



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Rencontrer la littérature de langue française en première année à l'université danoise. Quelle stratégie pour quels étudiants ?

Nils Schultz Ravneberg

Université de Copenhague, Danemark
qdf958@hum.ku.dk

Lisbeth Verstraete-Hansen

Université de Copenhague, Danemark
lvhansen@hum.ku.dk

Résumé

Cet article s'interroge sur la méthode la plus adéquate pour enseigner la littérature aux étudiants au premier semestre de la formation *Langue et culture françaises* à l'Université de Copenhague. Pour ce faire, l'article mobilise trois types de données : les documents officiels concernant l'enseignement du français au lycée et à l'université, des données quantitatives récoltées à travers une enquête en ligne auprès des étudiants et de brefs essais écrits en français par ces mêmes étudiants. L'article montre qu'il existe un décalage entre les acquis linguistiques des étudiants arrivant à l'université et les attentes formulées dans les objectifs d'apprentissage du cours de littérature. Pour remédier à ce décalage, l'article propose de repenser l'enseignement littéraire à partir d'un principe de progression et d'une intégration plus poussée de la discipline littéraire et de la didactique des langues.

Mots-clés : enseignement de la littérature étrangère en langue étrangère, compétences linguistiques, motivation, progression

Meeting literature in French language at the first year of university studies Which strategy for which students?

Abstract

This article sets out to find the most appropriate way of teaching literature to first semester students enrolled in the *French Language and Culture* programme at the University of Copenhagen. To do this, the article uses three types of data: official guidelines concerning French classes in high school and at the university, quantitative data collected through an online survey among the students, and a series of brief essays written in French by the same students. The article concludes that there is a gap between the students' language proficiency at the time when they arrive at the university and the literature course's learning objectives. To fill this gap, the authors suggest a rethinking of the first year's literature course based on a principle of progression and a further integration of the literary discipline and foreign language didactics.

Keywords: teaching foreign literature in a foreign language, linguistic competencies, motivation, progression

Introduction

Les réflexions qui suivent sont générées par une expérience concrète à l'Université de Copenhague (UCPH) où la formation *Langue et culture françaises* (LCF) est actuellement confrontée à un taux d'abandon élevé. Préoccupée par ce phénomène, qui touche aussi d'autres filières, l'université a entrepris un travail d'envergure pour en analyser les causes et mieux soutenir l'insertion des étudiants en première année. C'est dans le prolongement de ces initiatives que nous nous sommes interrogés sur la manière la plus adéquate d'enseigner la littérature française aux étudiants entamant des études de français (L2) au Danemark, c'est-à-dire dans un contexte linguistique « où le français ne joue aucun rôle statutaire ou social particulier » (Cuq, Gruca, 2005 : 101). Des études récentes consacrées à une telle situation d'enseignement et d'apprentissage en contexte « hétéroglotte » (Beauquis, 2009 ; Defays *et al.*, 2014 ; Godard, 2015 ; Schoentjes, 2011) permettent d'identifier d'emblée un défi majeur commun à la plupart des départements de langue, littérature et culture françaises hors contexte francophone : ils sont tous confrontés « à une compétence en langue insuffisante des étudiants à leur entrée en premier cycle universitaire [qui ne leur permet pas de suivre] de manière approfondie un enseignement littéraire » (Havard, 2015 : 110). En même temps, et de manière plus globale, le rôle social de la littérature s'est transformé au rythme de la démocratisation de l'accès à l'université, du renforcement d'une vision utilitariste de l'enseignement et de la numérisation des pratiques culturelles. Ou, pour le dire avec A. Compagnon, « le lieu de la littérature s'est amenuisé dans notre société depuis une génération : à l'école, où les textes documentaires mordent sur elle, ou même l'ont dévorée ; (...) ; durant les loisirs, où l'accélération numérique morcelle le temps disponible pour les livres » (Compagnon, 2007 : 29).

Comment, dès lors, développer une stratégie motivationnelle pour le cours de littérature au premier semestre de la formation LCF ? Faut-il mobiliser la littérature pour développer les compétences linguistiques des étudiants ou réserver l'acquisition linguistique aux cours de pratique de la langue tout en travaillant sur la littérature française en danois ? Laissant planer un certain flou autour des objectifs linguistiques à atteindre, le règlement des études ne tranche pas, ce qui nous invite à chercher une réponse argumentée aux questions posées.

