

Enseigner en français au Danemark
– Essai sur le bon usage de l’enseignement
de la langue et de la culture

*Jørn Boisen*¹

Université de Copenhague



Dans l’enseignement universitaire, il y a une certaine hésitation à s’occuper directement de l’apprentissage de la langue ; on reconnaît l’utilité de la discipline, mais elle est dépourvue du prestige associé à la linguistique et aux belles-lettres, et elle continue à occuper la place la plus modeste dans la hiérarchie des matières. Pour répondre à la demande des étudiants, les départements de français proposent l’enseignement de certaines disciplines en français. C’est apparemment une sorte de solution miracle qui joint l’utile (la langue) à l’agréable (la civilisation ou la littérature) et qui, en pratique, mise sur le très souhaitable synchronisme de l’apprentissage de l’une et de l’autre. Or ce choix, qui correspond plus à une tradition qu’à une réflexion pédagogique et méthodologique, est en fin de compte le choix de faire les deux choses à moitié.

1.

« Langue de simplicité, de clarté, de vérité, qui semble comme le moule parfait de la pensée, où viennent spontanément se formuler les sensations les plus subtiles, les conceptions les plus hautes, les affirmations les plus généreuses. Langue de liberté qui éveilla le monde aux appels de l’esprit délivré. Langue de pitié, d’équité sereine et de bonté profonde, d’où jaillit la source vive de l’humaine solidarité. Langue d’amitié, langue d’amour, dont la naturelle harmonie peut, sans le rythme du vers, ravir l’âme au sommet de l’émotion sublime. Langue adorée de tous ceux qui la sentent se mouvoir en eux, qui la vivent. Langue des aïeux, langue de la terre, langue qui est la patrie aussi. »²

La célèbre remarque de Clemenceau résume bien le rapport des Français avec leur langue. De nombreux faits l’attestent : l’extraordinaire créativité verbale dans toutes les couches de la population et dans tous les styles du plus académique au moins conventionnel, le prestige accordé aux écrivains, l’incroyable succès populaire des émissions littéraires de Bernard Pivot et, évidemment, la résistance acharnée (et presque don quichottesque) au déferlement de l’anglais. La source même du rayonnement planétaire de la France, de son histoire, de son art, de sa culture et de sa civilisation, c’est la langue – la langue qu’il faut à la fois vénérer, courtiser et maîtriser. La langue française n’est pas une passion ; c’est une religion !

Toute personne qui, pour une raison ou pour une autre, a dû passer un moment un peu prolongé en France se rend rapidement compte de la situation : la condition *sine qua non* d’un séjour réussi est l’apprentissage de la langue. Se trouver en France sans connaître

la langue est comme se réveiller dans une chambre noire, inconnue : on avance à tâtons, heurtant les meubles ; apprendre le français, en revanche, est comme allumer la lumière, tout d'un coup on y voit clair, on sait ce qui se passe et on se sent incomparablement mieux.

2.

Tout ceci est bien connu : l'amour des Français pour leur langue, leur fierté et leur refus hautain de ne jamais lui être infidèle, figurent dans le palmarès des lieux communs les plus gigantesques sur les Français. Il n'est donc guère étonnant que les étudiants qui s'inscrivent aux études de Français dans les universités danoises expriment sans équivoque le désir d'apprendre le français, de maîtriser la langue pour, ensuite, s'en servir dans leurs études de tout ce qui touche à la France (et, maintenant, à la francophonie) : linguistique, littérature, culture, histoire.

