, c'est assez varié...on a un pourcentage qui le font vraiment pour le plaisir, pour pouvoir voyager...euh, puisqu'ils ont des amis français, des choses comme ça, marié à un français des raisons comme ça, parfois c'est pour pouvoir enseigner de temps en temps, un petit pourcentage... euh souvent c'est parce qu'ils vont faire un travail ou ils pensent [*sic*] que le français peut leur servir comme journalisme ou politique internationale ou ... je ne sais pas, c'est ça qu'on trouve le plus... ou bien parfois c'est vraiment juste des gens qui adorent les langues... donc ils sont dans les cours d'espagnol, de français, d'anglais et ils font la littérature vraiment ils adorent ça... j'ai justement X qui est notre étudiante, qui pense maintenant continuer avec le Masters en littérature l'année prochaine, littérature de recherche... c'est juste parce qu'elle aime la littérature, elle aimait l'expérience ce qu'elle a appris, elle veut enseigner un jour... c'est donc, il y a des raisons très différentes, très variées, mais souvent c'est des raisons pratiques aussi... donc on veut pas juste dire que c'est pour la culture générale tout le temps.

Enq : Et est-ce que tu penses que le français en Afrique du Sud a changé de rôle ou de place dernièrement ?

A : Euh oui ça a changé euh par exemple dans notre département nous avons aussi ça j'ai même pas mentionné euh facilement entre 10%-20% d'étudiants qui sont francophones qui viennent juste parce qu'ils ont besoin de crédits/ donc c'est vraiment pour une raison très pratique et pour eux ce sont des crédits faciles et certains... pour certains/ pour nous/ c'est une expérience très négative parfois... parce qu'ils ne viennent pas en cours/ ils n'ont pas envie de venir, et avec d'autres c'est une expérience très positive qui sont tout le temps dans la classe, ils aident les autres donc ça... on a les deux, vraiment les deux. Mais donc ça a changé. Ça nous n'avions pas tellement avant avec les relations qui sont tellement plus ouvertes avec le reste de l'Afrique ça a quand même influencé ça ... ça a aussi influencé le fait que les étudiants voient... je crois un peu plus euh, une bonne raison pour apprendre le français, parce qu'ils disent fin... je connais quelqu'un qui travaille dans une entreprise qui part tout le temps en Afrique francophone et pour ça je vois que c'est nécessaire/ donc on a ces raisons...euh...je pense que ça a changé aussi du point de vue que peut-être qu'il y a de plus en plus de professeurs... peut-être comme moi, je sais pas [*sic*] si je suis comme beaucoup d'autres mais qui ne voient pas le français que comme... euh presque quelque chose de théorique. Je me souviens quand j'étais à l'université, c'était important de pouvoir parler/ bien sûr/ mais par exemple en arrivant en France, parce que j'ai terminé mon diplôme, je suis partie le décembre tout de suite après... j'étais jeune fille au pair et en arrivant je me suis dit oui/ je peux analyser les poèmes... mais je sais pas qu'est-ce que c'est...je peux pas dire [*sic*] une fourchette/ mais des choses/ tu vois de la vie quotidienne/ et je pense que l'approche de la plupart des professeurs ont quand même changé donc on se rend compte qu'on veut pas baisser [*sic*] le niveau pour... juste parler tout le temps et pas avoir ce théorie et tout ça, mais on peut pas complètement faire comme si ça n'existe pas donc je pense que ça a changé dans ce sens.

Enq : Donc c'est devenu plus fonctionnel...et comment tu expliques le développement du FLE en Afrique du Sud et comment tu te positionnes dans ça ?

A : Euh ok j'ai jamais [*sic*] eu de formation FLE, donc pour moi c'est un peu difficile de dire exactement ce que j'en pense ...sauf quelques stages comme une semaine à X<sup>106</sup> mais je dois être très honnête... quand j'étais à l'université et j'ai fait mes trois années, quatre années puisque avec le français j'étais obligé de faire une quatrième année du diplôme *B.A.*, je trouvais beaucoup plus intéressant que l'année de didactique.

---

<sup>106</sup> Ville en France.

Enq : Tu as fait une année du didactique [*sic*] ah... en éducation.

A : Mais pas en français tu vois, en éducation générale, et toutes ces théories de l'éducation... ça m'intéresse pas du tout, j'aime le faire et j'espère que je fais la plupart de ce qu'ils enseignent là... oui... instinctivement j'espère, mais vraiment pour apprendre une théorie sur l'enseignement/ ça m'intéresse pas du tout. Je ferai jamais [*sic*] des études sauf si je suis obligée de le faire [*sic*]... c'est plus intéressant pour moi de lire les livres ou de... un livre littéraire... donc *a priori* la didactique ou la théorie de la didactique m'intéresse moins. Par contre quand je vois par exemple ce qu'on a fait... que j'ai assisté à plusieurs ateliers de Y<sup>107</sup> là récemment, je trouvais très intéressant comment on peut utiliser une chanson dans la classe où on peut=

Enq : Exploiter tel ou tel site internet...

A : Donc le côté pratique c'est très intéressant/ je le ferai avec plaisir euh... peut-être que j'ai une perception qui n'est pas vraie, donc je parle de cette perception... là où je suis un peu négative en ce qui concerne le FLE c'est que je pense que ce qui a été fait en Afrique du Sud par Y<sup>108</sup> je le dis comme ça/ je l'aime bien aussi/ il y a pas [*sic*] de problème ... mais le fait qu'il a un peu plus favorisé... poussé en avant le FLE je pense que ça a créé des connotations négatives pour certains professeurs. Moi par exemple la connotation négative que j'ai pas [*sic*] forcément à propos du FLE, mais à propos des choses comme dans notre département... on est maintenant vu par le monde sud-africain francophone en tant que... euh... centre d'excellence pour traduction et interprétariat... moi je fais pas ça [*sic*], ça m'intéresse pas [*sic*] tellement. Je fais la littérature, donc est-ce que je te dis franchement... est-ce que je ne compte plus maintenant parce que moi je fais mon petit truc sur la littérature ? Je veux dire pour la communauté des professeurs et pareil pour=

Enq : C'est une question de visibilité, en fait...toi tu n'as aucune visibilité parce que=

A : Non, parce que je suis dans un centre où ce que je fais est moins important... pas pour ce qui se passe de point de vue quotidien et pas du point de vue de mon chef du département, mais pour les autres qui enseignent le français en Afrique du Sud, pareil pour... j'imagine, j'ai pas parlé avec les gens/ mais j'imagine pour X<sup>109</sup>... centre d'excellence pour le FLE/ mais est-ce que ça veut dire que les autres qui font autre chose...

---

<sup>107</sup> Spécialiste en didactique du FLE.

<sup>108</sup> Attaché de la coopération pour le français pendant une période.

<sup>109</sup> Université sud-africaine.

euh... donc je pense que cette idée qui était peut-être... qui avait peut-être des origines nobles, disons, a créé une chose qui pour moi c'est pas [*sic*] pratique parce qu'en Afrique du Sud on n'a pas le luxe de dire dans cette université on spécialise en ça/ parce que mon étudiant que j'aime bien maintenant/ qui est W dont j'ai parlé toute à l'heure qui s'est spécialisée en Masters littérature est-ce que je dois maintenant l'envoyer à X<sup>110</sup> parce que X est connu comme=

Enq : Centre d'excellence !

(rires)

A : Exactement.

Enq : C'est un peu absurde.

A : C'est un peu absurde et c'est comme ça que=

Enq : Les gens ont envisagé les choses=

A : Oui donc pour moi c'est vraiment...

Enq : Oui, du coup ça a eu l'effet de dévaloriser certains=

A : De marginaliser certains gens.

Enq : Oui.

A : Puisque au bon endroit avec ce qu'on fait tu vois donc je parle pas [*sic*] beaucoup de ça parce que je me dis de toute façon ma visibilité qu'est-ce que c'est que ça ... ça me dérange pas [*sic*] d'être visible ou pas... je fais mon truc ici/ mais euh je pense que c'est dommage donc ça ne répond pas à ta question...

(rires)

Enq : En gros oui juste.... est-ce que tu penses que le FLE a une place en Afrique du Sud ?

A : Oui ma réponse c'est que je ne suis pas contre le FLE et j'aime bien ce qu'on apprend quand on... les ateliers du FLE et j'utilise même dans mes cours...mais euh je pense que c'est très dangereux de valoriser ça

---

<sup>110</sup> Ville sud-africaine.

tellement qu'on a l'impression que... quand on n'a pas une formation FLE on a moins de valeur dans la société des enseignants... on s'intéresse plus à la littérature ou à... je ne sais pas, autre chose, et on veut spécialiser en ça, parfois il faut choisir/ Moi j'ai pas le temps de faire tout ça et de spécialiser en littérature donc... est-ce que ça veut dire que je suis un moins bon professeur ? C'est ça la question finalement... puisque je ne suis pas spécialisée en FLE... donc je ne suis pas du tout... je pense que ça a une place très importante/ mais il faut faire attention au point de vue politique [*sic*]/ si je peux utiliser ce mot... de à qui on donne la valeur, qui sont les meilleurs professeurs...est-ce qu'ils sont seulement ceux qui font le FLE/ est-ce qu'on peut le dire ?

Enq : Et la place universitaire du FLE... pardon c'est ma dernière question, est-ce que tu penses qu'il a une place à l'université ?

A : Le FLE, bien sûr/ et euh... moi parfois je suis un peu triste par exemple dans notre université nous avons des gens qui enseignent qu'au niveau des débutants/ et qui n'ont jamais eu ce genre de formation non plus/ parce que traditionnellement l'AFSSA c'était plutôt pour les littéraires disons... alors c'est pas le genre de personnes qui font la recherche qui ont déjà l'âge de la retraite, mais ils adorent enseigner, très bons enseignants... blabla, mais ils vont pas écouter des exposés littéraires/donc ils vont jamais là [*sic*]/ mais maintenant ça a beaucoup changé. Je pense qu'ils auraient pu apprendre beaucoup de choses dans la langue donc je suis pas du tout [*sic*] contre ça/ je trouve juste qu'il faut avoir un équilibre/et cet équilibre est un peu en question maintenant, parce que tout le monde se sent un peu menacé et un peu...

Enq : Mmm, bien... dernière question, je te promets. (Rires) Est-ce que tu peux résumer en quelques mots... c'est une question assez large, pour toi quelle est ta fonction en tant que prof de français ?

A : Euh...ma fonction c'est de... si on peut utiliser l'image, le métaphore de marcher (rires) de marcher avec les étudiants leur chemin qui est un chemin très intéressant parce qu'ils commencent souvent avec aucune connaissance, pour moi puisque je n'enseigne plus les débutants [*sic*] pour le moment, je reçois dans mes mains ces étudiants qui ont déjà une petite base euh... ils peuvent se débrouiller à peu près et maintenant approfondir, donc pour moi la fonction c'est...si je peux utiliser un verbe, c'est approfondir, approfondir leur connaissance et ouvrir le monde de la littérature, le monde culturel, parce que ça c'est l'autre chose qu'on adore on n'en a pas parlé... mais les textes en deuxième année... on appelle juste « textes »... ça peut être des textes littéraires, ça peut être des textes culturels, c'est toujours sur les thèmes aussi, et ça j'adore parce qu'ils



savent pas [*sic*] qu'est-ce que c'est «BCBG », ils savent pas [*sic*] qui sont les chanteuses ou chanteurs français, ils savent pas [*sic*]... euh beaucoup de choses... l'humour moi non plus, j'apprends en enseignant... donc ouvrir la culture un petit peu... le monde de la culture, ou la mentalité des français... donc je pense que c'est ça : faire découvrir, ouvrir, approfondir, je ne sais pas l'expliquer autrement...

Enq : Très bien, c'est parfait. Merci beaucoup pour ton temps.

#### Entretien 4 – Ella

25.11.2010

Enq : Alors pour commencer, est-ce que tu peux me dire depuis quand tu es enseignante chercheuse à l'université ?

E : Ça date de 1972. J'avais vingt ans (rires) quand on m'a nommé à l'université de X comme enseignante chercheuse. Et je pense que, ce que je regrette un petit peu... je pense que j'étais trop jeune pour commencer. Je venais de terminer ma troisième année et comme j'étais... j'ai eu de très très bons résultats on ne voulait pas me perdre donc on m'a dit, on était justement à la recherche d'un professeur de français donc on m'a proposé un poste permanent à cet âge-là à l'université de X ... j'étais très jeune parce que je suis allée à l'école quand j'avais cinq ans, c'est-à-dire que j'étais très très jeune quand j'ai terminé ma licence euh... et il y avait une condition à cela/je devais aller en France, je devais postuler pour une bourse, mon professeur a aussi donné son appui. Je pense que j'étais donc une des premières pour aller en France et j'ai donc fait des études à Montpellier et quand j'étais de retour j'ai commencé à enseigner à l'université de X.

Enq : Très bien, donc après X tu es venue ici....

E : A Y<sup>111</sup>, j'ai marié [*sic*] mon mari à un certain moment et lui il a obtenu donc un poste ici, mais avant de commencer à travailler ici il est allé en Allemagne à Francfort parce que lui a obtenu une bourse pour étudier. Moi je l'ai accompagné et j'ai tout simplement démissionné à X et pendant que j'étais là il y avait un poste à Y...j'ai postulé/j'ai eu aussi un poste/et on a commencé tous les deux à enseigner ici, c'est comme ça que je suis arrivée ici.

Enq : Très bien/j'allais te poser la question de pourquoi tu as choisi ce métier mais j'imagine que c'était comme une progression naturelle...

E : Tu sais, Fiona, c'est la vieille histoire. Quand j'étais au lycée euh je détestais le français jusqu'au grade qu'est-ce qu'on dit aujourd'hui/grade 11... je n'aimais pas du tout le français parce que je n'avais jamais eu de très bons profs et puis...et j'avais beaucoup de profs tu sais de *standard six* jusqu'au terminal j'avais presque dix profs et le dernier prof est arrivé en avril l'année quand j'étais en bac... et ce cette prof-là parce que c'était

---

<sup>111</sup> L'université où Ella travaille actuellement.

une femme/était excellente et c'est elle qui m'a encouragée, autrement je n'aurais jamais continué. Pour la première fois je prenais du plaisir/elle a commencé à lire des poèmes de Baudelaire avec nous, j'adorais Baudelaire moi... j'ai commencé à lire autres chose, tout simplement par pur intérêt/et c'est ce prof-là qui a eu cet effet dans ma vie... là j'ai commencé à aimer le français/j'ai voulu donc continué avec le français à l'université/le latin, le français et l'afrikaans donc jusqu'en troisième année à l'université/et c'était ça qui m'a stimulée pour devenir prof de français.

Enq : Et tu peux me parler un petit peu de ta formation ? Donc tu as déjà parlé du niveau licence, et après ?

E : Oui, après j'ai fait donc première année deuxième année troisième année/ce qui était très dommage quand je suis arrivée... j'étais la seule à avoir obtenu mon bac en français, donc je devais recommencer à zéro avec les autres premières années, mais au niveau de la deuxième année on a très vite rattrapé, il y avait aussi ce système de profs de France. Il y avait des coopérants... il est entré en classe et il ne parlait qu'en français, et aux autres de nager ou de se couler [*sic*] ... donc ça me convenait parfaitement. Donc je pense que si j'ai perdu un peu en première année à force d'avoir recommencer dès le début, il faut comprendre aussi qu'à cette époque on ne faisait pas que de la grammaire/on faisait de la littérature/on faisait de l'histoire de la littérature/la civilisation/donc tout ça ajoutait encore quelque chose à ma connaissance déjà existante... mais bon pour la langue j'ai rien appris [*sic*] en première année donc j'ai fait le cursus plutôt standard des universités et puis je suis allée à l'université de Montpellier. J'ai donc fait un diplôme pour enseigner le français aux étrangers mais là j'avais de la chance parce qu'il y avait un diplôme pour ceux qui avait déjà une licence et il y avait d'autres diplômes et on pouvait dès l'âge de dix-huit ans s'inscrire, j'ai été donc sélectionnée pour un certificat de quelque chose, je ne me rappelle plus tellement bien. Je ne sais pas la façon dont c'était formulé... c'était donc vraiment quelque chose pour préparer quelqu'un pour rentrer dans son pays et pour enseigner le français. Et avec ça j'ai aussi fait deux diplômes pour enseigner par méthode audio-visuelle \*c'était l'époque oui\* il y avait le CREDIF et Montpellier avait à ce moment-là un très bon centre pour les étudiants étrangers. Je sais qu'il y en avait d'autres universités aussi mais les centres n'étaient pas aussi bien... n'avaient pas la même réputation et l'enseignement dans presque toutes les catégories était un bon enseignement qu'on a reçu à Montpellier... oui et puis je suis rentrée à Y je voulais donc continuer avec une maîtrise/mais j'ai trouvé X à ce moment limitant. Je voulais donc étendre mes perspectives/ donc je suis

allée à Z<sup>112</sup> pour demander au professeur A<sup>113</sup> pour être son étudiante [*sic*] de maîtrise et euh pour moi ça. C'était une excellente formation/parce que A était un Suisse/ à ce moment-là c'était le meilleur département de français en Afrique du Sud. Il avait vraiment juste une vision et une structuration et une direction qui qui m'ont énormément plu et énormément fait avancer aussi. J'ai obtenu une maîtrise avec lui sur Albert Camus et beaucoup plus tard, après avoir eu des enfants après être rentrée à Y donc j'ai recommencé ma carrière à plein temps seulement en '92, après la naissance de ma fille qui est notre benjamine et euh c'est donc là que je me suis inscrite en doctorat avec B<sup>114</sup> j'ai seulement obtenu ce doctorat en 2000/2001 mais je me suis inscrite peu avant mais j'avais déjà commencé un peu de recherches à partir de '94 pour m'inscrire finalement vers '99.

Enq : Et tu peux me parler un petit peu de ton sujet de thèse ?

E : J'ai travaillé sur Marguerite Yourcenar, surtout sur ses œuvres autobiographiques. Elle a publié vers la fin de sa vie trois volumes qu'elle n'a jamais terminés, bon la dernière était publiée posthument parce que ce n'était jamais terminé, cela s'appelle *Le labyrinthe du monde* c'est donc une trilogie où elle explore donc justement de façon extrêmement intéressante elle explore ses racines... donc ça c'était le point focal mais bien sûr il fallait étudier toute son œuvre pour trouver la place justement de ces trois volumes dans toute son œuvre.

Enq : Et pourquoi ce choix ?

E : J'ai soulevé *La place* d'Annie Ernaux où elle parle de son père et du décès de son père et ça m'a beaucoup frappée peut-être parce que j'ai déjà aussi perdu un père mais c'était juste... je pense que c'était justement à l'époque où j'étais beaucoup versée dans... dans le nouveau roman. J'ai lu le nouveau roman, j'ai enseigné le nouveau roman et quelque chose me gênait profondément en lui... c'est cet aspect tout à fait impersonnel et euh moi j'adore les histoires... déjà quand j'étais une enfant j'ai énormément lu. A un certain âge j'ai beaucoup plus lu de romans que d'autres enfants de mon âge... j'adorais les histoires mais pas n'importe quelle histoire... il fallait que ce soit littéraire donc j'ai trouvé que le nouveau roman et la littérature expérimentale de cette époque-là... il y avait quelque chose en moi qu'elle ne satisfaisait pas et quand j'ai lu donc l'autobiographie d'Annie Ernaux, je me suis dit voilà je retrouve là quelque chose de profond que j'aime énormément dans la littérature, c'est

---

<sup>112</sup> Université sud-africaine.

<sup>113</sup> Universitaire.

<sup>114</sup> Universitaire.

une sorte d'expression très mitigée très médiatisée du moi et j'aimerais beaucoup étudier là-dessus. Bon on sait tous que la littérature n'est jamais un miroir de la réalité mais comment donc parler de soi-même dans une telle... il me semble que ce soit forcément parce que la correspondance n'était jamais parfaite entre la réalité de texte produite, il y a toujours beaucoup de facteurs et surtout aussi parce que j'ai fait un peu d'études sur la critique littéraire de Roland Barthes et la mort du sujet Derrida et la déconstruction où tout était décentré le sujet était fragmenté... et voilà j'ai retrouvé un peu entre guillemets « le sujet »... donc je me suis dit bon c'est dans ce domaine que j'aimerais travailler. J'ai commencé à faire des lectures, j'ai trouvé il fallait donc trouver un auteur sur qui on n'a pas encore tant écrit c'était donc là maintenant il y a beaucoup beaucoup d'études sur *Le Labyrinthe du Monde* de Marguerite Yourcenar mais elle était très à la mode on s'intéressait beaucoup à elle parce qu'elle était la première femme à être élue à l'Académie Française en 1980. Donc c'était donc pour cette raison-là/et elle me fascinait/je pense que son côté philosophique/parce que j'adore... avec Camus aussi j'adore cette combinaison de philosophie et de littérature et de créativité...parce que s'il y a des IDEES à la base ça me passionne. Et avec elle j'ai retrouvé exactement la même chose. Je pense que XXX est une femme qui avait une opinion mais tellement riche personnelle sur n'importe quoi surtout sur l'écologie c'est toujours extrêmement à la mode la protection de la nature. Marguerite Yourcenar justement elle met toute son autobiographie au service de la protection de la nature parce qu'elle...bon je parle beaucoup maintenant \*non mais vas-y hein\* mais elle à une certaine époque elle s'est rendue compte que que l'homme n'est plus le centre de l'univers, que l'homme n'est qu'un élément de tout ce qu'il vit/et qu'il doit le reconnaître avec beaucoup d'humilité et son autobiographie justement... elle était quelqu'un qui avait vraiment elle avait un air extrêmement XXX et elle était aristocrate, elle était aristocrate de naissance et pourtant il ne s'agit pas au premier lieu d'elle dans son autobiographie....et ça s'était pour moi vraiment fascinant.

Enq : Et donc/les théories les orientations théoriques dans cette recherche, tu peux me parler un peu de ça ?

E : Alors moi je suis assez éclectique en ce qui concerne les théories et je n'aime pas du tout comme... on s'accroche à une théorie et qu'on l'applique de façon mécanique à une œuvre littéraire tout simplement pour démontrer qu'on est à la mode, qu'on est informé des nouvelles théories...ce que moi j'aime dans l'approche théorique de la littérature, c'est qu'il faut que l'œuvre vous dicte par quelque chose que tu lis en elle de quelle méthode... aux méthodes au pluriel on va se servir pour vraiment vraiment ouvrir cette œuvre au maximum au public. Donc c'est

l'œuvre qui doit dicter cela/ce n'est pas/ \*quelque chose d'externe\* c'est ça/maintenant c'est le le que j'ai entendu l'autre jour... c'est l'étude de la complexité, c'est maintenant la nouvelle le nouveau courant et c'est parce que ça c'est à la mode je vais l'appliquer de manière tout à fait comment dire... mécanique aux œuvres littéraires. Il faut vraiment il faut qu'il y ait des outils pour nous aider à vraiment faire une étude de haut niveau d'une œuvre littéraire/ mais c'est l'œuvre littéraire qui doit dicter cela/donc pour l'autobiographie/je me suis rendu compte qui peut y avoir un problème de cette notion de de du moi qui se raconte... les théories plutôt naïves diraient que voilà/c'est un portrait d'une personne qui a écrit cette œuvre. Mais je savais que ça allait pas marcher donc on pouvait soit passer par la psychanalyse, on pouvait passer par le structuralisme, on pouvait passer par la déconstruction/mais j'ai d'abord lu Marguerite Yourcenar disons le discours postmoderne, poststructuraliste il y a quelques il y a des indices qu'elle en était consciente, que c'est pas elle... elle est beaucoup trop dans la tradition classique pour tout simplement pour euh faire une analyse post-moderne, une analyse constructionniste de Marguerite Yourcenar. J'ai lu sur elle j'ai trouvé qu'elle était un peu elle était plutôt pour moi moderniste que post-moderniste et euh de là j'ai donc essayé de voir quel est le débat en ce qui concerne le rapport entre le sujet et le langage je donc devais passer par Philippe Lejeune par Roland Barthes par Jacques Derrida, par certains historiens pour montrer mais voilà où on va s'appuyer pour trouver donc l'apport entre tout cela de Marguerite Yourcenar... et j'espère avoir fait cela.

Enq : Euh très bien... et est-ce que tu peux commenter l'évolution de ta recherche et sur ce sur quoi tu travailles actuellement ?

E : Oui alors euh j'ai continué dans la voie d'étudier Marguerite Yourcenar parce qu'il y avait des choses que je pouvais pas dire dans ma thèse et que je voulais encore dire sur elle et euh comme ça j'ai donc continué ma recherche juste sur elle j'ai publié d'autres articles et ces articles se basaient sur ma thèse mais développaient plus certaines idées que je n'ai pas pu développer pleinement dans ma thèse...mais puis à un certain moment je voulais faire autre chose et j'ai tout simplement commencer à lire Michel Houellebecq. J'étais fascinée par Houellebecq \*encore un auteur avec une vision de la société...\* oui je me suis dit demandé mais pourquoi est-ce que je suis tellement fascinée par cet auteur ? Est qu'il est vraiment un bon auteur ? Et j'ai vu que le débat donc à ce moment-là était est-ce que Houellebecq manipule tout simplement le marché pour atteindre ce taux de popularité où est-ce qu'il est-ce que c'est un auteur qu'on doit prendre au sérieux ? C'est un débat qui me fascinait/ donc euh mais je me suis demandée...j'étais pas tout à fait sûre de pouvoir de dire quelque chose de tout à fait valable avec mon bagage que

j'avais en ce moment-là...donc pour publier sur lui j'ai donc préféré travailler sur la façon dont il tire dont il s'appuie sur d'autres genres comme la *science fiction* par exemple...donc les genres qui étaient toujours considérés comme un peu marginaux comment il s'appuie justement là-dessus pour écrire quelque chose pour écrire quelque chose de fascinant. Donc j'ai publié c'était plutôt dans cette voie là... j'ai publié sur Houellebecq et il continue à me fasciner parce que je retrouve avec lui les mêmes thèmes que j'ai trouvé chez Camus, chez Yourcenar mais d'une façon TELLEMENT pessimiste... et on se demande mais pourquoi, pourquoi ce pessimisme terrible/est-ce que c'est lié à sa personne/ou est-ce que c'est lié au déclin du premier monde peut-être si déclin il y a/ on ne sait pas/mais il est clair que ce n'est pas seulement lui qui verbalise une sorte de malaise que le sujet ressent en Europe...en ce moment plusieurs auteurs disent qu'il y a une sorte de vide moral, un sentiment que rien n'a du sens en ce moment... pour plusieurs auteurs pas seulement... Beigbeder..... on trouve exactement les mêmes échos dans leurs ouvrages donc c'est aussi ce côté philosophique qui me fascine avec lui, tandis que je pense qu'il manipule il manipule vraiment son public mais s'il est simplement comme quelqu'un lui a dit...un manipulateur extrêmement habile du capitalisme littéraire euh je ne suis pas tout à fait d'accord avec ça non plus... oui et puis après lui comme tu le sais j'ai commencé à m'intéresser beaucoup à l'interculturel, surtout l'autobiographie et l'interculturel... donc là mon optique est beaucoup plus didactique. Je pense que c'était un peu C et D<sup>115</sup> qui m'ont posé une question tout simplement... comment est-ce que j'intègre les étudiants francophones dans mon cours/que je me suis demandé mais qu'est-ce qu'on peut enseigner/comme on en ai déjà parlé mais on a pas de réponse... c'est comme si on enseigne ce qui est au programme et c'est comme si ça ne fait pas vraiment *clac* dans la tête de nos étudiants et je me suis demandée si on ne pouvait pas par l'autobiographie par l'interculturel enseigner quelque chose qui résonne un peu plus profondément dans l'esprit de l'étudiant. Donc ça je dois encore mettre en pratique. J'ai élaboré le cours, j'ai publié dans la revue de l'AFSSA cette recherche et à partir de l'année prochaine ce sera la première fois que je mets ça à l'épreuve donc dans mes cours de troisième année.