Après un bref rappel des arguments développés dans le débat académique sur le rôle de la littérature dans les filières de langue/culture étrangères, nous allons analyser trois types de données permettant de cerner la situation d'apprentissage : les documents officiels concernant l'enseignement du français au lycée et le cours de littérature au premier semestre à l'université ; des données quantitatives récoltées à travers un questionnaire distribué aux étudiants au début de leur premier semestre

depuis 2015 et, enfin, des données qualitatives sous forme d'un bref essai écrit en français par les étudiants inscrits en 2017 et 2018. Nous allons ensuite discuter les résultats des analyses à la lumière des différents positionnements évoqués, tout en faisant appel aux travaux du chercheur danois Lars Ulriksen sur l'entrée à l'université et les facteurs qui peuvent influencer la motivation. L'article se termine par l'esquisse de quelques pistes pour une refondation du cours.

1. L'enseignement littéraire en contexte universitaire hétéroglotte

Historiquement, le statut et la finalité de la littérature dans les programmes universitaires de langue/culture étrangères ont varié au rythme du développement des disciplines qui les constituent. On peut situer la littérature comme objet d'enseignement sur un continuum allant d'une vision de la littérature comme un but en elle-même (l'étude des grandes œuvres canoniques dans la tradition humaniste de la *Bildung*) à une approche considérant la littérature comme un moyen pour acquérir des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles (Defays *et al.*, 2014 : 13).

Si les deux approches coexistent aujourd'hui, la deuxième, qui repose sur une conception instrumentale de la finalité des études de langue/culture étrangères, est considérée par certains comme réductrice dans le contexte d'une formation universitaire. Ainsi, à partir d'une analyse des arguments avancés pour justifier la place de la littérature en première année des études espagnoles dans les universités suédoises, C. Alvstad, A. Castro affirment que l'approche instrumentale néglige la dimension poétique du texte littéraire, dont les sens potentiellement multiples exigent une lecture plus nuancée :

We deem it essential to underscore the activity of reading as an interpretive process. This being the case, one specific objective to be included would be the increase of students' awareness of the fact that literary texts are polysemic, that there are many ways of interpreting a text, and that these ways are historically situated and constrained (Alvstad, Castro, 2009: 181).

Considérant que des objectifs linguistiques peuvent se justifier dans la mesure où les étudiants sont engagés dans un processus d'apprentissage d'une langue, les deux auteures font toutefois remarquer qu'il y a d'autres cours explicitement tournés vers le développement de ces compétences et que « (i)t is therefore not obvious that the training of language should constitute the predominant objective also in the literary modules » (Alvstad, Castro, 2009 : 177).

En plaidant ainsi pour un relatif cloisonnement entre la pratique de la langue et les cours de littérature, Alvstad, Castro révèlent le trouble qui travaille les filières universitaires de langue/culture étrangères depuis les années 1960, où l'autonomisation progressive des deux domaines de savoir constitutifs du modèle de la philologie nationale - la littérature et la linguistique - a créé ce que M.-M. Da Silva décrit comme une tension entre des épistémologies aux finalités différentes, l'une relevant du « substrat philologique », l'autre de la didactique des langues :

Les sous-systèmes de la discipline que représentent les cours de littérature, de culture et, dans une certaine mesure, de linguistique, se donnent plutôt pour finalité l'acquisition de savoirs sur ou à propos de la langue et de la culture françaises et s'organisent tendanciellement à partir de leurs propres disciplines de référence. Quant au cours de langue, il vise davantage l'acquisition de compétences destinées à la pratique de la langue par et pour elle-même (Da Silva, 2018 : 82).

Relevant en effet d'une logique propre au sous-système littéraire, les arguments d'Alvstad et Castro font l'économie du débat sur la finalité *globale* de la formation en langue et culture espagnoles. De même, la question de savoir si les ressources linguistiques des étudiants en première année sont suffisantes pour débusquer les sens cachés des méandres de la langue étrangère est passée sous silence. Cela n'est pas le cas d'A. Godard qui considère

[...] légitime - spécialement en langue/culture étrangère - d'utiliser la littérature pour « autre chose » [...] Qu'elle soit « prétexte » à parler et à écrire n'est pas contraire au rôle qu'elle joue dans les pratiques authentiques, et qu'elle permette ainsi de progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui tient justement au fait qu'elle transmet autre chose qu'elle-même (Godard, 2015 : 6).

