

Paris ou la francophonie ? L' « orientation mondiale » dans les programmes de français au Danemark



Lisbeth Verstraete-Hansen

Haute École de Commerce de Copenhague (CBS), Danemark

lvh.ibc@cbs.dk

Résumé : Cet article propose une réflexion sur ce qu'on pourrait appeler « l'orientation mondiale » des programmes de français au Danemark. Plusieurs rapports officiels et études académiques ont souligné la nécessité de mieux assurer la progression entre les différents niveaux de l'enseignement des langues étrangères, mais les recommandations concernent plus souvent l'acquisition de la langue et les compétences communicatives que le contenu des cours. A travers l'examen de la présence de la « francophonie » dans les documents officiels concernant l'école fondamentale, le lycée et la formation universitaire destinée à former les futurs enseignants pour le lycée, l'article montre que la vision et la place de ce qu'est une « orientation mondiale » varient considérablement d'un niveau à l'autre du système éducatif.

Mots-clés : Curriculum - études françaises - francophonie - cohérence verticale du système éducatif

“Global orientation” in the French curriculum in Denmark

Abstract: This paper proposes a reflection on what might be called the “global orientation” of French programs in Denmark. Several official reports and academic studies have emphasized the need of a clearer transition between the different educational levels involved with the teaching of foreign languages, but the recommendations more often deal with language acquisition and communicative competence than with course content. Through the examination of the presence of the “Francophonie” in official documents relating to the elementary school, high school and university training of future teachers for the upper secondary school, the article shows that the vision and the place of this “global orientation” vary considerably according to the each level of the educational system.

Keywords: Curriculum - French Studies - Francophonie - Vertical Coherence of the Educational System

Introduction

Cet article propose une réflexion sur ce qu'on pourrait appeler « l'orientation mondiale » des programmes de français au Danemark dans une perspective qui s'intéressera moins aux méthodes d'enseignement qu'au contenu de cette « orientation mondiale », destinée - selon les documents officiels - à préparer les élèves à agir de manière compétente dans des environnements sociaux et professionnels multilingues et multiculturels. Ainsi formulée, « l'orientation mondiale » renvoie à la politique linguistique et éducative européenne et plus particulièrement au Cadre européen commun

de référence pour les langues (CECR) qui a fortement inspiré les réformes de l'enseignement des langues étrangères des dix dernières années. Mais la volonté de donner une orientation mondiale aux programmes de langues reflète également l'attention que les sciences humaines et sociales portent aujourd'hui à la rencontre des langues et des cultures, à tout ce qui est interaction et hybridation.

Dans le domaine particulier qui nous intéresse ici - l'enseignement du français - l'intérêt croissant pour le caractère dynamique et fluctuant des phénomènes culturels a profondément modifié le regard porté sur la France et sur la langue française dont certaines voix ont revendiqué la « dénationalisation » (cf. Waberi, 2007 : 72).

Ce changement de regard, qui a trouvé à s'exprimer à travers la notion de « francophonie », n'est pas passé inaperçu dans le système éducatif danois où des « thèmes francophones » sont obligatoires dans l'enseignement du lycée général depuis 1988. Pour examiner la manière dont les différents niveaux du système assurent l'orientation mondiale de l'enseignement du français, la notion de « francophonie » peut donc utilement servir d'indicateur. C'est au moins l'idée qui sous-tend le présent article où je vais examiner la présence de la « francophonie » dans les documents officiels concernant l'école fondamentale, le lycée et la formation universitaire destinée à former les futurs enseignants pour le lycée¹. En effet, la relation entre ces deux derniers niveaux méritent une attention particulière : selon le rapport publié par un groupe de réflexion chargé par le Ministère de l'Éducation de faire des recommandations pour l'élaboration d'une stratégie nationale pour l'enseignement des langues étrangères à tous les niveaux du système éducatif, la cohérence entre les différents niveaux laisse à désirer (*Sprog er nøglen til verden*, 2011 : 9, 58-60). Sur ce point, les recommandations font écho à un rapport antérieur qui, en 2003 déjà, avait souligné la nécessité de mieux assurer la progression entre les différents niveaux du système (*Fremtidens sprogfag*, 2003 : 37-39). Nous disposons d'une étude importante et bien documentée sur l'enseignement de la langue française dans une perspective verticale (Andersen & Blach, 2010), et les travaux pionniers de Karen Risager (Risager, 2003 ; 2007) sur l'école fondamentale ont posé des bases pour des recherches futures sur la dimension transnationale du curriculum.