Enq : Justement c'était ma question suivante, s'il y a un lien entre ta fonction de chercheuse et ta fonction d'enseignante...donc là tu as élaboré un cours à partir de tes expériences de chercheuse \*c'est ça c'est ça\* est-ce qu'il y a d'autres liens que tu veux élaborer?

---

<sup>115</sup> Des collègues.

E : Euh... parlons juste un peu de mon enseignement de la littérature parce que tu veux aussi savoir comment ça a changé \*oui oui\* alors dans notre département on a toujours eu un niveau un français assez élevé qui arrivent ici avec un bac en poche ou peut être des étudiants francophones. On avait donc deux cours de première année, première année débutant et première année donc pas débutant mais plutôt avancé. Au niveau de la deuxième année ces deux filières devaient se joindre et ça c'était toujours une catastrophe parce que ceux qui venaient de la classe de débutant se sentent extrêmement mal à l'aise dans une classe où les autres pouvaient déjà écrire et parler et on a eu énormément de gens qui ont tout simplement disparu après quelques mois euh et là donc j'avais donc français niveau XXX c'est-à-dire *ex-matric* donc on avait un certain enseignement littéraire. On a fait certains ouvrages certains textes mais le moment qu'on a arrêté ça et on pouvait passer de l'année débutant à l'année jusqu'en deuxième année tout de suite où on pouvait entrer avec un *matric* en deuxième année/ on devait repenser tout le contenu/donc actuellement ce que je fais...j'enseigne...j'ai regardé donc le CECR, les compétences et aussi les objectifs du CECR pour ce niveau qui est un niveau plutôt A2 disons plus ou moins A2 et pour ceux qui viennent de la classe de débutants c'est A1 si c'est A1 mais donc j'ai élaboré un cours de six semaines autour d'extraits qui visent les mêmes compétences que les compétences que ma collègue fait en cours de grammaire mais par des textes littéraires et en fait ce n'est pas si compliqué que ça c'est me présenter, parler de ma famille... et me présenter parler de ma famille tombaient d'aplomb dans mon domaine de l'autobiographie... donc j'ai pris certains extraits seulement d'ouvrages qu'on travaille donc profondément en classe mais juste pour six semaines où je travaille à la fois littérature langue expression... quand je vois qu'il y a « met » ou un verbe qu'on n'a pas fait on fait la conjugaison mais en même temps je leur parle de Le Clézio et de ce qui est très important dans l'œuvre de Le Clézio... c'est assez difficile à gérer mais je suis beaucoup plus satisfaite qu'auparavant parce que je trouve que je reconnais au moins les niveaux de compétences en langue de mes étudiants et je je j'essaie à partir de cela d'établir quelque chose et j'avais l'impression que la classe était assez tranquille que il n'y avait pas ce sentiment « oh mais c'est terrible », je ne sais pas quoi... tandis que les étudiants plus avancés donnaient aussi leurs contributions dans les discussions et après ça je ne les vois plus mais je les revois au deuxième semestre pour *Huis Clos* de Sartre... alors ayant étudié Camus bien sur Sartre me passionne aussi parce que c'est aussi l'existentialisme et ça a avoir avec le sens de la vie comme avec Houellebecq et Marguerite Yourcenar et j'ai vu une classe qui était tout à fait différente que celle du premier semestre, une classe qui était beaucoup plus à l'aise pour comprendre le français [*sic*] et il fallait toujours vérifier la compréhension je pouvais beaucoup plus me



concentrer sur le contenu/et avec beaucoup de supports/donc ça s'est plus ou moins bien passé pour moi et puis au niveau de la troisième année c'est le dix-huitième siècle, c'est *Candide* que moi j'enseigne et je fais aussi des cours de grammaire assez intensifs avec les F3 alors cette année-ci on a eu un groupe extrêmement faible des F3, je n'en ai jamais vu d'aussi faibles, avec niveau de langue aussi bas...à certains moments je me suis demandée si le niveau A1 est maîtrisé avec ce groupe je ne sais pas pourquoi c'est comme ça, on n'a jamais vu ça mais avec *Candide* aussi avec des supports ce que je fais/j'essaie de rendre le problème actuel pour eux. Donc je commence en leur parlant de septembre 11 et leur dire qu'est qu'on dit aux gens qui sont passés par là...est-ce qu'on leur dit que « tout est pour le mieux dans les meilleurs des mondes possibles »/ou est-ce qu'on leur dit « oui je comprends votre votre tristesse... je comprends votre détresse ». Qu'est-ce qu'on fait/alors là déjà on les accroche déjà parce que ça se passe chaque jour/il y a des explosions dans les mines/il y a des tsunamis/et voilà on les voit vraiment en train de réfléchir...puis on essaie de voir quelle était la réponse de Voltaire. Est-ce qu'il avait une réponse/qu'est-ce qu'il fait dans *Candide*/ et ça les fait vraiment réfléchir en profondeur sur ce problème et là aussi oui/j'ai trouvé de bonnes réactions en classe bien sûr XXX n'était pas du tout ce qu'on voulait mais moi/j'adore ça/j'adore enseigner cela (rires).

Enq : Donc tous les textes que tu viens de mentionner, tu les as choisis toi-même?

E : C'était au programme pour les deux livres oui, mais *Candide* était au programme depuis des années chez nous et on n'a pas encore j'hésite de changer...on va l'année prochaine on va changer euh je vais justement enseigner ce module que j'ai développé maintenant autour de de l'interculturel mais jusqu'ici justement parce qu'on on pouvait le relier au vécu de l'étudiant j'ai décidé de garder *Candide* au lieu de faire par exemple *Jacques le fataliste* ou quelques s'autres textes XXX ça ne leur dit absolument rien euh donc...

Enq : Et j'imagine que tu as pas mal évolué euh au niveau de l'enseignement de la littérature au fil des années ?

E : Ah oui ah oui oui oui absolument Fiona ! Parce que je pense comme tout le monde quand j'ai commencé à enseigner/j'ai adopté les meilleures méthodologies de mes profs que j'avais en langue à l'université/et à X j'ai beaucoup aimé la façon dont on nous a enseigné, l'anglais spécifiquement/parce qu'au lieu de nous dicter quelque chose sur un thème/on faisait une lecture un peu éparpillée avec des commentaires qui touchaient à plusieurs choses et c'était à toi, après avoir parcouru les

textes en classe avec le prof de mettre les points sur les i de vérifier tout/donc c'était plutôt ça/ la méthode par laquelle j'ai commencé à enseigner...à part ça pour la poésie par exemple et pour l'histoire de la littérature/j'aimais beaucoup l'analyse de texte parce que je trouvais l'histoire de la littérature sans texte est impossible et on peut pas [sic] lire tous les textes on devait au moins lire un extrait/ c'était aussi une méthode très à la mode pendant très longtemps et toujours de rigueur dans la formation scolaire dans n'importe quel petit français de pouvoir faire l'explication de texte [sic]. Mais dernièrement j'ai vu que mes étudiants n'aiment pas travailler autant dans le détail... ils trouvent ça trop/je ne sais pas pourquoi, c'est une génération qui n'aime pas aller décortiquer un texte... et pour les œuvres littéraires maintenant on n'a plus une édition que tout le monde achète à la librairie. Il y a plusieurs éditions en classe, ça ne sert à rien de trouver page telle... ce passage-ci/ce passage-là et faire ce genre de commentaire accompagné de texte. Donc moi je préfère maintenant travailler par thème, mais en me référant au texte. Je trouve que ça marche bien avec mes étudiants... par exemple pour *Huis Clos* je leur ai dit bon, on va discuter les personnages...pour un de mes cours et je les ai divisés en groupes. Il fallait aller réfléchir à la maison, certains devaient présenter Estelle/d'autres Garcin/ils sont revenus, ils ont présenté cela/et moi je le mets au tableau/ce qu'ils disent, on le met au tableau/les mots clés/et je base mon cours là-dessus. Donc finalement je leur donne mes notes avec les références... plus riches peut-être et c'est pour moi plus important maintenant d'avoir un dialogue avec mes étudiants en classe...parce qu'ils s'engagent dans le processus que de leur tout simplement dire voilà c'est à vous de digérer ou de pas digérer ou même de faire ce genre de commentaire où ils sont un peu passifs... donc j'essaie de d'être de dialoguer beaucoup plus maintenant par thème et si je trouve que comme ça je vais un peu plus lentement qu'en classe que je reste très superficielle parce que je dois donc parler français plus simplifié pour que tout le monde comprenne. Je leur donne des notes complètes après je leur dis « Vous pouvez aller trouver ce cours » ... mais bien sûr je ne le leur donne pas avant la classe... mais après la classe donc tout ce que moi j'avais à leur communiquer et qu'un prof d'il y a vingt ans aurait dicté, je leur donne ça et ils peuvent le lire eux-mêmes.

Enq : Mmm et quels sont les buts de ce type d'enseignement ? Qu'est-ce que tu essaies de faire ? Tu as dit participation, tout à fait, je veux dire les savoirs ou les compétences que tu voudrais cibler ?

E : Ok, prenons donc un exemple spécifique. Si par exemple j'enseigne Sartre/j'essaie d'engager pas seulement ne pas seulement de transmettre une connaissance de l'auteur ou une connaissance du texte euh c'est important qu'un étudiant à mon avis prenne contact avec les textes

canoniques de la littérature française il s'agit pour moi plutôt d'engager l'être de l'étudiant qui amène l'étudiant à réfléchir sur la vie de manière critique aussi sur des idées mais aussi sur l'auteur et le contenu de l'œuvre littéraire... mais aussi pour moi de créer une appréciation pour la littérature comme forme d'art, comme forme d'expression privilégiée je dirais...

Enq : Très bien/et donc pour revenir à l'explication de texte par exemple... quel type d'évaluation est-ce que tu privilégies en littérature ?

E : Euh un petit paragraphe où l'étudiant doit discuter quelque chose analyser ou doit argumenter quelque chose... ça dépend du niveau. Par exemple à un niveau troisième année, si je lis *Candide* avec ma classe je leur demanderais par exemple euh d'évaluer le message de Voltaire... « Quel est le message de Voltaire à la fin de *Candide* ? Est-ce qu'on peut le prendre au sérieux ? » Parce que comme ça j'oblige l'étudiant de juste prendre un pas en arrière au lieu de dire voilà il dit cela « il faut travailler notre jardin » Est-ce que c'est sérieux ? Est-ce que ça ne fait pas partie de la satire ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Et donc j'essaie d'avoir cette thèse anti-thèse je ne sais pas si j'ai réussi/ça dépend de la classe « mais oui mais non » et puis « Quelle est votre synthèse ? » Et là j'essaie de les encourager à formuler leur propres propos. Et même avec Sartre je le fais... une année j'ai trouvé que ma classe était tellement abattue par le message de Sartre que je leur ai donné Philippe Delerm... un petit essai à lire sur la richesse des rapports humains... combien il trouvait du plaisir à tout simplement aller chez un voisin et le voisin l'invitait pour dîner tout à fait à l'improviste... et ce plaisir qu'on trouve dans le contact humain et je leur ai dit vous allez lire *Huis Clos*... vous allez lire cet essai, vous allez faire une comparaison et dans la conclusion vous devez me dire quelle est votre opinion sur les rapports humains alors euh c'est ça que j'aime faire. Je crois que j'essaie toujours de former l'étudiant comme personne humaine, non seulement transmettre un savoir. Il faut transmettre un savoir c'est notre discipline/l'étudiant doit être au courant de certaines choses pour être bien informé/mais le rôle de la littérature pour moi c'est comme disait Todorov d'améliorer la vie... de nous aider à mieux vivre/et c'est ça je pense plutôt mon intention avec l'enseignement de la littérature.

Enq : Donc il y a un rapport entre la littérature et la vie...

E : Ah tout à fait tout à fait \*et c'est-ce que tu essaies d'apporter\*tout à fait ! Et je pense que je suis vraiment très passionnée par tout cela justement parce qu'on commence à questionner tellement le rôle de la littérature donc quand je vois quelque chose comme ce petit ouvrage que

Todorov a écrit « Qu'est-ce que peut la littérature ? » Je ne sais pas plus... « Que peut la littérature »... je lis tout de suite parce que pour moi c'est tellement important et aussi voir quelqu'un comme lui qui a passé par beaucoup plus que moi qui continue à dire « J'étais structuraliste, je pouvais trouver tous les schémas et tout ce qui était à la mode à l'époque du structuralisme, et au final je reviens au plaisir de la lecture que j'avais quand j'étais enfant pour confirmer que la littérature, ça aide à mieux » vivre. (rires) Et c'est ça que j'aimerais transposer, mais je ne suis pas seulement enseignante de littérature, je fais aussi de la grammaire ou la langue avec des F3 et depuis deux ans je me sers d'*Alter Ego* et ça me fait un plaisir immense parce que c'est tellement varié ! Tout d'un coup la France d'aujourd'hui est dans ma classe. Je ne suis plus en train de leur expliquer le subjonctif, le conditionnel/je le fais mais toujours à partir de quelque chose de plus vivant, de plus actuel/voilà ! On s'amuse bien.

Enq : Très bien et tu as évoqué le fait que le rôle de la littérature est mis en question... est-ce que tu veux tu veux élaborer un peu là-dessus dans le contexte sud-africain ?

E : Euh je pense que ça a beaucoup à faire avec l'état de l'enseignement en Afrique du Sud avec euh l'harmonisation... si on peut même employer ce mot de différentes cultures en Afrique du Sud... parce qu'il y a des gens dans notre pays qui n'ont jamais même eu le droit à l'éducation, il y a des gens qui tout simplement parce qu'ils sont extrêmement démunis n'ont pas l'accès à l'éducation ce qui est terrible/donc si une grande partie de la population a eu une éducation de mauvais niveau ou pas d'éducation c'est beaucoup plus difficile d'instaurer une culture de lecture et aussi de l'analphabétisme encore en Afrique du Sud c'est terrible/c'est terrible de voir ce phénomène et combien il est encore présent. Donc ça pour une partie de la population/pour une autre partie de la population je pense que les enfants sont exposés à tout ce qui est culture américaine par les mass médias [*sic*] donc il y a... je me demande aussi si les parents apprennent à leurs enfants de lire... il y a un accent énorme sur tout ce qui est technologie, sur tout ce qu'on peut consommer comme indication de son niveau de vie/de sa culture/au lieu d'une richesse de culture de ce que moi je considère comme culture, c'est-à-dire la littérature, le cinéma, la musique... de transmettre ça aux élèves... euh je trouve qu'on a des profs, le prof moyen dans l'école publique en Afrique du Sud n'est pas quelqu'un de très cultivé donc dans une petite élite on peut peut-être trouver des gens cultivés des profs qui transmettent cela... mais sur le gros plan c'est considéré comme un luxe. A quoi ça sert/parce qu'on ne peut pas montrer la valeur matérielle de tout cela et je pense donc qu'on a souvent des étudiants qui arrivent à l'université qui n'ont jamais été obligés de lire des œuvres littéraires, sauf des œuvres prescrites... peut-

être comme petits enfants on leur apprenait à lire/mais après l'âge de six ans sept ans huit ans plus donc c'est très très difficile de convaincre ces étudiants de l'importance de la littérature... et pourtant la littérature, la littérature donne une certaine indépendance, c'est une sorte de... là je ne sais pas quel est le mot en français, mais en anglais on dit *empowerment*. On donne un pouvoir à l'individu si on l'apprend à lire d'une façon méticuleuse et la littérature est justement l'endroit avec la polysémie du discours littéraire, c'est un des endroits privilégiés pour l'étudiant d'apprendre justement cela, c'est différent du journal, c'est différent de la revue ou du magazine qu'on feuillette vite, c'est même différent du cinéma, cela se rapproche du cinéma où il y a de la même polysémie mais de façon plutôt visuelle que textuelle. Il faut... je pense que la littérature est tellement important pour ça/ pour cet apprentissage d'une maîtrise d'un haut niveau d'un discours, de n'importe quel discours...

Enq : Bien et euh... je vais juste lancer une petite question... est-ce que tu considères qu'il y a une différence entre être professeur de français et professeur du FLE/et comment est-ce que tu comprends ce phénomène FLE dans à l'université en Afrique du Sud ?

E : Oui euh Fiona si on parle de l'Afrique du Sud je pense qu'il y a peu de différences parce que euh avec avec notre public...on a peut-être quelques étudiants francophones en classe, mais pour la majorité des étudiants, pour eux ce n'est pas leur première langue c'est une troisième langue et il faut en tenir compte/donc moi je n'ai jamais enseigné de français sans l'enseigner en quelque sorte comme français FLE. Une fois il y a quatre ans toute ma classe à part une seule étudiante nigérienne était francophone et là c'était différent/on pouvait vraiment parler et se concentrer sur le contenu...on avait pas tellement besoin de chaque fois repenser la didactique surtout la didactique langue étrangère de ce qu'on voudrait dire/alors non je me vois vraiment comme professeur du FLE/donc c'est-à-dire que je dois toujours tenir compte du fait que le médium n'est pas transparent/bon le médium n'est jamais transparent surtout pas dans la classe du FLE/je ne peux pas simplement y entrer avec un débit de séminaire entre doctorants/il faut toujours adopter un discours adapté au niveau de mes étudiants. Il faut décider de quel contenu et comment je vais faire passer les contenus, quelque fois je le trouve très fatigant/parce que je dois prendre les XXX de Sartre et je dois faire passer cette œuvre tellement difficile par un filtre... bébé/ pour le rendre au moins compréhensible. Je dois faire des dessins au tableau et prendre mon *PowerPoint* et m'appuyer sur des choses visuelles/tout simplement pour faire passer un message très simplifié et quelque fois c'est décourageant... mais si je ne le faisais pas/je ne répondrais pas aux demandes de mon public. Je pense qu'on doit être réaliste quand même,

on n'est pas dans un milieu francophone/on ne peut pas tout simplement entrer en classe et être professeur de français/on est toujours professeur du FLE...

Enq : Et récemment je sais que tu as animé un atelier autour de l'enseignement de la littérature/dans quel but as-tu proposé cet atelier ?

E : Euh je voudrais et je voulais au début de cet atelier réunir les profs de littérature autour d'une table, autour d'une plateforme de discussion pour voir qu'est-ce qu'on peut enseigner/comment est son public/comment est-ce qu'on peut donner un rôle important et pertinent à la littérature/à l'enseignement de la littérature dans un contexte FLE en Afrique du Sud aujourd'hui, parce que je pense qu'on a tous un peu des doutes je pense sur les contenus/sur ce qu'on doit encore enseigner et sur ce qu'on peut encore enseigner... est-ce qu'on doit faire littérature-cinéma/seulement cinéma/quel est le rôle justement de la littérature toujours dans la formation d'un étudiant en FLE en Afrique du Sud ? Ce que j'ai... je me suis aussi rendu compte qu'on avait d'autres objectifs avec nos étudiants que les niveaux étaient différents/et pourtant avec un français avec une licence avec le français comme matière principale, l'employeur doit pouvoir quand même être assuré d'un certain minimum dans tous les établissements/donc j'ai trouvé que chacun était en train de faire sa propre cuisine... moi aussi j'ai commencé à douter de ce que je faisais/ de ce que je fais/ et c'est pour ça que j'accepte donc maintenant les propositions aussi/je les ai toujours acceptées/mais je le fais pour être externe pour d'autres établissements juste pour être rassurée... voilà on fait encore ceci/on le fait encore à tel niveau/voilà c'est un peu comme ça qu'on opère et j'ai trouvé qu'il y avait euh un manque de communication entre les différents départements et je pense qu'on pouvait vraiment enrichir notre enseignement en nous rassurant en nous entraînant...ou tout simplement commencer à parler de ce que nous faisons et de comment nous pensons faire/

Enq : Et est-ce que cette réaction est venue récemment ? C'est une accumulation de plusieurs années de questionnement/ou est-ce que tu as/tu t'en es rendu compte dernièrement ?

E : Je pense que je m'en suis rendu compte... il y a déjà des années que j'ai commencé à me poser ce genre de question, surtout quand j'ai recommencé à enseigner à plein temps ici à Y ou de ce qui était ... à partir des années 91-92... mais je pense que ce qui a aussi déclenché cette réflexion euh de façon un peu plus intense dans mon esprit étaient les développements récents dans le domaine de l'enseignement du français en

Afrique du Sud. Parce que j'ai vu par exemple quelqu'un comme A<sup>116</sup> qui arrive en Afrique du Sud qui crée un pôle d'excellence pour la traduction, un pôle d'excellence pour l'enseignement du français et je me suis demandée mais pourquoi il ne s'intéresse pas à créer un pôle d'excellence pour la littérature/pour des études avancées en littérature/et je me suis dit qu'il fallait qu'on fasse quelque chose pour nous réunir... parce que nous sommes beaucoup d'entre nous qui sont convaincus de l'importance de ce que nous faisons, de l'importance aussi des filières littéraires dans la formation des professeurs, et je pense que là c'est F<sup>117</sup> qui a particulièrement joué un rôle pour me rendre consciente de cela et je me suis dit mais pourquoi pas réunir nos forces/et créer une plateforme/pour pour voir ce qu'on peut faire/et ce qu'on peut même proposer à d'autres étudiants en dehors de l'Afrique du sud, parce que je pense qu'on a beaucoup de talent ici mais il faut peut être juste l'organiser...

Enq : Il faut peut-être un réseau, on a l'impression justement que parmi les spécialistes en FLE il y a un très fort réseau \*très fort c'est ça\* et donc c'était peut-être aussi une réaction par rapport à ça peut être ?

E : Tout à fait, c'était tout à fait ça oui.

Enq : Et comment est-ce que tu vois le développement du FLE à l'université en Afrique du Sud ?

E : Moi je pense que je pense qu'il y a des choses extrêmement positives qui sont arrivées dernièrement parce que beaucoup de profs comprennent maintenant qu'il faut se mettre à jour, qu'on ne peut plus enseigner le français comme on l'a enseigné jadis le latin par exemple à une classe. Donc il y a beaucoup de vie dans ce domaine il y a beaucoup de choses qui se font et je pense que c'est très bien/tous ces projets de l'ambassade euh ont stimulé ces gens... leur ont donné des ressources à ceux qui s'intéressent au FLE et du coup ça a donné une importance au FLE. Je pense qu'il y a aussi maintenant une vision plus claire du rôle du français sur le marché du travail en Afrique du Sud. Donc moi je trouve que c'est très bien/c'est très bien ce qui s'est passé en ce qui concerne le FLE en Afrique du Sud, je vois les gens beaucoup plus motivés, beaucoup plus heureux, des gens qui ont beaucoup plus de moyens qui sont vraiment prêts à explorer à créer... et je pense du moment quand il y a tant d'initiatives ça montre qu'il y a de la vie/et on est plus [*sic*] morose en train de faire sa petite cuisine dans son propre coin comme auparavant...

---

<sup>116</sup> Attaché de coopération pour le français en Afrique du Sud.

<sup>117</sup> Collègue.

Enq : Très bien, ben je pense que c'est tout. Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose pour terminer ?

E : Fiona la seule chose qui m'inquiète c'est ces tensions entre les littéraires et les gens qui sont donc formés pour le FLE. Ça m'inquiète beaucoup parce qu'on a pas [*sic*] besoin de passer par cette tension, ce conflit pour arriver à quelque chose qui est bénéfique pour tout le monde, donc moi j'aimerais bien voir que les gens collaborent qu'ils trouvent un terrain commun et je suis sûre que ce terrain est à trouver euh pour moi je me suis toujours sentie très à l'aise dans le domaine du FLE parce que j'étais formée en FLE à Montpellier. Je suis très à l'aise dans la littérature et dans la philosophie qui a ce lien avec la littérature donc j'aime j'adore quelque fois lire ce qui est extrêmement abstrait et je sais qu'il y a d'autres gens qui n'aiment pas du tout ça et on n'a pas besoin d'aimer cela. On peut travailler à un autre niveau, mais juste pour te montrer que dans ma personne je pense que je combine deux extrémités, deux pôles extrêmes... donc c'était pour moi vraiment triste de voir ce genre de conflit se développer...

Enq : Pourquoi tu penses qu'il y a ce conflit ? A quoi sur quoi est-il basé ?

E : Il est basé apparemment... C<sup>118</sup> m'a dit que depuis très longtemps en Europe les gens qui sont donc dans le FLE... il y a un peu de dédain des littéraires purs et durs vis-à-vis ceux qui sont dans le domaine du FLE. Il s'agit surtout du niveau des recherches scientifiques. On trouve que c'est une science qui a une moindre valeur, par exemple par rapport aux études littéraires très poussées euh et que les gens qui ... les fleuristes considèrent donc les littéraires comme hautains comme dédaigneux comme élitistes euh tu sais en Afrique du Sud j'ai remarqué la même chose parce que l'AFSSA qu'au début était éminemment littéraire et c'était au fur et à mesure des années qu'on a introduit des volets FLE et maintenant avec la sagesse que j'ai à cette époque-là et quand je jette un regard vers l'arrière ou sur l'histoire de l'AFSSA... je me rappelle que souvent on disait hein pourquoi ce volet FLE et pourquoi les profs/donc il y avait il y a cet antagonisme/et je pense que c'est très dommage que les gens ne comprennent pas que l'un ne peut pas passer sans l'autre et que les deux peuvent s'enrichir mutuellement. Dernièrement ce conflit est aussi lié aux subventions de l'ambassade et aux bourses parce que comme tu sais un certain nombre de nos collègues a eu des problèmes à trouver des bourses pour leurs étudiants en littérature donc c'est comme si la situation s'est inversée en Afrique du Sud, que ce sont maintenant ceux qui sont dans le domaine du FLE qui sont beaucoup plus rassurés,

---

<sup>118</sup> Collègue.



beaucoup plus assurés du soutien institutionnel de la France et de l'ambassade de France que les autres et cela je pense accentue tout simplement cette scission entre les deux camps...

## Entretien 5 - Jacques

29.07.2011

Enq : Ok... Donc... Est-ce que tu peux me dire depuis quand tu es enseignant-chercheur euh à l'université ?

J: Euh bon euh... J'ai commencé en '89 à X<sup>119</sup>. Et puis ça a continué jusqu'en... en '98, quand j'étais au W<sup>120</sup>, puis j'ai fait euh... j'ai eu une sorte de hiatus d'interruption dans ma carrière parce que j'ai été licencié en '98 et pendant deux ou trois ans euh... je me suis senti assez exclu de... de la tribu quoi bon... Donc euh...

Enq : Mmm.

J: J'ai continué à enseigner à l'Alliance Française mais je n'ai pas vraiment XXX universitaire. Et puis en 2002 j'ai recommencé à X<sup>121</sup>... Euh et là j'avais un poste euh normal euh poste de *senior lecturer*. Puis on est descendu à Y<sup>122</sup> et encore une fois il y a eu interruption parce que pendant deux ans je n'étais que *part time* à Z<sup>123</sup>...

Enq : Mmm.

J: Et puis j'ai eu un poste d'anglais. Et puis j'ai passé deux années à... à Q<sup>124</sup> qui est donc un institut technologique, où j'ai enseigné tout simplement la langue français au niveau le plus bas donc...

Enq : D'accord.