En affirmant que la progression linguistique peut aller de pair avec l'acquisition d'autres compétences, Godard présente une position propice non seulement au dépassement de la tension épistémologique qui travaille les études de langue/culture et brouille la perception de leur cohérence interne, mais aussi, si l'on lit sa proposition à la lumière des travaux sur l'abandon universitaire (Ulriksen 2014), à la rétention d'étudiants en risque de décrochage. Nous y reviendrons un peu plus loin, après avoir cerné le contexte institutionnel dans lequel se joue la première rencontre des étudiants avec l'université et, plus particulièrement, avec la composante littéraire de leur formation. Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser au degré de rapprochement du lycée et de l'université en nous basant sur les documents officiels.

2. Le contexte éducatif : documents institutionnels

Le critère d'admission à la formation LCF est le niveau intermédiaire B (en danois : *Fortsætter B*) qui, selon le Ministère de l'Éducation correspond au niveau B1 du CECR (s'il s'agit d'un bon élève)¹. Les textes officiels sur le baccalauréat prescrivent « des textes oraux et écrits fictifs et non-fictifs du 20^e et 21^e siècles de France et d'autres régions francophones » que les élèves doivent être capables « d'analyser et d'interpréter (...) et situer (...) dans un contexte culturel, inter-culturel, historique et social² ». Il est difficile de savoir comment se concrétisent ces consignes, et il n'existe, à notre connaissance, aucune étude sur le traitement de la littérature dans l'enseignement du français au lycée danois. Pour se faire une idée des compétences des futurs étudiants de français, il faudra donc se contenter de cerner le niveau à l'aide des nouveaux descripteurs sur la littérature contenus dans le volume complémentaire du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* sorti en 2018.

Dans le domaine de l'analyse et de la critique des textes littéraires, un apprenant du niveau B1 peut, en travaillant sur une nouvelle simple, un conte populaire ou un passage d'un roman lu en classe, « décrire les thèmes et les personnages clés de courts récits en langage quotidien très simple comportant des situations familières » et « désigner les épisodes et les événements les plus importants d'un récit clairement structuré rédigé en langage simple et expliquer la signification des événements ainsi que leurs liens » (CECR, 2018 : 223). En ce qui concerne la production écrite, un apprenant au niveau B1 peut « écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général » et « un texte sur un sujet actuel en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion » (CECR, 2018 : 80).

La question qui se pose par la suite est celle de savoir si l'université prend le relais et propose un programme littéraire apte à mener les étudiants vers le niveau B2. Pour s'en faire une idée, on peut mettre les descripteurs ci-dessus en regard avec les objectifs d'apprentissage du cours *Littérature et idées et analyse de texte* du premier semestre, tels qu'ils sont formulés par le règlement des études (da : *Studieordning*) entré en vigueur en 2016. L'étudiant doit être capable de :

- Analyser des produits culturels de la période étudiée [post-1871] en les situant dans un contexte socioculturel plus large ;
- Documenter une bonne connaissance de l'histoire de la littérature et des idées françaises ;
- Décrire une image ou un texte court en français à partir d'une méthode donnée ;
- Faire une analyse littéraire en appliquant des notions pertinentes³.

Notons aussi que l'évaluation du cours se fait sous forme d'un travail écrit de 8 à 10 pages, à rédiger en français ou en danois selon le choix de l'étudiant.

La description du cours permet de faire plusieurs constats : D'abord, les objectifs d'apprentissage sont presque exclusivement d'ordre littéraire. Ensuite, aucun objectif de nature linguistique n'est introduit, la langue d'enseignement n'est pas précisée, et la langue de l'évaluation est laissée au choix. Mais l'étudiant ayant des ressources linguistiques correspondant au niveau B1 a-t-il réellement un choix ? Si l'on se rapporte de nouveau au CECR, on voit que le fait de pouvoir « comprendre un texte littéraire contemporain en prose » est situé au niveau B2 (CECR, 2018 : 175), et la capacité de « résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire » se trouve au niveau C2 (CECR, 2018 : 177) ; il semble donc qu'il y a une distance considérable entre le niveau défini par le critère d'admission et les acquis attendus à l'université.

