

Thomas C. SPEAR
Lehman College
City University of New York

Variations sur la langue de Molière; l'enseignement du français aux États-Unis

À la mémoire de Bruce Cronmiller,
professeur de français à
Lawrence University
de 1953 à 1988

Résumé : Parmi les langues étrangères qui s'enseignent aux États-Unis, le français a toujours occupé une place importante, mais loin derrière l'espagnol. À la suite des bouleversements sociaux des années 1960 et 1970 et le développement de nouveaux champs du savoir au sein de l'université américaine, les programmes des départements de français se sont aussi peu à peu modifiés pour intégrer les littératures francophones, d'une façon que certains trouvent inquiétante. Grâce à cette ouverture — qu'on ne trouve pas en France —, écrivains et professeurs venus d'Afrique et des Antilles, notamment, occupent de nouveaux postes créés dans ce domaine et participent de manière importante à la formation des étudiants américains.

Afrique, Antilles, enseignement, États-Unis, France, institutionnalisation, littératures francophones, politique universitaire, société

Sous le pont Mirabeau, coule la Seine...

La fin du vingtième siècle a consacré des changements importants dans la composition et l'orientation de l'enseignement de la langue française et des cultures francophones aux États-Unis¹. La Seine — c'est-à-dire, Paris et, par extension, la France — y occupe toujours une place solide, certes, mais naturellement la France comme le monde

¹ Pour leurs remarques astucieuses, mes remerciements vont à Yves Chemla, Jean-Philippe Dedieu, Martine Loutfi, Boniface Mongo-Mboussa et Ronnie Scharfman, sans parler d'autres qui ne voudraient pas que leurs noms soient associés à ce qu'ils m'ont dit.

À titre informatif : le masculin est utilisé dans cet essai de manière épiciène.

francophone ont bien changé depuis l'époque où Guillaume Apollinaire publia son poème « Le pont Mirabeau », juste avant la Grande Guerre avec laquelle il quitta la scène. Je profite de la parution de ce numéro de *Présence Francophone* consacré à la genèse et à l'évolution des études francophones en Amérique du Nord pour livrer un témoignage personnel et subjectif sur le sujet. Étant de la génération post-soixante-huitarde² américaine, ma formation et mon milieu de travail sont sans doute typiques de la façon dont la langue et les lettres françaises et francophones ont été enseignées aux États-Unis jusqu'à il y a seulement une quinzaine d'années. La carte des institutions américaines qui enseignaient des littératures non européennes d'expression française était bien restreinte à l'époque de ma licence en Amérique profonde, une maîtrise sur la côte ouest (University of California, Santa Barbara) et un doctorat sur la côte est (New York University). Dans ces deux derniers départements de français, pendant ma scolarisation des années 1970 et 1980, il n'y a jamais eu *un seul cours* de littérature francophone non européenne. Aujourd'hui, rare est l'université qui n'en offre pas.

Avant de prendre en considération les causes et les effets de ces changements, il me semble important de situer l'enseignement du français dans le contexte de toutes les langues étrangères enseignées aux États-Unis, et de penser aux raisons qui font choisir le français, plutôt que (ou en plus de) l'espagnol et d'autres langues. Pour donner un visage concret aux études francophones, je cite les noms de quelques personnalités africaines et antillaises qui enseignent aux États-Unis. La plupart font partie de ce qu'on peut appeler la « success story » des études francophones, mais je voudrais insister sur le parcours spécifique de chacun de ces auteurs, professeurs et critiques; le choix ou la possibilité de faire une carrière aux États-Unis résulte de circonstances particulières à chaque individu et ne devrait pas donner (seulement) l'impression que les portes s'ouvrent facilement aux États-Unis ou qu'elles seraient (forcément) fermées ou inexistantes en France. Il est certes plus facile de parler des succès que de nommer les collègues brillants qui ont subi des échecs, parfois cuisants; pour quelques étoiles frustrées, les universités américaines restent inhospitalières.

² En français, on utilise la date précise de 1968 pour marquer les événements de mai et pour signaler le changement de valeurs et de générations. En anglais, les chiffres sont plus ronds : « Post-Sixties ». Bref, je suis de la génération du *baby-boom*.

En ce début du XXI^e siècle, il y a des raisons d'être optimistes quant à la place et la vigueur de la langue française aux États-Unis. On peut constater de petits changements dans la langue « universelle » ou « standard » employée dans l'enseignement et l'écriture (une langue avec des nuances inédites et de nouveaux vocabulaires africains, créoles, féministes...), mais il n'y a rien de nouveau dans le fait qu'une langue évolue avec ses locuteurs et avec le temps. Il y a une stabilité relative de l'importance du français aux États-Unis; les chiffres cités ci-dessous devront permettre une analyse de la place de cette langue, définie et enseignée tout simplement comme langue étrangère aux États-Unis sans qu'elle soit classée précisément comme une langue européenne, africaine ou autre. Le français reste une langue importante dans le sens où les langues étrangères ont, à part l'espagnol, peu de place au pays de l'Oncle Sam, qui affiche plutôt une position officielle de « English Only ». Pour les programmes d'études des littératures et cultures hispanophones et lusophones (et même anglophones) aux États-Unis, les anciens centres européens ont perdu depuis longtemps leur poids par rapport aux populations énormes de locuteurs outre-Atlantique et à leur production littéraire. Les colonies africaines francophones n'ont même pas un demi-siècle d'« indépendance », et divers facteurs politiques et économiques ne permettent pas une scolarisation massive ou une industrie du livre (en outre, ce qui se publie en Afrique, comme en Haïti et au Québec, ne perce pas facilement les barrières de l'Hexagone et ses réseaux de distribution du livre). Et pourtant, puisque le centre géographique et démographique de la population mondiale francophone se trouve au sud de la Méditerranée, il est normal que les Américains s'y intéressent dès lors qu'ils prennent la décision d'étudier et de lire en français.