Devant la perspective de la débâcle de leurs disciplines, les responsables de l'ancien Institut d'Études Romanes à l'Université de Copenhague ont pris, en 2000, l'initiative d'un sondage censé éclairer les différents aspects de la vie estudiantine. Pour y voir plus clair dans le comportement (pas toujours très logique) des étudiants. Quarante pour cent des étudiants (soit 518) avaient pris la peine de répondre³. À la question concernant la motivation de leur choix d'études, les résultats étaient sans équivoque. À la première place, pratiquement ex æquo, il y avait d'un côté l'intérêt pour la civilisation et la culture du pays concerné (417 votes, soit 81 %) et, de l'autre, le désir de maîtriser la langue à l'oral et à l'écrit (407 votes, 79 %). Loin derrière se regroupaient trois autres motivations, l'intérêt pour l'histoire du pays (270 votes, 52 %), l'intérêt pour sa littérature (245, 47 %), l'intérêt pour les questions de société (239, 46 %). Finalement, en bon dernier, il y avait l'intérêt pour des problématiques linguistiques (102 votes, 20 %). Il n'est pas nécessaire de fournir un grand effort interprétatif pour comprendre les désirs des étudiants. Même si le questionnaire n'est pas très nuancé, les réponses sont là, et elles ne font que confirmer ce que l'on pouvait attendre.

Comme les études universitaires sont contraintes de survivre dans un système libéral, concurrentiel et fonctionnant selon les lois du marché, il serait intéressant de voir si les vœux (des vœux tout à fait justifiés, soulignons-le) des étudiants sont exaucés. Malheureusement le questionnaire est beaucoup moins clair à ce sujet. Sous le titre pourtant prometteur « Est-ce que les études correspondent à ton attente ? », les questions posées portent exclusivement sur la difficulté des différentes disciplines et sur leur cohérence entre elles, ce qui, précisément, ne permet pas de répondre à la question posée : les étudiants ont-ils l'impression d'apprendre ce qu'ils sont venus pour apprendre ? On peut se poser la question de savoir si les sondages ont voulu éluder la question ou s'ils l'ont simplement oubliée (le questionnaire touche à beaucoup de domaines) ; quoi qu'il en soit, nous ne savons pas si les études choisies par les étudiants sont à la hauteur de leur attente.

Ou plus précisément : nous ne le saurions pas, si le questionnaire était notre seule source de savoir. Heureusement, il est possible de parler aux étudiants pour savoir ce qu'ils en pensent. Il est également possible de regarder les statistiques (malheureusement, car les chiffres ne sont pas bons pour les études de langues), enfin, nous (i.e. les professeurs de langue) pouvons, pour notre part, essayer d'évaluer comment et dans quelle mesure nous répondons à l'attente de nos étudiants. C'est ce que je vais tenter de faire.

3.

Pour résumer : les étudiants viennent aux études de langues à la fois pour maîtriser une langue et pour connaître une civilisation qui s'exprime dans une histoire, une littérature, un art, une société, une façon particulière de vivre la vie quotidienne.

En regardant ce qui s'est fait dans les différentes facultés au Danemark ces vingt dernières années, il me semble que les instituts de langue n'ont pas fait un grand effort pour prendre cette attente très au sérieux. Paradoxalement, les cours de langue sont devenus le parent pauvre des études de langue. Un refrain que j'ai déjà entendu quand j'étais moi-même étudiant et qui continue à courir les corridors de la Faculté des lettres en dit long : « Les études de langue ne sont pas une école de langue ! »

Les sous-entendus sont : ici, c'est l'université : notre but est ultimement ce que Hegel appelait « le savoir absolu » ; nous sommes les explorateurs intrépides des terrains vierges de l'inconnu et la frontière de l'ignorance recule à mesure que nous progressons ; pensez-vous vraiment que nous avons le temps de nous embarrasser des cours de langue ? Pour apprendre la langue, il faut s'adresser ailleurs (Berlitz, l'école du soir, les écoles de commerce, ou mieux : aller en France). Avec l'évidence des choses répétées indéfiniment, ce point de vue s'est imposé comme la vérité même.

Évidemment le point de vue se défend : les études de langues n'ont jamais été qu'un l'apprentissage de langue. La maîtrise de la langue n'est que le point de départ tout profane, mais nécessaire, pour se lancer dans la sphère étoilée de la vraie recherche académique. La langue apparaît comme *ancilla philosophiae*, la servante de la philosophie. Voilà donc son statut ambigu : absolument indispensable, mais en même temps dépourvu du prestige que l'on attribue volontiers à la littérature et à la linguistique.