C'est la question de la cohérence verticale des programmes de français qui constitue la question centrale du présent article qui se terminera par une brève discussion de la manière dont on pourrait penser l'articulation entre études françaises et « thèmes francophones ». J'essaierai, en cours de route, d'esquisser une définition opérationnelle de ce que pourrait être une orientation mondiale basée sur des études françaises « transnationales » et « transdisciplinaires ».

1. Présence de la francophonie dans les programmes de français

En quelques dix ans, les programmes de langues étrangères a fait l'objet de réformes diverses visant à rendre l'enseignement des langues plus compatible avec les grandes orientations de la politique linguistique et éducative européenne. Ces réformes ont touché tous les niveaux du système éducatif.

À l'école fondamentale, la réforme *Objectifs communs (Fælles mål, 2003, révisé en 2009)* a réorganisé le programme du français conformément aux principes du CECR (Andersen, 2006 : 52) ; au lycée, la réforme entrée en vigueur en 2005 a défini le français, comme des autres langues étrangères, comme une matière de compétences, de connaissances et de culture. Les objectifs du programme peuvent sans difficultés être rapportés aux catégories et niveaux taxonomiques du cadre, bien que celui-ci ne soit pas ouvertement revendiqué. Peut-être, écrit Karen Sonne Jakobsen, parce que l'approche très pragmatique du cadre peut sembler incompatible avec le contenu littéraire et culturel qui occupe toujours une place considérable dans les programmes du lycée général (Jakobsen, 2011 : 144).

Au niveau universitaire, les réformes se sont succédées à un rythme soutenu pour mettre en œuvre les grands principes du « processus de Bologne » dont le premier principe était la comparabilité entre les systèmes européens d'enseignement supérieur. Pour faciliter la lisibilité internationale, les objectifs et les contenus des programmes d'études sont aujourd'hui, au Danemark comme ailleurs, formulés en termes de compétences plutôt qu'en termes de contenu ou de savoir disciplinaire (cf. Bruno *et al.*, 2010). Autre aspect des réformes : les universités danoises sont tenues d'entretenir un dialogue avec des personnalités extérieures pour mieux adapter les programmes aux besoins du marché du travail. L'identification de tels besoins est une tâche très complexe mais, limitée au secteur éducatif, l'affaire est un peu plus simple. Aussi, dans la foulée des réformes, les deux universités (Aarhus et Copenhague) qui proposent encore un cursus complet en études françaises ont-elles rehaussé le profil de la formation des enseignants des langues au lycée. C'est ce profil que je me propose d'examiner plus loin en prenant pour exemple le programme offert à l'Université de Copenhague.

1.1. L'école fondamentale

À l'école fondamentale (6-15 ans), le français est une langue optionnelle pour les élèves à partir de leur 7^e année (13-14 ans). Le document officiel qui précise les *objectifs communs* pour le français comprend trois parties : 1) objectifs partiels et généraux où sont précisées les compétences et les connaissances à acquérir par les élèves ; 2) un plan de progression et 3) des propositions de parcours thématiques. Il n'y

a pas de manuels ou de lectures obligatoires, chaque enseignant étant libre de choisir les textes et les exercices qui conviennent aux thèmes retenus.