Étudiant de lettres dans une faculté dans le Wisconsin à la fin des années 1970, j'ai eu la chance d'avoir un professeur qui nous initiait aux textes qui sont devenus par la suite des classiques de la littérature africaine francophone, par exemple Birago Diop, Ousmane Sembène et Léopold Sédar Senghor. *Les contes d'Amadou Koumba* ont marqué le jeune homme que j'étais; ces contes touchent aux simplicités d'une enfance vécue loin des capitales européennes, un environnement enrichi par des champs et des animaux de mes grands-parents agriculteurs. On ne peut

pas dire que les beautés de la nature berrichonne de Georges Sand ou les animaux de La Fontaine n'éveillaient pas de résonance chez un étudiant du Midwest américain. Mais il y avait sans doute un charme supplémentaire à lire des contes africains — simples tout en étant des histoires de portée universelle — sachant que Birago Diop nous les présentaient *traduits*, transmis par cette langue française véhiculaire. De l'Ouisconsin, je savais qu'il y avait une langue (ou du moins une histoire) française américaine et une proximité avec le Québec : en 1972, on avait fait un voyage de famille en voiture jusqu'en Gaspésie, et les pièces d'un sou (*pennies*) que l'on mettait comme gamins sur les rails des chemins de fer dans le Michigan était souvent canadiennes (de valeur égale aux pièces états-uniennes à l'époque). Mais les lectures de ces textes africains étaient mes premières expériences de la langue française comme langue universelle et non pas seulement comme langue de la nation française. C'est un professeur exceptionnel, Bruce Cronmiller, qui nous a introduits ainsi à la langue française sans frontières. En plus, il nous emmenait dans un studio où l'on avait accès, par ondes courtes et en direct, aux émissions de Radio France Internationale. Depuis lors, il est parti rejoindre les grands conteurs de l'au-delà, où les contes de Molière figurent toujours à côté de ceux d'Amadou Koumba. Un quart de siècle plus tard, la tonalité de RFI n'a pas changé, ni sa vocation planétaire. De la T.S.F. à Internet, pourtant, les possibilités pour le monde francophone de s'écouter et de se parler sont devenues vastement plus faciles. Mais à l'époque, les études « francophones » n'existaient pas aux États-Unis.

Mes professeurs de lycée étaient de la dernière génération à connaître (et à nous raconter) l'arrivée à Paris via Le Havre. C'est une banalité aujourd'hui de voir mes étudiants partir vers les innombrables pays de leurs cultures et langues d'origine. J'enseigne à New York et mes étudiants urbains sont peut-être exceptionnellement d'origine internationale, mais on ne peut nier le fait que les étudiants, comme les écrivains et les professeurs, voyagent de plus en plus facilement entre les continents. (La question délicate de visas et de cartes de séjour pour les voyages en sens inverse est une autre histoire.) Aller à Paris était, il y a juste une génération, faire un grand voyage; maintenant, un grand nombre de facultés des États-Unis offrent des possibilités d'étudier

dans de nombreux pays, dont la France, le Maroc, le Québec et le Sénégal, entre autres.

À sa sortie en 1993, l'ouvrage *French Lessons* d'Alice Kaplan a connu un certain succès auprès des professeurs aussi bien que du grand public. Il était facile de reconnaître un grain de jalousie chez les collègues qui critiquaient la publication d'une fiction — autobiographique en plus! — écrite par une collègue qui avait auparavant publié des études plus « sérieuses ». Pour notre propos, ce livre est plus intéressant comme exemple pour parler de la place de l'apprentissage de la langue française aux États-Unis. Il nous renseigne sur les raisons qui auraient inspiré une Américaine à suivre des cours de *French* dans les années 1970. Kaplan nous décrit des scènes de frotti-frotta avec son *French boyfriend*, passage obligatoire qui ajoute au mystère exotique de l'Autre pour allumer cette jeune Américaine de bonne famille en train de parfaire la maîtrise de son *French*. Un *French kiss, why not?* D'autres textes contemporains — les best-sellers de Peter Mayle sur la Provence, par exemple — prouvent qu'il y a chez le public américain une valeur marchande à soutenir sa fascination pour une certaine image de la France. J'y reviendrai.

Quel est le rôle du français dans le foyer américain? Je voudrais avancer que son rôle et son évolution ressemblent à ceux du « parlor piano ». Le foyer américain bourgeois du vingtième siècle a longtemps gardé la tradition du dix-neuvième; il se devait d'avoir un *piano-forte* bien visible dans la pièce où l'on recevait. On connaît la suite pour l'écoute de la musique à domicile, et ce qui prendra la place du piano : la radio, la banalisation du disque à 78 tours, *et cetera*, jusqu'au téléchargement de musique par Internet. Aujourd'hui, pour afficher son raffinement musical, on n'a plus besoin du *parlor piano*, et le piano électronique est devenu l'instrument de préférence pour beaucoup de musiciens et compositeurs professionnels. À l'époque de nos grands-parents moins « branchés », une fille de bonne famille suivait des cours de français comme de couture ou de piano (certains collègues de province me disent avoir une proportion élevée d'étudiantes dans leurs cours de français, est-ce pour les mêmes raisons traditionnelles?). Des générations plus tard, l'Amérique s'affiche multiculturelle, une mosaïque où l'on ne se fond plus dans le magma d'un *American dream* : l'étudiante du XXI^e siècle suit

maintenant ses cours de français comme ceux de marketing ou de *Black Studies* : le piano, comme le français, s'adapte comme tous les autres outils de commerce, de culture et de communication.