4.

C'est, d'un côté, faire de nécessité vertu. Nous n'avons tout simplement pas les moyens (ni économiques ni pédagogiques ni institutionnels) nécessaires pour mettre en place un enseignement de la langue vraiment efficace. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer l'université à l'enseignement dont bénéficient (ou dont sont victimes) les futurs officiers de langue : confinés dans les laboratoires de langue, ils progressent au rythme de 40 mots par jour et arrivent à maîtriser le russe et l'arabe à l'oral au bout de deux ans. Personne à l'université ne souhaite cette parfaite instrumentalisation de la langue. Cependant, une petite dose de l'efficacité militaire ne serait peut-être pas tout à fait malvenue, car cette efficacité ne s'explique pas seulement par une discipline cadavérique, mais également par un financement solide et une réflexion non moins solide sur les buts et les méthodes.

Il n'est cependant pas tout à fait vrai d'affirmer que toute ambition d'enseigner/apprendre la langue étrangère aux étudiants est abandonnée dans les universités. Mais le statut de l'apprentissage « pur et simple » est ambigu, l'effort fourni est peu concerté et les résultats ne sont pas probants.

Les instituts offrent bien des cours de langues, mais on a presque l'impression que c'est à contrecœur : il est rare, par exemple, de voir un professeur titulaire enseigner l'expression orale ou écrite en première ou deuxième année. Cette fonction est laissée aux externes, qui n'ont pas le choix. Dans la hiérarchie interne des disciplines, les cours d'expression orale se trouvent dans la position la plus modeste, ce qui ne reflète ni la réelle difficulté de la discipline ni l'intérêt que lui manifestent les étudiants.

C'est mon impression (je ne fais ici que livrer mes impressions après dix ans à l'Institut d'études romanes à Copenhague, et ces impressions ne valent évidemment que ce qu'elles valent) que l'engouement initial des étudiants laisse la place au désenchantement au bout de quelques mois. De toute façon, la motivation commence à montrer des signes de faiblesse et l'assiduité laisse à désirer : il y a moins d'étudiants qui viennent régulièrement, et ils sont moins bien préparés. C'est un paradoxe : voilà un cours qui offre précisément ce que la plupart des étudiants souhaitent en priorité, et les voilà qui cessent de se préparer, s'ils n'abandonnent pas tout bonnement.

5.

Les raisons de cet abandon me semblent assez claires. Chacun connaît le rôle que jouent les examens. À la différence de ce que l'on croit normalement, les examens ne servent pas à sanctionner ce qui a été appris au cours des études ; évidemment les examens constituent *aussi* une sanction qui tombe une ou deux fois par an, mais dans le fonctionnement quotidien des études, leur rôle est infiniment plus important ; les examens donnent aux cours leur but, leur contenu et leur structure. Les enseignants et les étudiants regardent de près les critères de succès de tel ou tel cours avant de se lancer. Évidemment : tout autre comportement serait idiot !

Voilà précisément le premier problème de ce genre de cours : leur rôle est, dès le départ, défini comme auxiliaire. À tel point que le plus souvent il n'y a pas d'examen spécifique à la clef. En effet, le test de maîtrise de la langue est normalement regroupé avec d'autres examens (ce qui, encore une fois, souligne son statut subalterne) ou transformé en autre chose (ce qui, naturellement, déplace le centre d'intérêt). À Copenhague, par exemple, l'évaluation de l'expression orale se fait lors d'un examen de littérature. La compréhension de la langue est testée indirectement et accessoirement lors de la version, alors que l'expression écrite se mesure au moment du thème. Quant à la compréhension de l'écrit et de la langue parlée, on ne la teste même pas directement. Quelles que soient les valeurs des examens de traduction et de littérature, il faut admettre qu'ils risquent de donner une idée un peu tronquée de la compétence communicative de l'étudiant. Que faire, par exemple, si l'on parle parfaitement bien, mais si l'on est nul en littérature ?

6.