J: Et encore euh c'était une XXX qui a quand même duré au moins 6 ans quoi donc euh, et puis fin 2008 je suis de retour dans un poste pleinement euh... universitaire...

Enq : D'accord.

J: Donc c'est quand même, donc voilà si tu pars de comment j'ai vécu l'évolution il y a des TROUS.

---

<sup>119</sup> Ville sud-africaine.

<sup>120</sup> Université sud-africaine.

<sup>121</sup> Université sud-africaine.

<sup>122</sup> Ville sud-africaine.

<sup>123</sup> Université sud-africaine

<sup>124</sup> Université sud-africaine.

Enq : Hmm mmm...

J: Il y avait des moments où j'avais, enfin je restais en contact avec des collègues...

Enq : Mmm.

J: J'étais... Pendant... Quand j'étais euh... à Q de tout façon j'étais externe je maintenais le contact avec le programme avec les collègues c'était quand même un peu un peu à distance.

Enq : Mmm mmm. D'accord très bien...

J: Donc euh... donc euh il y a des trous dans ma dans ma carrière quoi euh... voilà donc y'a certaines choses que j'ai ratées, que je n'ai pas tellement remarqué.

Enq : D'accord. Et euh... au niveau de de ta formation tu peux m'expliquer un peu, euh... tu as ton doctorat j'imagine?

J: Oui j'ai euh, j'ai fait mon, j'ai fait mon master en '98 à B<sup>125</sup>...

Enq : Oui.

J: Avec X<sup>126</sup> ...

Enq : Ah oui.

J: Dans un domaine purement littéraire à l'époque j'étais à cent pour cent littéraire...

Enq : Oui.

J: C'est le surréalisme qui m'intéressait beaucoup.

Enq : Oui.

J: Euh, donc j'ai eu mon, j'ai fait mon mémoire de master euh en '98 l'année d'après j'ai commencé à enseigner à XXX qui était une université bon euh, noire euh, on faisait de la littérature mais j'ai tout de suite été

---

<sup>125</sup> Université sud-africaine.

<sup>126</sup> Professeur de français.

frappé par la nécessité d'enseigner la langue quoi et se concentrer sur la langue, surtout au niveau débutant...

Enq : Mmm...

J: Parce qu'on avait pas [*sic*] les étudiants là-bas qui venaient de l'école, qui avaient fait du français à l'école donc... euh... j'ai rarement eu des étudiants... sauf maintenant à A<sup>127</sup> et un peu à B<sup>128</sup> euh XXX 2009 qui qui ont fait le français à l'école donc euh, alors là... très vite je me suis un peu... affranchi de mes intérêts disons littéraires...

Enq : Mmm...

J: C'était un peu par nécessité. Aussi euh j'étais seul au département donc euh... et en fait je me suis dit assez rapidement que le surréalisme surtout c'était un luxe...

Enq : Mmm...

J: C'était pas [*sic*] vraiment quelque chose sur lequel je pouvais... sur lequel je pouvais continuer à travailler tant que j'étais à XXX. Il en était de même plus tard euh... huit ans plus tard à W, c'était la même situation la même... Donc euh, puis quand j'ai décidé de m'inscrire en doctorat par la force des choses parce qu'on m'a dit qu'on ne pouvait pas être universitaire sans avoir un doctorat/ je me suis dit bon voilà je suis à XXX... le français avait commencé à... pfff, à ne, enfin, à avoir... beaucoup de problèmes euh... le nombre d'étudiants avait beaucoup diminué, y'avait des crises etcetera... on menaçait de fermer le département et tout je me suis dit voilà euh... vaut mieux faire quelque chose de plus large qu'un doctorat...

Enq : Mmm...

J: Et là j'ai, c'est un peu l'ironie du sort, pourquoi parce que j'étais quand même en contact avec les collègues de... de Y. Euh... et là A<sup>129</sup>, je ne sais pas si tu le connais/

Enq : Qui ?

J: A qui a été, à l'époque il était chef du département de français à l'université Y. Euh... il était de... enfin depuis très très longtemps quoi.

---

<sup>127</sup> Université sud-africaine.

<sup>128</sup> Ville sud-africaine.

<sup>129</sup> Universitaire.

Enq : Mmm.

J: Et lui il avait quitté le département de français pour lancer un centre d'études orales *Centre for Oral Studies*. Et lui je l'ai rencontré une ou deux fois et il était, il était tout à fait passionné, et puis bon je me suis dit pourquoi pas faire mon doctorat en *Oral Studies* ce qui n'avait absolument rien à voir avec mes études antérieures, c'est du domaine A CENT POUR CENT DIFFERENT...

Enq : Mmm.

J: Mais bon il m'a accepté euh... et j'ai fait mon doctorat... euh sous sa direction euh *in oral studies* enfin on peut appeler ça *oral tradition* euh... XXX *studies* bon mais c'était y'avait ce centre d'études orales et je croyais à l'époque que j'avais bien misé sur euh... enfin quelque chose de euh... avec qui y aura un peu d'avenir parce que, c'était à la veille enfin c'était à la veille de '94 on pensait on PARLAIT beaucoup de l'oralité parce que c'est en rapport avec les langues sud-africaines avec les traditions sud-africaines on pensait que bon voilà c'est la XXX ce que je pensais moi et j'avais complètement tort. Parce que... quand... A a pris sa retraite, on a fermé le centre avec lui donc c'était lui le centre il avait il avait toujours un peu la blague c'est moi le centre et la périphérie (rires)... donc dès qu'il a pris sa retraite euh on a fermé le centre euh de *Oral Studies* donc on n'en parlait plus/ *Oral Studies* ça disparaît comme matière à... à l'XXX donc euh... ET BON, tu as constaté que euh depuis '94 on connaît les problèmes des langues que les langues on dit n'est-ce pas... avec la nouvelle Afrique du Sud c'est pas du tout cela, euh à on s'attendait on CROYAIT que ce ce serait la gloire quoi que les langues allaient se développer et euh... bon et de même les traditions orales et tout ça bon à part *heritage* qui bon est tout petit et... il ne se passe pas grand-chose donc voilà moi finalement bon j'ai eu mon doctorat en *Oral Studies* avec une thèse rédigée en anglais... en '96 ce qui m'a tout de même valu un *Lectureship* à W...

Enq : Mmm.

J: Donc et puis bon deux ans plus tard à W<sup>130</sup> euh j'ai été licencié euh *last in first out* euh bon...

Enq : Ok.

---

<sup>130</sup> Université sud-africaine.

J: Avec la crise financière là-bas donc euh... donc là c'est vrai que c'était une première sorte de choc pour ma carrière et pour, ouais euh... j'avais un peu mal calculé euh... les chances de... enfin de ce domaine QUE JE CROYAIS être...

Enq : En développement...

J: Oui voilà \*mais en fait\* c'était pas [*sic*] le cas.

Enq : Mmm. Et puis euh... comment tes intérêts en recherche ont évolué au fil des années?

J: Bon. Au départ c'était le surréalisme/

Enq : Oui ?

J: J'ai essayé de faire publier un article sur euh le surréalisme qui n'a pas été accepté euh... puis j'ai complètement abandonné ça c'était au très tôt dans ma carrière puis euh j'ai passé au moins cinq à six ans à ne faire à ne faire que de l'enseignement. Ce n'est que avec ma thèse de doctorat que j'ai recommencé à m'intéresser à la recherche et donc c'était à ce moment-là c'était la recherche... qui n'avait aucun rapport avec le français, c'était vraiment euh...

Enq : Mmm.

J: Les études euh...

Enq : Indépendantes...

J: Euh oui, voilà c'était donc euh la théorie orale LA mais quand même j'ai pu euh présenter quelque chose à l'AFSSA là-dessus j'ai eu un ou deux un ou deux ou trois articles qui ont été publiés euh dans ce domaine-là et donc C'EST VRAI que pendant assez longtemps euh côté recherche je me trouvais je croyais que j'étais indépendant, euh on m'offrait toujours des postes en français parce que bon vous me connaissez comme euh... spécialiste de l'enseignement du français du fait que j'étais que j'avais un master en français donc je me suis toujours dit qu'en fait un master en français... euh c'est en fait plus important qu'un doctorat au niveau de de la carrière ça donne l'identité/ une fois qu'on a le master en français... on est reconnu comme, spécialiste...

Enq : Etant dans le domaine... euh...

J: Voilà voilà, alors que le doctorat c'est c'est beaucoup plus abstrait donc euh, euh... et et ça n'est que en fait, depuis 2005 que j'ai recommencé à m'intéresser aux recherches dans le domaine des études françaises, euh j'avais quand même un peu d'intérêt pour la littérature africaine qui est aussi un peu en rapport avec mes intérêts pour l'oralité...

Enq : Mmm...

J: Et puis der... et puis enfin depuis 2008, un peu la philosophie XXX enfin bon c'est un peu le hasard mais j'ai fait quelques petites études sur Derrida donc c'est vraiment un peu philosophique quoi.

Enq : Donc oui donc quand tu fais des recherches en littérature/ tu... tu puises des théories en philosophie en fait/ ou est-ce que, comment...

J: Euh non je dirais quand même que c'est... un exemple euh je ne fais pas vraiment une étude philosophique de Derrida je fais plutôt une étude littéraire de Derrida.

Enq : Mmm...

J: Ce qui me vaut... enfin... ce qui m'a valu un certain nombre de mal entendus avec les lecteurs qui s'attendent à un engagement au niveau des idées alors que, pour moi l'engagement c'est plutôt au niveau des paroles ou des mots, donc mais donc je ne suis absolument pas spécialiste de la philosophie, c'est un peu mon problème je ne suis à cent pour cent spécialiste de rien, euh... mais je suis intéressé par la philosophie ce qui m'a intéressé c'est euh, au niveau du surréalisme il y a vingt-trois ans c'était... aussi un peu la...

Enq : le manifeste il y a des idées très fortes qui...

J: Et je pense que oui il enfin enfin tout au long de ma carrière je me suis intéressé aux choses théoriques, philosophiques si tu veux donc je pense que oui c'est cela qui m'intéresse, et j'ai la chance maintenant à X<sup>131</sup> que j'ai quand même... j'ai pu intégrer ça jusqu'à un certain point dans notre cours de *Honours*...

Enq : Oui justement j'allais te poser la question s'il y a un lien entre ce que tu fais en recherche et ce que tu fais en enseignement.

J: Je dirai depuis cette année.

---

<sup>131</sup> Université où Jacques enseigne actuellement.

Enq : Depuis cette année/ et avant ?

J: Non.

Enq : Avant comment tu.../

J: Avant euh en tout cas comme j'ai dit j'ai eu des trous dans ma carrière mais euh... je n'ai jamais vraiment pu enseigner dans mes cours que j'ai enseignés les choses ou les textes que je lisais pour mes recherches. Je dirais que c'est cette année la première fois que j'ai pu faire ça. Mais c'est peut-être juste un peu le hasard quoi euh il se trouve qu'on avait deux étudiantes qui étaient très intéressées qui étaient très assidues à X, et bon j'ai fini j'ai beaucoup réfléchi finalement j'ai fait un... un un un... tss, bon avec Derrida bien sûr ce qui m'intéresse en fait... et ça c'est un peu ce qui m'éloigne un peu de la littérature euh... je me suis dit très tôt dans ma carrière donc voilà je suis à dix mille kilomètres de la France, euh... je ne suis pas très bon voyageur euh... enfin par exemple... j'ai visité la France en '86 pour étudier et puis ma visite suivant c'était en 2007 donc j'ai laissé écouler vingt et un ans où je n'ai pas mis les pieds en France, et je me suis dit donc voilà dans ces conditions-là euh s'intéresser à un auteur français bon autant laisser ça aux français... qui peuvent beaucoup bien mieux s'en occuper que moi qui suis à dix mille kilomètres de là-bas donc euh... et j'ai toujours dit personnellement je ne me vois pas travailler sur un autre auteur, ou même deux auteurs, j'admire énormément les collègues qui arrivent à faire ça, qui se spécialisent sur tel ou tel auteur...

Enq : Vraiment à fond, oui...

J: Voilà, je ne veux pas non plus faire ça et finalement ça ne m'intéresse pas trop donc je pense que c'est là les l'intérêt des idées des philosophies que je trouve finalement de la langue française en générale donc d'une certaine manière, euh, et ça c'est l'avis de Derrida il parle beaucoup du discours, de la langue donc euh on peut en quelque sorte...

Enq : C'est assez large=

J: On peut généraliser à partir de lui donc voilà donc je pense que d'une façon générale là j'ai lancé à X un, euh... un module de *Honours* qui s'appelle « Discours sur le français », et il y a des discours littéraires et mais il y a aussi des discours non-littéraires en fait j'ai pu intégrer Derrida euh un peu là-dedans sur euh l'analyse de l'autre quoi...

Enq : Donc c'est.../



J: Et là ce que les gens ont dit du français par rapport au français depuis le dix-huitième siècle euh bon euh les discours des africains, les discours de Senghor et bon etcetera bon euh, donc euh il y a un peu de tout là-dedans euh,

Enq : Oui donc c'est pas purement littéraire euh...

J: Non...

Enq : C'est une sorte euh... oui/

J: Je dirais finalement que c'est assez représentatif de mes intérêts de recherche. Et c'est la première fois, j'ai maintenant euh je vais avoir bientôt cinquante ans c'est la première fois je pense que j'ai pu intégrer cela à ce niveau-là mais bon je veux dire c'est une chance que il se peut que... l'année prochaine que ça ne soit pas possible ça dépend des étudiants finalement, je suis le premier à dire que voilà, regarde d'abord ce qu'ils sont devant vous euh... ce qui les intéresse euh... et si on voit que ça ne marche pas on abandonne on fait autre chose quoi donc euh... je crois que cette année c'est la première que j'avais un peu le sentiment de pouvoir faire quelque chose qui m'intéressait moi-même à propos des recherches avec les étudiants...

Enq : Hum hum...

J: Mais bon c'était trois étudiantes...

Enq : Oui c'est toujours la le... le truc au niveau *post-graduate*... Et parlons en enseignement [*sic*] de manière générale qu'est-ce que tu enseignes actuellement au sein du département?

J: Français trois et *Honours* j'ai la chance de ne pas avoir à enseigner au niveau de français un et français deux ça c'est grâce à B qui fait le travail (rires)

Enq : De malade ! (rires)

J: Non non mais non donc euh c'est un peu la première fois que j'ai un peu cette chance là je peux donc euh en français trois, c'est... maintenant on appelle ça littérature/ c'est littérature enfin bon oui je peux dire que c'est un cours de littérature au premier semestre aussi c'est un cours de qu'on a appelé littérature et... euh... le français dans les médias/

Enq : D'accord/

J: Mais bon euh c'est un mélange euh en fait je leur faisais regarder des vidéos enfin des bulletins d'information essentiellement pour les familiariser en fait avec la avec l'audio-visuel la avec la télévision française... et donc euh et puis ça c'est une heure par semaine et puis deux heures par semaine c'était des nouvelles françaises des nouvelles relativement modernes quoi...

Enq : Que toi tu choisis/

J: Oui. C'était quatre ou cinq nouvelles et puis cette année en fait un peu sous l'influence de C euh qui trouvait que c'était très bien je fais de la poésie romantique du dix-neuvième siècle à maintenant...

Enq : Au niveau de la troisième année/

J: Au niveau de la troisième année oui, et donc oui pour ce semestre on commence avec cinq semaines consacrées à la poésie romantique puis je compte faire un peu de réalisme Maupassant des nouvelles de Maupassant donc...

Enq : Donc pas de romans plutôt...

J: Des nouvelles. Et puis on va faire un film *Amélie Poulain*, euh...

Enq : En troisième année/

J: En troisième année oui. Donc je pense que... enfin... j'aime bien faire la littérature avec les étudiants de troisième année certainement et je pense que... enfin parce que... je suis sûr que... tu as du avoir... frôlé ce type de débat est-ce qu'on peut appeler ça littérature ou lecture/ ou travail textuel pfff....

Enq : Alors comment tu le définis toi-même ?

J: Littérature/ pourquoi pas/ pour moi la littérature est une notion suffisamment [*sic*] pour comprendre une diversité d'approches envers le texte et c'est pas [*sic*] la diversité de texte euh...

Enq : Et quelle est ton approche à toi, alors si tu devais décrire ta démarche de professeur dans le cours de littérature dans quel but tu enseignais tes textes/ comment tu t'y prends pour y arriver ?

J: Si c'était à moi/ moi je lancerais la littérature en deuxième année déjà.

Enq : Ah vous le faites pas ici ?

J: \*non\*

Enq : D'accord.

J: Donc euh,

Enq : Seulement à partir de la troisième année ?

J: A X il n'y a pas de littérature en deuxième année et pas à Y à proprement parler non plus quoi enfin ça a peut-être changé cette année je sais pas [*sic*]. Peut-être *Le Petit Prince*. Je pense qu'ils apprennent *Le Petit Prince* là-bas. Mais à X non on va en français deux à X il y a on fait la bande dessinée et tout ça bon euh... et moi j'ai pas [*sic*] insisté pour faire ce que j'appelle lectures juste dans la dernière partie de l'année mais je n'osais pas vraiment dire littérature parce que ça fait un peu...

Enq : Ça fait peur hein ?

J: Ça fait peur. Mais je ne vois pas vraiment je pense qu'on est trop sensible en général mais euh, mais donc pour moi oui français deux je dirais que... la valeur de ce que j'appelle littérature ce serait tout simplement pour soutenir leur apprentissage de la langue donc c'est uniquement la compréhension euh, les amener à lire et à comprendre les textes, à voir peut-être les petites ambiguïtés à la limite euh... à bien comprendre les textes et aussi apprendre à résumer bon, donc travail uniquement sur le contenu, FRANCAIS TROIS, et là ça dépend du public n'est-ce pas/ euh... à X on a la chance d'avoir en français trois quelques francophones, et aussi des étudiants qui ont fait le français à l'école. En vérité ceux qui arrivent au français la troisième année n'ont pas vraiment appris le français à l'université. On se félicite voilà \*quel est le bon niveau ?\* mais bon linguistiquement ils ont appris le français à l'école ou au Congo donc euh... donc si on a un groupe comme ça je considérerais que la littérature pour moi c'est euh... à ce niveau-là je travaillerais le lien entre les textes et la société. Montrer un peu comment le texte reflète...

Enq : Fait ressortir... certains termes actuels euh... de la société

J: Oui, oui voilà de la société. Ou si c'est sur le dix-neuvième siècle certains termes actuels qui étaient d'actualité au dix-neuvième siècle donc euh on peut travailler un peu le... considérer le texte comme une fenêtre sur la culture ou sur la civilisation tout en continuant bien sûr à travailler le côté euh compréhension et le côté euh support euh...

Enq : Tu essaies vraiment d'actualiser les textes si je comprends bien ? De les rendre actuels.

J: Oui. Oui.

Enq : C'est très intéressant.

J: Oui donc voilà ça va à ce niveau-là avec l'histoire de la France ou le texte africain surtout avec la colonisation euh... oui euh juste montrer... comment le texte a été influencé par les courants euh... les mouvements les événements de cette époque-là je pense que... ça je ferai en troisième année euh et puis je dirais que au niveau *HONOURS* je continuerais à faire ça et peut-être aussi si c'est possible ça dépend du public euh... oui, quand intégrer un peu une sorte de considération un peu disons euh... euh... plus proprement littéraire dans le sens où on regarde un peu le style, certaines particularités de l'auteur, euh... des choses disons plus personnelles quoi. Qui \*on eu\* une influence sur la façon dont l'auteur présente les choses. Mais je pense que... enfin je pense que... en tout cas pour la littérature je pense que je suis tout à fait prêt à intégrer dans la littérature aussi des textes parfois non-littéraires et des textures linguistiques, des essais ça c'est possible je pense que... je pense que... je ne dis pas qu'il faut faire un certain nombre de textes canonisés, ou... et j'ai depuis longtemps abandonné l'idée qu'on doit faire passer aux étudiants euh... une sorte d'image véridique de l'histoire de la littérature française...

Enq : Genre dix-septième, dix-huitième, dix-neuvième...

J: Au départ on fait ça l'histoire...

Enq : Hmm je sais...

J: Quand j'ai commencé en '89, même à XXX j'avais une collègue je ne sais pas si tu la connais euh je pense qu'elle est maintenant à F<sup>132</sup> elle est à la retraite maintenant...

Enq : D ?

J: Non. D était à... euh...E, tu n'as jamais entendu parler d'elle?

Enq : Ça me dit quelque chose mais il n'y avait pas à Y à un moment ?

---

<sup>132</sup> Ville sud-africaine.

J: Elle.

Enq : Ah, elle.

J: Euh non. Je ne crois pas.

Enq : Ah ok bon.

J: Et je sais que tu sais que à R en deuxième année euh on faisait littérature africaine euh on faisait Molière, et puis troisième année on faisait dix-neuvième siècle et vingtième siècle donc on a essayé tant bien que mal de... (rires)

Enq : De donner une sorte de panel d'aperçu très général de la littérature...

J: J'ai abandonné ça trois ans plus tard quoi c'était pas [*sic*] possible. Je pense que quand même jusqu'à il y a encore relativement récemment il y a à X certainement à l'époque de D on faisait quand même du dix-neuvième siècle euh... le réalisme enfin je pense que je sais que depuis quand j'ai commencé à X ou à Y en 2008 il n'était pas question. L'histoire de la littérature pfff... C'est plus possible quoi donc euh...

Enq : Et donc tu m'as parlé du fait de rendre la littérature actuelle... euh... est-ce que tu peux me parler de comment en fait déjà comment tu vas enseigner cela et puis quel type d'évaluation tu privilégies ? Est-ce que c'est plutôt l'explication de texte, la dissertation ? Je ne sais pas, quelle sorte de production euh... qu'est-ce que tu demandes des étudiants [*sic*] ?

J: Pour les français trois en plus des poèmes que je leur donne à lire qu'on fait ensemble... dans le... cours euh... je leur donne quelques textes de base enfin sur euh...

Enq : Le contexte on va dire/

J: Le contexte oui du dix-neuvième siècle donc voilà on a bien-sûr sur internet et puis souvent des manuels plus ou moins scolaires sur le dix-neuvième siècle bon euh, je leur donne cela on lit pas [*sic*] ça ensemble en classe mais je fais ressortir les points les plus importants donc euh...

Enq : Des textes de préparation...

J: Oui voilà, donc tout ça bon euh... enfin hier par exemple il était question de leur parler des origines du romantisme et bon c'était forcément un travail historique, je pense que l'histoire est importante en

troisième année on doit avoir une certaine idée de l'histoire donc euh... j'essaie de faire ressortir certaines notions clés, bien sûr qu'on entre pas dans les détails. On ne lit jamais ensemble, je ne lis jamais avec eux pendant le cours il n'est jamais question de lire une page ensemble pendant le cours et puis je leur demande de faire la lecture tout seul et de poser des questions s'ils n'ont pas compris mais moi je fais ressortir les notions clés donc voilà, si le Romantisme était une réaction au Classicisme par exemple, je leur demande bon voilà, « Qu'est-ce que vous entendez par classique? » Donc là à eux de me définir et bon euh... donc voilà quelques notions qu'on a classicisme, classique, émotion, sentiment... et puis de même euh... et puis aussi en regardant un peu le contexte politique euh... humanitaire, liberté, bien-sûr on parle un peu de la révolution française mais euh et puis bon au niveau de... des poèmes j'attendrais des étudiants d'essayer de lire les textes à la maison... normalement je leur demanderais de résumer pour moi ce qu'ils entendent par telle ou telle phrase ou telle ou telle strophe et puis à partir de là lancer une \*petite discussion\* oui. C'est vrai que ça dépend des étudiants, des fois il n'y a pas de... il n'y a pas de vraiment de réponse et on finit par parler tout seul, bon... Ce qui est sûr c'est que j'évite complètement la lecture parce que ça fait trop prendre c'est tout simplement trop ennuyeux, et puis bon je pense que... \*il faut\* rendre les choses actuelles, c'est toujours utile de... par exemple quand on parle de la notion de, par exemple c'est arrivé avant-hier quand on parle de classicisme de classique il y a les classiques autour aussi dans la société contemporaine, *Michael Jackson* c'est un classique du pop bon euh... on peut tout le temps faire des ponts envers l'actualité d'aujourd'hui... parfois ça fait un peu diverger la discussion mais c'est bon.

Enq : Mais ça incite à réfléchir et c'est.../

J: Oui, et puis au niveau de l'évaluation euh... en troisième année certainement euh... il y a aura une partie orale et par exemple pour le romantisme je leur demande de choisir un petit poème romantique, ils peuvent chercher eux-mêmes sur internet sinon ils peuvent me demander je leur en fournirai des exemples, et qu'ils doivent présenter suivant des consignes n'est-ce pas bien situées dans le contexte, dire à quel point le poème représente les choses les plus importantes du romantisme et les aspects les plus importants. Présentation de quinze minutes sinon euh... c'est un mélange de... explication de texte... oui. Pour les nouvelles, parce que je ne fais pas de roman avec eux, je leur donne par exemple au premier semestre j'ai fait une nouvelle de Le Clézio alors là je leur donne un petit extrait, à commenter...

Enq : Et quand tu, qu'est-ce que tu recherches... quand tu corriges leurs productions, quels sont les... qu'est-ce qui est le plus important à toi ?

J: La chose la plus important c'est qu'il faut que ça tienne.

Enq : Donc une cohérence...

J: Une cohérence euh... il faut que ça soit compréhensible donc je leur dit toujours que la langue, que le... la compréhensibilité du texte et la logique c'est au moins soixante pour cent. Euh et puis le contenu c'est quarante pour cent. Pour l'extrait à commenter je leur demanderais de situer cela par rapport à un thème cité d'avance n'est-ce pas donc DIRE donc voilà, il relève dans la nouvelle tel ou tel thème/ et on lit l'extrait à la lumière de cela et puis ils doivent montrer comment différentes parties de l'extrait se rapportent à ce thème par exemple si l'évasion bon euh ils vont parler de euh... du symbolisme de l'eau et de la mer... enfin des choses comme ça mais bon voilà mais la cohérence, il faut absolument pas qu'ils se répètent, il faut absolument pas qu'ils se contredisent...

Enq : Argumentation euh...

J: Oui euh... un enchaînement plus ou moins progressif n'est-ce pas avec euh une introduction comprise, c'est vraiment de l'*academic literacy* quoi.

Enq : Tu t'attends pas à une analyse très pointue, très détaillée, c'est plutôt les grands idées comment les relier comment les structurer...

J: Oui, enfin je veux dire que si c'est cohérent et compréhensible je ne donnerai soixante pour cent même si le contenu est assez vague euh... parce que j'insiste beaucoup sur euh il y a certaines façons de présenter qui suit certains règles euh... montrer qu'on a compris ces règles-là. Donc euh... Et bon ça c'est extrêmement difficile à apprendre hein la plupart des étudiants...

Enq : C'est une compétence complexe...

J: Oui, la plupart n'arrivent pas vraiment à le faire donc euh... pour les troisièmes années euh... ils restent à l'intérieur de l'extrait je ne leur demande pas de... oui euh... je ne fais pas vraiment le travail enfin stylistique ou travail sur la phrase rythme quelque chose comme ça ça j'évite...

Enq : Hmm hmm...

J: Je n'en parle pas. C'est tout simplement un peu trop compliqué un peu trop technique. J'évite les choses techniques. Je ne fais pas du tout euh... le langage théorique euh par exemple de... j'évite la terminologie disons euh... enfin comment il s'appelle ? ... ce théoricien français...

Enq : C'est pas [*sic*] Genette ? Ah...

J: Genette je m'en XXX maintenant...