Chiffres sans mélodie

Instrument de création européenne, le piano s'est adapté évidemment sous les climats du Nouveau Monde, tout en faisant partie du répertoire de base de l'instruction musicale. Il y avait même des francophones dans ces transformations — je pense aux mélodies créoles du compositeur louisianais Louis Moreau Gottschalk, à l'invention du « tack piano » (et ainsi à l'évolution du piano européen qui devient un instrument du jazz américain) dans des villes telles Lafayette (en Louisiane), au XIX^e siècle³, ou même, au XX^e siècle, aux étudiants de Nadia Boulanger des deux côtés de l'Atlantique. Comme le piano-forte, les religions et les styles vestimentaires, la langue se transforme par modes, par influences économiques mais aussi par les flux et les filiations des populations en migration. En Louisiane et dans le Maine, par exemple, le français comme langue de l'immigration et langue d'héritage reflète une réalité bien différente aujourd'hui que par le passé.

Selon les statistiques du Bureau de recensement américain (U.S. Census Bureau), en 2000, l'espagnol était parlé dans 10% des foyers américains (3,7% de la population parlerait d'autres langues indo-européennes, 2,7% des langues asiatiques et du Pacifique). En 1990, dernière année où les chiffres complets sont disponibles, la population hispanophone officielle était de 17 millions, soit 7,5% de la population américaine. L'espagnol est suivi (de loin) par le français — « French (and Creoles) » — qui représente 0,8% de la population (presque deux millions de personnes), ensuite par l'allemand (0,67%), le chinois (0,57%) et l'italien (0,56%)⁴. Sept pour cent de la population du Maine est francophone; les quelque 360 000 personnes de six États — Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, Connecticut et Rhode Island — qui parlent français à la maison représentent

³ Popularisé dans la musique *Honky Tonk* et *Boogie Woogie* du début du XX^e siècle, la musique du *tack piano* est obtenue en posant des punaises sur les marteaux du piano. Voir par exemple l'entrée sur Meade « Lux » Lewis dans le catalogue Rykodisc : <www.rykodisc.com>.

3% de la population. Avec moins d'un quart de la population de l'État de New York, la Louisiane dépasse néanmoins celui-ci et tous les autres en nombre de francophones. Les seuls autres États avec plus de 100 000 citoyens se déclarant francophones sont, après New York, la Floride, la Californie — pourtant l'État le plus peuplé — et le Massachusetts. En Louisiane, l'ensemble de la population qui parlait français à la maison en 2000 représente plus de 6% des habitants (à titre de comparaison, 2% des Louisianais se déclarent hispanophones); chez les Louisianais âgés de plus de 60 ans, 14,5%. Par ce vieillissement de la population francophone, on voit que le français comme « langue d'héritage » décroît en Louisiane, malgré les efforts de le réintroduire dans les programmes scolaires, comme c'est le cas également dans le nord-est du pays. Dans l'ordre d'importance des langues étudiées aux États-Unis, le français occupe une place qui correspond relativement bien à sa place parmi les langues parlées par les Américains. On ne peut tout de même pas expliquer son importance — ou manque d'importance — dans l'enseignement par des facteurs de langue « familiale », car une telle logique impliquerait, par exemple, l'étude beaucoup plus généralisée du chinois sur le continent et, chez les francophones, un intérêt plus grand envers la culture des ancêtres issus du Québec, de l'Acadie et de Saint-Domingue (Haïti).

Depuis que l'espagnol s'est affirmé si visiblement comme la deuxième langue non officielle du pays, dans les couloirs des universités on peut entendre des professeurs nostalgiques des jours d'antan où le français avait un statut aussi important dans le foyer américain que le *parlor piano*. Ils se leurrent s'ils pensent que la présence de l'espagnol est un phénomène nouveau : l'espagnol est de loin la première langue vivante enseignée aux États-Unis depuis plus d'un demi-siècle : en 1948, avec seulement 20,9% des écoliers inscrits dans des cours de langue étrangère (13% en langues modernes), les langues enseignées, en ordre d'importance, étaient l'espagnol (7,9% des étudiants), le latin (7,7%), le français (4,5%) et l'allemand (0,8%). En 1994, les lycéens américains qui étudiaient une langue étrangère représentent toujours une minorité (41%) des étudiants inscrits. Les langues apprises au niveau secondaire étaient, en ordre d'importance,

⁴ Par ordre décroissant, ce sont les cinq langues, outre l'anglais, parlées par plus d'un million d'habitants (sur les quelque 230 millions de personnes âgées de plus de 5 ans) en 1990. Voir <www.census.gov> pour les chiffres nationaux, avec les détails pour la Louisiane disponibles à <www.state.la.us/census> et pour le Maine, à <www.francomaine.org>.

l'espagnol (26,4%), le français (9,1%), l'allemand (2,7%), le latin (1,5%), d'« autres langues » (0,5%), l'italien (0,4%), le japonais (0,3%) et le russe (0,1%)⁵. Dans une étude publiée en 1999, on voit la répartition pour 1997 du choix (réduit) de langues offertes dans les écoles secondaires américaines : les étudiants pouvaient étudier l'espagnol dans 93% des établissements (*high schools*), le français dans 64%, l'allemand, 24% et le latin, 20%. Ce rapport, établi par Nancy Rhodes et Lucinda Branaman, montre que les langues étrangères sont étudiées plus souvent par des jeunes filles que par des garçons et plus souvent dans les institutions privées que dans les écoles publiques. Les auteures de cette étude déplorent le manque de diversité de langues enseignées aux États-Unis, surtout pour l'apprentissage de grandes langues internationales (comme le chinois et le russe). En 1994, dans les écoles primaires et secondaires confondues, les jeunes Américains n'étudiaient que trois langues de façon importante : l'espagnol, étudié par 65% de tous ceux qui apprennent une langue étrangère, le français, par 22% des élèves, l'allemand, par 6% et le latin, par 2%. *Chacune de toutes les autres langues est étudiée par moins de 1%!*