Or, comme l'a souligné Ulriksen (2014 : 35 sqq.), le sentiment d'être engagé dans un parcours cohérent est un facteur décisif pour maintenir la motivation des étudiants, qu'il s'agisse du rapport entre les acquis du lycée et les attentes de l'université, de la relation entre les différents éléments du cursus ou de l'alignement des objectifs d'apprentissage aux modes d'évaluation.

Le travail d'Ulriksen met également l'accent sur l'importance de tabler sur les connaissances et expériences antérieures des étudiants et de prendre en compte leurs attentes à l'égard de leur formation. Pour mieux connaître nos étudiants, nous avons essayé de cerner leur portrait par le biais d'une enquête en ligne et des essais personnels.

3. L'enquête : Mini-portrait des étudiants

Ce mini-portrait de la population estudiantine est basé sur une enquête en ligne distribuée, chaque année depuis 2015, aux nouveaux étudiants en LCF au début du semestre dans le cours « Littérature et idées et analyse de texte⁴ ». Les questions concernent leur choix d'études, leurs lectures littéraires du lycée ainsi que leurs attentes à l'égard du cours.

À cause du principe du *numerus clausus* en vigueur au Danemark, les étudiants ne sont pas tous admis dans leur filière préférée, mais parmi nos étudiants, les trois quarts ont mis la filière LCF comme leur premier choix. La majorité d'entre eux ont appris le français dans le système éducatif danois, mais ils ont suivi des parcours variés dont les acquis peuvent être ramenés à trois niveaux différents (A2, B1 - et, rarement, B2) du CECR. Chaque année, on trouve aussi un petit groupe ayant

le français comme langue maternelle ou seconde, et un ou deux étudiants ayant fréquenté l'école française. Il y a, enfin, quelques étudiants qui n'ont ni le danois ni le français comme langue maternelle.

Plus de la moitié des étudiants n'ont jamais vécu dans un pays francophone et un groupe dont la taille varie entre 13% et 28% a vécu durant une période allant de trois à douze mois dans un pays francophone.

Quand les étudiants indiquent les raisons pour lesquelles ils ont choisi de s'inscrire en LCF, « l'intérêt pour la langue française » arrive toujours en tête des quatre réponses possibles. Pour les années 2015 et 2017, « mon activité professionnelle future » arrive en deuxième position mais, en 2018, cette réponse est reléguée à la dernière place par « l'intérêt pour la littérature et le cinéma français » et « l'intérêt pour l'histoire et la société contemporaine françaises ».

En ce qui concerne la perspective professionnelle, entre 12 % et 18 % des étudiants n'en ont pas encore d'idées précises, mais ceux qui y ont réfléchi se projettent moins dans le métier d'enseignant ou de traducteur que dans le secteur de la communication ou dans une organisation internationale.

Pour cerner plus spécifiquement les attentes des étudiants à l'égard des activités de lecture du cours, nous leur avons proposé quatre possibilités de réponse, dont trois dérivées des objectifs d'apprentissage du cours - « des connaissances sur l'histoire des idées », « un aperçu de l'histoire littéraire », « des connaissances sur les sociétés et cultures francophones » - auxquelles nous avons ajouté une réponse portant sur l'acquisition de compétences linguistiques : « élargissement de mon vocabulaire ». Les préférences des étudiants vont clairement vers les connaissances culturelles et le vocabulaire, ce qui montre qu'ils ne rechignent pas à lire la littérature pour autre chose qu'elle-même.

Pour mieux cerner les acquis que les étudiants espèrent obtenir du cours en général, nous avons proposé cinq possibilités de réponse : « des outils d'analyse littéraire », « des connaissances de textes théoriques sur la littérature », « une meilleure compétence de lecture », « un vocabulaire élargi ou la possibilité de lire beaucoup de textes littéraires ». Ici, les préférences se portent sur des outils d'analyse et, de nouveau, l'élargissement du vocabulaire.

Interrogés sur les textes littéraires étudiés au lycée, les étudiants mentionnent quelques titres qui reviennent de manière systématique - *L'Étranger*, *La Leçon* et *Le Petit Prince* - mais il s'agit plutôt d'extraits que de la version intégrale, et plus de la moitié des nouveaux étudiants n'ont jamais lu un texte littéraire sans glossaire.