Enq : Ah, moi je ne veux pas non plus.

J: Je sais que certains...

Enq : Ça c'est... il faut aussi se poser la question du FLE versus français langue maternelle. Si tu as des commentaires à rajouter là-dessus...

J: J'ai essayé une fois dans ma vie quand j'étais à Q en 2001 j'ai intégré des trucs sur le temps du discours enfin le temps de l'action j'ai essayé d'intégrer ça dans une étude c'était Maupassant, c'était à l'époque en 2001 à Q. Je faisais euh... *Boule de Suif* de Maupassant, or enfin j'ai trouvé ça tellement fatigant et pénible à expliquer enfin ces mots techniques enfin... c'est des définitions très...

Enq : Pointues.

J: Ouais. Je trouve que... pour moi s'il y a lieu de faire cela ce serait en troi... enfin au niveau *post-graduate* mais pas euh... au niveau des *under-graduate*...

Enq : Oui justement c'est la question de la spécialisation n'est-ce pas ?

J: Oui voilà. Je peux voir l'utilité mais euh... si je devais passer du temps à leur expliquer cela je pense que ça peut prendre trop de temps et euh... et ça devient un peu trop mécanique je pense que pour le niveau de français trois où on cherche vraiment à faire passer une communication plus ou moins continue donc euh...

Enq : Et puis surtout quoi aussi de favoriser euh... la pratique de la langue aussi c'est une priorité.

J: Oui, les définitions les choses à apprendre par cœur... oui il y a... je pense que mon approche n'est pas, dans la mesure où j'ai compris un peu la mentalité française par rapport à... je pense que mon approche n'est pas du tout euh...



Enq : Axée là-dessus.

J: Oui voilà.

Enq : Mais il faut aussi dire qu'on est dans un contexte du FLE n'est-ce pas ? Il faut toujours s'adapter à son public/

J: Oui. Au fond euh mon but serait pour des étudiants doivent lire un texte et doivent pouvoir en parler d'une façon plus ou moins intelligente une fois qu'ils ont lu le texte. C'est un peu aussi moi je vais je vais au cinéma et euh... après j'ai une discussion avec un ami sur ce qu'on a vu bon, c'est juste rendre int...

Enq : C'est reformuler... le oui. Je comprends.

J: C'est situer par rapport à ce qu'on a aimé ce qu'on a pas [*sic*] aimé, enfin donner d'appréciation mais dans un sens plutôt populaire.

Enq : Une critique euh...

J: Oui.

Enq : Bien. Euh, j'aimerais te poser juste une question générale sur comment tu perçois l'évolution du français à l'université ces dernières années et euh... je sais que traditionnellement on a une orientation très littéraire ça a commencé à changer, on voit des collègues qui se spécialisent dans d'autres domaines ça a influencé un peu le champs des études françaises à l'université/ il y a eu d'autres facteurs, d'autres euh instances officielles euh qui ont joué un rôle/ est-ce que tu veux commenter comment tu ressens cette évolution comment tu la perçois ?

J: Euh... bon.

Enq : Bon déjà, l'évolution du français. Euh, au fil des années.

J: Oui bon je pense que la première chose à dire c'est que le niveau a baissé.

Enq : Ok/

J: Le niveau a baissé tout simplement au niveau de la quantité de travail et je pense le niveau de la difficulté des textes qu'on fait avec les étudiants je pense que là euh... Si je dis cela je parle purement du contenu du cours je

parle pas [*sic*] forcément de la faculté des étudiants à parler de la... je ne sais pas si les étudiants aujourd'hui parlent mieux qu'il y a vingt ans. Ça ça n'a peut-être pas changé. Je pense que...

Enq : \*C'est discutable\*

J: Je pense qu'au niveau de purement... de la... de la compétence linguistique je ne vois pas vraiment de différence entre le niveau aujourd'hui et le niveau il y a trente ans bon. J'étais étudiant moi n'est-ce pas ?

Enq : Mmm.

J: Mais je sais que, nous on a fait Voltaire en première année... à Pretoria en '81. On ne va pas faire Voltaire en TROISIEME ANNEE à X en 2011 hein. Et quand même j'appelle cela XXX je pense que à ce niveau c'est un peu triste de cette manière parce que ça fait que les étudiants ignoraient les choses que moi j'ai pu avoir l'occasion de savoir. Et c'est vrai que... bon euh... j'ai vraiment l'impression que avec peut-être l'exception de J<sup>133</sup> que je ne connais pas très bien et on a toujours un peu l'impression que eux ils attirent l'élite euh...

Enq : J ?

J: Oui. C'est mon avis. (rires) Il se peut qu'ils ne soient pas... mais bon moi j'ai un peu le record en Afrique du Sud j'ai enseigné à Y, Z, à Q, X, enfin H dans les deux campus donc euh... et partout où je suis allé euh j'ai quand même constaté qu'on faisait MOINS de travail MOINS de textes avec les étudiants moins de textes littéraires, on faisait moins de textes historiques donc de ce côté-là on a été sensible enfin c'était aussi un peu politiquement désigné n'est-ce pas euh... il y a moins d'éditeur qui vient de l'école/ on était sensible voilà on doit essayer par tous les moyens d'attirer un public aussi grand que possible on doit pas leur faire peur euh... voilà donc et cela fait que le niveau a effectivement baissé et je pense qu'on peut être honnête c'est le cas hein/

Enq : Mmm.

J: Dans les connaissances, euh... mais quand même je pense que la compétence linguistique n'a pas forcément baissé je pense que... mais ça c'est une chose aussi très individuelle quoi mais euh... la littérature on a assez vite abandonné, certainement, l'université où je travaillais moi enfin

---

<sup>133</sup> Université sud-africaine.

je dis on a abandonné l'approche littéraire vraiment dès '90 quoi donc ça fait déjà vingt ans qu'on a plus tellement une approche littéraire. Pour le développement des filières disons par exemple la didactique tu sais une chose c'est que alors ça par exemple c'était moi qui les ai géré, en '96 y'avait un colloque à XXX, à l'époque-là c'était à cent pour cent \*littéraire\* oui, et de plus en plus d'étudiants et surtout des étudiants noirs commençaient à avoir des bourses pour aller faire des études en France/ et il y avait un problème ils revenaient en Afrique du Sud et il n'y avait aucun forum où ils pouvaient exprimer où ils pouvaient parler de leur master en FLE en France et moi j'ai suggéré à l'époque qu'ils introduisent que l'AFSSA pense à introduire euh la didactique et ça s'est fait la première fois en '98 quand on a eu le colloque à \*W \* d'accord. J'en suis à cent pour cent enfin euh... je suis tout à fait partisan de l'idée que les études françaises ont plusieurs têtes en fait quoi.

Enq : Oui. Ça diversifie quoi.

J: Oui. Il ne doit y avoir aucune hiérarchie entre les différents domaines de spécialisation. Là peut-être où enfin j'ai ressenti ça quand je suis quand j'ai quitté Y qui est quand même une université de technologie euh et je suis arrivé à X qui est quand même sensé être une université bon une université académique quoi, euh... j'étais un peu surpris par le fait que j'avais un peu l'impression qu'à X on était en train de se transformer en université de technologie. Donc du fait d'avoir travaillé dans les deux je suis peut-être sensible à la distinction entre une université technologique et une université disons académique.

Enq : Est-ce que tu peux élaborer là-dessus ?

J: Par exemple, par exemple... quand je suis arrivé à X et bon B<sup>134</sup> peut t'en parler avec beaucoup de passion, ils avaient introduit un module en TOURISME avec R<sup>135</sup>, euh... moi j'étais tout à fait pour mais je disais que ce serait mieux en deuxième année. Plutôt qu'à la fin de la troisième année/ parce que pour moi justement apprendre à faire des petits documents sonores pour faire la publicité pour A<sup>136</sup> ou le B euh... à distribuer auprès du public français qui veut venir en Afrique POUR MOI ça m'a fait penser à... si on m'avait demandé à Q quel serait ton idéal pour l'université de technologie pour faire le français j'aurais dit ça, et j'étais un peu surpris d'arriver à X et bon voilà euh c'était presque comme ça euh bon trouver que serait quelque chose d'idéal pour euh... pour le programme à A. Et on a eu pas mal de discussions là-dessus, je n'étais pas

---

<sup>134</sup> Collègue.

<sup>135</sup> Universitaire français.

<sup>136</sup> Ville sud-africaine.

contre mais je ne voulais pas que ce soit enfin la dernière chose qu'ils apprennent dans leur programme du *under-graduate* quoi et là il y a eu pas mal de discussions et je pense finalement que... enfin ça a duré jusqu'en... l'année dernière et je sais pas [*sic*] si elles ont continué avec ça cette année parce qu'elles ont... le programme a... enfin c'était programmé pour deux ans. Enfin c'est un exemple... je pense quand même que... l'université académique a son rôle à jouer et l'université de technologie a son rôle à jouer et les deux doivent quand même, il y a une distinction à maintenir. Et j'en suis conscient parce que comme j'ai dit j'ai passé quand même deux ans et demi à Q et j'ai vu que c'était différent. Donc euh... par exemple le français professionnel, c'est très bien d'intégrer cela... et je pense qu'il y a même la possibilité d'avoir des modules de français professionnel au niveau de... si jamais on introduisait un cours sur XXX ce serait possible de la faire mais même que ce soit, qu'il y ait un côté...

Enq : Peut-être théorique...

J: Peut-être théorique, et des connaissances. Si c'est quelque chose qui est à cent pour cent *hands on* c'est bien mais je ne mettrais pas ça en fin de programme ce serait au niveau du français deux ça peut très bien marcher et ça c'était un peu on a eu des discussions là-dessus bon euh...

Enq : Et est-ce que tu penses que le français évolue de plus en plus vers ce côté technique justement/ et comment...

J: Je ne sais pas tu vois. Dans la rhétorique, euh,

Enq : On dirait que oui !

J: Oui oui, mais dans la pratique en fait pas forcément. Parce qu'au fond par exemple euh, le module de tourisme c'était plutôt l'initiative des français de T<sup>137</sup> euh n'est-ce pas et puis bon euh on a fait bon accueil cet été-là et ça a été mis en vigueur mais je ne connais pas de collègue qui s'est spécialisé dans le domaine. Moi j'ai fait un stage en français professionnel en 2007 enfin qui a été payé par B<sup>138</sup> euh, j'ai vu le potentiel de tout cela...

Enq : C'était le truc Prof en France non ? Non.

J: Euh pfff, c'était même sur quatre semaines quoi c'était assez...

---

<sup>137</sup> Ville française.

<sup>138</sup> Attaché de coopération pour le français en Afrique du Sud.

Enq : Oui ok. Une formation...

J: C'était vraiment en fr... c'était euh enfin le... le français professionnel euh... le français à objectifs euh...

Enq : Spécifiques !

J: Ouai voilà. Le FOS oui voilà. Mais pourtant à ma connaissance euh ça n'a pas vraiment été mis en application en Afrique du Sud. Je ne sais pas. Bon je ne... et je sais que, ce qui est quand même vrai, au sein de l'AFSSA, et on se retrouve une fois par an ou une fois tous les deux ans euh... PRESQUE tout le monde a été formé, d'une façon plus ou moins littéraire, bon on prend ses distances par rapport à la littérature pour des raisons plus ou moins pratiques dont le public qu'on a et un peu à X par exemple il y a vraiment une pression de se montrer afro-centrique n'est-ce pas mais, tout cela c'est un peu au niveau du \*discours\* mais dans la pratique euh, je ne sais pas si le français a vraiment... évolué à part bon la didactique mais bon la didactique on parle de J , on parle de X, ailleurs je ne sais pas.

Enq : Peut-être qu'il y a une conscience euh...

J: Il y a une conscience, \*de plus en plus\* par exemple moi ce qui me choque, et ça je pense que c'est quelque chose qu'on devrait en fait faire euh... le français n'a aucune présence dans les facultés d'éducation. Et c'est par là où il faudrait commencer, si on était vraiment euh, généralement mes collègues et moi-même on reste quand même très *odd*...

Enq : Hum, c'est un peu hermétique n'est-ce pas/ c'est un peu fermé. Enfermé sur soi-même.

J: Oui. Et je me suis souvent dit c'est, ça c'est un grand problème à X parce que les campus sont très dispersés. Un étudiant qui veut devenir prof ne peut pas étudier le français. Impossible, parce que, eux ils sont à P<sup>139</sup> et le français n'est offert qu'à L et M donc y'a... donc je ne sais pas... je ne sais pas vraiment si il y a eu une évolution, enfin je dirai plutôt non.

Enq : Tu penses que les profs, oui, au niveau... de la recherche on voit qu'il y a de plus en plus de gens qui font de la recherche en didactique, en sociolinguistique, etcetera, mais au niveau de l'enseignement/ tu penses que chaque prof fait un peu sa propre cuisine pour ainsi dire ? Est-ce que tu penses qu'il y a une cohérence disciplinaire ou est-ce que tu penses que

---

<sup>139</sup> P, L et M : villes de la région.

c'est complètement dispersé/ et que chaque personne fait tant bien que mal de son mieux ?

J: Je pense que c'est... je pense que en recherche c'est vrai qu'il y a plus de diversité au niveau des recherches... Au niveau de l'AFSSA je dirais...

Enq : Oui.

J: Tu constates que...

Enq : Maintenant il y a deux volets...

J: Oui. Et même la plupart des contributions enfin des interventions au dernier volet en FLE ou en didactique euh bon, au Botswana je pense que... L'année dernière c'était plus ou moins...

Enq : Équilibré. Oui.

J: Par exemple au Botswana, en 2008 il y avait beaucoup plus de...

Enq : Je me souviens oui.

J: La didactique avait vraiment pris l'avant de la scène quoi. Euh donc euh...

Enq : Comment tu vis ça toi en tant que... je sais pas [*sic*], comment...

J: Enfin j'ai trouvé ça de manière tout à fait acc... C'était pas je n'étais pas choqué bon j'ai dit que, la didactique a tout à fait le droit de... (rires) de... ça a du SENS !

Enq : Oui oui oui.

J: En en en question... Euh... Si ça attire plus de chercheurs à tel ou tel moment je pense que c'est tout à fait, c'est... c'est pas [*sic*] un problème pour moi. Pour moi les études françaises ne sont pas traditionnellement censées être littéraires. Tant qu'il y a une analyse et une recherche, quand même académique...

Enq : Et légitime...

J: Oui! Voilà.

Enq : C'est ça oui.

J: Le sujet n'a aucune importance. Mais par exemple au niveau de l'enseignement je pense que c'est plutôt il y a un côté littéraire qui s'est plus ou moins maintenu mais qui s'est dilaté, par contre je ne pense pas qu'on puisse vraiment parler au niveau de l'enseignement d'une évolution vers la didactique par exemple une évolution vers le français professionnel je pense que c'est plutôt une sorte de oui chacun fait ce qu'il peut avec ce qu'il a donc euh... Mais il n'y a pas vraiment d'évolution...

Enq : Généralisée... Tendances...

J: Oui. On aimerait présenter cela comme une évolution mais c'est pas [*sic*] tout à fait vrai c'est plutôt... On peut... enfin, si le doyen te demande de... c'est la mode n'est-ce pas ? *What is your three year plan* ? Enfin bon, on doit toujours avoir la vision n'est-ce pas pour l'avenir. A m'a présenté les choses de cette manière-là mais je pense que la situation réelle...

Enq : Ne reflète pas forcément les discours.

J: Oui.

Enq : Est-ce que tu penses que c'est nécessaire d'avoir de porter une réflexion collective sur nos pratiques ou est-ce que tu penses finalement l'enseignement est quelque chose de très personnel ? Euh. Et que...

J: Non c'est, ce serait très bien d'avoir un discours collectif mais je ne vois pas comment mettre cela en place...

Enq : On a essayé d'ailleurs hein/

J: Oui, le problème c'est que tout le monde se sentait sous pression et tellement menacé que bon au bout enfin que l'on commence à enseigner il y a, c'est un peu dommage n'est-ce pas euh... mais je pense que c'est presque impossible de mettre cela en pratique. Finalement, pfff, je ne sais pas dans mon expérience le département reste quand même assez hermétique, bon il y a le petit rituel de l'examineur externe... \*et là encore c'est\* dans le cas de X il ne reste très peu puisqu'en fait maintenant on ne le fait même plus venir dans le temps on payait quand même un billet d'avion, deux fois par an! (rires) Maintenant ça ne se fait plus. Enfin donc euh... ça c'est dommage parce que quand j'étais plus jeune et j'étais encore idéaliste c'était quelque chose que j'avais proposé à l'AFSSA, l'AFSSA mais quatre jours de côté chaque année pour assurer des voyages à l'intérieur du pays pour faire circuler un peu les profs par exemple pour donner l'occasion à...

Enq : Tel prof...

J: D'aller faire un petit module ailleurs n'est-ce pas... à la charge de l'AFSSA et à ma connaissance on a tous dit que c'était une bonne idée mais c'était il y a longtemps déjà.

Enq : Hmm hmm.

J: A ma connaissance...

Enq : Bah on est ici avec la réunion des départements, bon, très peu de gens se sont présentés, après D a essayé de soulever la question lors du dernier colloque, elle a essayé de parler de la littérature...

J: Ce qui était une très bonne idée mais moi j'ai participé à cette discussion là mais je ne sais pas il n'y avait aucune suite. Enfin le plus simple serait en fait de créer un site web...

Enq : Bah il y en a un en fait euh...

J: Il y en a un ?

Enq : Mais qui est géré par euh... le SCAC en fait.

J: Ah bon...

Enq: *Into French.*

J: Ah oui j'ai vu ça ouais ouais ouais, tu vois l'idéal serait, une fois l'année dernière en 2009...

Enq : Tu avais soulevé le la question de l'indépendance des départements vis-à-vis du gouvernement français aussi.

J: Ah oui ça ouais bon.

Enq : Ça c'est aussi disciplinaire enfin aussi par rapport à la liberté intellectuelle je pense.

J: Ah oui ça c'est un sujet qui m'a passionné l'année dernière. (\*rires\*) mais non tu vois l'idéal serait de euh... je pense que c'était l'année dernière aussi c'était en 2009, j'ai fait... non c'était même l'année dernière/



Enq : Bah euh...

J: J'ai fait *L'Étranger*, de Camus, et bon je me suis dit je dois être le centième, ou le millième prof de français en Afrique du Sud qui fait *L'Étranger* avec mes étudiants, bien sûr que la première chose qu'on essaie d'assurer c'est est-ce que les étudiants ont bien lu le texte, est-ce qu'ils ont compris ? Et... je me dis si quelqu'un quelque part n'aurait pas un stock de questions, sur le contenu que je pourrai destiner aux étudiants pour voir s'ils ont bien compris...

Enq : Mutualiser les ressources !

J: Voilà et j'ai envoyé un mail à tout le monde et je pense qu'A m'a répondu que...

Enq : V faisait le texte...

J: Voilà. Finalement, C m'a envoyé quelques questions parce que certainement ils avaient quelques visiteurs américains qui avaient fait *L'Étranger* mais c'est des questions que je ne pouvais pas utiliser. Et si par exemple on doit faire tout simplement c'est avoir...

Enq : Une plate-forme.

J: Une plate-forme ! Ou on prépare des notes et on met ça sur le blog et tout le monde peut s'en servir/ gratuitement. Quelqu'un par exemple comme Jacqueline XXX elle avait préparé des notes XXX sur XXX

Enq : Oui une mine d'or quoi !

J: Oui oui oui, Malraux, Camus euh, et les étudiants apprenaient par cœur bon euh... pas tellement dans l'approche mais je pense que pourquoi pas...

Enq : Avoir accès à ces ressources...

J: Si on, si on se donne la peine de créer et préparer des notes, on peut mettre ça à l'exposition de tout le monde gratuitement/ Euh, sinon euh... chaque fois ce serait à mon sens si on pouvait faire cela ce serait vraiment très bien mais euh... je sais pas si, l'AFSSA ce n'est peut-être pas le moyen de... je sais pas si ça peut se faire par l'AFSSA mais, je suis très impressionné par les universités américaines n'est-ce pas on va sur *Google* on tombe sur tel ou tel site de telle ou telle université, il y a souvent les trucs qu'on peut déjà utiliser. Et ils ne demandent pas de l'argent, il n'y a même pas le nom de l'auteur, c'est gratuit. Et moi parfois j'ai préparé par

exemple des notes sur l'histoire du dix-neuvième siècle, autant T il doit avoir des choses euh enfin bon euh... et pourtant si cela pouvait être mis à la disposition de d'un public très large ça serait une manière d'intégrer les universités, c'est tout à fait pratique. Mais bon, on en a parlé une ou deux fois, peut-être en... tu es au comité depuis quand ?

Enq : Euh, au bureau tu veux dire ?

J: Oui au bureau.

Enq : Deux ans peut-être.

J: Ah c'est quand même pas plus longtemps que ça/

Enq : Oui, oui.

J: TU SAIS QUE, on en a parlé mais bon euh...

Enq : Oui mais bon ça se fait jamais en fait finalement on se on se referme sur soi-même.

J: Oui.

Enq : Bon, je vais pas [*sic*] prendre... enfin on aura presque terminé je voulais juste te demander comment tu vois ton rôle de prof de français aujourd'hui en Afrique du Sud... comment tu conçois ta fonction euh... c'est une question très large je sais...

J: Enfin bon je pense que le français, enfin, aujourd'hui je suis plus optimiste pour l'avenir du français comme matière universitaire que qu'il y a dix ans je pense que... il y a eu le creux de la vague donc quoi... donc en fait d'une façon général ça va mieux aujourd'hui qu'il y a dix ans. Le pire c'était il y a dix ans quoi...

Enq : Oui il y a eu une baisse considérable n'est-ce pas... ?

J: Ouai et on a, moi j'ai été LICENCIÉ. 2001 on avait fermé carrément quelques départements n'est-ce pas donc euh... alors que cette fois-ci je pense que d'une façon générale je pense qu'on se porte un peu mieux qu'il y a dix ans, c'est toujours très pénible et très difficile mais, quand je pense que... pfff... Bon... une chose aussi est que on ne doit pas trop séparer les autres langues donc je crois je pense qu'il y a aussi c'est un peu dommage que en tant que profs de français ou de chercheurs en *French Studies* on se, il n'y a pas de forum où on... échange les idées avec les collègues qui

travaillent en d'autres langues. Et là par exemple à X on est en train de maintenant il y a un programme de ce qu'on appelle *reconfiguration* maintenant, et là l'avantage serait de enfin il y a beaucoup de problèmes aussi mais pas un avantage pour moi c'est qu'on serait dans une école de langue où on sera tout le temps en contact avec les autres langues, et ça c'est peut-être bon, parce que d'une façon enfin on... est... notre... notre... notre futur dépend bien sûr de...

Enq : Des langues étrangères de manière générale.

J: Oui mais aussi des *Humanities* n'est-ce pas ?

Enq : Oui des *Humanities*.

J: Mais je pense que nous devons insister sur le fait que nous faisons partie des *Humanities*.

Enq : Hmm.

J: Je pense que c'est peut-être le temps aussi, le moment de... je pense que ça commence à se faire euh... et c'est ça aussi... je suis tout à fait en faveur d'un développement professionnel et plus technique et pas en Q on a rien fait pour les soutenir n'est-ce pas euh... elles restent exclus de l'AFSSA. A Y il y a plus d'étudiants qu'à C<sup>140</sup>. Il y a quand même un public potentiel mais bon, je pense que... enfin... les universités doivent... enfin les départements qui sont dans les universités euh... disons académiques doivent aussi insister qu'ils font partis des *Humanities*, et que les *Humanities* ont euh, ont un certain droit n'est-ce pas où euh...

Enq : Ils doivent avoir une visibilité...

J: Oui tout à fait. Mais je pense que oui on va... On a toujours le droit de s'intéresser aux choses humanitaires, aux choses plus ou moins abstraites...

Enq : C'est nos valeurs n'est-ce pas c'est pour ça qu'on fait cette carrière.

J: Oui, et je pense qu'on a peut-être euh, peut-être que c'est le moment maintenant d'insister là-dessus alors qu'il y a dix ans...

Enq : C'était un argument qui passait pas trop hein/

---

<sup>140</sup> Ville où se trouve son université.

J: Oui. Donc je pense que de ce côté-là la situation s'est peut-être un peu améliorée quoi, regarde il y a plus de possibilités maintenant de parler de tenir ce type de discours... euh, parce qu'on s'est rendu compte que les choses qu'on a mises en vigueur il y a dix ans n'ont pas marché bon en éducation on constate maintenant que *outcomes-based education* ça a fait faillite quoi, donc euh... je pense que euh... il y a dix ans on parlait de programme, on ne voulait plus avoir de diplôme, bon enfin tout ça... je me rends compte que je suis trop vieux parce que (rires) il y a dix ans euh on parlait de la modularisation des diplômes et des programmes et tout et puis petit à petit euh... les anciennes terminologies reviennent par la petite porte quoi !

Enq : Oui. Oui.

J: Donc peut-être oui euh... mais bon c'est aussi une question d'identité je pense que les profs je l'ai dit au à notre discussion l'année dernière au colloque. En tant que prof je veux pouvoir faire quelque chose qui me passionne !

Enq : Bien sûr/ et puis on fait bien ce qu'on aime bien n'est-ce pas ?

J: Oui j'insiste là-dessus, je ne... d'accord euh... c'est vrai qu'on doit être à l'écoute de ses étudiants et... mais bon euh... on ne va quand même pas se déprimer euh...

Enq : Bien sûr...

J: Donc euh... Et là bon personnellement de tout façon je suis plutôt content où je suis en enseignement voilà.

Enq : Et puis tu arrives à intégrer tes intérêts de chercheur et ta fonction d'enseignant...

J: Oui oui bon...

Enq : Un peu/

J: Oui bon il faut quand même toucher du bois je vous dis que l'année prochaine peut-être que ça ne sera pas possible, c'est un peu la chance du moment donc euh... merci.

Enq : Ok merci à toi ! Merci beaucoup de ton temps...

## Entretien 6 - Nadine

29.07.2011

Enq : Alors pour commencer, depuis quand es-tu enseignante à l'université ?

N : ...peu importe la capacité/ le statut ?

Enq : Peu importe...

N : 1984.

Enq : Et pourquoi tu as choisi ce métier ? Comment ça s'est fait ?

N : Ca s'est fait parce que ma génération/on terminait l'école/on venait à l'université/ et on devenait prof...et je suis devenue prof au secondaire, français anglais. J'ai passé quatre ans à l'école au lycée puis j'ai décidé de continuer mes études au niveau supérieur donc *Honours Masters*. J'ai fait un *Honours part time* et puis je suis venue ici faire un *Masters* à plein temps et je suis restée.

Enq : C'était une progression.

N : Une progression. J'ai commencé à mi-temps j'ai donné un cours en première année et puis mon rôle est devenu de plus en plus important...et je me suis retrouvé là avec un statut de temporaire pendant plus de vingt ans et ça fait à peu près cinq ans que j'ai un poste permanent.

Enq : Et tu peux me parler un peu de des sujets en *Honours* et *Masters*, ton centre de recherche de manière générale ?

N : Ma formation était en français, en français langue étrangère...à ce moment-là ça s'appelait même pas français langue étrangère/c'était tout simplement on faisait le français à l'université et il y avait beaucoup de littérature et quand j'ai décidé de faire un *Honours* c'était avec X comme directrice de dissert/elle était spécialiste de Malraux, elle m'a demandé si ça m'intéresserait de faire quelque chose sur Malraux et j'ai dit oui/parce que ça faisait strictement aucune différence pour moi je ne connaissais pas Malraux. J'ai fait mon *Honours* donc sur Malraux et je me suis tout de suite inscrite en *Masters* et j'ai fait un *Masters* sur lui.