Ceci n'est cependant pas le pire. Si l'on se tourne vers les critères d'évaluation, ils sont trop flous pour qu'il soit possible d'organiser un cours qui vise à satisfaire ces critères. Je viens d'écrire que les examens donnent aux cours leur but, leur contenu et leur structure. Il faut prendre cette affirmation à la lettre : sans critères clairement définis par le plan d'études et directement sanctionnés par un examen, les cours sont condamnés à vivoter sans but, sans contenu et sans structure.

Les problèmes de l'enseignement de l'expression et de la compréhension orales et écrites ressortent plus clairement si on les compare à ce qui depuis de nombreuses années a constitué les disciplines phares de l'étude de langue, à savoir la version et le thème. À la différence d'une bonne maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit, ce sont des disciplines qui ne servent pas à grand chose. (J'ai moi-même enseigné ces disciplines qui m'ont toujours beaucoup plu, mais je vois mal leur utilité pratique, exception faite pour ceux, rarissimes, qui se lancent dans la traduction littéraire.) La place éminente qu'elles occupent et ont toujours occupée s'explique en partie par le fait qu'elles sont extrêmement faciles à mesurer et à évaluer ; l'examineur choisit son texte, tend ses pièges et voit avec chagrin (ou plaisir, c'est selon) les candidats donner dans le panneau. Faciles à évaluer veut

également dire faciles à enseigner, voilà le point crucial. La traduction est une sorte de *sudoku* linguistique et littéraire, un sport cérébral très sophistiqué, mais avec des règles bien déterminées et qui est, en fin de compte, beaucoup moins complexe à évaluer, à enseigner et à maîtriser que l'expression libre.

Tout se passe comme si, au-delà d'un certain niveau, situé symboliquement entre le lycée et l'université, tout le monde baisse les bras devant la tâche titanesque d'enseigner la maîtrise complète de la langue pour se lancer, à la place, dans le tunnel des disciplines spécialisées, à la fois par nécessité (le manque de moyens) et par choix (l'université est le lieu par excellence de la spécialisation). Quoi qu'il en soit, la spécialisation se fait au détriment du simple apprentissage de la langue, qui se voit désignée comme le parent pauvre du plan d'études, sans examen spécifique, sans objectif clairement formulé, sans réflexion méthodologique, sans prestige et, naturellement, sans trop de moyens.

7.

Enfin, pour compliquer encore les choses, on peut douter de la sincérité des étudiants quand ils proclament leur désir d'apprendre la langue. Bien entendu, ils aimeraient bien parler et écrire le français. Mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils aimeraient aussi l'*apprendre*. Car l'apprentissage d'une langue est un travail ardu semé d'embûches.

« La langue française est une femme. Et cette femme est si belle, si fière, si modeste, si hardie, touchante, voluptueuse, chaste, noble, familière, folle, sage, qu'on l'aime de toute son âme, et qu'on n'est jamais tenté de lui être infidèle », disait Anatole France. La métaphore est peu politiquement correcte, il est vrai, mais de son charme suranné se dégagent deux vérités : il est voluptueux de maîtriser une langue ; cette maîtrise qui ne s'obtient qu'au bout d'une vie d'efforts.

Or, très souvent, à la Faculté des lettres, il suffit d'être capable de se former une opinion pour se débrouiller. Le pauvre étudiant de langue, par contre, doit apprendre à maîtriser la langue avant d'arriver aux choses intéressantes. Quand les autres font l'exégèse de la pensée de Foucault, l'étudiant de langue peine encore à comprendre la langue de Foucault. La satisfaction cognitive est, autrement dit, à peine visible à l'oeil nu quand on commence des études de langue. On comprend la tentation de bifurquer vers les études littéraires, historiques, anthropologiques, où la satisfaction est plus immédiate, où il est possible de s'abreuver directement aux sources du savoir sans avoir à passer par l'étude de la langue étant donné que tout s'y passe désormais en anglais sans égard pour la nationalité des auteurs et des théoriciens.

8.