La place de la langue française dans le système d'éducation nationale n'est pas grande, mais les chiffres nous rappellent que les Américains valorisent peu l'étude des langues étrangères. Les quatre langues les plus enseignées (l'espagnol, en hausse depuis 1990, le français, plutôt stable, et l'allemand et le latin, en baisse) reflètent, en plus des racines et de l'immigration latino-américaine, la domination traditionnelle de certains secteurs de l'immigration européenne. Outre les deux langues officielles de l'ONU (l'anglais et le français) et l'espagnol, les six langues de travail de l'ONU en comprennent trois (l'arabe, le chinois et le russe) qui sont très peu étudiées aux États-Unis. C'est dire que l'importance « politique » d'une langue ne joue pas forcément en sa faveur dans les programmes scolaires. L'école ne suit pas non plus la réalité de l'immigration qui implique pourtant d'autres obligations dans les secteurs du commerce et du gouvernement. Si vous voulez passer l'examen pour un permis de conduire dans l'État de New York, par exemple, le français figure parmi un choix de 22 langues. Il n'y a pas de possibilité de passer le permis

⁵ Chiffres de 1994. Les « autres langues » sont toutes les autres langues modernes. *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 1989, Fall 1990, and Fall 1994*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Common Core of Data Survey; and American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999. En ligne : <nces.ed.gov/edstats>.

commercial en français : les formulaires écrits ne sont disponibles qu'en anglais et en espagnol (en format audio, on ne peut les obtenir qu'en anglais, coréen et russe). En Californie, le français n'a aucun statut administratif : le formulaire pour le code de conduite est offert en six langues, les mêmes qui sont reconnues pour obtenir le formulaire d'une carte d'électeur de l'État : l'anglais, le chinois, l'espagnol, le japonais, le tagalog et le vietnamien. Les langues utilisées de façon quotidienne aux États-Unis — dans les distributeurs automatiques de billets de banque, dans les machines pour acheter des billets de train et de métro, sur les publicités de services de santé publics et privés, et j'en passe — indiquent une diversité beaucoup plus grande que celle de nos écoles qui ne préparent pas les citoyens à communiquer avec des groupes linguistiques autres que le leur, même quand il s'agit d'Américains « étrangers ».

« French Studies » institutionnalisées

On peut dater le changement dans les programmes d'études françaises aux États-Unis avec les luttes pour les droits civiques des années 1960 et 1970, qui ont porté leurs fruits de façon lente mais progressive. Pour les anglophones comme pour les hispanophones, le français maintient une place plutôt fixe comme deuxième langue étrangère étudiée aux États-Unis; mais en ce qui concerne la licence et le doctorat, pourtant, les diplômes obtenus aux États-Unis dans toutes les langues et littératures étrangères ne représentent qu'un peu plus de 1% des diplômes reçus⁶. (En fait, une spécialisation en lettres promet-elle une bonne rémunération sur le marché du travail?) L'idéologie du « melting-pot », en force jusqu'aux années McCarthy du *baby-boom*, avait réussi — dès les années 1920 et 1930 — à assimiler de force les masses d'immigrants, francophones comme les autres, et à éliminer les traces linguistiques du Vieux Continent, même pour une grande partie des Franco-Américains de la Louisiane, où les autoroutes du gouverneur Huey Long vont atteindre les paroisses isolées, et du Maine et du Massachusetts, où l'anglais est la langue de la banque et de l'usine. Avec les révoltes qui

⁶ Toujours au <nces.ed.gov/edstats>, on trouve qu'en 1998 l'espagnol a presque rattrapé les années grasses qui ont suivi les changements importants dans les programmes d'études de la fin des années 1960 : au début des années 1970, il y avait chaque année quelque 7000 titulaires du baccalauréat (licence française), et en français et en espagnol. Les diplômes de doctorat se chiffraient entre 150 et 200 par an dans les deux langues (avec légèrement davantage de doctorats en français jusqu'à

débutent dans les années 1960 et qui renversent certaines valeurs (et lois) civiques, l'autorité des DWM (*Dead White Men* — mâles, blancs et morts) au centre de l'enseignement des sciences humaines est mise en question. Si en France on se souvient des pavés dans la rue en mai 1968, une image du continent américain de la même année — les poings des athlètes afro-américains *Black Power* brandis aux Jeux olympiques de Mexico — nous rappelle que la mosaïque des communautés dominées par des valeurs qui n'étaient pas les leurs s'est réveillée avec force pendant les années 1960 et 1970. Dans la vie académique, comme dans la vie politique et sociale, les changements radicaux s'avéraient nécessaires. Les voix et les revendications de la *raza* des Chicanos qui se lèvent sur la côte ouest sont reprises par les communautés portoricaines des grandes métropoles de l'est (arrivées en masse sur le sol des Yankees depuis les années 1950, suivies depuis par divers autres Mexicains, Dominicains et latino-américains). Depuis une génération, il n'est plus question de réprimer la langue parlée à la maison. À partir des années 1970, les universités créent également de nouveaux centres, programmes et disciplines en études afro-américaines, féministes, chicanas, portoricaines et latino-américaines et, plus tard — traditions judéo-chrétiennes et surtout protestantes obligent —, gaies et lesbiennes, et j'en passe.