Enq : D'accord donc=

N : Les deux donc je suis restée sur Malraux sur la littérature que j'ai beaucoup beaucoup aimé/puis ensuite je me suis tournée vers la traduction...

Enq : Quel était exactement ton sujet sur Malraux ?

N : En Master c'était la représentation de l'Asie dans trois romans qui se passent en Asie.

Enq : Et actuellement tu te penches sur la recherche ? Sur la traduction tu as dit ?

N : Je faisais, j'ai toujours fait la traduction enfin je ne sais pas comment ça s'est commencé/ et je me suis dit que je devais me former un peu/donc là j'ai fait un diplôme un certificat en fait avec A<sup>141</sup> *A postgraduate diploma in Translation* et ça s'est bien passé sans plus...ensuite j'ai eu une bourse de l'Ambassade de France une bourse de longue durée et je suis allée faire un DEA parce que j'avais déjà un Masters ici/je suis allée faire un DEA à L'EITE l'école supérieur de traduction et d'interprétariat en traductologie et c'est là/c'est très bien passée/

Enq : C'était en quelle année ?

N : 1994 1995... et donc j'ai passé une année universitaire en France et puis ici j'ai repris mes cours non pas seulement ici mais un peu partout/pendant cette période j'ai enseigné à l'université à Y à l'université de Z /collège technique/Alliance Française/un peu partout parce que j'avais des statuts de remplaçante et de temporaire et c'est à ce moment-là qu'on a commencé à intégrer traduction dans le cours de français en deuxième année troisième année en *Honours*/ on développait des modules de traduction pour intégrer les connaissances.

Enq : C'est bien donc c'était ton initiative ?

N : Oui oui/ben c'était le fait qu'en France pendant mes études j'avais découvert une théorie de la traduction une théorie interprétative de x et de y que selon moi se prête à l'acquisition de la langue/parce que c'est focalisé sur le sens/sur comment le sens se construit, pour faire comprendre qu'il faut d'abord comprendre soi-même avant de faire comprendre quelque chose à quelqu'un d'autre/j'ai pu convaincre mes collègues qui étaient tout à fait pour/que ça aideraient nos étudiants à améliorer leur langue étrangère.

---

<sup>141</sup> Université sud-africaine.

Enq : Ça me fait penser à la thèse de X<sup>142</sup>, elle avait fait quelque chose de similaire/c'était un peu entre didactique du FLE et traduction...

N : Oui on peut pas [*sic*] aller très très loin parce qu'on peut pas [*sic*] confondre apprentissage de la langue et traduction/mais il y a des éléments qui se recoupent.

Enq : Très bien et actuellement ?

N : Actuellement je suis toujours dans la section du français et maintenant c'est carrément français langue étrangère. Je suis aussi en charge/je suis la seule personne avec une autre en contrat de la licence en traduction/*Tranlation Studies* ça s'appelle en anglais et maintenant il n'y a plus de modules de traduction dans les cours de français parce qu'il y a une licence en traduction, ce sont les étudiants qui font soit le français l'allemand l'italien deux ou trois de ces langues étrangères avec la traduction comme un deuxième *major*.

Enq : Donc c'est une ouverture un peu multidisciplinaire...

N : C'est multidisciplinaire maintenant il y a la discipline *Translation Studies* en tant que tel/c'est plus caché dans la licence de français pour pouvoir incorporer les autres langues du département.

Enq : Donc tu dispenses ces cours-là en anglais ?

N : Oui oui les étudiants peuvent travailler à partir de plusieurs langues étrangères mais toujours vers l'anglais/parce que leurs connaissances en première deuxième et troisième années ne sont pas suffisantes pour traduire vers la langue étrangère.

Enq : Et...ton sujet de thèse... ?

N : Mon sujet de thèse que j'ai abandonné/je ne suis plus thésarde/c'était la traduction, les enjeux de la traduction de la bande dessinée et j'ai pris comme corpus la série d'album d'Agrippine.

Enq : Ok parfait et actuellement au sein du département qu'est-ce que tu enseignes ?

---

<sup>142</sup> Collègue.

N : J'enseigne le français langue étrangère et la traductologie/j'enseigne à tous les niveaux y compris *Honours Masters* je n'ai pas de doctorants en traduction et n'ayant pas de doctorat moi-même je ne suis pas qualifiée pour diriger des thèses de doctorat.

Enq : D'accord. Est-ce que tu enseignes de la littérature ?

N : Oui

Enq : Est-ce que tu peux me parler de ce que tu enseignes, si tu as choisi des textes toi-même ?

N : Non en fait on choisit des textes en fonction de d'abord je fais de la littérature au niveau *undergraduate* donc en troisième année seulement.

Enq : Donc vous faites pas [*sic*] de la littérature en deuxième année ?

N : Si si ils viennent de commencer/là ils font *Le Petit Prince*... approche... approche genre vocabulaire, parler de l'histoire/comprendre des petites nuances parfois/mais rien de très littéraire. Dans quelques semaines je vais commencer avec la troisième année on va faire Camus. On choisit des textes en fonction de notre expérience et je dis « nous » parce que c'est toujours un travail d'équipe en fonction de notre expérience de ce qui marche, alors on a appris on a vu que *L'étranger* ça marche, ça leur apprend quelque chose, ça leur apprend quelque chose qu'ils n'ont jamais vu avant, ce n'est pas juste une petite histoire où l'histoire est intéressante mais ils n'apprennent rien... tandis qu'avec *l'Étranger* il est tellement bizarre Mersault qu'ils sont forcés à se poser des questions. Mais comment il peut être comme ça ?/et à partir de là ils arrivent à des choses un peu plus profondes. On trouve aussi c'est C<sup>143</sup> qui faisait ça *Antigone* ça aussi une pièce de théâtre où dès le départ toute la pièce est racontée dans le prologue, tout est raconté/bon on le dit aux étudiants « ben vous savez déjà l'histoire donc où est l'intérêt ? » Ce qui fait que si l'intérêt n'est pas dans l'histoire où est l'intérêt? Bon et on commence à partir de là... bon on fait de la littérature mais on trouve que leur niveau de langue étant assez faible par rapport à la littérature... parce que la littérature ce n'est pas une question de vocabulaire justement, c'est tout qui est derrière la littérature, mais il faut passer par la langue/et ça bloque pour eux. Il y a plusieurs qui bloquent/c'est la langue qui bloque c'est le mot littérature qui bloque pour eux/ils veulent pas [*sic*] faire de la littérature. Ils veulent bien lire et apprécier /mais faire de la littérature

---

<sup>143</sup> Collègue.



non/et on ne fait pas d'analyse littéraire/il n'y a pas de théorie pas de critique littéraire...

Enq : Alors comment vos procédez au niveau de l'enseignement des textes littéraires ?

N : On lit le texte et on développe la pensée de l'auteur, la philosophie de l'auteur, à partir du DIT du texte, les thèmes les personnages, les grandes questions...

Enq : Et quel type d'évaluation est-ce que tu privilégies ?

N : Alors évaluation/c'est... des trucs on commence par des petits textes, des petits textes d'abord, pour les amener à construire un argument plus long, une rédaction de deux pages par exemple. Ils peuvent pas écrire une rédaction de deux pages dès le départ, alors petit paragraphe par ci par là commençant par quelques éléments de l'histoire/ juste pour mettre le contexte et puis aller à l'essentiel donc pour répondre au sujet, et le sujet ce n'est jamais raconter l'histoire.

Enq : Mais c'est pas non plus l'explication de texte/c'est pas [*sic*] non plus la dissertation/

N : C'est pas non plus la dissertation c'est pas non plus [*sic*] c'est...c'est expression personnelle autour du texte mais basé sur le texte. Donc euh...on leur demande de réagir de façon personnelle mais ils ne peuvent pas dire des choses qui sont en dehors du texte...euh...ils doivent se justifier en se servant du texte on va pas me dire que Mersault est sans doute...qu'il est qu'il est...psychologiquement...qu'il a tué l'arabe sur la plage parce que sa mère a dû lui faire du mal quand il était petit/ça doit être leur interprétation mais tiré du livre/mais quand même ils peuvent construire une appréciation personnelle à partir du texte.

Enq : Oui oui de développer un argument critique/une cohérence on va dire, basée sur le texte.

N : Oui pour que ça soit cohérent XXX oui, mais ça fait très longtemps que je n'ai pas fait de littérature au niveau *postgrad*, *Honours* et là je pense que ce serait différent/j'ai plutôt l'habitude maintenant de faire *Honours* et *Masters* en traduction et ça c'est...c'est différent sauf que je donne des textes plus difficiles à lire/ et je vois là aussi que la critique c'est quelque chose que les étudiants doivent apprendre, c'est pas quelque chose qui dans leur formation depuis l'école qu'ils arrivent avec un peu de compétence critique/c'est quelque chose qui s'apprend en entier à

l'université s'ils ont la chance de passer par des disciplines qui mènent à ça sinon il passent tout à fait à côté je pense. ...

Enq : Et donc euh... fin c'est une question assez générale, ta fonction de professeur... comment comment tu vois ton rôle ?

N : Euh... de transmettre euh des connaissances solides en français, en français... dans des tas de compétences, lu et parlé, mais aussi de comprendre ce que c'est que l'apprentissage d'une langue étrangère, comment ça change ... quelqu'un et de ... d'ouvrir des portes euh et de transmettre un plaisir d'apprendre tout simplement un plaisir de savoir ...c'est quelque chose qui se recoupe avec la traduction aussi parce qu'en traduction je leur dis constamment, que la traduction ce n'est pas une question de langue. On peut être bilingue trilingue ou peut avoir connaître dix langues et ne peut traducteur. Que la traduction c'est une question de connaissances et que... s'ils sont à l'université c'est pour connaître c'est pour savoir. Alors s'ils ont choisi de d'apprendre le français ben c'est très bien, ce n'est pas connaître le français qui est important/ c'est connaître qu'ils sont ce qu'ils apprennent ce qu'ils font dans la vie et pourvoir le faire tout ça/ en français.

Enq : C'est transférer des compétences=

N : C'est leur donner une autre dimension ...donner à leur connaissances donner à leur identité donner à leur être/ une dimension française. Pour ça ils doivent avoir des connaissances purement linguistiques bien sûr/ mais c'est plus que ça... ils doivent pouvoir intégrer le français dans tout ce qu'ils font et tous ce qu'ils sont... et c'est ce que j'essaie de faire.

Enq : Donc pour toi c'est une question identitaire...

N : C'est identitaire en partie... parce que je pense que... plus je vais plus je pense que... on passe sa vie à se chercher/ et à essayer de se former une identité, chaque phase de sa vie/c'est une nouvelle phase de son identité et à la fin ben... quand tout s'arrête/on mourra et on sera des identités. Et c'est ce qu'on aura cumulé. Alors... je suis moi personnellement j'aime le français/ et je pense que...par exemple je ne suis pas la même personne en français qu'en anglais. Si on faisait cette même... ce même exercice en anglais/euh...

Enq : Tu parlerais autrement, peut être...

N : Je... je peut-être que je dirais les mêmes choses mais ça sortirait de manière différente... euh... je ne le ferais pas de la même façon. Peut-être que je mettrais des valeurs différentes sur ... sur différents aspects... du

même message ok ? Alors pour moi ça passe dans le français alors je suis là/ en tant que prof, passionnée par le français et de la traduction... et j'accueille des étudiants/ qui veulent faire le français. Mais je ne pense pas que si un étudiant choisit le français parce que lui pour lui ce qu'il veut c'est le français l'italien la philosophie ou les maths, je pense qu'on peut faire la même chose avec ces autres matières-là/et c'est à ces autres profs-là de faire ça.

Enq : Donc les objectifs se recourent euh...

N : Oui.

Enq : Fin les finalités on va dire...

N : Oui. Pour moi c'est un truc ce n'est pas seulement l'apprentissage du français c'est l'apprentissage tout court c'est... c'est vouloir apprendre/ vouloir s'enrichir et c'est ce que j'essaie de leur transmettre en leur transmettant le français... euh c'est que savoir ... le savoir et qui on est ce qu'on fait et pourquoi et la vie et pourquoi on est là et *life death and the universe* c'est ça qui est important. Et ça je le fais avec eux en français et c'est tout.

Enq : D'accord, je vois. Et maintenant j'aimerais te poser deux ou trois questions concernant l'évolution du français en Afrique du Sud, comment tu perçois cela. Euh... c'est une question assez large... ça fait quelques années que tu es dans le circuit du français à l'université/comment est-ce que tu perçois l'évolution du français d'abord, et ton rôle d'enseignant dans ce paysage en évolution... si évolution il a.

N : Oui euh...je sais qu'ici, à X, il y a eu beaucoup d'évolution. Euh...parce que j'ai étudié à l'université de Y euh et ensuite je suis devenue prof ici. Et puis je suis partie et puis je suis revenue. C'est le c'est le seul département que je connaisse vraiment ok ?

Enq : Mmmm.

N : Et aussi à cause de mon statut de temporaire de remplaçant de...tout ce qu'il y a de non permanent j'ai été ok ? Et je l'étais pendant vingt ans. Je me suis laissé marginaliser à cause de ce statut. Je me suis disais toujours...bon ben c'est pas [*sic*] ma place je suis pas vraiment prof... je n'ai pas de... personne ne va m'écouter j'ai pas mon mot à dire etcetera. Je me rends compte maintenant que c'était une erreur en fait parce que à partir du moment où j'ai eu mon poste toute cette expérience de vingt ans s'est retrouvée comme un... comme un...

Enq : Un atout.

N : Un atout ENORME et c'était du jour au lendemain c'était une signature sur un papier. Il y avait rien qui avait changé à part cette signature-là. Oui enfin je m'en rends compte mais c'est un peu dans ma nature et on fait ce qu'on peut avec sa nature. Alors je ne connais pas les autres départements. Je pense qu'il y eu une évolution/mais je pense... l'évolution du français en Afrique du Sud, d'abord avec mon expérience de traducteur...

[*Interruption*]

Enq : Oui... donc tu disais... le français dans ce département...

N : Le français le français en fait en Afrique et ça aussi de par mon travail d'interprète et de traductrice, il y a eu une évolution à tous les niveaux avec les réfugiés qui viennent s'installer à X il y a une prise de conscience ...euh... dans la population sud-africaine...que y a des personnes en Afrique qui parlent le français ce qui veut dire qu'ils ne parlent pas anglais. En tant qu'interprète j'ai eu des coups de fils ou y a y a en '95 en /94 quand le pays s'est ouvert tout ça hein j'ai eu des personnes qui m'appelaient est-ce que vous pouvez venir interpréter là tout de suite tout de suite parce que on a une conférence qui a commencé il y a deux heures et il y a des délégués qui ne parlent pas anglais. Oui alors j'ai dit oui c'est le problème parce qu'ils parlent français... oui oui mais ils ne parlent pas anglais...c'est pas [*sic*] qu'ils parlaient français... ça les choquait pas...c'est qu'ils ne parlaient pas anglais. C'est ça qui les choquait. Bon. Nos étudiants maintenant ils ont un peu cette conscience-là... ils savent maintenant que que le français c'est autre chose que d'apprendre le français pour aller en France. Ils savent maintenant que apprendre le français c'est peut-être pour faire des choses plus pratiques et on peut rester sur le continent africain et faire le français et que c'est pertinent. Euh ce qui fait que l'évolution du français de l'enseignement du français pour nous passe par cette nouvelle conscience et par le par d'autres besoins. Je sais pas si...je fais partie de cette génération d'étudiants qui a eu une formation très classique, j'ai fait la littérature de tous les siècles et j'ai fait tous les grands noms et tout/je ne sais pas si c'était euh mes besoins euh...je pense pas [*sic*] qu'on se souciait trop de mes besoins à ce moment-là tandis que là/l'éducation passe par... qu'est-ce que les étudiants...de quoi ont-ils besoin qu'est-ce qu'ils aimeraient faire etcetera. Alors nous on essaie de...d'équilibrer ces deux tendances là/la tendance que bon le français c'est quand même quelque chose d'énorme et on sait que...en trois ans on peut pas on peut pas [*sic*] leur donner tout le français. Bon, il faut faire un choix. A partir du moment où il faut faire

un choix est-ce qu'on fait un choix à partir de ce que nous on a appris ou est-ce qu'on fait un choix à partir de ce que eux ils veulent ? Ce dont eux ils ont besoin. Et c'est un peu des deux je crois finalement. Il faut regarder l'actualité de nos étudiants mais il faut aussi être convaincu quelque part qu'il y a des bases à l'éducation que si quelqu'un dit avoir fait trois ans de français à l'université qu'il y a certaines choses dont ils auront certainement entendu parler. Euh...on peut pas [*sic*] passer complètement à côté de tout/mais d'un autre côté il faut passer à côté de certaines choses.

Enq : Tu peux donner un exemple ?

N : ben par exemple euh...en trois ans nous en a un *major* en 3ans...ils commencent en grands débutants, ils font donc 26 semaines de langue seulement.

Enq : Donc c'est vraiment du français langue étrangère... à part entière...

N : Etrangère/le la les/un une des/et ça prend vraiment 3 semaines pour comprendre la différence entre le la les un une des, bon ok et tout ce que ça comporte. En deuxième année il y a 26 semaines, 26 semaines encore où euh on se dit ils ont appris les bases maintenant ils doivent se servir des bases/ ils doivent s'émanciper de du bouquin parce que en première année c'est le bouquin et sans ce bouquin on n'existe pas. Bon en deuxième année on a intégré certaines choses.. s'autonomiser par rapport au bouquin...bon on se dit c'est pas dans le bouquin où je vais chercher ça, c'est en moi, c'est mes connaissances que je dois...bon. Il reste toujours langue compétences de base. En troisième année euh encore 26 semaines, ok et on va les introduire la littérature...Bon, ne rêvons pas on va pas [*sic*] faire Molière Musset Racine Proust, euh tu sais/

Enq: Le canon.

N: Ben oui, à partir du moment où il faut faire un choix, faisons un choix, tu sais il faut se dire Proust on abandonne/c'est tout. On peut faire des cours de civilisation culture littéraire ce qu'on faisait dans le temps, ce qu'on fait plus, on a gardé XXX par exemple, on ne fait plus/parce que demander aux étudiants de faire un cours de ce genre et d'apprendre de façon artificielle car à un certain siècle il y a eu un certain auteur qui a fait certaines choses qui sont très reconnues avec une liste de... une bibliographie/c'est quelque chose qu'ils peuvent apprendre et reproduire à l'examen... mais ça n'a aucun... ça n'a

aucun écho en eux et ils oublient tout de suite. Alors on choisit de faire des choses...des textes qu'on FAIT avec eux, on sait qu'ils vont rester et le reste ben on se dit...ben c'est à eux de développer leur culture générale en français après s'ils le veulent/

Enq: Oui on sent justement certaines tensions entre la nécessité de les former en langue et on va dire la vocation plus générale de l'université, c'est à dire de développer une pensée critique, la recherche forcément tout débouche sur la recherche forcément et comment doser cela...je pense que c'est un grand défi pour nous.

N: Mmmm. C'est un grand défi/ et nous... je crois que notre pensée c'est que en première deuxième et troisième année ils n'ont pas les compétences en langue pas linguistiques mais en langue pour pouvoir faire grande chose avec et en français... avec le français et en français. Développer et d'abord ils n'ont pas cet esprit critique dans leur propre langue, ok?

Enq: Oui.

N: Alors c'est pas [*sic*] que y a ya [*sic*] déjà un esprit critique et ce que nous on doit faire c'est ...les motiver pour qu'ils calquent ces connaissances-là cet esprit-là sur le français qu'ils qu'ils acquièrent. Ok? Euh...il faut leur il faut leur donner non seulement les outils langagiers mais aussi les outils de réflexion. Et tout ça en trois ans...c'est impossible. Surtout qu'ils ont trois autres matières et une vie...ils sont pas [*sic*] là pour travailler dix heures sur le français. A ce moment-là oui ça irait ça irait plus vite. Alors ce qu'on fait... on se dit/ les trois premières années ça va être les étudiants de base les étudiants qui vont passer là en coup de vent...ils vont parler le plus de français possible. On leur montre on lit avec eux *L'Étranger* et *La Belle et la Bête* des choses qui sont accessibles...des choses qui sont classiques mais accessibles. Euh et on les lance comme ça dans le vide. Y en a qui restent y en a qui reviennent et puis en a qui partent/ et ce qui restera de leur fameuse éducation à l'université/...ben je pense qu'on peut se dire de nos jours que quelqu'un qui a un *BA* ...il faut pas [*sic*] trop s'attendre...euh un *BA* ce n'est plus grande chose/

Enq: Tu penses que le niveau a baissé de manière générale?

N: Non, je ne pense pas que le niveau a baissé... je pense que de plus en plus le diplôme de base est considéré comme ça. Je pense qu'avant... je crois que c'est une évolution assez rapide finalement... je crois que dans ma génération et j'ai déjà un certain âge ça c'est

plusieurs générations mais pas tant que ça finalement, c'est assez rapide hein/ma génération/on avait un BA ben c'était déjà quelque chose. Après ça on faisait...et comme ça partout dans le monde entier. Maintenant les étudiants qui font bien dans leurs études ne s'arrêtent pas après le premier diplôme. Ils continuent tout de suite... *Honours Masters* et de plus en plus ils font un doctorat.

Enq: C'est attendu d'ailleurs...

N: Et c'est à ce moment-là qu'ils commencent leurs carrières en tant que et ils...alors si ça c'est la tendance/ on ne peut pas s'attendre à ce que euh les étudiants n'en ont l'intention de faire que un deux et trois, le BA on ne peut s'attendre à ce qu'ils sortent avec toutes les connaissances que quelqu'un que lui va terminer ses études après un doctorat ou le moins le Master/... c'est que la durée dans le temps a changé... \*mmm, c'est ça\*... je ne crois pas que ce soit tellement une question de niveau.

Enq: C'est une autre manière de concevoir =

N: c'est une autre manière de concevoir la durée de de la période d'études. De l'investissement dans les études...et que le BA c'est vraiment une toute première phase où on commence à à acquérir les outils \*mmm\* pour vraiment commencer à étudier.

Enq: Et parlant donc des études *postgrad* est-ce que tu peux commenter l'émergence d'autres filières comme la didactique du FLE ou la sociolinguistique par rapport à... fin la recherche classique en littérature... est-ce que tu penses que c'est une évolution... qu'est-ce que tu penses de cette évolution tout simplement?

N: Euh ben je pense que c'est génial je pense que c'est très très bien, c'est aussi c'est aussi euh...tu auras vu que j'ai été très influencée par mes études en traductologie ok/ où il y a un autre usage de la langue. Euh...quand on est on est...j'ai fait un BA assez classique ne anglais et en français...et à ce moment-là dans le département d'anglais par exemple, eux ils ont complètement changé...je ne reconnais plus le département d'anglais...euh...quand j'ai fait l'anglais moi c'était trois années de littérature c'est TOUT ce que j'ai fait, j'ai fait rien d'autre ok. Maintenant...je sais pas [*sic*] je lisais douze à quinze œuvres par semestre enfin c'était énorme/j'ai fait Ulysse de Joyce et on s'attendait bon on te passait le briquet et euh tu lisais et on te demandait pas [*sic*] « Ça va? Vous avez compris? » Non c'était automatique qu'on comprenait on était des littéraires. Bon. Maintenant s'ils font deux

bouquins de littérature par semestre c'est beaucoup. Ils ont complètement changé la façon de voir. Bon euh ça je le constate après, mais quand j'ai commencé à faire de la traduction je me suis vue j'ai vu je me suis rendu compte qu'y a une autre approche au texte. Et que...en fait il y avait des étudiants qui pouvaient faire une analyse paralittéraire hein pseudo critique sans vraiment comprendre le texte sans avoir vraiment intégrer ce que le texte voulait dire. Le vouloir dire du texte. Alors pour moi, c'était cette lecture-là que je pense est importante à transmettre. Une lecture qui les permettait qui leur permettait de rattacher ce qu'ils lisaient à leurs connaissances et euh de construire leurs connaissances à partir de ces lectures ok? Alors quand on parle de *postgraduate studies* où on fait pas [*sic*] de littérature mais on fait d'autres compétences, on apprend... il y a un contenu qu'on intègre qu'on assimile qu'on comprend et puis qu'on transmet. Donc didactique, FLE ce genre de choses-là... je pense que c'est très utile parce que je pense qu'on n'est pas tous des littéraires... bien que... je ne sais pas si je ne peux pas dire que je suis littéraire parce que j'ai toute cet autre angle cette autre perspective qui est en parallèle mais ma formation a été en littérature et j'adore la littérature et à chaque fois que je peux enseigner la littérature pour moi c'est un c'est un courant d'air c'est une fraîcheur, de pouvoir sortir de la langue de pouvoir sortir de tout ça. Donc c'est pas [*sic*] que je n'aime pas la littérature, j'adore la littérature mais je pense qu'on peut faire autre chose euh...qui sont tout aussi valables. Donc je trouve que toutes ces initiatives-là ce sont de bonnes initiatives/et si on pouvait...par exemple, je viens de de lancer avec le département de zoulou c'est ce qu'on aimerait construire avec le département de zoulou pour les étudiants zoulous donc dont la langue maternelle est le zoulou...le doyen a fait un commentaire l'autre jour y a un mois seulement qu'il y a des textes universitaires africains en français. Et que NOS étudiants n'ont pas accès à ces textes-là et que l'université de X se veut la première université *of African scholarship* et si on veut vraiment briller dans ce fameux domaine de *African scholarship* il faut que nos étudiants aient accès à *African scholarship* et il y a une grande partie de ce travail qui est en français. Alors je suis en train de développer une initiative avec un... un *major* français zoulou-traduction, où le français sera fait en fonction de former des étudiants qui pourront en *postgrad* lire des textes universitaire en français, ajouter ces connaissances à leurs connaissances universitaires et exprimer et ajouter au *African scholarship* dans leur propre langue/pas en français, mais ABORDER ce *scholarship*. Bon. Enfin ce sont des textes philosophiques des textes en psychologie dans les lettres des humanités et tout... ce sont des textes de toute la panoplie universitaire ok? Euh pas forcément littéraires. Il y aura de la critique littéraire mais pas



forcément. Et ce sont des études c'est un cours qui envisonne les études à long terme. Parce que *in the undergraduate years*, dans un deux et trois, qu'on va leur former à pouvoir faire de la recherche à partir des textes en français. Ok? Alors, ce français-là, on ne va pas leur dire nécessairement que en français il y a toute une civilisation toute une littérature ça n'a pas de pertinence pour leurs études et pourtant je pense que les études qu'ils vont faire seront des études à un très haut niveau.

Enq: C'est une manière d'intégrer plusieurs éléments c'est vraiment dans une perspective plus globale.

N: Oui. Et c'est ça revient à ce que je disais avant. Ces étudiants-là gagneront de façon personnelle à apprendre le français. Leur identité leur profil de chercheur de jeune chercheur sera amélioré par le fait qu'ils peuvent lire en français PAS s'exprimer en français. C'est pas [*sic*] qu'ils vont travailler en France et...

Enq: demander un ticket de métro.

N: Demander un ticket de métro. C'est pas [*sic*] ça le français XXX

Enq: C'est encore une autre manière de =

N: C'est encore une autre manière de concevoir l'enseignement et la position du français langue étrangère.

Enq: Et c'est tout à fait valable et intéressant. Eh ben...c'est parfait. Tu voudrais rajouter autre chose? C'est parfait, merci beaucoup.