Il y a donc une double ambiguïté : du côté des étudiants, le désir de maîtriser la langue sans vouloir vraiment fournir le travail nécessaire pour l'apprendre, et, du côté des professeurs, la reconnaissance des vertus pratiques et communicatives de la langue sans vouloir (et peut-être sans pouvoir) vraiment fournir le travail nécessaire pour l'enseigner aux étudiants.

Il faut sans doute chercher dans cette double ambiguïté les raisons de la stratégie qu'ont adoptée les instituts de langue. À côté des modestes cours qui visent directement l'apprentissage de la langue et sans trop de soucis par rapport au contenu, ils proposent également l'enseignement de certaines disciplines, notamment la littérature et la civilisation, en français. C'est pour ainsi dire une tentative de faire d'une pierre deux coups, une sorte de solution miracle qui joint l'utile (la langue) à l'agréable (la civilisation ou la littérature).

9.

Malheureusement, comme on le sait, les miracles n'existent pas et les solutions miracle sont moins miraculeuses quand on les regarde de près.

Avant d'aborder les avantages et les inconvénients de l'enseignement en langue française, j'aimerais bien dire quelques mots sur les disciplines « culturelles », les disciplines plébiscitées par les étudiants, les disciplines qui essaient de répondre à « l'intérêt pour la civilisation et la culture du pays concerné » que la plupart (c'est-à-dire près de 90 %) des étudiants invoquent pour expliquer leur choix d'études.

À l'université de Copenhague, il s'agit en premier lieu de la discipline nommée « histoire des idées et de la culture », une discipline qui a pour objectif, pour le formuler en termes modernes, « la maîtrise de l'interculturalité » ; en enseignant directement tel ou tel aspect de la culture française du baptême de Clovis à la guerre d'Algérie en passant par l'Édit de Nantes, la Révolution, l'Empire, l'affaire Dreyfus et j'en passe, on espère, indirectement, l'acquisition de la compétence interculturelle par les étudiants et, encore plus indirectement, l'acquisition de la compétence communicative.

Le vocabulaire est peut-être moderne, mais en réalité la discipline est ancienne ; elle se situe dans une tradition de réflexion et de discours sur l'Autre et l'Ailleurs qui remonte à Montaigne. On pourrait en effet aussi bien donner un autre titre, plus archaïsant, au cours, à savoir « du bon usage des cultures étrangères », « bon » signifiant ici « adéquat », « usage » renvoyant à une pratique et, ensuite, à une pédagogie de la culture ; le mot même de « culture » est à entendre dans son acception extensive : cette totalité complexe qui comprend les connaissances, les croyances, les arts, les lois, les coutumes, la morale d'une société ; « étranger » veut dire que cette société est vue de l'extérieur, du Danemark en l'occurrence.

10.

C'est une discipline qui a été en constante migration épistémologique ; elle est née dans les belles-lettres (comme la référence à Montaigne le suggère) avant de pénétrer dans le secteur appelé « civilisation », pour gagner enfin ses propres lettres de noblesse dans le domaine interculturel mis en vogue ces dernières années par les défis de la globalisation. L'humeur vagabonde de la discipline montre également son caractère interdisciplinaire : philosophique, théologique, littéraire, historique, sociologique. Et pourtant la méthode est on ne peut plus classique : il s'agit de l'étude et de la discussion de textes originaux français, à la fois des textes d'époque et des textes modernes qui commentent ou interprètent les autres.

Au centre de la discipline, il y a l'interrogation sur l'objet « culture étrangère », un objet qui est paradoxalement mis à mal au fur et à mesure que les contacts avec le monde autour de nous (avec les cultures étrangères, autrement dit) sont beaucoup plus proches et beaucoup plus fréquents.

Beaucoup doutent en fait de l'utilité d'organiser l'appropriation des cultures étrangères. C'est, affirment-ils, non seulement de plus en plus superflu, mais également de plus en plus impossible, dans la mesure où les cultures nationales tendent à disparaître à une vitesse accélérée laissant l'individu seul face à la mondialisation de toute chose et de toute activité. Comme les caractéristiques nationales tendent à disparaître, elles deviennent également, et pour cette même raison, de jour en jour plus difficiles à saisir.