Au sein des départements de français, la langue et les littératures étudiées se sont « francophonisées » au cours des dernières années, avec des résultats parfois aberrants, parfois comiques, souvent bienvenus. Dans les cours d'introduction à la langue, les professeurs choisissent des livres qui présentent à leurs étudiants un visage contemporain et réel du monde francophone (même si l'accent est porté sur un visage souriant), avec de belles images qui inspirent à apprendre cette langue. En plus de la carte détaillée de la France (avec ses fleuves, villes et régions détaillés), les manuels comprennent toujours une carte (sans les noms des capitales, des grandes villes ou des particularités géographiques) qui présente les pays africains « francophones »; ces cartes ne sont jamais correctes quant au statut francophone de tous les pays, mais il est clair que les éditeurs cherchent à donner une idée d'une langue parlée de façon importante ailleurs qu'en Europe. Depuis une décennie,

1980). En 1998, il n'y avait plus que quelque 2500 « bacheliers » en français. (Source : « Degrees And Other Formal Awards Conferred » Surveys, and Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), « Completions » Surveys, 2000 <www.ncbe.gwu.edu/askncbe/faqs/17foreign.htm>.)

les chapitres « cuisine » comprennent parfois des recettes d'accras ou de couscous avec leurs menus de gastronomie française. Si les manuels de langue comprennent encore des photos de l'obligatoire baguette et de la Tour Eiffel, la différence culturelle et visuelle des textes est énorme par rapport aux textes des années 1960 et 1970 où le visage « francophone » non européen était inexistant, ou s'exhibait d'une façon plutôt naïve et ignorante. Mais si les manuels de langue offrent souvent des thèmes sur l'environnement — comme pour la cuisine ou le sport —, il n'a pas été et ne sera sans doute jamais question de pétrole, par exemple, ou des forces économiques et politiques qui relient la France (comme la Belgique et le Vatican) à ses anciennes colonies : dans la brièveté des présentations, le stéréotype domine⁷. Il y est rarement question, par exemple, de nommer les autres langues qui côtoient le français dans les pays dits francophones.

Il y a un enthousiasme parfois ridicule chez certains professeurs de français à incorporer des textes non européens dans les cours de langue et de littérature. *Une si longue lettre* de Mariama Bâ, un texte très étudié aux États-Unis, mérite sa position de classique, mais la remarque d'un collègue est sans doute typique : après m'avoir assuré combien il « aime la francophonie », ce collègue m'a expliqué comment il a pu parler de la condition féminine en Afrique avec ce texte, comme si la lecture d'un roman suffit pour prétendre présenter un sujet si vaste. Si je donne l'exemple d'un autre collègue qui m'a dit que le fait qu'il a enseigné ce livre montre qu'il n'est pas misogyne, ce n'est pas pour isoler ce texte (on peut certainement trouver des textes français enseignés pour des raisons aussi insipides), mais pour mettre en question la popularité de certains auteurs et certaines « écoles » de pensée, y compris les nouvelles stars francophones. Et pourtant, pour combien de Goncourt, qui ont consacré depuis vingt ans Tahar Ben Jelloun (1987) et Patrick Chamoiseau (1992), combien d'autres lauréats, tels René Maran (1921) ou Antonine Maillet (1979), tombent dans l'oubli? Les jeux des prix littéraires marquent une politique de Saint-Germain-des-Prés, suivie de près par la presse littéraire française. Les grands quotidiens soutiennent cette industrie littéraire française, et les revues qui couvrent régulièrement la littérature francophone (notamment *Africultures*,

⁷ Comme le dit Ross Chambers, dans ces manuels de langue, en général rien ne se passe puisque rien n'est en jeu, d'où le désir de Chambers et d'autres de mieux mettre en relation la langue et la culture (dans *Le Hir et Strand*, 2000 : 50).

Notre librairie, La Quinzaine littéraire) — surtout celle qui est publiée hors Hexagone — ne sont pas les mieux distribuées. Si le professeur de littérature, limité par le temps, ne peut consacrer à son cours qu'un choix limité de textes, il lui sied également de mettre en question les modes qui déterminent le « canon », les listes de textes valorisés par les institutions académiques. De même, la popularité d'un auteur (ou d'un domaine, par exemple les « études francophones ») permet aux élites de dénigrer cette « popularité », surtout s'il s'agit d'une écrivaine. À titre d'exemple, on entend tout dire sur deux auteures *100% Pure French*, Maryse Condé et Marguerite Duras — surtout par des messieurs français —, rarement d'un ton neutre et, pour le premier exemple, souvent sans avoir rien lu de l'auteure. Par extension, certaines réactions à la popularité des études francophones antillaises et africaines aux États-Unis impliquent qu'il doit y avoir quelque chose de trop facile, de trop banal ou de pas suffisamment élitiste si les auteurs francophones n'ont pas mérité le respect, les prix ou la visibilité dans la presse parisienne ou dans les universités françaises.

Mettre un poème de René Philombe dans le manuel de langue y ajoute un peu de « couleur » authentique, n'est-ce pas, surtout quand le choix du poème (« L'homme qui te ressemble ») peut réussir le test le plus difficile du politiquement correct. C'est un exemple tiré de *Mais Oui!* (voir Thompson et Phillips, 2000), un manuel de langue qui montre que la présence francophone peut parfois s'introduire dans les textes avec succès. Dans ce livre, *Le petit Nicolas* de Sempé et Goscinny, des extraits du *Petit prince* et de Marcel Pagnol servent aussi bien les besoins des lecteurs débutants qu'un passage de Ben Jelloun (choisi pour apprendre les temps du passé, difficiles aussi pour la jeune protagoniste marocaine) ou un extrait d'une pièce de Guillaume Oyono Mbia. Ce dernier texte humoristique, sur l'étrangeté du camembert et la culture qu'elle représente, n'apporte rien de nouveau par rapport à l'apprentissage des us et coutumes curieux des Français : on n'a qu'à prendre les *Lettres persanes* (ou, s'agissant des rapports entre les Français et les Anglais, certains manuels citaient auparavant des extraits des *Carnets de Monsieur Thompson*). Depuis peu, il s'agit d'extraits qui donnent une vision de la France depuis l'extérieur, toujours stéréotypée, mais ce sont des textes qui proviennent d'une réalité francophone non européenne. J'ai

plusieurs fois vu des extraits de Roch Carrier cités dans des manuels de langue; on a l'impression qu'un texte qui évoque à la fois la neige et le hockey est recherché pour le chapitre obligatoire sur le Québec. Marvin Richards (2000) a souligné des aberrations quant aux représentations du Québec dans nos manuels de langue, surtout, par exemple, quand les éditeurs insistent à « traduire en bon français » des expressions québécoises. Traduire « piastre », par exemple, comme étant une « vieille monnaie québécoise » (comme on le trouve dans *Mais Oui!*) n'aide pas beaucoup les étudiants qui envisageraient un voyage au Québec (ou dans d'autres régions francophones où l'on utilise ce mot); on peut comprendre les besoins des normes de base pour enseigner une langue internationale, mais traduire le français du Québec « en français » est une façon parfois gênante d'établir une hiérarchie de standards.