Les objectifs visés au terme de l'enseignement à ce niveau initial sont divisés en quatre sections : *compétences communicatives, langue et usage de la langue, acquisition de la langue et culture et civilisation*. Dans ce qui suit, je vais me concentrer sur la section *culture et communication*, ce qui ne doit pas faire oublier que le développement de la compétence communicative reste la priorité absolue.

Extraits de *Fælles mål - Fransk. Faghæfte 18*.

Objectifs généraux après la 9^e année :

Au terme du cursus [d'une durée de trois ans], l'élève doit être capable de :

- utiliser des connaissances de base sur la géographie, l'histoire, les conditions de vie, les valeurs et les normes *dans des pays francophones* ;
- établir des comparaisons entre des cultures d'expression française et sa propre culture ;
- utiliser le français comme langue de communication dans la rencontre avec des locuteurs francophones ;
- manifester de la compréhension pour d'autres cultures et manières de vivre.

Cette partie du document n'établit aucune distinction entre la France et le reste du monde francophone, et on serait tenté d'y voir une égalité parfaite entre thèmes « français » et « francophones ». Selon le plan de progression, « le contenu de l'enseignement donnera une image variée de la culture et de la civilisation dans des *pays francophones* » (p. 12), tout comme les textes, les images et le matériel sonore utilisés doivent « refléter la diversité culturelle des cultures *des pays francophones* » (*id.*).

Cependant, dans la section « compétences communicatives », les auteurs font observer que « la langue comme moyen de communication et *comme expression de la culture française* sera au centre de l'enseignement » (*id.*). Dans la troisième partie, qui propose des itinéraires thématiques, la diversité liée à la langue française se réduit encore un peu : « l'enseignement va *naturellement se concentrer sur la France*, mais il faut aussi travailler sur d'autres pays et régions francophones, par exemple le Québec, la Suisse, la Belgique, le Maroc » (p. 33) et « il faut planifier l'enseignement de manière à faire prendre conscience par les élèves des similitudes et des différences entre leur

propre culture et la *culture française* (...) » (*id.*). Par rapport aux thèmes à aborder dans le cours, le document précise que l'accent principal sera mis sur la France et suggère quelques pistes à explorer : vie quotidienne (« Comment aller à l'école en France ? ») ; normes et valeurs (« Qu'est-ce qui est important dans la vie des Français ? ») ; le domaine esthétique (rappeler « la grande importance de l'art en France»). Le souci de la diversité revient brièvement dans le passage consacré à la comparaison entre cultures et au développement de la compétence interculturelle dans un monde globalisé. L'élève doit pouvoir expliquer les différences culturelles et sociales entre le Danemark et *des pays francophones* (p. 34).

Comme la progression, à ce niveau, concerne moins le contenu que le travail sur la langue, il est conseillé de centrer le contenu sur l'apprenant (*id.*) et de prendre comme point de départ des thèmes culturels en phase avec les attentes et le savoir existant des élèves débutants : « (...) des produits français (fromage, vin, voitures, etc.), Paris comme ville touristique, le paysage français (les Alpes, la Côte d'Azur), Tour de France etc. » (*id.*). Renvoyant ainsi le français aux stéréotypes nationaux et au statut de langue nationale - langue du camembert, de la Tour Eiffel et des Alpes - plutôt que globale, les parcours thématiques proposés courent le risque de fixer des représentations existantes et de passer à côté d'une opportunité offerte pour donner une orientation véritablement mondiale à l'enseignement du français. Risque apparemment bien réel qui s'aggraverait encore par le matériel pédagogique existant (Gregersen 2009).