Les réponses à l'enquête brossent un portrait d'un groupe d'étudiants vivement intéressés par la langue française et relativement ouverts à la littérature, mais moins pour sa dimension poétique que pour sa capacité à les soutenir dans leur progression linguistique et dans l'élargissement de leur connaissances culturelles. Le rapport plutôt instrumental à l'égard de la littérature est évidemment susceptible d'évoluer tout au long du parcours universitaire, mais dans la perspective de la première année universitaire, elle nous indique sur quel terrain il faut rencontrer les étudiants pour favoriser leur motivation. Les essais traités dans la section suivante nous permettront de mieux arpenter ce terrain.

4. Les essais : « *Ce que je lis et pourquoi* »

Pour mieux connaître les habitudes de lecture des étudiants et pour nous faire une idée de leur niveau de compétence écrite en début de parcours, nous leur avons demandé d'écrire un bref essai en français nous expliquant ce qu'ils lisent - toutes langues et tous genres confondus - et pourquoi ils lisent.

Les 70 essais reçus (38 en 2017 et 32 en 2018) font état d'une grande diversité de genres et de titres. Dans le domaine de la fiction, les étudiants mentionnent les grands genres du roman, de la poésie et du théâtre et les sous-genres de la science-fiction, les romans romantiques et les livres de fantasy.

Dans le domaine de la non-fiction, on trouve des biographies, des ouvrages philosophiques, psychologiques, politiques et historiques, des articles d'actualité, des blogs (culture, art, mode) et des livres de cuisine. On remarque aussi des différences quantitatives : certains ont beaucoup lu alors que d'autres lisent très peu.

Pour avoir une vision synthétique des essais, nous avons réalisé un comptage numérique qui montre, entre autres, la fréquence des œuvres et des auteurs cités. Les auteurs cités trois fois ou plus sont J.K.R. Rowling, A. Camus, S. de Beauvoir, J. Austen, M. Proust, O. Wilde, D. de Vigan, V. Hugo, F. Scott Fitzgerald, T. Ditlevsen, Molière, H. Murakami, P. Coelho et A. Frank. On trouve ici des best-sellers contemporains et des classiques de la littérature française, anglaise, américaine et danoise qui, en tant que références communes, ne sont toutefois pas largement partagées.

En ce qui concerne le « pourquoi », nous avons identifié, à partir des formulations des étudiants, trois types d'explications : lire pour le plaisir du littéraire, lire pour le dépaysement, lire pour apprendre. Ceux, peu nombreux, qui lisent pour le plaisir du littéraire expriment, en particulier, une sensibilité aux traits formels et stylistiques du texte ; ceux, beaucoup plus nombreux, qui lisent pour le dépaysement, trouvent dans la littérature un moyen de s'enfuir dans un autre

univers ou se ménager un moment calme dans un quotidien mouvementé. Enfin, ils sont nombreux à lire pour apprendre quelque chose sur leur propre vie ou sur celle des autres. Les essais témoignent en effet d'un intérêt général pour les cultures étrangères et pour les actualités politiques et sociales : « Je lis parce que, je suis intéressé par notre monde », écrit un des étudiants.

Le désir d'apprendre peut aussi se diriger vers la langue, comme le montre la citation suivante : « Au moment j'essaye de lire le livre *Les gens heureux lisent et boivent du café* de Agnès Martin-Lugand en français pour améliorer ma langue ». Et un autre étudiant poursuit deux buts à la fois : « Pour moi, lire c'est un outil pour mieux apprendre des langues et comment les utiliser, mais plus importante, c'est ce qu'on appelle 'food for thoughts' [...] ».

Les essais, tout comme l'enquête, nous montrent donc qu'à part *Harry Potter* et *L'Étranger*, les étudiants n'ont pas de bagage littéraire partagé au moment où ils commencent leur formation universitaire. En même temps, les essais confirment que leur niveau de français ne leur permet guère d'écrire des textes détaillés et argumentés dans cette langue : la plupart d'entre eux commettent encore des erreurs élémentaires qui peuvent parfois entraîner des malentendus, ce qui permet de situer leur niveau de compétence écrite entre le niveau A2 et B1 (cf. CECR 2018 : 182). À cela s'ajoute le fait que beaucoup d'étudiants expriment eux-mêmes, dans leur essai, le mal qu'ils ont à lire des textes en français, aussi bien littéraires que non-littéraires.