## Entretien 7 - Véra

23.11.2011

Enq : Pour commencer est-ce que tu peux me dire depuis quand tu es enseignante chercheuse à l'université ?

V : Ça remonte dans le temps maintenant parce que j'ai commencé à l'université de X en 1987 et euh je suis à l'université d'Y<sup>144</sup> depuis 2002 donc tu vois ça fait un bon bout de temps. Il faut dire qu'à l'origine puisque j'ai élevé toute seule mes enfants je donnais toujours la priorité à l'enseignement ce qui est normal me semble-t-il, parce que quand on arrive devant un groupe d'étudiants il faut être bien préparé/et euh tout cela pour te dire que j'ai laissé le côté recherche et ce n'est que...j'ai quand même un peu publié mais pas beaucoup/mais ce n'est que relativement récemment depuis que je suis à l'université d'Y et que je n'ai plus cette responsabilité familiale que je trouve un peu plus de temps pour me consacrer davantage à la recherche.

Enq : D'accord et comment est-ce que tu as choisi ce métier ? Comment ça se fait que tu es devenue enseignante de français langue étrangère en particulier ?

V : En fait depuis toujours c'est la langue française qui est ma passion et j'avais toujours envie de communiquer cette passion aux autres, de leur faire découvrir quelque chose que j'ai découvert moi-même. Pour moi c'est très lié à l'identité, à la création identitaire et euh... à l'origine je voulais pas forcément devenir enseignante dans le secteur supérieur, je voulais tout simplement faire passer le message/cet amour de la langue française et puis là je rebondis un peu sur ce que tu dis sur le fait d'être enseignante de français langue étrangère, cette idée là c'est-à-dire le fait d'enseigner non pas le français mais le français langue étrangère ça c'est quelque chose qui est venu plus tard... parce qu'en fait à l'origine j'ai commencé ma carrière professionnelle dans le secondaire et non pas ici mais en Europe et je me suis jamais [*sic*] posé la question est-ce que j'enseigne le français est-ce que j'enseigne le français langue étrangère/question de niveau j'imagine... ce n'est qu'à partir du moment où j'ai commencé à enseigner le français au niveau supérieur, dans une université sud-africaine donc que je me suis rendu que... en fait c'était plutôt progressif/je me rendais petit à petit compte du fait que ce qu'il fallait c'était enseigner le français langue étrangère et non pas le français pourquoi/ parce que à mes yeux le français qui était enseigné dans

---

<sup>144</sup> Universités sud-africaines.

certaines institutions c'est encore le cas/ c'était un français on va dire langue maternelle comme si c'était la première langue sinon la langue maternelle des étudiants. Et les enseignants pour la plupart certainement à cette époque/ et encore de nos jours d'une certaine manière, les enseignants enseignaient le français comme s'ils étaient devant un public d'apprenants francophones/ et c'est à partir de ce constat que j'ai voulu modifier... que j'ai décidé de modifier ce que je faisais, et la façon dont je le faisais.

Enq : Oui, tu en as beaucoup parlé et notamment dans ta thèse tu développes cette question de manière très théorique et pratique en proposant donc un programme français langue étrangère au niveau universitaire en Afrique du Sud.

V : Oui oui c'est ça.

Enq : Donc ce projet, ça constitue plus ou moins ton projet de recherche, en grande partie, une composante de tes intérêts de recherche et je sais que tu as aussi beaucoup contribué à l'implantation de la didactique du FLE en Afrique du Sud de manière très importante à W<sup>145</sup> ... comment tu vois, bien sûr tu es acteur de ce développement là... tu parles des raisons, est-ce que tu as ressenti des réticences ou résistances et est-ce que tu peux les expliquer ?

V : Euh c'est vraiment difficile à dire... j'ai la grande chance de travailler avec des collègues qui ne partagent pas tous forcément mon avis/ certains collègues qui continuent à enseigner le français comme s'ils avaient devant eux un public d'apprenants francophones... mais qui n'ont jamais créé d'obstacles si tu veux à la façon dont je travaille moi/et ça c'est vraiment une énorme chance/ et je me demande des fois... c'est une question qu'il faudrait que je pose aux étudiants, est-ce que nos étudiants se demandent parfois pourquoi il y a des approches tellement différentes, c'est pas forcément une mauvaise chose je pense il faut le dire/ parce que je crois que nous le savons tous et toutes que chaque apprenant a un style/ des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres et qu'il faut respecter/ c'est-à-dire que peut être que pour certains étudiants=

Enq : Ça leur convient mieux ?

V : Oui, ce n'est pas impossible. Alors de la part de mes collègues ici/je ne parlerai pas de... de réticences si/surtout au début, mais à partir du moment où ces collègues-là ont compris qu'il y avait quand même un

---

<sup>145</sup> Ville où se situe cette université.

certain intérêt, que ça plaisait aux étudiants, que les résultats étaient bons, que ça pouvait constituer un champ de recherche intéressant et pertinent, euh...petit à petit cette réticence s'est transformée en quelque chose d'autre, en acceptation. Tu as utilisé un autre mot tu as parlé de...

Enq : Résistance.

V : Euh...je... non pas résistance, pas vraiment.

Enq : Pas ouvertement.

V : Pas vraiment ouvertement, je pense que de temps en temps je ressens chez certains collègues enseignant le français dans d'autres universités sud-africaines ce que j'appellerais résistance...euh...si je me rappelle bien après le congrès de l'AFSSA de l'année dernière par exemple, en septembre 2010, lors du bilan de fin de congrès, je me rappelle bien d'une remarque fait par une collègue qui à mes yeux témoignait d'une certaine résistance, une résistance contre tout ce qui n'est pas entre guillemets « traditionnel ».

Enq : Oui oui moi j'ai eu des remarques très intéressantes/ et j'aimerais juste comme ça à chaud avoir tes réactions/J'ai interviewé certains collègues qui m'ont dit que selon eux la didactique du FLE ou bien le FLE n'est pas académique et n'a pas sa place à l'université. Est-ce que tu voudrais donner ton avis là-dessus ?

V : Oui en fait c'est un sujet tout à fait passionnant. Bon déjà il faut se dire que ce champ de recherche existe depuis longtemps déjà en France et cette discipline-là a déjà acquis ses titres de noblesse on pourrait dire dans les années quatre-vingt en France Il faut bien évidemment une certaine période de temps pour que cela arrive à d'autres pays et à d'autres contextes... et je ne veux pas chanter mes propres louanges/mais si je devais dire quelque chose sur la contribution que j'ai pu faire serait justement cela/ c'est-à-dire que à ma connaissance l'article qui est paru dans une des revues de l'AFSSA en [année] peut-être, qui porte sur une approche transculturelle comme étant la plus appropriée pour enseigner le français en Afrique du Sud... c'est à ma connaissance le premier article qui porte sur la didactique du FLE le premier à paraître en Afrique du Sud/bon maintenant on voit à quel jusqu'à quel point ça s'est développé parce qu'on a eu en 2010 dans cette même revue entièrement consacrée à cette notion de francophonie émergente mais bien ancré dans un contexte français langue étrangère en Afrique du Sud. Donc je pense qu'il a donc eu une évolution, je pense que cette évolution va continuer, qu'elle se porte bien, que le FLE se porte bien en Afrique du Sud et je pense qu'il y

aura un moment où ces collègues qui font preuve de résistance ou de réticence comprendront la valeur de la recherche dans ce domaine-là. Je ne dis pas que le FLE doit remplacer tout ce qui est fait en recherche par les collègues enseignants de français/pas du tout/c'est pas du tout cela l'idée/ mais c'est quand même un domaine important à mes yeux, qu'on le veuille ou non le français EST une langue étrangère en Afrique du Sud et nous avons donc intérêt à l'enseigner tel quel, et si on veut assurer un enseignement de qualité il faut bien évidemment qu'il y ait derrière cet enseignement des recherches de haute qualité. Voilà donc tout l'intérêt de la recherche que nous faisons toi et moi et d'autres collègues aussi sur la didactique sur le FLE/il est bien évidemment ridicule de dire que la didactique n'a pas sa place dans l'université parce qu'on sait très bien qu'il y a des collègues de renom experts spécialistes dans le domaine des Sciences de l'éducation qui consacrent tout ce qu'ils font à des recherches en didactique et avec tout ce qui a lieu en termes d'innovation technologique/tout ce qui est cours à distance/tout ce qui est outils informatiques/nous avons bien sûr intérêt à faire des recherches dans ce domaine-là et tout ça fait partie de la didactique/parce que je pense que la plupart des universités sud-africaines reconnaissent les éventuels avantages de l'outil informatique mais c'est complètement aberrant à mes yeux de dire qu'il faut donner à l'étudiant la possibilité d'approfondir ses connaissances, de se perfectionner en faisant des exercices au laboratoire de langue en utilisant tel ou tel outil s'il n'y a pas de recherche derrière tout ça.

Enq : Et donc... la place de la littérature m'intéresse dans ce que tu dis parce que quand on pense à l'enseignement du français comme langue maternelle tel qu'il a été enseigné traditionnellement dans ce pays, j'imagine...je pense que c'est évident que le centre d'intérêt principal c'était les études littéraires, donc spécialisation numéro un et maintenant on voit l'émergence d'autres spécialisations en didactique en traduction en sociolinguistique donc plusieurs branches qui enrichissent de manière importante notre discipline...

V : Oui oui c'est un enrichissement je suis d'accord.

Enq : Et donc si on revient à la littérature, si on conçoit la littérature pas uniquement dans une perspective FLM mais FLE est-ce que tu peux me dire comment tu envisages ça ? Est-ce que tu peux me parler un petit peu de tes méthodes d'enseignement ? Donc prof du FLE enseignant la littérature/est-ce que pour toi c'est le FLE qui précède la littérature ou l'inverse ? Comment tu envisages donc ces composantes-là ?

V : Pour moi le texte littéraire est un support pédagogique extrêmement riche. Pour moi et je pense te l'avoir déjà dit/le texte littéraire est un document authentique, on sait jusqu'à quel point il est important de présenter à l'apprenant quelque soit la langue de son apprentissage des documents authentiques, alors déjà pour moi le texte littéraire est un document authentique. Pourquoi est-ce qu'il est utile et je dirais presque plus utile que d'autres documents ? Que contrairement aux tickets de métro contrairement aux menus, contrairement à l'article de presse qui eux sont des documents authentiques univoques, le texte littéraire a la grande valeur d'avoir cette caractéristique polyvalente et plurivoque, c'est-à-dire qu'il y a autant d'interprétations possibles qu'il y a de lecteurs... pourquoi c'est intéressant dans une classe de FLE ? C'est parce que chaque apprenant peut interpréter comme il l'entend le texte littéraire il peut donner son opinion/ il peut prendre position/ il peut défendre son point de vue/c'est-à-dire qu'il peut mettre à l'essai tous les actes de parole tous les actes langagiers qui nous intéressent en tant que professeurs de français langue étrangère... mais avec à l'appui le texte littéraire et il y a beaucoup de choses à dire sur le texte littéraire. Je trouve qu'il est particulièrement intéressant. Je dirais deux choses : de mettre au programme les textes littéraires qui suscitent le débat, des textes littéraires un peu polémiques/ où l'apprenant peut prendre position/des textes littéraires qui font parler et qui font réfléchir. Ensuite mais ça dépend aussi du niveau dont on parle, mais pour commencer tout au moins, il est important de mettre au programme des textes de prose contemporaine/ parce que le niveau de maîtrise de l'apprenant n'est pas à ce stade-là assez bon pour qu'ils puissent lire des textes de Molière de Racine de Corneille, etc. parce que ça risque d'avoir des impacts négatifs, néfastes sur sa maîtrise de la langue française. Bon quand il a déjà atteint un certain niveau c'est très bien on peut très bien mettre au programme toutes sortes de textes venant de différents siècles et c'est intéressant et moi je trouve que ça plaît aux étudiants. Bon ça c'était la première partie de ta question, comment est-ce que je m'y prends concrètement c'était là=

Enq : Oui avant de parler de ton approche tu cites deux critères de sélection de texte littéraires/tu parles de leur utilité du point de vue de débat de prise de parole et d'expression... le niveau bien sûr il faut préférer des textes contemporains à un certain niveau/je voulais juste te poser la question comme ça des patrimoines littéraires/parce que tu parles des valeurs linguistiques et subjectives on va dire/l'expression la prise de parole des apprenants... Est-ce qu'il y a des valeurs culturelles que tu vises à transmettre ou à susciter ?

V : Oui là tu parles du patrimoine culturel. Je pense qu'il est très important de ne pas priver l'apprenant d'accès au patrimoine culturel et

voilà justement si on travaille avec l'apprenant pour qu'il acquière un niveau de langue suffisant il pourra bien évidemment accéder à tout le patrimoine culturel mais sans une maîtrise adéquate ce n'est pas possible parce que ça ne rime à rien...de se mettre devant l'apprenant et lui dire en prenant par exemple une pièce de théâtre de Molière alors ça veut dire ça ça non=

Enq : Ça tue la valeur du texte...

V : Et ce n'est pas comme ça qu'on accède au patrimoine littéraires/ là j'ajouterai un autre élément/ c'est à dire que ce qui m'intéresse aussi dans le texte littéraire et ça peut être le cas d'une pièce de Molière c'est la dimension universelle/parce que si on met l'apprenant en mesure de s'identifier dans le texte ou bien d'identifier dans le texte des phénomènes sociétaux des traits de personnalité...euh, des situations qu'il reconnaît/ on l'encourage déjà à vouloir s'exprimer là-dessus. Voilà donc pour ce côté universel, en revenant un peu à cette notion de littérature contemporaine...pourquoi est-ce que je le dis/c'est parce que...euh... j'organise les cours que je dispense en termes d'objectifs, bien évidemment d'objectifs langagiers mais selon les niveaux du cadre et si on regarde ce que l'apprenant doit être capable de faire niveau B1 par exemple le cadre stipule qu'il puisse s'exprimer sur abc ça inclue la littérature contemporaine/parce qu'on sait très bien parce que quand on est avec un Français un jeune Français/on va dire un étudiant, parce qu'on essaie bien évidemment de placer nos étudiants dans le même contexte/cet étudiant français pourrait très bien parler du dernier prix Goncourt hein/donner son avis là-dessus/demander l'avis d'un ami, est-ce qu'il l'a lu/ ce dernier prix Goncourt qu'est-ce qu'il en pense, etc. Il me semble donc tout à fait normal qu'on met l'apprenant dans ce contexte-là, voilà donc pour ce petit élément...

Enq : Très bien et quels textes enseignes-tu cette année ? Comment les as-tu choisis et comment tu les enseignes ?

V : Cette année-ci en deuxième année, ça c'est niveau intermédiaire B1 B2/B1 acquis début de B2/

Enq : Donc vous avez une année débutante ici ?

V : La première année c'est les grands débutants la deuxième année c'est soit les faux débutants soit ceux qui ont fait la *Matric* et qui s'inscrivent directement en français. Et la *Matric* est censée être niveau B1. Cela dit je retravaille le B1 ou une partie du niveau B1, on peut donc dire au deuxième semestre c'est B1 presque acquis, acquis par certains, par la

plupart pas par tous... et pour certains le second semestre, ça c'est le semestre qu'on introduit des textes littéraires, c'est soit l'acquisition du B1 pour ceux qui n'ont pas l'acquis, soit c'est le début du B2 pour les autres. Il y a aussi certains qui ont déjà le B2 donc on essaie de leur donner du travail niveau C1, pour la deuxième année j'ai donc enseigné *En Attendant Godot* de Samuel Beckett...

Enq : Contemporain universel (rires)

V : Et plurivoque/ il y a tellement de niveaux/tellement de niveau/ça permet donc à tout le monde de dire quelque chose et là c'était plutôt bon c'était un groupe de 48 étudiants je crois...euh j'évite toujours de faire un cours magistral ce n'est pas toujours possible avec un groupe aussi nombreux, mais je leur donne toujours des thèmes de réflexion...qu'ils préparent avant le cours, et ça c'est une question qu'est-ce que vous pensez de... ?

Enq : Mmm...anticipation.

V : Anticipation, voilà. Pourquoi d'après vous est-ce que Vladimir dit tel ou tel chose ? C'est comme tu le dis, c'est la phase d'anticipation et puis ensuite on en parle tous ensemble et on fait une mise en commun, où... euh... je renforce certains éléments trouvés par les apprenants eux-mêmes/parce que je considère que ce sont les éléments les plus pertinents et les plus utiles dans le contexte du travail écrit qu'ils auront à faire. Bon pour le devoir écrit/je pense te l'avoir envoyé, le sujet. C'était la citation du critique irlandais Mercier qui dit « *En attendant Godot* est une pièce de théâtre ou rien ne se passe deux fois ». Alors je prépare cela aussi avec les apprenants/je leur explique quelles sont mes attentes, parce que pour répondre à cette question il faut prendre position/je leur donne, on trouve ensemble comment on prend position...

Enq : Donc les actes de parole.

V : Les actes de parole, « d'une part d'autre part », « même », « s'il est vrai que », « néanmoins », « en revanche », tous ce qu'on a déjà vu en fait en cours de langue, on s'en sert et on met cela au service de la production écrite dans un contexte littéraire, troisième année...c'est donc niveau B2 pour certains C1 euh ça varie beaucoup. Là j'ai pris deux textes contemporains marocains, un roman et un recueil de nouvelles où il y a des thèmes qui sont très similaires et le devoir final c'était donc de comparer et de contraster les deux, et là on a travaillé bien sûr avant sur comment on compare et comment on contraste euh différentes choses parce que encore une fois ce que j'essaie de renforcer ce sont les actes de



parole les actes langagiers, les actes de communication écrite durant pendant les semaines des cours... là j'intervenais beaucoup moins qu'en deuxième année parce que je considérais que j'avais moins besoin de les guider parce qu'ils avaient un niveau de langue supérieur aux étudiants de la deuxième année et qu'ils étaient mieux en mesure de s'exprimer. Là c'était uniquement du travail en sous-groupe, pour chaque cours il y avait un sous-groupe de trois étudiants parfois de deux qui présentait un exposé oral aux autres, j'écoutais/des fois je faisais des commentaires ou des remarques/et puis l'idée c'était que les autres étudiants réagissent, posent des questions euh qu'il fassent des contributions euh qu'ils donnent leur avis et puis après cela parce que moi j'avais déjà bien évidemment réfléchi à ce que je croyais qu'il serait important de dire dans le contexte du thème de réflexion...là j'intervenais tout à fait à la fin du cours pour leur dire « oui mais est-ce que vous croyez qu'il aurait été possible de ce qu'on lit à la page quatre-vingt-dix ? ». « Pourquoi est-ce qu'on aurait pu parler de ça... comment est-ce que vous interprétez ce qui est dit là ? »... ce genre d'intervention.

Enq : Et... le choix de ces textes, je sais que tu t'intéresses à la littérature marocaine féminine c'est ça ?

V : Oui c'est ça.

Enq : Donc est-ce que tu fais de la recherche là-dessus donc c'est par rapport à tes connaissances personnelles ?

V : Oui.

Enq : Parce que j'ai cru lire dans ta thèse que tu as évoqué une littérature de conflit ?

V : Oui.

Enq : Oui en fait ça rentre dans l'idée de la polémique.

V : Oui oui oui c'est tout à fait cela et puis c'est que si on veut que l'apprenant se trouve quelque part dans le texte/je pense qu'il est utile de trouver des textes où soit cet élément universel est bien évident/soit des textes où il est question de phénomène sociétaux qui existent en Afrique du Sud aussi/et là c'est le cas avec la littérature contemporaine marocaine surtout mais pas exclusivement la littérature rédigée par les femmes. C'est la polygamie, c'est la scolarité des jeunes filles, c'est la condition de la femme c'est tout ce qui est marginalisation abus des rapports de force, l'importance de la virginité... euh...

Enq : Et tu penses qu'ils s'y identifient à ce thème-là ?

V : Tout à fait, tout à fait/parce que c'est là, tout ça fait partie de la société sud-africaine...ce sont donc des phénomènes sociétaux qu'ils connaissent déjà/l'importance de la religion aussi/tout ça c'est très intéressant parce que comme on sait très bien qu'en Afrique du Sud... déjà les religions et les croyances sont extrêmement importantes et puis il y a la diversité religieuse assez importante tout comme il y a une diversité linguistique très importante. Il y a au sein du même groupe il y a forcément des étudiants musulmans juifs athées chrétiens et il y a toujours des choses à dire.

Enq : Et est-ce que tu n'as pas peur en fait de froisser des gens ou=

V : Pas du tout, parce que je pense que dès qu'il y a cette ambiance de sécurité qui s'instaure, c'est-à-dire que je je pense que mes apprenants savent très bien qu'ils peuvent tout dire/euh que personne les juge...euh et ça par rapport à la langue aussi. S'ils font des fautes en parlant, même si on peut leur proposer des corrections ou des modifications des reformulations, ils ne seront pas jugés hein/ils savent très bien que ce qui est important c'est le fait d'apporter une contribution de s'exprimer, d'avoir une opinion et d'oser.

Enq : Donner son avis...c'est intéressant parce que tu favorises donc une approche très thématique par rapport à la littérature. Bon je dis thématique parce qu'il y a des thèmes évoqués et les étudiants s'expriment par rapport à ces thèmes.

V : Oui.

Enq : Tandis que d'autres profs rentrent vraiment dans l'analyse textuelle, le détail, l'esthétique on va dire.

V : On en parle aussi/on en parle aussi bien évidemment/parce que ce côté esthétique est extrêmement important/c'est ce qui fait la différence entre l'article de presse et le texte littéraire...et si je reprends cet exemple d'*En attendant Godot* ce magnifique passage qu'on désigne comme « les voix mortes » euh bien évidemment là on s'attarde sur le côté poétique le côté lyrique et je leur pose la question, j'invite quelqu'un à lire le passage puis je dis aux autres. Bon est-ce que pour vous c'est un morceau de prose ? Est-ce que ça vous rappelle quelque chose ? Et forcément il y a quelqu'un qui dit, bon c'est presque comme un poème, on en parle. Alors pourquoi est-ce qu'on dit que c'est comme un poème...euh j'adopte toujours ce genre d'approche et là je voudrais aussi dire quelque chose sur les

étudiants que j'ai eu en troisième année cette année-ci... parce que parmi ces étudiants il y en a qui sont très très intelligents, extrêmement intelligents et euh qui m'ont demandé en fait de leur... parce que j'ai dû dire une fois oui bien évidemment il y a toujours de différentes façons d'interpréter le texte littéraire. « Oui mais quelles sont ces différentes façons d'interpréter le texte littéraire? » Et là bien sûr parce que c'était à leur demande, j'ai préparé une petite présentation, un petit *power point* sur comment on peut interpréter le texte littéraire avec analyse postcoloniale, analyse thématique, etc. Mais euh ça c'était parce qu'ils me l'avaient demandé/ autrement au niveau *undergraduate* personnellement je ne pense pas que ce soit très utile... ce qui m'intéresse c'est que l'apprenant=

Enq : C'est l'acquisition de la langue.

V : Voilà/acquière la langue/mais je vois toujours cinq compétences. La compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite et l'interaction sociale parce que l'apprenant est un acteur social, s'il apprend le français c'est parce qu'il veut l'utiliser, il veut s'en servir, il veut agir en société avec cette langue que ce soit avec les copains congolais qu'il a, avec l'étudiante hollandaise qui est assistée à côté de lui, peu importe/il veut agir avec cette langue.

Enq : Bon... tu as *grosso modo* répondu à toutes mes questions. Je peux dire qu'il y a un très fort lien entre ta fonction de chercheuse et d'enseignante, les deux s'alimentent de manière très dynamique.

V : Oui mais je pense que de toute façon c'est ce qui caractérise l'enseignant universitaire.

Enq : Il y a beaucoup d'enseignants qui font leur recherche d'un côté et puis enseignent autrement mais=

V : Oui moi personnellement je pourrais pas [*sic*] faire ça j'ai pas [*sic*] ce talent-là déjà et deuxièmement j'ai pas le temps. Je ne sais vraiment pas comment je pourrais préparer convenablement mes cours si je devais en parallèle faire des recherches sur un sujet qui ne soit pas en lien avec ce que j'enseigne. Je ne sais pas... comment est-ce que je trouverais le temps de me renseigner sur ce qui se passe dans le domaine de la pédagogie de la didactique pour pouvoir animer convenablement mes cours, si je devais en parallèle de faire des recherches dans un autre domaine non non. (rires)

Enq : Est-ce que tu peux me dire brièvement sur quoi tu travailles actuellement ?

V : Oui je me penche encore une fois sur la question d'évaluation, l'évaluation et là je penche plus sur l'aspect...bon je te donne un peu le contexte, la section du français à l'université d'Y a adopté en 2004 un système de contrôle continu et puisque... je pense qu'il est extrêmement important toujours de faire un travail sur la qualité de ce qu'on fait/ce que je fais maintenant je revoie cela et j'essaie de savoir si les raisons qui nous ont poussées à adopter le contrôle continu c'est-à-dire une évaluation exclusivement formative restent toujours toutes aussi valides maintenant qu'à l'époque, qu' en 2004 et une des raisons que nous avons retenues pour justifier l'adoption du contrôle continu c'était que avec un système de contrôle continu où toutes les compétences sont évaluées régulièrement l'apprenant est mieux en mesure d'évaluer ses progrès, de savoir s'il fait des progrès et de réagir soit en allant voir son enseignant soit en changeant peut être d'attitude en travaillant plus ou mieux...enfin alors ce que j'essaie de voir maintenant c'est cet aspect-là. Est-ce que les étudiants ont vraiment l'impression de mieux gérer les progrès qu'ils font/ou est-ce que c'est nous qui croyons que c'est le cas. Je travaille donc à partir d'une base de données qui sont des questionnaires d'évaluation des trois dernières années pour le français ici où il y a une question qui dit : « *On a scale of one to five* » et bien sûr ça indique ce qu'est un au cinq « *How well do you find you can judge your progress ?* » et alors ils peuvent aussi faire un commentaire...c'est une étude quantitative et qualitative/parce que je compte lire attentivement leurs commentaires pour répondre à la question « est-ce que l'évaluation formative permet vraiment à l'apprenant de gérer sa formation ? »

Enq : Et tu travailles pas [*sic*] sur la littérature en ce moment marocaine ou autre ?

V : Si j'ai quelques projets en tête...

Enq : Tu le dis avec un petit regard de regret.

V : Oui oui oui.

Enq : Tu aimes ça ?

V : J'aime ça et j'ai pas [*sic*] vraiment beaucoup de temps pour ça...

## Entretien 8 - Béatrice

23.11.2011

Enq: Alors Béatrice, est-ce que tu peux me dire déjà depuis quand tu es enseignante à l'université ?

B : A titre permanent ou... ?

Enq : Peu importe...

B : J'étais vacataire depuis 2008... je faisais quelques cours enfin quelques TP plutôt et en tant que poste permanent depuis juillet donc c'est tout récent.

Enq : D'accord/d'accord/et tu es d'origine mauricienne/c'est ça ? Donc francophone ?

B : Oui.

Enq : ...et tu peux me parler un peu de ta formation ?

B : FLE ? Ou en général ?

Enq : En général donc tout ce que tu as fait en français que ce soit FLE littérature, peu importe...

B : D'accord donc j'ai commencé le *BA* l'anglais le français et le journalisme, ensuite je me suis spécialisée en FLE donc j'ai fait la maîtrise en FLE avec donc X et Y toute l'équipe Z<sup>146</sup> aussi, puis une deuxième Maîtrise *Eramus Mundus* dans trois facs, en Ecosse en France et en Allemagne et donc là c'était purement littéraire donc philologie culture...

Enq : mais en langue française...