1.2. Le lycée général

Dans le lycée général, le français est une option que les élèves peuvent choisir au niveau débutant ou intermédiaire et pour une durée de deux (niveau B) ou de trois (niveau A) ans. Le programme le plus complet est donc celui qui est proposé aux élèves combinant un niveau d'entrée intermédiaire avec le niveau A. C'est de ce programme que proviennent les objectifs suivants :

Extraits de *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen. Bilag 21.*

1.1. Identité de la matière

(...) L'objet central est la langue française considérée à la fois comme moyen de communication dans le *contexte européen et mondial*, comme moyen de connaissance et comme voie d'accès à la compréhension d'autres langues et cultures romanes. En plus, la matière comprend la culture, l'histoire et la civilisation en *France ainsi que dans d'autres pays francophones.*

1.2. Objectifs [composante culturelle]

(...) L'étude de *culture et de littérature d'expression française* donne un savoir et des connaissances qui permettent aux élèves de comprendre des sociétés et des cultures de langue française, (...) et de développer leur conscience interculturelle. La matière permet à l'élève de comprendre la place de la culture française dans les grands courants de pensée en Europe, ainsi que la dimension esthétique caractéristique de différentes formes d'expression. Enfin, la matière développe chez les élèves la capacité de réfléchir, à travers la *rencontre des cultures, sur leur propre culture comparée aux cultures francophones*.

2.2. Noyau central [composante culturel et littérature]

- expressions orales et écrites littéraires et non-littéraires *de France et d'autres pays francophones* du 19^e, du 20^e et du 21^e siècles, en *mettant l'accent sur la période la plus récente en France*.

- des phénomènes historiques, culturels et interculturels en rapport avec les sujets étudiés ;

- la situation actuelle dans *des pays francophones en mettant l'accent principal sur la France* ;

- aspects centraux de civilisation en France et dans *un ou plusieurs autres pays francophones*.

Dans ce même document, le paragraphe consacré aux principes didactiques préconise que les disciplines rassemblées par la matière « français » - langue, culture, histoire et société - doivent être perçues comme une unité. En 2010, le ministère a ajouté une phrase selon laquelle l'enseignement « tout en respectant les objectifs disciplinaires doit mettre la focale sur des aspects directement applicables ».

Les extraits des documents officiels témoignent d'une grande attention au fait qu'on parle, vit, écrit et crée en français hors de France, mais il est notoirement difficile de savoir comment les instructions officielles se concrétisent dans la pratique. Pour se faire une idée plus précise de l'intégration de « thèmes francophones » dans l'enseignement au lycée, la revue *Fransk Nyt* éditée par l'association des professeurs de français pourrait donner quelques indications. Depuis les années 1990, la revue propose régulièrement des numéros à thème consacrés tantôt à un pays ou une région francophone spécifique, tantôt à des problématiques plus générales comme la colonisation, la décolonisation, la migration, la rencontre des cultures. Un premier débroussaillage permet également de constater que les parutions à vocation didactique en rapport avec la francophonie se poursuivent à un rythme stable. Ces éléments permettent de parler d'un intérêt à

la fois précoce et durable pour la francophonie chez les enseignants du lycée. Ainsi, bien que les manuels traditionnels - textes accompagnés d'un glossaire et des questions de grammaire - restent largement centrés autour de la France, un choix de matériel didactique traitant de l'un ou l'autre thème en rapport avec le monde francophone est continuellement disponible sur le marché danois.

Pour résumer, on peut dire que les instructions officielles concernant l'école fondamentale jettent une base - ténue, certes, et pas toujours conséquente, mais une base quand même - que le lycée consolide. Reste à savoir comment l'université, à son tour, à intégré les études francophones dans la formation des enseignants.

1.3. L'université : formation des enseignants

La formation des enseignants pour le lycée se fait en deux temps : D'abord, une formation disciplinaire est dispensée à l'université par des spécialistes en linguistique, littérature et culture/civilisation qui n'ont pas - ou peu - de notions de didactique ; ensuite, une formation didactique est intégrée dans la première année de poste au lycée. Elle comprend une partie pratique (l'enseignement) et une partie théorique (des cours répartis sur l'année scolaire composés d'un volet didactique générale et un volet didactique disciplinaire). Selon les informations obtenues², le programme officiel et la bibliographie disponible, la didactique disciplinaire est principalement orientée vers la didactique des langues et relativement peu vers la didactique des littératures/cultures.