À ces sceptiques (ou cyniques), on pourrait d'abord répondre que le potentiel de différenciation des cultures nationales ne se dégrade pas mais se renouvelle et se déplace, et, ensuite, que la mondialisation au lieu de rendre la compétence interculturelle superflue, la rend absolument nécessaire, si nous ne voulons pas sombrer dans une sorte d'indifférenciation générale où nous ne savons plus ce que nous sommes nous-mêmes parce que nous ne savons pas ce que sont les autres, où nous n'avons plus d'ici parce que nous sommes incapables de penser l'ailleurs.

L'enseignement d'une culture étrangère est le lieu privilégié de l'acquisition de ce double regard (ou compétence et conscience interculturelle) qui est la valeur la plus précieuse des études de langues. Le double regard permet à l'individu de mieux se connaître, et de mieux interpréter le monde à travers l'autre, à la lumière de l'aller et du retour culturel. C'est un apprentissage de la tolérance, pourrait-on dire, ou, si la tolérance est un concept trop mou, un apprentissage de la connaissance et de la reconnaissance.

11.

On aura remarqué le ton grandiloquent dont je me suis servi pour placer les cours de civilisation française dans la plus noble et la plus ancienne tradition humaniste et philologique. C'est à (relativement) bon escient. En fait, malgré leurs lettres de noblesse, ces cours sont en réalité subordonnés aux cours de grammaire.

L'équation est simple : plus le contenu d'un cours est important, moins on aura tendance à l'enseigner en français.

On pourrait en effet se demander pourquoi l'enseignement de grammaire se fait toujours en danois. J'imagine déjà les réponses : parce que la grammaire, c'est compliqué ; c'est difficile à comprendre ; il y a toute une façon de penser avec laquelle il faut se familiariser ; c'est difficile à enseigner pour des étudiants qui comprennent mal le français ; il faut être sûr que les étudiants ont bien compris, parce que le savoir grammatical est essentiel pour la suite de leur carrière.

Vu le peu d'heures d'enseignement, tout ce qui s'enseigne à la Faculté des lettres peut être considéré comme essentiel, mais la grammaire est quand même plus essentielle que le reste. D'où l'importance de parler danois pour s'assurer une communication sans heurts. Si l'on cherche une confirmation supplémentaire de cette hiérarchie implicite, il suffit de regarder les cours qui sont obligatoires en maîtrise (à savoir la grammaire et la traduction) et ceux qui sont facultatifs (plus ou moins le reste).

Je force peut-être un peu le trait, mais je vois mal comment expliquer autrement l'usage très inégalement reparté de la langue française dans les cours universitaires : on se sert de préférence du danois dans les cours obligatoires où l'accent est mis sur le contenu et non pas sur l'apprentissage de la langue ; on se sert de préférence du français dans les cours qui sont facultatifs (en maîtrise) et où le contenu est considéré comme relativement moins important par rapport à l'apprentissage de la langue. L'usage du français indique où se trouve le centre et où se trouve la périphérie et donc, par là, la répartition du pouvoir dans l'organisation institutionnelle.

Ce qu'il est important de remarquer c'est que cet état des choses ne semble pas vraiment correspondre à un choix conscient, ni à ce que souhaitent les étudiants, ni à ce que souhaite le monde autour.

12.

L'enseignement en langue française de l'histoire, de la culture et des idées est constitué par une série de compromis. La méthodologie de la discipline trouve sa justification quelque part entre l'idée de la langue comme préalable ouvrant à la culture et l'idée de l'accès à la culture motivant pour l'apprentissage subséquent de la langue et mise donc, en pratique, sur le très souhaitable synchronisme de l'apprentissage de l'une et de l'autre.

À un premier niveau, c'est une solution qui satisfait tout le monde. Les enseignants ont la possibilité de parler de quelque chose et, de surcroît, de quelque chose qui leur tient à cœur. Les étudiants évitent les exercices, fastidieux et artificiels, tout en ayant l'impression qu'on les prend au sérieux. Il est significatif que les étudiants, quand on leur pose la question, sont favorables à l'enseignement en français.