B : essentiellement oui/et j'ai travaillé sur les parasites et les parvenus dans la littérature francophone...

Enq : Tu peux développer un peu cette...

---

<sup>146</sup> Les universitaires.

B : Ben la théorie c'est que bon ça fait longtemps qu'on dit que la littérature française n'est plus ben telle qu'on l'a connue tel qu'on l'a apprise au début. Maintenant c'est l'Afrique et les Antilles qui priment, sauf que c'est l'Afrique et les Antilles sont des colonies et ils essaient de développer quelque chose de nouveau en mettant les éléments culturels qui avant étaient rejetés en France...on n'a plus rien maintenant. C'est acquis en France, tous les Goncourt c'est les Mabankou c'est les Chamoiseau [sic] qui gagnent et au fait sous toute cette nouvelle révélation c'est la littérature qui est le cadre...

Enq : Tu parles en fait de toutes les références culturelles qui en fait qui sont liées à la France, ancienne colonie donc il y a une sorte de fausse=

B : Voilà/ils essaient de se détacher mais c'est impossible c'est inscrit/par exemple *Verre Cassé* de Mabanckou j'ai découvert qu'il y avait Diderot au-dessous de tout cela...

Enq : Tu penses que c'est conscient de la part des auteurs/tu penses que=

B : Ben ils refusent de l'admettre/mais j'ai rencontré... ben mon article a fait petit peu scandale...

Enq : Dans la revue AFSSA ?

B : Voilà la dernière oui le dernier que j'ai publié, c'est impossible de séparer donc je travaille un peu dessus...

Enq : Donc c'est une sorte de métathéorie littéraire, donc tu travailles sur la circulation des codes littéraires, on parle aussi du centre et de la périphérie c'est aussi un peu cette notion là...

B : Oui

Enq : Et donc j'imagine que ton sujet de thèse rejoint cette théorie-là ?

B : Sauf que là je passe sur la théorie je travaille beaucoup sur Deleuze, sur l'animalité... donc l'animalité la métamorphose parce qu'il y a beaucoup de textes maintenant où l'homme se transforme en animal pour lâcher couper casser toutes les barrières... donc j'essaie de me lancer un peu dans...

Enq : Donc tu veux dire dans ces nouvelles formes littéraires ça devient évident/ok donc c'est une sorte de métaphore qui devient une forme littéraire.

B : Oui.

Enq : D'accord.

B : ...euh en étant plus humain donc quand le narrateur se transforme en chien en porc épique c'est leur vision du monde et ça touche beaucoup de codes culturels aussi. Donc porc épique en Afrique c'est signe de...ça porte bonheur/donc au Congo c'est un homme qui tue...donc...

Enq : Donc finalement tu as choisi une thèse en littérature.

B : Oui.

Enq : Comment es-tu venue à ce sujet ? C'est souvent difficile de s'en rappeler...

B : De l'animalité... ?

Enq : Quand tu penses à ton parcours littéraire, de tes choix en recherche en matière de recherche, d'où...

B : J'ai toujours été littéraire. Pour ma licence et ma Maîtrise en FLE j'ai essayé de travailler un peu sur ton sujet...donc la place de la littérature en FLE et voilà et après quand j'ai fait la deuxième maîtrise en littérature je suis revenue aux parasites et parvenus. Dans le passé donc t'as Molière Marivaux et moi j'ai essayé d'adapter ça dans la littérature actuelle...après le 18<sup>ème</sup> non au début du 19<sup>ème</sup> cette notion a complètement disparu, l'origine c'est la *Commedia dell'Arte* puis il y avait plus rien...l'apparition du roman encore un peu mais après plus rien. Donc voilà j'ai essayé de trouver, c'était pas évident [*sic*], c'était risqué parce que personne ne travaillait là-dessus/

Enq : Qu'est-ce qui a suscité ta curiosité ? J'insiste un peu là-dessus mais...

B : La curiosité sur le sujet ? Je sais pas [*sic*], c'était une sorte de flair...

Enq : Une intuition.

B : Oui une intuition.

Enq : Est-ce que ça a un rapport avec tes propres racines ou même pas ?

B : Euuuh.... oui peut-être parce que je viens d'une colonie aussi/ça a beaucoup à voir car j'ai grandi avec les parasites et les parvenus. (Rires)

Enq : Forcément.

B : Voilà donc quand je lis un bouquin africain qui parle du Congo et les sapeurs qui viennent de Paris ben je me rappelle quand j'étais à Maurice les gens revenaient de Paris...

Enq : Du métropole...

B : Voilà l'événement donc je crois oui/il y a un élément culturel....

Enq : Et donc là tu es devenue prof à Y<sup>147</sup>....alors qu'est-ce que tu enseignes actuellement et est-ce qu'il y a une relation entre ce que tu enseignes et ce que tu fais en matière de recherche ?

B : Pas du tout/c'est ça qui est assez dommage parce que je passe presque tous mes heures en première année donc....

Enq : Et donc tu fais vraiment la formation FLE langue d'accord.

B : Mais l'année prochaine je fais l'histoire littéraire donc ça c'est bien.

Enq : A quel niveau ?

B : Deuxième année et ensuite en troisième année je vais prendre deux modules en littérature africaine, donc là je peux concilier ma recherche...

Enq : Est-ce que toi tu as choisi toi-même ce que tu vas enseigner ou pas ?

B : Oui.

Enq : Tu peux m'en parler un peu ?

B : Oui en troisième année Alain Mabankou *Mémoires d'un porc epic* et pour la littérature féminine donc qui était le module d'Y<sup>148</sup> je ne sais pas encore entre Ananda Devis, une Mauricienne ou un texte magrébin donc Tan Ben Jelloun ou quelque chose comme ça.

---

<sup>147</sup> Université où Béatrice travaille.

<sup>148</sup> Collègue.



Enq : Donc t'es pas tout à fait sûr...est-ce que tu peux me parler de Mabanckou ?

B : Pourquoi Mabanckou ? Ben je suis tombée dessus au début/l'œuvre était tellement vide, j'ai vraiment rigolé en lisant l'œuvre et en même temps je lisais le nouveau XXX... Je ne sais plus pourquoi et là j'ai commencé à trouver...

Enq : Des liens.

B : Des liens...des liens vraiment cachés, parce que tout l'œuvre de Mabanckou donc *Verre Cassé* c'est des références à des livres.

Enq : Oui c'est en fait c'est parsemé c'est même pas parsemé c'est saturé.

B : Oui ça déborde...

Enq : Je sens qu'il y a des références qui me dépassent en tant que lectrice mais oui c'est très dense=

B : Très dense et cette saturation cache forcément quelque chose.

Enq : A ton avis ?

B : A mon avis, si sur dix pages il y a vingt références c'est pas [*sic*] possible....

Enq : Et donc dans le cadre de ce cours que tu vas animer an troisième année quel va être ton propos, ton approche...ça va être justement...

B : L'approche de la symétrie. Je travaille beaucoup sur...Z<sup>149</sup> lui travaille aussi sur la symétrie.

Enq : Donc il t'a influencé peut être en tant que...

B : En tant que prof et maintenant en tant que chercheuse... donc à trouver des liens.

Enq : Donc en fait c'est son propos à lui, je sais parce que j'étais une étudiante à lui aussi... c'est vraiment l'intertexte en fait, les textes se nourrissent s'abreuvent les uns aux autres...

---

<sup>149</sup> Collègue.

B : Se parasitent.

Enq : Se parasitent au niveau générationnel, au niveau des siècles, etc. Donc tu vas donner un cours théorique sur ce texte-là, ça va pas [*sic*] être dans le FLE...

B : Non sinon ça va pas s'inscrire dans la lignée parce que c'est Z qui anime...

Enq : D'accord.

B : Donc je ne peux pas faire une approche FLE...textes à trous, etc.

Enq : Est-ce que tu peux me parler de ma manière dont tu concilies donc ce parcours FLE et ce parcours littéraire dans ta vie d'enseignante et de chercheuse?

B : J'ai toujours pas [*sic*] résolu la question de comment enseigner la littérature en utilisant une approche FLE... je...

Enq : Explique-moi tes doutes et tes interrogations.

B : Pour la langue le FLE c'est vraiment une découverte/c'est vraiment la façon dont il faut l'enseigner ! Une approche communicative à la fin on veut que les étudiants parlent, c'est pas [*sic*] simplement une question d'écriture de traduire/ça je suis d'accord. Mais pour enseigner la littérature le fond du texte c'est vraiment...voilà je ne veux pas faire un survol du texte je veux vraiment aller en profondeur et pour moi en utilisant l'approche FLE telle qu'elle est décrite dans des manuels FLE/je n'arrive pas à le faire...

Enq : mmmm...

B : C'est trop général/et même temps les étudiants s'en sortent bien en troisième année parce qu'il le fassent graduellement donc en première année il n'y a pas de littérature en deuxième année ça commence, mais c'est soft c'est pas très...c'est pas [*sic*] très en détail.

Enq : Et toi en deuxième année tu donnes des cours de littérature ou=

B : Non

Enq : Et là tu parles tu vas présenter le texte, évoquer des théories, des centres d'intérêt, etc. quel type d'évaluation tu vas privilégier dans le cadre de ce cours ?

B : Euhh là c'est un essai théorique, une mini dissertation et un contrôle de connaissances.

Enq : Est-ce que tu fais d'explication de texte ?

B : Oui, mais pas pour tous les textes...

Enq : Quels sont tes attentes par rapport à ça ?

B : Par rapport à... ?

Enq : A l'explication de texte...

B : Tu veux dire de la part=

Enq : Qu'est-ce que tu attends des étudiants au niveau de leurs compétences...

B : Ben qu'ils arrivent à formuler une opinion...

Enq : Une opinion plutôt qu'une analyse détaillée ?

B : Alors à la fin je veux une analyse détaillée mais je veux de la personne ce qu'ils en pensent.

Enq : D'accord.

B : On note pas [*sic*] vraiment au niveau de la langue, au moins pour la troisième année.

Enq : C'est plus le message. ... Quelles sont les compétences que tu juges importantes en fait quand tu enseignes un texte littéraire ? Qu'est-ce que tu cherches chez les étudiants ?

B : Donner leur opinion...

Enq : Est-ce qu'il y d'autres compétences/d'autres savoirs que tu juges importants ?

A : Tu veux dire l'écrit ou dans le cours ?

Enq : Oui pendant le cours et même dans l'évaluation finale, qu'est-ce que toi tu=

B : Dans le cours je veux vraiment l'interaction euuh je ne veux pas que ça soit le cours de littérature classique... on s'assoit on écoute on prend des notes. On n'est pas dans une situation d'amphi, on est une petite classe de 10-15 étudiants donc je veux vraiment que ce soit une le savoir c'est ça la beauté de la littérature...chacun voit ça sur un angle différent/donc déjà le cours je veux qu'il soit une interaction/qu'ils mettent leurs opinions leurs idées par écrit.

Enq : Je vais peut-être revenir à cette idée... tu as parlé FLE puis tu as parlé de la littérature. Tu m'as dit en gros pour toi c'était difficile de concilier les deux, peut-être pas en théorie mais en pratique...

B : (soupir) Pour les deux j'arrive pas [*sic*] à concilier non. Je sais qu'on est dans une situation FLE à S<sup>150</sup> ...Je n'arrive pas à le faire comme...en faisant des fiches/c'est trop scientifique pour moi.

Enq : Ok donc tu trouves la didactique du FLE un peu sèche ?

B : Oui tout le mystère... car c'est écrit là répondez...

Enq : Ok donc=

B : Parce que moi j'ai appris la littérature...

Enq : Non non mais je juge pas [*sic*] je trouve super intéressant cette idée que tu trouves une approche FLE assez technique...

B : Très technique, l'approche FLE est franchement géniale pour apprendre la langue, mais du moment où ça devient plus créatif à moins qu'on demande à un étudiant de faire un dossier, un cahier de bord d'un texte par exemple sur les aventures de je ne sais pas qui, recréer un poster pour des petites histoires, mais ça on peut demander en première année, mais pour une analyse détaillée/je ne vois pas comment ça va se faire avec des grilles et des textes à trous.

Enq : Est-ce qu'il faut toujours avoir des grilles et des textes à trous ?

B : Non non je=

---

<sup>150</sup> Nom de ville.

Enq : Oui je sais je sais je te provoque un peu (rires). C'est juste en fait les images qui te viennent à l'esprit quand tu penses FLE... toute de suite des activités comme *drilling* comme on dit en anglais. Donc pour toi quelque part d'après ce que tu dis c'est difficile pour toi de concilier la dimension créative de la littérature avec une démarche FLE.

B : Une démarche FLE, rigoureuse et rigide...

Enq : Et... est-ce que tu penses qu'une approche à la littérature est moins rigide ? Est-ce que tu peux comparer ces deux approches ? Est-ce qu'on peut les comparer je ne sais pas.

B : Je suis un peu... peut être que je ne suis pas la bonne personne parce que je suis francophone. J'ai appris la littérature comme ça et je ne peux pas la voir autrement.

Enq : Tu as appris la littérature comment ?

B : Ben la vieille méthode.

Enq : Donc dissertation explication de texte.

B : C'est ça c'est ça, synthèse, mais toujours en favorisant l'opinion personnelle et ça de mes 14 ans, voilà j'arrive pas [*sic*] à simplifier...mais maintenant pour les étudiants qui apprennent le français depuis 2 ans, est-ce que mon approche est la meilleure/est-ce que l'approche de Z est la meilleure ?

Enq : Je pense que c'est une question impossible, je pense que ça dépend de l'étudiant...

B : X fait une approche FLE quand elle fait la littérature, chaque fois des fiches...

Enq : Donc toi par exemple quand tu prépares un cours de littérature t'as pas forcément des objectifs clairs, tu vas y aller avec tes idées bien pensées et réfléchies mais pas forcément visées sur l'étudiant même. Le point de départ serait le texte...

B : Voilà. J'ai un morceau de papier, des thèmes clés...et je développe un peu comme Z et beaucoup de ces profs.

Enq : Ok et si tu devais comparer les deux approches en littérature. Bien sûr tu n'as pas appris la littérature par une approche FLE donc tu peux pas [*sic*] vraiment savoir quel effet ça aurait eu sur toi. Pourquoi tu préfères l'approche de Z à une autre approche ?

B : Mais pour moi c'est ça quoi/c'est trouver le mystère/

Enq : Le mystère ?

B : C'est pas calculé et pensé tu vois/c'est pas écrit objectifs du cours non non on voit quand il fait le cours qu'il pense à quelque chose d'autre qu'il n'a pas vu avant...

Enq : Et ça te dérange pas ?

B : Du tout/c'est ça que je trouve magnifique/voilà c'est inné et ça vient naturellement/pas forcé travaillé...bien sûr il faut travailler pour découvrir des choses mais c'est toujours l'excitation de découvrir quelque chose sur le moment ou la veille...

Enq : Donc toi par exemple FLE hyper prévisible et littérature qui serait enseigné comme un don... je le dis comme ça, par une personne qui a un certain esprit et une certaine culture qui a accès à un esprit d'analyse assez profond...donc ça t'intéresse beaucoup plus.

B : Oui parce que je l'ai apprise comme ça/mes profs d'avant quand j'étais au lycée c'était comme ça.

Enq : Donc c'est presque intuitif cette approche à la littérature. Ok c'est super intéressant. Est-ce que tu peux me donner ton avis sur le développement du FLE en Afrique du Sud parce que c'est vrai qu'il y a quelques années c'est presque inexistant.

B : En fait je pense que ça a vraiment pris un coup d'envol à X<sup>151</sup>.

Enq : Oui c'est ça...l'implantation à X.

B : J'ai fait partie de la première promotion et je ne savais pas du tout ce qu'était le FLE, c'était vraiment comment apprendre le français et moi je l'ai pas appris comme ça/c'était un peu déstabilisant/mais finalement c'est la meilleure approche pour une langue étrangère.

---

<sup>151</sup> Université sud-africaine.

Enq : Et dans le contexte sud-africain général est-ce que t'as un avis sur cette percée de la didactique du FLE parce qu'il s'agit d'une vraie percée de recherche.

B : Ben en fait je ne sais pas à quel point sur A ou B<sup>152</sup> c'est lancé.

Enq : Ben c'est pas [*sic*] très lancé c'est surtout ici...mais si tu regardes un peu les revues de l'AFSSA, tu sais par exemple la revue dans laquelle t'as publiée l'année dernière, tu sais il y avait un numéro spécial, c'était vraiment la première revue consacrée à la didactique du FLE dans l'histoire de la langue française en Afrique du Sud. Il y a une évolution et il y a certains gens qui trouvent ça très positif et d'autres non.

B : Je trouve ça positif, ben le français prend son envol en Afrique du Sud et les gens s'intéressent de plus en plus on a pas mal d'étudiants qui veulent apprendre le français pour ensuite travailler dans une compagnie française.

Enq : Donc c'est devenu beaucoup fonctionnel, tu sais axé sur le monde professionnel et tu trouves ça important ?

B : Ben si ça peut créer des emplois bien sûr.

Enq : (rires) non c'est bien bien sûr c'est juste aussi qu'il y a des collègues qui disent, voilà la didactique du FLE n'est pas très académique, etc.

B : Ben chacun ses priorités de recherche/ chacun sa passion/c'est tout/ la didactique du FLE les recherches théoriques qui se font sont tout à fait intéressantes et fascinantes pour enseigner la langue/peut être pour la littérature il y aura quelque chose après/mais sans la didactique du FLE j'aurais pas pu faire un travail/j'aurais pas pu enseigner le français comme moi je l'ai appris...La Bescherelle c'est pas à [*sic*] possible après 15 exercices par jour ça sert à rien !

Enq : Donc c'est un outil très important dans ta carrière.

B : C'est essentiel/on peut être un très bon chercheur mais un enseignant médiocre/il y en a plein/c'est mieux d'être un peu des deux je pense...qu'à la fin ce qu'on veut c'est faire que les étudiants découvrent une passion pour le français et qu'ils continuent à l'entretenir et avec le FLE on peut vraiment faire ça.

---

<sup>152</sup> Villes sud-africaines.

Enq : Et qu'est-ce que tu préfères enseigner ou faire de la recherche ?

B : Honnêtement ?

Enq : Bien sûr ! (rires)

B : Enseigner. J'ai beaucoup de mal...je me force parce qu'il faut et c'est très frustrant parce que tu découvres quelque chose tu te dis c'est génial puis tu vas voir ton supérieur et il te dit c'est nul...

Enq : C'est qui ton directeur ?

B : Z et il est très sévère c'est pas [*sic*] évident et je travaille aussi avec T un Réunionnais.



## Interview 9 - Françoise

10.06.2012

Enq : Bonjour. Et euh, pour commencer, est-ce que tu peux me dire euh quelle est ta formation ?

F: Euh ma formation est tout à fait sud-africaine/... euh après le lycée où j'ai appris le français, je suis allé à l'université X<sup>153</sup> à Y<sup>154</sup> en Afrique du Sud/ où j'ai... fais des études en français et après c'la j'ai bénéficié d'une bourse pour aller à l'université X.<sup>155</sup>

Enq : Mmmm...

F: Pour faire une licence et à cette époque c'était une licence bien sûr littéraire et j'ai choisi une partie stylistique... et après euh... une maîtrise, toujours à l'université X une maîtrise sur... les... sur l'évolution du style dans les romans d'Albert Camus. Voilà ma formation. Après cet âge, après ce moment-là/ j'ai je n'ai pas repris des études à part des diplômes du CIEP en français des affaires parce qu'on se rendait compte que même à cette époque et là je parle d'il y a vingt ans, qu'il y avait besoin de... d'offrir autre chose que des cours uniquement axés sur la littérature et nous avons commencé à intégrer euh... des cours de français des affaires. Et puis quand j'ai enfin décidé de faire un doctorat/ je me suis... euh... je me suis posée beaucoup de questions concernant... mais je m'avance là peut-être ?

Enq : Non c'est pas [*sic*] grave.

F: J'ai décidé, j'ai beaucoup réfléchi à... sur quoi j'allais faire des recherches. Ma formation littéraire... et la littérature me passionne mais je me demandais ce que cela pouvait apporter de pratique à la communauté et au savoir concernant l'enseignement du français, alors j'ai fait un doctorat sur la politique linguistique de ce pays et la politique du curriculum concernant les langues étrangères. Voilà mon parcours.

Enq : Très bien alors là déjà implicitement tu cites euh... le fait que tes centres de recherche sont assez basés sur le contexte même d'enseignement. Peut-être que tu veux commenter cela/ euh notamment dans ton expérience s'il y a eu une expérience et si ça a conditionné tes choix en matière de recherche aussi.

---

<sup>153</sup> Université sud-africaine.

<sup>154</sup> Ville sud-africaine.

<sup>155</sup> Université française.

F: Oui en fait j'ai oublié une autre étape dans ma formation c'est que... après la maîtrise je suis retournée à l'université pour faire un diplôme d'une année un diplôme en pédagogie c'est-à-dire ce qu'on appelait à l'époque un *HDE Higher Diploma in Education*!

Enq : Mmm...

F: Euh... parce que en tant qu'étudiant à l'université, je me rendais compte à quel point les enseignants, dans toutes les manières dans toutes les matières mais surtout en français qu'ils avaient une très bonne base de savoir et de connaissances et ils maîtrisaient très bien leur sujet/... mais dans la plupart des cas ils ne savaient pas transmettre ces savoirs, et c'est ça qui en réfléchissant je me dis si je me vouais à une euh... une carrière une profession d'enseignement il faut apprendre à enseigner/ et cela est toujours a toujours été vraiment dans notre culture éducative dans ce pays et je pense ailleurs, quand on est universitaire c'est pas comment on enseigne/ mais CE qu'on enseigne. Et je crois que euh les temps ont changé la communication doit passer et euh... on est dans un monde où la communication est primordiale alors c'est pour ça que j'ai dit OUI pensons plutôt euh... base... je me suis basés ou je me suis encrée plutôt dans une recherche sur quelque chose de didactique.

Enq : Mmm.

F: Donc c'est ma formation et mon expérience d'étudiant/ et aussi le *feedback* du public/ à un certain moment on a... oui ça je considère que c'est important parce qu'à un certain moment à X on a dû instaurer deux filières parce que les étudiants qui venaient chez nous dans le passé avaient tous fait quatre centre heures de français à l'école. C'était les écoles blanches euh où le français était offert/ et avec la démocratisation et l'ouverture des universités/ beaucoup de nos étudiants n'étaient pas des jeunes qui venaient de ces écoles là et... on a donc introduit deux filières pour les grands débutants et pour ceux qui ont fait le *matric*. Et... c'était en étudiant le contexte dont... de... de l'enseignement/ le contexte de l'apprentissage de ces étudiants/ ils on a instauré ces deux filières. Langue culture d'une part/ pour les débutants, et langue littérature pour/ les autres et on s'est rendu compte que beaucoup d'étudiants qui avaient justement fait du français à l'école voulait à tout prix aller dans la filière langue culture parce que c'est ça qui les intéressait, la communication en français puis la littérature c'était pas des littéraires c'était des jeunes qui se destinaient à d'autres, à des professions euh... et c'est cela qui aussi a déclenché chez nous et chez moi en tant que chercheur c'était cette prise de conscience et de sensibilité aux besoins de notre public...

Enq : Mmm.

F : Et c'est pour ça que j'ai choisi un doctorat qui était plutôt axé sur la didactique que sur une étude euh... littéraire ou linguistique qui n'était pas pratique disons-nous.

Enq : Je comprends... Et comment te situes-tu par rapport à tes collègues dans l'université ?

F: (rires) Ah ! Alors là/ ... euh...

Enq : Parce que tu as évidemment fait des choix qui n'étaient pas dans... dans la majorité à l'époque [*sic*].

F: Oui !

Enq : C'était quand euh tu as eu ton doctorat il y a une dizaine d'années peut-être...

F: Une dizaine d'années exactement.

Enq : Et même là/ il y avait très peu de thèses euh... en la matière.

F: Oui il n'y avait qu'une personne c'était de X<sup>156</sup> elle et quelques autres comme Y<sup>157</sup> euh... et même Z<sup>158</sup> qui était lui un moyen-âgiste [*sic*] si on dit ça correctement, médiéviste voilà, qui était médiéviste mais qui avait une euh une formation aussi euh de de d'enseignant donc pédagogique didactique et même P<sup>159</sup> à Q<sup>160</sup> c'était XXX qui avait une... qui s'était rendu compte qu'il y avait un manque quelque part qu'il fallait combler qu'il fallait se concentrer sur la formation de professeurs de la formation continue des professeurs bien que X et Y c'était pas leur domaine de recherche et d'intérêt même alors c'était euh si tu veux je faisais partie à cette époque même dix ans d'une nouvelle vague parmi les professeurs les universitaires, mais j'ai toujours senti chez mes collègues un peu de... d'une part un peu de de... d'admiration que j'ai eu le courage de faire ça mais en même temps un peu de... dédain parce que bon « toi t'es pas littéraire toi t'es... FLE, toi t'es les fleuristes »... heureusement qu'il y a

---

<sup>156</sup> Universitaire.

<sup>157</sup> Universitaire.

<sup>158</sup> Universitaire.

<sup>159</sup> Universitaire.

<sup>160</sup> Ville sud-africaine.

petit à petit d'autres collègues qui sont... qui ont été... ont pris eux aussi ce choix. Mais nous sommes toujours dans la minorité il me semble.

Enq : Mais il y a quand même eu dans un sens une évolution vers euh... enfin l'instauration d'une filière de didactique comme et même de recherche.

F: Exactement. Exactement.

Enq : Et ça tu le ressens comme euh... quelque chose de positif...

F: Pour moi c'est très positif, il existe partout nous nous basons comme toujours comme tu sais sur la France comme référence... euh qui n'est pas nécessairement euh une bonne chose parce que nous savons bien que ça a changé en France aussi. Nous les universitaires en français c'est toujours vu comme des spécialistes en littérature, des experts en littérature, et c'était ça la vision l'image de... de l'universitaire en français/ c'était quelqu'un qui était un littéraire, et tout le mouvement qui a eu lieu en France vers euh... la sociolinguistique ce que nous appelons la linguistique appliquée ce qui n'est pas du tout la même chose que ce qu'on fait en France/ les sciences euh... les sciences du langage/ dans les sciences du langage et la didactique/ c'est un mouvement qui existe euh... avant que nous... nous avons choisi nous aussi cette cette voie-là. Euh.

Enq : Mmm.

F: Oui, je crois qu'il y a eu un changement/ je crois qu'il y a chez nos collègues littéraires il y a je crois maintenant une réalisation que c'est nécessaire/ bien que eux, et c'est tout à fait euh... tout à fait acceptable plus que ça c'est tout à fait naturel/ ils se tiennent à leur choix à eux, mais je crois qu'il y a une réalisation que le côté didactique compte aussi.

Enq : D'accord.

F: D'accord ? C'est...

Enq : Hum. Et tu penses que ça répond aussi aux besoins des étudiants tu l'as déjà évoqué ?

F: Exactement, selon moi c'est le besoin euh moi je voudrais bien pour moi l'éducation c'est c'est pas [*sic*] uniquement, c'est plusieurs choses l'éducation à l'université. C'est... euh... le développement de l'être, de cette personne, ce citoyen futur. C'est un esprit critique parce qu'on est à l'université développer un esprit CRITIQUE/ savoir former des opinions

mais troisièmement, mais préparer non seulement par la vie comme les deux autres choses mais de préparer pour une profession/ et je ne crois pas que ce qu'on faisait dans le passé répondait à ce troisième besoin. On prenait comme acquis que si on venait à l'université c'était pour être soi-même professeur d'université euh...