À l'Université de Copenhague, la formation des enseignants pour le lycée a été remaniée en 2012. Le contenu disciplinaire du programme en licence (en danois *Bachelor*) est structuré en deux piliers dont le premier « langue et textes » comprend quatre modules, tandis que le deuxième, « Culture française et francophone » comprend trois modules totalisant 45 ECTS qui se répartissent ainsi (cf. *Studieordning for Fransk sprog, litteratur og kultur*, p. 5) :

Culture française et francophone 1

- La France moderne, 15 ECTS.
 - Politique et culture de la France moderne.
 - La France après 1871. Littérature et idées

Culture française et francophone 2

- Culture visuelle, 7,5 ECTS.
- La France 1715-1871. Littérature, culture et idées, 7,5 ECTS

Culture française et francophone 3

- La France et le monde francophone, 7,5 ECTS
- La France avant 1715 : Littérature, culture et idées, 7,5 ECTS.

Conformément aux principes de Bologne, les objectifs des cours sont décrits en termes de connaissances et de compétences. Pour se faire une idée plus précise du contenu, on pourra se reporter à la présentation du programme sur le site officiel de l'Université de Copenhague :

Les cours de littérature, de culture et de civilisation sont étroitement liés, car en France, la frontière entre littérature, rhétorique, théorie, philosophie et politique est mouvante. Vous allez commencer par la France moderne, ensuite la France entre 1715 et 1871, avant de terminer par un cours sur la France avant 1715. Dans la partie historique, on va aborder des thèmes importants comme par exemple la Commune, la France pendant la Deuxième guerre mondiale, la Révolution française, la Réformation, etc. Dans la partie littéraire, vous allez analyser des textes - aussi bien des poèmes que des nouvelles et des romans. Vous allez également travailler sur la culture visuelle sous forme de films, photos, peintures, affiches, etc. qui montrent des aspects différents de la culture française.

Voir : <http://studier.ku.dk/bachelor/fransk/undervisning-og-opbygning/moduler/>

On peut faire remarquer que la présentation garde le silence sur des thèmes relatifs au cours sur le monde francophone du module 3 dont les objectifs précisent que les étudiants doivent acquérir des connaissances sur et une compréhension de « la France dans un **contexte européen et global** » ainsi que des « sociétés et cultures du monde francophone » (*Studieordning* : 14). Il faut également pouvoir « définir et interpréter des thèmes culturels du monde francophone et les comprendre dans leur contexte global » (*id.*).

En ce qui concerne les objectifs spécifiques du cours sur la France et le monde francophone, l'étudiant(e) devra :

- (...) *faire preuve de connaissances et d'une compréhension détaillées de certains aspects choisis des sociétés et des cultures francophones ;*
- *élaborer une analyse de sujets/débats essentiels pour comprendre des sociétés et des cultures francophones et/ou la place de la France dans un contexte international plus large ;*
- *présenter un débat actuel en rapport avec des sociétés et des cultures francophones et/ou la place de la France dans un contexte international plus large (ibid., p. 15).*

À partir de là, on peut faire plusieurs constats : d'abord, le cours ne vise pas à donner une introduction générale au monde francophone mais à « des aspects choisis » ; ensuite, l'intitulé du cours dessine une ligne de partage entre « la France et le monde francophone » qui fait penser qu'il s'agit de deux entités isolées que l'on peut étudier indépendamment l'une de l'autre ; enfin, le choix (= et/ou) offert aux étudiants d'exclure de leur analyse « des sociétés et cultures francophones » au profit de « la place de la France dans un contexte international plus large » pourrait réduire la composante francophone du cours à très peu de chose.