Il n'est pas clair pourquoi le Québec figure toujours d'une certaine manière à part quand on parle des études « francophones » aux États-Unis. Parmi les premiers grands organismes universitaires francophones, on se rappelle tout de même que, depuis sa formation (son premier colloque a eu lieu en 1986), le Conseil international d'études francophones (CIEF) est composé d'un groupe important de Québécois et de professeurs spécialistes d'études québécoises. Quelques rares auteurs québécois — Marie-Claire Blais, Nicole Brossard et Michel Tremblay — sont non seulement enseignés aux États-Unis, mais ils viennent sur invitation pour présenter, lire et parler. Les études francophones non européennes ont bénéficié du développement des études postcoloniales aux États-Unis. Pour certains, le statut ambigu du Québec en tant qu'espace « postcolonial » est sans doute une des raisons pour lesquelles le Québec est exclu de certains programmes d'études postcoloniales. Pour d'autres, la capitale culturelle, Montréal, est aussi multiculturelle que les autres grandes capitales, comme le prouvent ses techniciens et écrivains d'horizons divers. Et, pour certains auteurs québécois, la tradition perdure de mesurer le succès par l'arrivée sur la scène parisienne plutôt que chez les Canadiens « anglais » ou aux États-Unis. Mais les Québécois connaissent bien leurs voisins du sud, par contraste avec l'ignorance à propos du Québec en dessous du 48^e parallèle. En cours de langue, je travaille souvent les adjectifs de nationalité en me servant de grandes villes et des capitales. Les notions

géographiques des étudiants ne me surprennent plus; ils ne savent pas situer les villes telles que Casablanca ou Abidjan, non seulement dans le bon pays mais même sur le bon continent. Je suis tout de même étonné de constater que les étudiants ne peuvent jamais nommer la capitale du premier pays partenaire économique des États-Unis, le Canada, un pays avec lequel nous partageons une longue frontière qui marque notamment la division entre l'État de New York et la province du Québec. En Nouvelle-Angleterre et en Louisiane, la langue française enseignée a souvent une filiation directe avec les origines canadiennes de certains étudiants, lesquelles origines sont par ailleurs souvent mises en valeur. Mais même dans les régions des États-Unis où l'héritage ne fait pas partie des motivations pour étudier la langue, la place du Québec dans les programmes scolaires est généralement trop pauvre par rapport à la richesse et à l'importance du Québec non seulement comme entité francophone nord-américaine mais comme culture francophone tout court. La culture du Québec étant la culture francophone la plus proche des mes étudiants (pour des raisons qui dépassent la géographie), il me semble logique que les études québécoises soient plus visibles qu'elles ne le sont dans nos manuels et dans nos programmes américains d'études françaises et francophones.

Lors des réunions et conférences en France, j'ai souvent demandé pourquoi les auteurs francophones non européens ont si peu de place dans les rubriques littéraires, dans les librairies et à la télévision, surtout quand ils ne sont pas publiés à Paris. Je me sers toujours de l'exemple québécois pour montrer que le chauvinisme franco-français n'est pas seulement une question de racisme. À quelques exceptions près, les réponses à mes interrogations sur de grands talents québécois contemporains attestent d'un complexe de supériorité quant à la valeur des maisons d'édition françaises. Les classiques francophones figurent rarement dans les manuels de littérature des lycées français (pourquoi y trouve-t-on Albert Camus ou Marguerite Duras et non pas Aimé Césaire, Kateb Yacine ou Léopold Sédar Senghor?). Les classiques du Canada telles que Gabrielle Roy ou Anne Hébert sont presque inconnues en France. À sa mort en 2000, Anne Hébert n'a pas mérité la moindre colonne dans la presse française, même si elle y a vécu plusieurs décennies et a publié dans une grande maison parisienne, a obtenu le prix

Fémina, *et cetera*. Dans certains départements de français au Québec, il y a plus de spécialistes de littérature québécoise que de littérature française (les universités africaines, qui suivent en grande partie les programmes français classiques, ont un exemple à suivre!). Le monde francophone étudie les lettres françaises, mais on étudie rarement les lettres francophones en France...

Cool, eh, la Seine?

Les changements effectués de façon institutionnelle au sein de la Modern Languages Association (MLA) nous permettent de voir des transformations assez rapides et récentes des études françaises et francophones. Aux Congrès annuels de la MLA, la plus grande association généraliste des professeurs de langues modernes en Amérique du Nord, on retrouvait au milieu des années 1970 quelques tables rondes organisées sous une rubrique, « French Language And Literature of The Americas » (dans une session, par exemple, les auteurs étudiés, à part Aimé Césaire, étaient québécois). Depuis son début officiel en 1981 et pendant presque quinze ans, la division francophone de la MLA a pris une appellation qui la définit par rapport à l'ancien « Centre » : « French Literature Outside Europe ». La division n'a pris son nom actuel, « Francophone Literatures and Cultures », qu'en 1996. Dans un article paru en 2001, Phyllis Franklin signale l'évolution de la popularité des nouvelles subdivisions de l'association depuis 1984. Depuis cette date, le groupe de discussion sur la littérature latino-américaine contemporaine est devenu (pour les langues autres que l'anglais) la division la plus populaire, remplaçant le groupe « XXth Century French Literature », maintenant en deuxième position. L'espagnol n'a que tout récemment pris sa place logique, ce qui contribue sans doute au sentiment post-Waterloo que l'on peut entendre à des colloques et des réunions professionnelles, c'est-à-dire la nostalgie pour la première place anciennement occupée par les études françaises à l'université. En fait, comme j'ai démontré plus haut, l'espagnol dépasse depuis longtemps le français en nombre d'effectifs dans les écoles aux États-Unis — ce ne sont que certaines institutions qui tardent à suivre la réalité sur le terrain. Pour expliquer les causes de ce qui est perçu (et parfois constaté) comme une baisse d'inscriptions dans les cours de français, une