Par ailleurs, les essais nous livrent d'autres enseignements utiles pour compléter le portrait des étudiants. Un nombre considérable d'entre eux disent ne pas lire beaucoup, préférant les films et d'autres médias aux livres. D'autres disent leur envie de lire plus de livres - aussi en français - mais estiment que le temps leur manque, et d'autres encore avouent avoir du mal à terminer les livres entamés ou à se concentrer en lisant. Si les étudiants rencontrent ce genre de défis en lisant dans leur langue maternelle, il semble impératif de les accompagner de près dans leurs lectures en français.

Enfin, il est frappant de constater qu'un des mots les plus fréquents dans les essais est l'adjectif *anglais(e)*. De fait, les étudiants sont nombreux à lire en anglais qui est pourtant aussi une langue étrangère, mais qui est maîtrisé à un niveau plus élevé. On voit probablement ici la conséquence de la politique linguistique et éducative danoise qui a donné à l'anglais un statut hyper-dominant dans les programmes scolaires. Un écart se creuse ainsi entre la maîtrise de la première langue étrangère (l'anglais) et la deuxième langue étrangère. Il serait intéressant d'examiner la manière dont cet écart influence le processus d'apprentissage du

français dont l'acquisition va forcément paraître beaucoup plus ardue que celui de l'anglais, que de nombreux élèves ont l'impression d'avoir appris sans peine.

5. Discussion

Les données analysées dans cet article ont révélé plusieurs phénomènes qui mériteraient une discussion approfondie, mais nous mettrons ici la focale sur la question, cruciale selon Ulriksen (2014 : 36), de la cohérence entre les acquis des étudiants et les attentes de l'université. Les documents officiels ont montré que le critère d'admission à la formation LCF correspond, au mieux, au niveau B1 du CECR alors que certains objectifs d'apprentissage du cours de littérature au premier semestre présupposent des compétences linguistiques du niveau C1, voire C2. De plus, l'enquête et les essais montrent que le bagage littéraire des étudiants est assez hétérogène et très limité en ce qui concerne la littérature de langue française, et nous ne pouvons donc pas attendre d'eux qu'ils soient capables, par leurs propres moyens, d'aborder de manière analytique et avec les notions appropriées des textes d'une grande complexité.

Quant aux attentes du cours, la majorité des étudiants exprime le souhait que la lecture des textes littéraires les soutienne dans leur progression linguistique, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où la motivation principale de leur choix d'études réside dans l'intérêt pour la langue française. Il est donc important que l'enseignement littéraire au premier semestre tienne compte de cette motivation initiale sans pour autant renoncer à tout objectif ancré dans l'épistémologie des études littéraires. Le défi consiste à trouver un équilibre entre ces dernières et la progression linguistique, indispensable pour développer la compétence de lecture littéraire dans une langue étrangère. Cet équilibre ne nous semble pas atteint aujourd'hui : en témoigne le flou qui entoure la langue d'enseignement et d'évaluation dans le règlement des études et qui comporte le risque de créer une situation d'apprentissage potentiellement démotivante pour des étudiants passionnés par la langue française : s'ils choisissent d'écrire en français, la plupart d'entre eux ne seront pas capables d'atteindre les objectifs du cours ; s'ils choisissent le danois, ils ne feront pas de progrès en français. Une solution pourrait être d'articuler le domaine de la littérature comme objet d'étude à celui de la pratique de la langue, dans une stratégie à long terme fixant à chaque étape un niveau linguistique bien défini. C'est ce que propose D. Woerly en évoquant la (...) nécessité de construire des dispositifs qui instaurent un temps long de l'apprentissage. Plutôt que de répondre uniquement à la question « Quelle œuvre pour quel niveau ? », il faut mettre en place le principe d'une progression qui permette à l'apprenant d'accéder peu à peu, dans la durée, aux différentes strates du texte littéraire (Woerly, 2015 : 166).