Les littératures francophones sont abordées au niveau du Master dans le cours « Littérature moderne et contemporaine en français » (7,5 ECTS). Selon les objectifs de ce cours dont l'intitulé supprime la distinction entre « français » et « francophone », la « littérature en français » sera envisagée dans une perspective aussi bien européenne que francophone, et le cours vise à faire connaître et comprendre « les grands courants de l'histoire littéraire du monde francophone » (*Studieordning for kandidatuddannelsen*, p. 6) On peut s'étonner de cette vision homogénéisante des littératures francophones qui n'ont certainement pas toutes évoluées au même rythme et dans des conditions comparables. Cela mène à se demander si ces « grands courants » ne seraient pas avant tout pertinents pour aborder l'histoire littéraire de la France ? Une même question se pose quand on lit qu'à la fin du cours, l'étudiant(e) doit pouvoir faire une lecture critique « de la littérature actuelle en français, y compris aussi la littérature du domaine francophone hors de France » (*id.* je souligne).

On serait tenté de dire qu'une norme implicite affleure dans ces extraits des descriptions des deux cours qui intègrent une composante francophone. De fait, la francophonie comme vecteur d'orientation mondiale est moins prononcée dans le programme universitaire destiné à former les futurs enseignants de langues que dans les instructions officielles pour l'enseignement au lycée où, on l'a vu, le français est davantage présenté comme une langue véhiculant une diversité d'histoires et de littératures. On pourrait également faire remarquer que l'université consacre un tiers des cours des modules « culture française et francophone » à la période antérieure à 1871, alors que le programme du lycée doit mettre l'accent sur « la période la plus récente ». Enfin, notons que des notions comme *colonisation*, *décolonisation*, *mondialisation* et *francophonie* ne figurent pas parmi les thèmes importants mis en avant dans la présentation de la licence.

Il semble donc bien qu'il y a, comme indiqué dans les deux rapports cités dans mon introduction, un problème de transmission ou de coordination entre ces deux niveaux du système éducatif.

2. Discussion et propositions pour des « études françaises transnationales et transdisciplinaires »

On vient de voir que la réorientation « mondiale » du contenu culturel dans les documents officiels sur les cours au lycée rencontre peu de résonance dans la formation disciplinaire des futurs enseignants d'où filtre une sorte de réticence devant le fait francophone. Comment l'expliquer ? Ni l'université danoise ni le lycée n'ont l'obligation de transmettre un patrimoine national français et pourraient donc assez facilement intégrer des textes francophones qui n'appartiennent pas au canon français traditionnellement enseigné en France.

Il y a sans doute des facteurs d'explication d'ordre historique. La discipline « français » à l'université danoise plonge ses racines dans la philologie nationale et l'organisation de l'enseignement et de la recherche reste en grande partie structurée autour de l'idée d'une unité entre langue, littérature et nation. Globalement, l'ouverture en direction des « faits francophones » a été, dans les pays nordiques, plutôt timide et plus souvent une affaire individuelle qu'institutionnelle (Dervin, Johansson, 2011 ; Premat, 2011 ; Verstraete-Hansen, 2011). Et il faut bien reconnaître que, transférée sur le terrain du savoir académique, la notion de francophonie soulève nombre d'interrogations : s'agit-il d'une discipline ? Est-elle distincte des études françaises ? Quelles sont ses frontières ? Et surtout : comment rendre enseignables ces matières ?

Une autre explication pourrait tenir au fait que la notion même de francophonie n'est pas idéologiquement neutre, et il est vrai qu'il faut faire attention aux dérives « francophonistes » et à la nature plus ou moins promotionnelle d'une partie des manuels et des ouvrages de référence qui circulent (cf. Provenzano 2011). Mais il faut en même temps se demander si on n'enseigne pas, aussi, de l'idéologie, si l'on traite les productions culturelles qui ne sont pas inscrites dans le patrimoine national français, comme des objets de savoir secondaires dont on peut se dispenser quand on étudie le français au 21^e siècle.