collègue d'une université prestigieuse blâme, en premier lieu, l'invasion des études francophones et, en deuxième lieu, l'espagnol. De telles remarques réactionnaires — qui témoignent par définition une opposition au changement — existent depuis toujours. Quand un département de français n'arrive plus à garder son classement de prestige ou sa focalisation sur la France et la littérature française, certains cherchent les causes de la déchéance non seulement dans l'avènement des études francophones, mais également dans le succès des études culturelles, postcoloniales, *et cetera*. Comme le fait remarquer Franklin, les groupes de discussion les plus importants de la MLA restent très stables depuis quinze ans, avec une seule exception en français : la division consacrée aux littératures et cultures francophones a remplacé celle des études médiévales, qui ne figure plus parmi les dix premiers groupements⁸. En chiffres réels, le nombre de membres de la division francophone a doublé dans la dernière décennie (entre 1991 et 2001), ce qui montre une augmentation rapide et non négligeable. Il ne s'agit pas ici d'établir des normes de popularité, mais de montrer tout simplement que les études francophones occupent maintenant une place solide dans l'enseignement du français aux États-Unis.

Les annonces de postes de la MLA (les *MLA Job Information Lists*) donnent un autre portrait des changements dans les départements de français aux États-Unis. Au cours des années 1980, on constate l'arrivée aux États-Unis de professeurs et professeurs-écrivains provenant des pays francophones non européens (avec quelques exceptions plus tôt, surtout des pays des Duvalier et autres Mobutu) pour combler des postes offerts. Comme les petites annonces du *Chronicle of Higher Education*, celles de la *MLA Job Information List* donnent aussi des renseignements précieux sur les matières enseignées. Grâce à la progression rapide de l'informatisation, l'étude comparative des données que contiennent ces annonces est désormais facile et détaillée, même si elle ne peut être complètement objective. En dépouillant ces annonces, j'ai été moins choqué par les domaines de spécialisation demandés que je ne l'aurais pensé. Dans les conférences et tables rondes spécialisées, j'entends ridiculiser

⁸ « Between 1984 and 2001 there was remarkable stability in this group of divisions, with one significant change: the division on Francophone Literature and Culture replaced French Medieval Language and Literature on the top ten list » (Phyllis Franklin, « Organizing the MLA Convention », *MLA Newsletter*, vol. 3, n° 3, automne 2001 : 4-5).

(souvent avec raison) les facultés qui prétendent engager un seul professeur — et je cite une annonce de poste — avec « deux [*sic*] spécialisations, la littérature des XVII^e et XVIII^e siècles et la littérature francophone », ou qui peut couvrir — un autre poste — les « cultures et littératures nord-africaines, ouest-africaines ou caribéennes ». Comment peut-on prétendre connaître suffisamment un seul pays — le Cameroun, par exemple — pour discuter non seulement de ses multiples cultures, langues et histoires coloniale et postcoloniale, mais également de celles de ses voisins et d'autres régions du monde? De telles annonces s'expliquent en partie par un phénomène aussi fréquent il y a vingt ans qu'aujourd'hui, qui consiste à engager un seul professeur dans un département avec peu d'effectifs et qui a donc besoin d'un employé multidisciplinaire, capable d'enseigner des cours de langue, de civilisation française et de littérature de plusieurs régions et siècles.

En fait, la multidisciplinarité est plutôt la norme que l'exception aux États-Unis. Pour certains postes de français, les institutions expriment une préférence pour le candidat qui pourraient également enseigner l'espagnol, ou parfois l'italien. Le doctorat en lettres (*Ph.D. in French*) est de rigueur, avec plusieurs spécialisations qui ne sont ni aussi importantes ni aussi visibles en France. Citer ces champs d'études en anglais qui figurent sur les annonces — *Cultural Studies*, *Feminist Studies*, *Gender Studies*, *Media Studies* — nous rappelle que certains, telles que les *Gender Studies*, n'ont pas d'équivalent en France. Certaines connaissances traditionnelles exigées — enseigner des cours de français des affaires ou de littérature française en anglais — réapparaissent de façon continue au fil des années. D'autres formations — les nouvelles technologies et les nouveaux médias — ne sont apparues que plus récemment. Mais l'évidence est claire : depuis quelques années, les postes exigeant une spécialisation en cultures et littératures francophones non européennes ont beaucoup augmenté, entre un quart et plus d'un tiers des postes offerts en français. En chiffres réels, cela se traduit par une trentaine de postes pour les listes d'octobre 1999 et 2001⁹. Il y a seulement quinze ans, les postes où une telle concentration était demandée se comptaient sur les doigts d'une main.

⁹ Une trentaine sur quelque quatre-vingts postes en « *French* ». Il est parfois difficile de compter le nombre exact des postes : certains, disponibles pour des candidats ayant un doctorat en français, sont en littérature comparée ou répartis entre plusieurs langues; pour certains autres, plusieurs spécialisations sont admissibles et même préférables.