Enq : Ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui/

F: Mais oui/ Mais oui/ non oui c'est tout à fait irréaliste/ bien sûr il y a les problèmes parce que il est difficile pour nous qui sommes formés en littérature nous savons exactement comment former l'esprit critique des étudiants par un texte littéraire. Dans des cours qui sont axés plus sur communication et sur... euh... la société contemporaine... les idées contemporains, contemporaines, il est peut-être plus difficile d'intégrer mais je ne sais pas exactement pourquoi parce que bon, parce que nous sommes tellement conscients du niveau des étudiants voilà pourquoi. On est tellement conscients des niveaux, et donc de ce que les étudiants sont capables de faire en cent heures/ parce que quand on enseignait la littérature on ne considérait pas ça du tout...

Enq : Bien sûr...

F: Voilà le bouquin débrouillez-vous ! Euh on se débrouillait/ Maintenant aussi les étudiants n'acceptent plus cela. Ils n'acceptent pas/ et... il faut leur expliquer les choses. Et ça c'est un reflet de la société, c'est une société de communication donc on donne pas [*sic*] un bouquin et puis bon allez débrouillez-vous puis vous venez en classe on va vous allez m'écouter puis vous allez m'écrire une dissertation et puis voilà c'est fait. Maintenant il faut vraiment structurer euh... et donner à l'étudiant pas à pas ce qu'il a à faire euh...

Enq : Quand tu dis qu'ils acceptent pas [*sic*] cela, est-ce que tu peux élaborer un peu ? Par rapport au passé tu penses... euh qu'il y a eu un changement d'attitude... chez les apprenants/

F: Oui, absolument. Un changement d'attitude/ ça c'est tout à fait vrai/ euh moi étudiante dans les années 70/ on ne critiquait pas on n'avait pas il n'y avait pas questionnaires d'évaluation des profs euh... il n'y avait pas on prenait voilà ce que le prof enseignait de façon il choisit ce que nous enseign... ce qu'il enseigne ce que nous apprenons/ et bon c'est comme ça. Tandis que maintenant on demande à l'apprenant ou à l'étudiant de s'exprimer/ et... on pourrait dire c'est aussi parce que toute l'image de l'université a changé... ou disons l'université lui-même a changé c'est plus un... un... c'est un... *it's a corporate system*. Donc, euh.

Enq : C'est-à-dire que les étudiants sont presque perçus comme des clients/

F: Exactement.

Enq : Et tu acceptes cela ? Comment tu te sens par rapport à ça ?

F: Oui, j'accepte cela. J'accepte cela jusqu'à un certain point, et heureusement il y a souvent conflit comme dans d'autres universités ils sont des clients on doit leur donner ce dont ils ont besoin mais dans le cadre de ce qu'ils veulent. S'ils viennent pour être formé en tant que professionnels nous sommes en tant que formateurs et c'est à nous de savoir intégrer ce qui est important/ pour qu'ils soient des professionnels/ mais... il faut prendre il faut leur prendre leur besoin en considération. Bien sûr toutes ces questions de clients... on a heureusement des structures dans les ministères d'éducation qui nous forcent aussi à garder certains niveaux, certains *standards*. Mais en même temps si nos étudiants ne réussissent pas/ c'est notre notre faute. La faute à nous. Et c'est pour ça avant que je disais que, ce développement de l'esprit critique est difficile parce que c'est dur, pour l'étudiant. Et l'étudiant peut euh... se plaindre que c'est trop difficile alors on perd des étudiants alors le *management* vient vers nous et nous dit pourquoi le taux d'échec est trop élevé ? Pourquoi... je crois que le la... le contexte universitaire est devenu très complexe. Euh... Et est en transformation et donc quand il y a transformation il y a problèmes et difficultés il y a défis.

Enq : Turbulences...

F: Turbulences.

Enq : Oui donc tu parles de besoins des étudiants mais aussi de la nécessité de développer l'esprit critique. Est-ce que tu peux expliquer brièvement comment vous organisez les cours de français dans votre département et comment tu essaies d'intégrer ces composants différents/ euh dans votre enseignement.

F: D'accord. En première année il y a les tout débutants. Et là... c'est vraiment l'acquisition dans le premier semestre nous avons beaucoup d'étudiants qui viennent uniquement pour leurs *language requirements*, c'est-à-dire ils font un semestre de français pour euh...

Enq : Pour avoir un *credit*/

F: Pour avoir un *credit*. Voilà pour avoir un *credit* et puis s'en vont. Et... parce que nous attendons à ce que notre première année passe en deuxième année et qu'ils atteignent un niveau de deux A ou deux B selon le DELF ou trois A trois B en troisième année/ jusqu'à cette année on allait très vite le programme était très chargé il y a avait beaucoup de devoirs euh... pour qu'ils restent qu'ils gardent seulement le niveau, et nous nous sommes rendus compte que ça marche pas. Nous avons dû ralentir au premier semestre pour accommoder cette grande... non c'est pas [*sic*] pour accommoder les *language requirements students* c'était pas ça. C'était que nous allions TROP VITE. Euh six cours de quarante-cinq minutes par semaine ne suffit pas pour en fait atteindre un... le temps n'est pas. Alors nous avons ralenti le rythme/ et puis au deuxième semestre nous avons ceux qui sont vraiment les plus sérieux que le reste et on les essaie de les amener au niveau deux A. Qu'est-ce qu'on fait au niveau des cours c'est tout à fait simple, il y a des nous nous basons sur un manuel niveau un a un b/ en plus nous ajoutons dans les séminaires des... un aspect culturel c'est-à-dire des vidéos sur le monde francophone et on demande aux étudiants de faire des mini présentations sur ces cultures francophones. En deuxième année c'est tout à fait différent. Parce que en première année l'étudiant absorbe et c'est le bouquin qui reste vraiment son...

Enq : Son deuxième...

F: Son appui. Oui. Si on ajoute bien sûr autre chose c'est le livre. Et nous avons constaté qu'ils sont trop *book-bound*.

Enq : Mmm.

F: Et on a voulu en deuxième année qu'ils se rendent compte et qu'ils s'approprient tout ce qu'ils ont appris en première année de base et donc il n'y a pas de manuel, du tout pas de méthode et on trouve plutôt des centres d'intérêts qui sont liés à ce qui se passe par exemple quand c'est le moment du festival du film français, quand c'est le moment du festival des écrivains du festival des écrivains à Y<sup>161</sup>, comme maintenant le congrès on essaie de trouver des centres d'intérêt comme ça et nous construisons des cours autour de cela c'est vraiment pas du prêt à porter mais c'est du fait sur-mesure. Ce qui est très exigeant du point de vue du professeur mais nous avons vu qu'au niveau des résultats à la fin de l'année les étudiants aux oraux ils viennent et c'est une façon de vraiment leur apprendre à se fier à eux-mêmes/ et donc d'utiliser d'eux-mêmes de reconstruire puisque l'apprentissage c'est vraiment un... c'est une construction, la théorie

---

<sup>161</sup> Ville sud-africaine.

constructiviste c'est une construction qu'on se fait soi-même dans sa tête. Et la deuxième année a été conçue comme ça. Ils ont eu des éléments de la première année on ajoute des éléments constamment grammaticaux lexicaux, etcetera/ mais, on a intitulé le cours « le français c'est moi », c'est moi le français donc bon... je dis ce cours, c'est tout le long du programme...

Enq : Tout le long de l'année. Oui c'est ça.

F: Et on intègre là-dedans/ euh des poésies de Prévert dans le premier semestre... et là aussi c'est la poésie de Prévert pour développer l'esprit critique, pour réfléchir à des problèmes euh sociaux, dans la deuxième partie de deuxième année euh... nous avons nous faisons *Le Petit Prince* voilà. *Le Petit Prince* mais ça aussi pour... non pas pour des techniques narratives, pour les idées et pour développer l'esprit critique, qu'est-ce que moi je pense. Comment est-ce que moi je réagis à ça. Pourquoi est-ce que moi je réagis comme ça. Voilà la deuxième année. En troisième année on revient à une méthode/ et je dois dire que je...

Enq : Et c'est *Alter Ego* pardon ?

F: Oui c'est *Alter Ego* en première année et *Alter Ego* en troisième année et nous sommes de plus en plus dissatisfaites d'*Alter Ego 3*. Euh pour toutes sortes de raisons c'est une autre question. Et là nous avons intégré comme... euh... module esprit critique si tu veux, le film. On projette hors des heures de cours un certain nombre de films et nous faisons des... des fiches d'apprentissage sur les films. Des films français. Avec un peu de *background* sur l'histoire du film du point de vue français. Et dans la deuxième partie de l'année nous faisons deux œuvres littéraires/ une Camus euh *L'Étranger* et euh quelques fois c'est Anouilh et *Antigone* ou autre chose, Sartre. Là aussi surtout pour les faire lire, pour euh... développer l'esprit critique et pour leur donner quelques connaissances en plus. Voilà.

Enq : Et... au niveau de *Honours* ?

F: Niveau de *Honours*. Puisque la plupart de nos étudiants n'ont fait que trois cent heures de français, au niveau de *Honours* il y a quatre modules. Le premier module est basé là-encore et là c'est *Alter Ego 4* qui est excellent. Vraiment excellent. Et c'est vraiment la culture contemporaine, l'expression à l'écrit, perfectionner l'expression à l'écrit euh... l'organisation d'idée. Donc c'est l'écrit et la culture contemporaine, ça c'est un module. Le deuxième module est un module culturel littéraire. Euh...



par exemple euh la francophonie, la colonisation français et euh... la poésie euh... francophone de l'époque...

Enq : Senghor ?

F: Du Senghor etcetera. Toute cette époque-là. Et nous essayons de le relier par exemple il y a deux ans Césaire est mort alors nous avons par l'internet on a fait beaucoup de travail sur tous les reportages tous les *youtube* de Césaire. Pour qu'ils qu'ils voient un lien avec le monde extérieur. Ça c'était une partie, c'était en fait très... très exigeant comme deuxième module. Nous avons fait aussi une une... étude par comparative. Nous avons étudié *Les fables* de La Fontaine AVEC les illustrations de Marc Chagal.

Enq : Mmm/

F: Et là c'était... nous avons pensé que tout cette histoire de Marc Cha... C'est pas [*sic*] Marc Chagal. C'est pas [*sic*] Marc, et comment il a été critiqué alors les étudiants ont lu des articles de l'époque où les éditeurs étaient très critiqués parce qu'ils avaient choisi un juif immigrant russe pour illustrer La Fontaine euh... les fables de La Fontaine oui, illustrer La Fontaine qui était l'expression même de France.

Enq : De la littérature française.

F: Et cela relevait toutes les questions d'identité, les questions de diversité culturelle qu'on a pu relier à la francophonie. Et en plus c'était l'occasion de leur parler de l'art de cette époque en France tout ce mouvement à cette époque en France. Troisième c'était une comparaison entre euh... *Madame Bovary* le film de... Chabrol/... et *Madame Bovary* l'œuvre. Et là on a choisi uniquement des extraits du film ils devaient lire l'œuvre entière et étudier cinq extraits et voir et il y a une très bon interview de Chabrol qui comment justement comment il a essayé de transmettre par l'image l'écrit à l'écrit, aussi nous avons pris dans ce même module j'en parle beaucoup parce que j'adore ça.

Enq : Mmmm.

F: Et euh... il y a un film de Ariane Mnouchkine qui s'appelle *Molière*. Euh... tu le connais.

Enq : Mmm.

F: En euh de pas le film de quatre heures et ils ont et l'idée là aussi c'était de leur montrer le dix-septième siècle la France au dix-septième siècle dans le film il y a beaucoup de grands noms qui ressortent et les étudiants d'eux-mêmes ont dit on aimerait lire du Molière et alors nous avons fait des extraits et nous avons étudié des extraits de Molière. Alors voilà il y a avait un autre composant mais nous nous sommes rendus compte que c'était beaucoup trop pour le module. On continue ?

Enq : Oui/ J'ai deux ou trois questions à te poser euh... euh peux-tu me dire quels textes tu as choisi en particulier et pourquoi et puis après je vais revenir à tes approches d'enseignement.

F: D'accord. Alors tu dis les textes.../

Enq : Les textes et les supports parce que je vois que tu favorises une approche intégrée

F: Oui.

Enq : Parce exemple quand tu évoques *Honours*/

F: Oui/

Enq : C'est...

[*Interruption*]

Alors tu étais en train de me parler des textes et des supports qui vont avec ces textes parce que je pense pas que tu... enfin je disais je pense pas [*sic*] que tu... privilégies une approche assez intégrée de la littérature. Est-ce que tu peux m'expliquer sur quoi se base ces choix-là ? Déjà quels sont les supports et sur quoi se basent-ils ?

F: Bon d'abord mes goûts personnels/ euh... deuxièmement j'essaie de voir si je peux adapter par exemple *Madame Bovary* parce que c'est vraiment une brique pour des étudiants qui ont 300 heures de français comment je peux vraiment aider l'étudiant à avoir accès à ce que moi je trouve euh... ce que je moi je pense répondre à mes objectifs à mes objectifs comme éducateurs, mais je dois dire que je pars de mes goûts personnels.

Enq : Bien sûr.

F: Et aussi et par exemple *Les fables de La Fontaine* c'est pas [*sic*] tellement mon goût personnel mais ce sont les classiques si tu veux. Euh...

Sartre Camus *Antigone* aussi ce sont des classiques que je pense résonnent y'a des idées qui résonnent toujours chez les étudiants alors c'est double...

Enq : Quand tu dis des idées qui résonnent chez les étudiants tu peux donner un exemple ?

F: Toute cette question d'identité, parce que nous avons des classes avec une diversité culturelle vraiment très grande. Euh... nous avons de plus en plus d'étudiants internationaux, des chinois dans la classe/ euh... Pardon qu'elle était ta question rappelle-moi ?

(rires)

F: Qu'est-ce que... oui les besoins des étudiants/ ce qui résonne.

Enq : Oui quelles sont les thématiques les questions...

F: Identité euh... oui... identité toute la question de l'autre.

Enq : Oui.

F: Qui est cet autre ? Qui est-ce que je suis moi et qui est cet autre ? Ensuite, euh... aussi tout simplement du point de vu des savoirs euh parce que il faut aussi leur donner des savoirs ce sont les grands classiques français, les classiques euh... de la littérature francophone mais là je ne suis pas spécialiste alors je choisis ce que je connais le mieux c'est-à-dire la poésie euh alors oui c'est surtout mes goûts personnels mais en prenant compte des compétences des étudiants et de leurs intérêts de leurs besoins en tant que citoyens.

Enq : Et puis comme tu dis tu aimerais leur donner accès à quelque chose de manière plus simple ou plus ouvert de manière plus décloisonnée. Euh c'est pour ça j'imagine que tu favorises l'image en relation avec le texte.

F: Oui. C'est la question de motivation hein/avant j'ai parlé de construire la façon d'apprentissage les stratégies d'apprentissage qui doivent amener les étudiants à construire des connaissances et là c'est euh... et là c'est pas [*sic*], et si c'est la motivation et le visuel comme nous savons bien...

Enq : Ça fait partie de...

F: Oui j'ai pas [*sic*] besoin d'élaborer là-dessus euh moi s'il y a en classe une question à laquelle comme on dit ça en français/ j'dis bon je n'sais

pas. Après deux minutes j'ai trouvé sur Google « Ah Madame c'est ça ». Euh... il faut, c'est l'image, c'est la communication rapide, c'est euh...

Enq : C'est une approche multimodale. On dit ça...

F: Multimodale encore à cause de la diversité des étudiants euh... les étudiants par exemple qui nous viennent du Congo ont une formation éducative je me rends compte tout à fait différente des étudiants sud-africains qui sont allés à *Model C school* ou à une autre école/ euh... et il faut essayer de tenir compte de ça dans l'approche et donc par les textes et le type de textes de documents visuels...

Enq : Bien sûr. Et donc en gros est-ce que tu peux brièvement m'expliquer comment tu t'y prends concrètement en littérature. Est-ce qu'il y a une méthode particulière, est-ce que ça change, est-ce que c'est flexible, est-ce qu'il y a des étapes très claires euh d'apprentissage et d'appropriation, ou est-ce que c'est plus instinctif ? C'est une grande question je sais. (rires)

F: Euh oui. C'est en partie instinctif à cause de ma formation. Mais c'est aussi raisonné euh... par exemple quand j'ai parlé de ce module de *Honours* qui peut être considéré comme le plus littéraire de tous, ou le plus le moins... arf comment dire... le moins...

Enq : Fonctionnel ?

F: Oui le moins communication fonctionnelle mais plus disons euh... universitaire. A un niveau plus élevé. Là je procède simplement du plus simple au plus complexe. On commence avec des poèmes et on termine avec Madame Bovary. Euh... de même en deuxième année on commence avec les textes de Prévert et on termine avec *Le Petit Prince*.

Enq : Il y a une progression.

F: Il y a une progression numéro un. A l'intérieur de cela, oui. Comment est-ce que je fais c'est tout à fait organisé, je donne toujours un peu le contexte où je n'utilise pas les mots de conceptualisation appropriation et tout ça. Euh, il y a toujours un petit texte ou un élément déclencheur. Par exemple, la mort de Césaire, ça a tombé parfaitement. Je prends ça comme point de départ. Euh... ou je leur donne un contexte. Je leur explique pourquoi nous allons étudier comme ça. Quels sont mes objectifs en enseignant et là très souvent je leur donne une feuille que peut-être ils lisent ou ne lisent pas et je leur dis voilà mes objectifs et voilà ce que vous allez devoir faire. Pour chaque module c'est clairement indiqué il y a un fascicule avec le programme détaillé. C'est toujours... euh... c'est

introduction. Et puis je leur donne aussi ce qu'ils doivent lire il y a des étapes il faut lire tant de chapitres...

Enq : Des questions d'anticipation, lecture, réponses, mise en commun...

F: C'est ça. Avec une préparation à la maison bon rien de très...

Enq : Poussé.

F: C'est ce que nous faisons tous je crois. Euh... avec beaucoup moi j'essaie de parler le moins possible j'essaie de les faire parler et à partir de ce qu'ils disent alors là je pousse dans différentes directions il y a toujours du travail écrit ou oral très souvent de l'oral avec un peu de recherche à faire. Je sais pas [*sic*] si cela répond...

Enq : Oui, oui oui oui. Très bien. Euh... Juste pour terminer je vais, je vais rebondir sur quelque chose que tu as dit tout à l'heure. Tu as parlé d'un des objectifs c'est la formation de l'esprit critique.

F: Oui.

Enq : Evidemment c'est l'acquisition de la langue et de l'esprit critique qui me semble assez, vague. Est-ce que tu peux expliquer ça euh... en relation avec tes cours de littérature. Comment est-ce que tu comprends ça au sein de l'enseignement de la littérature ? Et puis tu as aussi parlé du fait que au niveau *Honours* c'est un peu plus poussé c'est un peu plus universitaire. Peut-être que tu peux distinguer entre comment tu comprends ces deux niveaux s'il s'agit de deux niveaux.

F: Oui je dirais pas [*sic*] que c'est, mais là peut-être que je me suis mal exprimée. En troisième année oui en deuxième année euh... quand on fait Prévert par exemple ou *Le Petit Prince*, là aussi j'essaie de développer autant que possible l'esprit critique. Ils sont limités.

Enq : Bien sûr.

F: Très limités et... et ça les frustre terriblement.

Enq : Vous n'avez pas de discussions en anglais ?

F: Parfois oui. Parce que je vois sinon ils sortent de la classe ils sont frustrés. Ils sont frustrés parce que voilà ils veulent dire des choses...

Enq : Mmm.

F: Et ils ne savent pas comment. Alors oui parfois quand je vois que ça va être intéressant ou que pour l'étudiant c'est très important de l'exprimer, dis-le en anglais. Euh... Et qu'est-ce que tu disais là oui comment est-ce qu'on développe l'esprit critique. En posant des questions. Euh...

Enq : Oui \*en posant des questions\* qui nécessitent le texte. Et peut-être aussi que...

F: Pensez-vous qu'il est coupable ? Est-ce que vous comprenez ? Ou par exemple le magnifique poème euh de Prévert qui s'appelle *La grasse matinée*, que très souvent les étudiants ne comprennent pas mais ce n'est qu'ils comprennent mais là j'essaie hein on est étonné dans notre société que quelqu'un peut tuer quelqu'un pour un portable. Mais voilà est-ce que vous pouvez comprendre ? C'est ce texte littéraire est je peux pas [*sic*] leur poser la question comment il est arrivé à cela. Ça c'est une autre, c'est un autre apprentissage complètement. Tu vois ce que je veux dire ? Si je veux développer l'esprit critique, je dois développer les idées et leur réaction à des idées. Je prends un exemple. Dans la classe un de mes étudiants a dit mais non ! J'ai dit vous pouvez voir que Prévert est du côté de l'élève là bien sûr on entre dans vraiment une étude approfondie du texte, que parfois ils ne voient pas mais, la plupart le ressentent ça ils disent oui oui le poète est du côté de l'élève. Alors pourquoi... alors ils réfléchissent/ Pourquoi est-ce que Prévert se met du côté de l'élève ? Qu'est-ce que ce professeur représente ? C'est des questions comme ça. Mais toujours. Tu vois mais toujours en discussion.

Enq : Bien sûr.

F: Et on a un étudiant qui dit « Mais non ! Je suis pas [*sic*] d'accord. Parce que euh... en fait il est c'est un mauvais garçon parce qu'il n'écoute pas l'autorité du prof ». Et ça aussi ça montre les différentes formations et perceptions et que l'autorité c'est quelque chose que l'on doit constamment accepter voilà.

Enq : Très bien. Dernière question. Euh... Est-ce que tu peux me parler un petit peu de l'évaluation. Comment évalues-tu tes étudiants en littérature ou est-ce que c'est de manière globale/ aussi en langue/ peut-être que tu peux élaborer un peu là-dessus.

F: Non. On continue à garder les deux/ distincts. Parce qu'on met à l'épreuve la différente compétence, même au niveau de deuxième année. Euh, les compétences d'esprit critique et dans les cours de langue des compétences d'expression orale et écrite. Alors quand on fait, on va

évaluer dans un esprit critique et pas comment il s'exprime, et dans l'autre l'évaluation on évalue l'expression la correction grammaticale, lexicale, etcetera l'organisation... et pas tellement pas tellement les idées bien que les idées soient \*importantes aussi\* mais face à des questions sur Prévert ou sur *Le Petit Prince* ou les autres, ce sont des idées et leurs leurs sensibilités et je vais pas [sic] dire leur sensibilité littéraire mais leur sensibilité à l'esprit.

Enq : Rationnelle.

F: Oui rationnelle à des faits de société, comment est-ce qu'ils réagissent ? Ils réfléchissent ? C'est ça. Et, tu veux savoir la proportion ?

Enq : Oui euh si c'est, si tu peux enfin sinon c'est pas [sic]...

F: Ça change selon les années.

Enq : Et donc est-ce que c'est par exemple un petit paragraphe est-ce que c'est une dissertation, est-ce que ça dépend de l'année ?

F: Ça dépend de l'année/ le en deuxième année avec Prévert *Le Petit Prince* ce sont des questions par exemple pour *Le Petit Prince* il y a toujours il y a une vingtaine de questions sur...

Enq : Deux ou trois questions courtes...

F: Oui, ça c'est pour aider la compréhension, ce sont des questions détaillées pour leur apprendre à lire. Euh, donc compréhension est systématique au cours de tout le bouquin. Ensuite, deux petits paragraphes toujours deux petits paragraphes en deuxième année/ des petits paragraphes sur euh... par exemple sur le renard et ses quatre vérités là c'est des questions autour de ça donc des petits paragraphes mais souvent aussi euh... reliés à des images encore une fois, surtout avec Prévert. Euh... pas avec Prévert excuse-moi, euh... avec *Le Petit Prince*, avec *Le Petit Prince*. Beaucoup de chose de réfléchir à...

Enq : Complémentaires...

F: Complémentaires.

Enq : Et euh, je pense que c'est tout. Est-ce que tu as quelques commentaires à rajouter? D'une manière générale est-ce que tu es satisfaite avec la manière avec laquelle tu as intégré la littérature et la langue, est-ce que tu penses qu'il y a du travail à faire encore ?

F: Je pense qu'il y a du travail à faire encore. Et le travail là, et là ça dépend vraiment du prof, comment motiver les étudiants à lire encore plus. A une époque il y a deux ans, quand j'étais responsable de ce cours il y a toutes les semaines en plus ils devaient aller ils sont allés à la bibliothèque avec moi au début du semestre, je les ai aidés à choisir un livre parce qu'on a une section de littérature contemporaine qui est assez bonne. Je les ai aidés à choisir un livre, qu'ils lisaient seuls, un livre... pour un quart et un autre livre pour le deuxième quart donc deux livres pour le semestre. Et, je me souviens on appelait ça « lire et parler » ils devaient présenter le livre à la classe oralement sans que je les aide, euh... pour soi convaincre leur public, leur amis, leurs...

Enq : Leurs camarades.

F: Oui leurs camarades, à le lire ou non ne pas le lire pour tous ces raisons-là. Alors je pense que là il y a du travail à faire pour intégrer plus de choses comme ça sauf que les étudiants se plaignent toujours qu'en français ils ont plus de travail que dans n'importe quel autre cours. Et...

Enq : Que faire ?

F: Que faire ?

Enq : Oui on a le même problème. L'acquisition de langue c'est un long chemin. Il faut du travail continu...

F: CONTINU. On leur explique ça oui parce qu'il y a trois parties ou deux parties de cours il est clair que nous donnons chacun du travail à faire toutes les semaines alors ils disent mais il y a trop de travail alors là... je sais pas [*sic*] quoi proposer. Peut-être au niveau de la faculté il faut... et ça fait longtemps que j'y pense il faut... il faut proposer deux modules de français.

Enq : Deux filières presque...

F: Non pas deux filières. DEUX. COURS. Dont l'un et l'autre sont obligatoires. Si tu prends l'un tu dois prendre l'autre donc c'est-à-dire on doublerait le nombre parce que maintenant on a *French 302* par exemple, 302 troisième année deuxième semestre, et donc *French 302* on ne dispose que de six cours par semaine tandis que tout le monde dans la faculté on est censé que donner quatre. Quatre cours par semaine.

Enq : Ah ok.



F: Nous en avons ajouté deux. Mais là il y a trop de travail. Il faudrait peut-être faire *French 302* pour langue/ expression orale écrite, et *French...*

Enq : Autre chose ?

F: *French culture french whatever/* aussi *302a* et là il y aurait encore six cours par semaine mais l'étudiant alors ferait un *major* en français tu vois au lieu de faire un *major* un en français et un en... anglais ou en politique, il faudrait deux *majors* en français...

Enq : Huh/

F: Parce que ce serait présenté à la faculté comme étant deux, cours.

Enq : Séparés.

F: *Courses*, séparés.

Enq : Oui je vois.

F: Tu vois. Ça c'est quelque chose qu'on...

Enq : Tu penses que ça serait attractif aux étudiants d'avoir un *major* exclusivement en français ?

F: Je crois pas [*sic*]. Je ne crois pas. Parce que le monde du travail est tellement difficile ils doivent avoir plusieurs possibilités.

Enq : Hmm. Mais énormément de défis.

F: Oui. Beaucoup de défis et tout change constamment, euh mais on a fait... je pense qu'il y a beaucoup encore à faire pour améliorer nos cours.

Enq : Bah c'est ça aussi être professeur, se remettre en question tout le temps.

F: Oui tout le temps. C'est bon ?

Enq : En tout cas oui merci énormément pour ton temps.