Reste à proposer une réponse à la question de savoir ce qui permettrait de considérer l'espace francophone comme un champ d'étude cohérent. Ma proposition serait d'envisager la francophonie comme un espace constitué de toutes les relations complexes et multilatérales qui se tissent entre les différents acteurs francophones. Dans une telle perspective, le qualificatif « transnational » prend tout son sens : le préfixe « trans » (= *au-delà de*) rend possible de désenclaver les études françaises sur des bases non pas idéologiques mais scientifiques. Les études françaises *transnationales* seraient alors à considérer comme :

Un champ de recherche et d'enseignement principalement (mais non pas exclusivement) basée sur des sources francophones et prenant pour objet premier (mais non pas exclusif) un espace transnational principalement (mais non pas exclusivement) constitué de relations intra-francophones dans les domaines politique, littéraire, linguistique, culturelle, historique, diplomatique.

L'intérêt d'un tel champ de savoir pour l'enseignement du français me paraît double : d'une part, elle permet d'aborder des objets de savoir qui ne sont pas ancrés dans une seule nation (dimension transnationale); d'autre part, ces objets de savoir appellent de nouvelles approches et de nouveaux croisements disciplinaires (dimension transdisciplinaire). Des études françaises transnationales seraient donc le terrain idéal pour opérer un rapprochement entre les disciplines classiques des études françaises - langue, littérature, civilisation - tout en abordant une pluralité d'histoires, de cultures, d'œuvres littéraires et d'usages linguistiques.

À partir de là, comment rendre enseignable cette matière « francophone » au statut un peu incertain ? Je pense qu'il y a trois « dimensions » qu'il faut articuler, mais qui se recoupent sans cesse :

- la dimension *historico-institutionnelle*, qui ferait connaître les différentes phases d'expansion du français, permettrait aux élèves/étudiants de mieux comprendre l'origine de la langue française dans le monde et de mieux saisir les deux faces de la francophonie : d'un côté, la francophonie comme réalité vivante traversée par des rencontres - parfois conflictuelles - de langues et de modèles littéraires et culturels ; de l'autre, la Francophonie officielle et ses institutions dont les activités montreraient aux élèves/étudiants à quel point la langue est, aussi, un enjeu de pouvoir que l'on retrouve dans...
- la dimension *linguistique*, qui aborderait la question des politiques linguistiques, des normes et des variations, permettrait aux élèves/étudiants de prendre conscience qu'il n'y a pas *un* mais *des* français. Une telle prise de conscience pourrait contribuer à briser le mythe du locuteur natif monolingue qui, selon Claire Kramsch (Kramsch, 2009) a tant pesé sur des générations d'apprenants qui ne mesuraient que trop bien la distance qui les séparait des locuteurs modèles... On verra alors à quel point la langue et les usages de la langue véhiculent, toujours, des enjeux identitaires que l'on retrouve dans ...
- la dimension *littéraire/culturelle* qui inclurait non seulement des textes littéraires, mais aussi des films, des BD, des chansons, mais où, à mon sens, le littéraire - au sens large - devait occuper une place privilégiée. Non pas pour perpétuer des canons ou en construire de nouveaux, mais parce que la littérature est, plus que d'autres manifestations culturelles, un travail sur la langue, sur les représentations de la langue et sur les rapports entre langue(s) et identité(s).

En guise de conclusion

Cet examen des programmes de français a montré que la vision et la place de l'« orientation mondiale » varient considérablement d'un niveau à l'autre du système éducatif. Si les programmes de l'école fondamentale et le lycée ont (plus ou moins) intégré le fait que le français est une langue véhiculant une diversité d'histoires et de cultures, l'université hésite et propose aux futurs enseignants un savoir disciplinaire principalement basé sur l'histoire politique, culturelle et littéraire de la nation française.

Ainsi se dessine un décalage entre le savoir disciplinaire transmis par l'université, et le contenu d'enseignement attendu de la part des nouveaux diplômés quand ils arrivent en poste au lycée. Dans l'état actuel des choses, rien ne permet d'affirmer que la formation didactique suivant la formation disciplinaire, mais principalement axée sur la didactique des *langues*, donne aux enseignants tous les outils nécessaires pour choisir et appliquer des méthodes d'enseignement adaptées au contenu « mondial » fixé pour la matière dans les instructions officielles.