Malheureusement il ne faut pas passer beaucoup d'heures en compagnie d'un groupe d'étudiants en première année pour que les inconvénients de la méthode deviennent manifestes : les étudiants ne comprennent que très partiellement ce qu'on leur dit. Il est possible que le niveau du français ait baissé dramatiquement ces dernières années à cause des différentes réformes du lycée au Danemark, mais le fait est là : le pauvre professeur a l'impression de se parler exclusivement à lui-même. Ce qui ne constitue pas, il faut en convenir, le fondement idéal d'un enseignement dynamique et varié. En effet, le professeur perd courage au même rythme que les étudiants qui s'imaginent, chacun dans son coin, qu'ils sont les seuls à n'avoir rien compris et qui, pour cette raison, n'osent ni poser des questions ni engager une discussion.

À chaque cours, l'enseignant est placé dans le même dilemme : sacrifier soit le contenu du cours, soit l'enseignement en français ; et, habituellement, il opte pour le même compromis un peu incertain : le contenu du cours est allégé et la langue dont il se sert est simplifiée à l'extrême et truffée d'explications en danois.

Endurer cette situation pendant tout un semestre demande à la fois de la persévérance, de la patience et une bonne dose d'optimisme des deux côtés. Au moins l'enseignant a l'avantage de connaître la situation des années précédentes, et il peut se consoler en se disant que c'est un mauvais moment à passer, mais les étudiants sont laissés à leur perplexité et à leur découragement face à la situation. Et puis, avec l'arrivée du printemps, le miracle a lieu ; les cours commencent finalement à fonctionner comme ils auraient dû fonctionner dès le départ. Les étudiants comprennent la langue, ils se sont familiarisés avec les méthodes et les problématiques du cours, et ils deviennent enfin partenaires et interlocuteurs de l'enseignement.

13.

J'ai peut-être pu donner l'impression de cracher dans la soupe en méprisant, sous des airs vertueux, ce qui me fait pourtant vivre. Ce n'est pas tout à fait le cas. J'ai voulu attirer l'attention sur quelques paradoxes de l'enseignement de langue dans les facultés de lettres. Tout d'abord, le peu d'attention accordée à ce que tout le monde semble souhaiter, à savoir la maîtrise libre de la langue et la connaissance de la culture. Je parie que chaque professeur rêve de créer une sorte de Minifrance où tout le monde se parlerait en français. Or, par les temps qui courent, ce rêve est illusoire, et nous nous sommes contenté d'un succédané où nous parlons un français châtié aux étudiants – sans qu'ils nous comprennent pour autant. C'est un chemin dangereux, et il est temps de

réfléchir à d'autres solutions. Le problème est que les compétences que nous cultivons s'épanouissent non pas dans les disciplines, mais dans l'espace entre les disciplines par une étrange alchimie que nous avons du mal à nous expliquer à nous-mêmes et, surtout, à faire comprendre aux autres. Peut-être pourrait-on, à titre d'essai, donner aux disciplines leur autonomie, s'en occuper directement et le plus méthodiquement possible, et miser sur le syncrétisme disciplinaire par la suite ? Le risque est que nous arrivions au moment où les étudiants ne disent plus : « Le français c'est difficile », mais « le français c'est ringard », ce qui serait parfaitement faux, évidemment, mais constituerait néanmoins le coup de grâce aux études de français au Danemark.

Notes

¹ jbois@hum.ku.dk

² Je mentirais si je disais que je cite de mémoire. Je connaissais la citation de longue date, mais la référence s'est perdue. Je l'ai cherchée un peu partout (c'est à dire sur Internet) et je l'ai trouvée in extenso dans les procès verbal de la séance du 11 février 1926 de l'Assemblée législative du Québec : www.assnat.qc.ca/rd/rd1613se/index/seance.asp?se=260211 Pourrait-on rêver de source plus sérieuse ?

³ http://www.staff.hum.ku.dk/hp/Spoergeskema/Spsm1_32.htm