Une telle stratégie devrait être accompagnée d'une réflexion renouvelée sur les raisons d'être - épistémologiques, sociales et professionnelles - de la filière LCF, indispensable pour formuler de manière précise les principes à partir desquels on peut élaborer une formation cohérente. À cet égard, H. Jordheim propose de considérer les études de langue non seulement « comme une introduction à une tradition culturelle et littéraire, mais comme une formation permettant de comprendre la complexité culturelle et linguistique et d'agir dans des situations où différentes traditions et expériences se rencontrent et, parfois, se heurtent » (Jordheim, 2011 : 266. Notre traduction). Si nous nous rallions à cette vision, nous allons effectivement à la rencontre de nos étudiants qui, dans leurs essais, font preuve d'une grande ouverture d'esprit vers d'autres cultures que la leur.

Une telle position nous oriente vers une approche anthropologique du texte littéraire, ce qui n'exclut pas, à notre sens, d'intégrer un travail sur le style et les formes dans les cours, ni même d'en faire un objectif d'apprentissage ; seulement, cela ne nous paraît possible qu'à condition d'envisager l'enseignement littéraire à l'intérieur de la filière LCF comme un parcours étalé sur plusieurs semestres, balisé d'objectifs partiels et précis et faisant aller de pair études littéraires et progression linguistique.

Conclusion

À partir de trois types de données portant sur différents aspects de l'enseignement de la littérature au premier semestre de la filière LCF, nous avons mis en évidence le décalage qui existe entre les acquis et les attentes des étudiants et la réalité qu'ils rencontrent à l'université. Nous avons expliqué ce décalage par le fait que le principe d'organisation et les objectifs d'apprentissage du cours de littérature procèdent d'une logique exclusivement interne, fondée sur un cloisonnement disciplinaire fort qui ne cherche pas à articuler les épistémologies concurrentes de la formation. Nous avons alors proposé, d'une part, un renouvellement de l'enseignement littéraire basé sur un principe de progression et sur une intégration plus poussée de la discipline littéraire et de la didactique des langues ; d'autre part, une réorganisation qui, parce qu'elle tient compte des étudiants et de leur grande ouverture d'esprit, s'inspirerait d'une approche anthropologique du texte littéraire.

Bibliographie

- Alvstad, C., Castro, A. 2009. « Conceptions of Literature in University Language Courses ». *The Modern Language Journal*, 93(2), p. 170-184.
- Beauquis, C. 2009. « L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques ». *Synergies Canada*, n° 1, revue du Gerflint. [En ligne] : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/989> [Consulté le 31 mai 2019].

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. [En ligne] : www.coe.int/lang-cecr [Consulté le 31 mai 2019].

Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard, 2007.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG.

Da Silva, M.-M. 2018. Les études culturelles en contexte mondialisé : porosité des frontières et glissements des enjeux pour le français au Portugal. In : E. Fraisse (dir.). *Les études françaises et les humanités dans la mondialisation.* Paris : L'Harmattan, p. 75-93.

Defays, J.-M., Delbart A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives.* Paris : Hachette.

Godard, A. 2015. Introduction. In : A. Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier, p. 5-12.

Havard, A.-M. 2015. L'enseignement de la littérature de langue française à l'étranger : lieux, dispositifs et tendances. In : A. Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier, p. 91-119.

Jordheim, H., Rønning, A.B., Sandmo, E., Skoie, M. (dir.). 2011. *Humaniora. En innføring.* Oslo : Universitetsforlaget.

Schoentjes, P. 2011. « Quel universalisme aujourd'hui pour l'enseignement de la littérature française ? ». [En ligne] : www.fabula.org/colloques/document1542.php [Consulté le 31 mai 2019].

Ulriksen, L. 2014. *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog.* Frederiksberg : Frydenlund.

Woerly, D. 2015. Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : A. Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE.* Paris : Didier, p. 130-168.

Notes

1. Voir <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/find-vurderinger/eksamenshaandbogen/regler-og-raad/fagniveauer>

2. Voir <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

3. Voir https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/

4. Le taux de réponse a été de 87% en 2015 (39 étudiants sur 44 admis) ; de 62 % en 2016 (25 étudiants sur 40 admis) ; de 95% en 2017 (40 étudiants sur 42 admis) et de 100% en 2018 (32 sur 32). La baisse des effectifs en 2018 est due au fait que l'UCPH n'admet plus des étudiants ayant obtenu une moyenne en-dessous de 6/12 au bac.