Il faudrait sans doute préciser, pour terminer, qu'il ne s'agit pas à mon sens de *remplacer* des études françaises par des études francophones, mais de trouver une perspective qui permette d'articuler les deux sans aucun *a priori* esthétique ou normatif. La référence française restera importante parce que, historiquement, la France a joué le rôle de puissance coloniale, de partenaire international de premier plan, de centre littéraire. Il serait de mauvaise foi de nier ce fait. Mais ce fait ne saurait nous dispenser d'une réflexion sur la manière adéquate d'intégrer, dans l'enseignement à tous les niveaux du système éducatif, les connaissances savantes sur les relations complexes et multiples qui constituent l'espace francophone et qui en font un laboratoire incroyablement riche pour l'exploration des grandes questions de notre époque.

Bibliographie

Andersen H.L, Blach, C. 2010. *Tysk og fransk fra grundskole til universitet. Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus : Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, H.L. 2006. « L'Application du cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol.XI, pp. 45-60.

Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen. Bilag 21: Fransk fortsættersprog A - stx, juni 2010 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#B21> [Dernière consultation 09.09.2013]

Bruno I., Clément P., Laval, C. 2010. *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Syllepse.

Dervin, F., Johansson, M. 2011. « Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? ». In : *Alternative Francophone*, vol.1-4, pp. 30-41.

Fremtidens sprogtag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og

- hvordan ? Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene*. 2003. København, Undervisningsministeriet.
- Fælles mål - Fransk 2009*. Faghæfte 18, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 20 - 2009. http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090805_fransk_12.ashx [Dernière consultation 09.09.2013]
- Gregersen, A.S. 2009. La dimension culturelle dans l'enseignement du français à la Folkeskole, *l'école publique danoise*. *Synergies Pays Scandinaves*, n°4, pp. 35-42.
- Jakobsen, K.S. 2011. « Sprogfærdigheder. Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv ». In : *Cursiv*, vol. 7, pp. 137-158.
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*, Oxford : Oxford University Press.
- Premat, C. 2011. « Les avantages de la méconnaissance de la francophonie : le cas de la Suède ». *Alternative Francophone*, vol.1-4, pp. 42-51.
- Provenzano, F. 2011. *Vie et mort de la Francophonie. Une politique française de la langue et de la littérature*. Bruxelles : Les Impressions Nouvelles.
- Risager, K. 2003. *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Copenhagen : Akademisk Forlag.
- Risager, K. 2007. *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. 2011. København.
- Studieordning for det centrale fag på bachelorniveau i Fransk sprog, litteratur og kultur, 2012-ordningen*, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_ba.pdf [Dernière consultation 09.09.2013]
- Studieordning for kandidatuddannelsen i Fransk, 2008-ordningen. Justeret 2012*, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk Københavns Universitet http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_ka.pdf [Dernière consultation 09.09.2013]
- Verstraete-Hansen, L. 2011. « L'image du français et le 'fait francophone' dans l'enseignement supérieur au Danemark ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°6, pp. 45-60.
- Waberi, A.A. 2007. « Écrivains en position d'entraver ». In Le Bris, M., Rouaud, J. (réd). *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard, pp. 67-75.

Notes

1. Tous les extraits des documents officiels ont été traduits par l'auteur, et les italiques de ces extraits sont également de l'auteur.
2. Je remercie Merete Bagger Madsen du Lycée de Nærum pour ces informations précieuses. On trouve la bibliographie dans le document « Littératurliste - fagdidaktik. 2012-2013 » disponible sur l'adresse suivante : http://static.sdu.dk/mediafiles//3/7/0/%7B370E25C0-ABFD-4FA9-8F3C-AF9F6FF5A1C2%7DLitte-raturliste_2012-13.pdf [Dernière consultation 09.09.2013]