Une lecture attentive des annonces révèle que la combinaison des spécialisations exigées est parfois si éclectique qu'il doit s'agir soit d'un poste qui remplace une personne précise, soit qu'il y a trop peu d'effectifs et la faculté essaie désespérément de couvrir toutes les bases avec une seule personne. Autre variable difficile à évaluer : la plupart des facultés sont obligées d'afficher leur politique de non-discrimination; pourtant, en lisant « les femmes et les minorités sont encouragées à poser leur candidature » ou « l'institution s'engage à respecter la diversité », l'on sait que, selon les cas, le candidat retenu représente finalement une valeur ajoutée par rapport aux connaissances et à la préparation intellectuelle requises. Les mots-clés des annonces sont « et », « et/ou » et, surtout, « francophone », exigeant du non-initié une lecture stylistique. Pour les années 1999-2001, voici quelques exemples raccourcis (et, pour la plupart, traduits de l'anglais) qui donnent une idée de la présence « francophone » dans les universités. Sont recherchés, par exemple, des spécialistes en : « études contemporaines françaises *et* francophones »; « études de la Renaissance *ou* francophones »; « culture québécoise, français des affaires *et* technologies de l'éducation »; « littératures francophones *et/ou* littérature du XIX^e siècle »; « Afrique subsaharienne, Afrique du Nord *et* un siècle/champ d'études »; ou encore : un candidat ayant une « spécialisation antérieure à 1700 *et/ou* en littérature francophone »; enfin, un « généraliste » pouvant aussi enseigner « le cinéma *et* les littératures et cultures francophones ». Sans logique mais en utilisant une terminologie comprise par tous les postulants, les études « francophones » se présentent comme étant distinctes des études françaises. L'emploi des mots *French* ou *francophone* est parfois suffisamment ambigu pour ne pas savoir si un « francophone » est vraiment le candidat recherché. Par exemple, pour le poste qui exige « un séjour prolongé dans un pays francophone » (« Sustained living experience in a francophone country »), on se demande si la France ou la Suisse comptent comme pays francophones. Un autre poste exige « a native-like command of French »! (une maîtrise quasi native du français, mais certainement pas celle d'un natif-natal de Rimouski, de Kinshasa ou même de Marseille). *What French? De quel français s'agit-il?* D'autres facultés prétendent être plus claires, comme dans une annonce pour un spécialiste de « littératures et cultures

du XIX^e et XX^e siècles et la langue de la France » (« the language of France ») — ici, on comprend que les candidats africains, haïtiens, etc. peuvent s'abstenir. Un autre poste exige un « background » (une formation et une éducation) en « cultures françaises et francophones » : cela exclut certainement beaucoup de candidats sans le bagage international. Il y a des aberrations, certes, et on voit ces mots « francophone » et surtout « francophonie » employés par de petites facultés qui veulent sans doute être « à la page ». Sinon, comment expliquer le besoin du qualificatif pour un poste de généraliste aussi bien que celui qui exige une concentration de recherches sur « l'époque post-1800 avec un intérêt en littératures et cultures francophones »? Si la faculté n'a ni les moyens ni la volonté d'engager un spécialiste, on peut lire dans ces annonces un besoin de faire des « études francophones » tout simplement pour faire comme les autres. Ce qui peut expliquer par exemple l'offre d'un poste dont la spécialisation est en principe ouverte, mais de préférence « *Francophonic* [sic], surtout des Caraïbes ».

Il faudrait montrer également quelques exemples positifs, du moins plus réalistes, où les spécialisations sont plus clairement définies, comme pour le poste qui recherche un spécialiste en « littératures de femmes françaises ou francophones depuis 1950 », d'autres pour des spécialistes en « cinéma français et francophone » ou en « théâtre, avec une préférence pour le théâtre francophone antillais ». Le marché du travail universitaire aux États-Unis est favorable aux candidats qui ont du moins une seconde concentration en études francophones non européennes. J'ai même remarqué une offre de poste (à Oberlin College) pour un professeur qui devrait résider dans leur *Maison francophone*, une appellation inconcevable il y a 10 ans sur un campus américain, et qui ne plairait toujours pas aux traditionnelles Maisons françaises.

Il y a lieu de se réjouir d'une ouverture vers les études francophones aux États-Unis, ouverture qui n'existe pas en France. En plus, un doctorat en lettres (françaises ou francophones) est en principe le diplôme de base — pas plus — vers l'ouverture des portes pour le candidat aux États-Unis. Pour évoquer ici les changements et le développement des études francophones, il n'est pas question d'examiner en détail la différence entre la

situation qui prévaut aux États-Unis et en France : je parle ailleurs de ma perception de la fermeture de l'Hexagone au monde francophone (voir l'introduction de Spear, 2002). Il faut pourtant souligner les étapes difficiles à franchir avant de devenir professeur d'université en France. Après le doctorat et suffisamment de publications, le candidat envoie un dossier complet au Conseil national des Universités en vue d'obtenir une qualification (souvent refusée à des candidats amplement qualifiés). L'épreuve de la qualification passée, le postulant a quatre ans pour trouver un poste dans une faculté, mais pour cela, il faut qu'il y ait des postes offerts. Souvent, me dit-on, il faut être coopté ou introduit par un professeur établi dans un département. Même avec une agrégation, une habilitation ou diverses autres façons de prouver ses compétences pour entrer dans un poste d'enseignement universitaire en France, la question est de trouver un poste vacant, et un poste dans une discipline enseignée, ce qui n'est pas souvent le cas pour les études de littératures francophones¹⁰.

Dans toute la France, il n'y a que *deux* chaires universitaires consacrées aux études francophones : celles de Strasbourg-2 (Beïda Chikhi) et de Paris-4 (Jacques Chevrier). La faculté de Paris-8 Villetaneuse a depuis longtemps offert des unités de valeur (UV) en études francophones, et on peut y préparer la licence et le DEA en « Lettres modernes, mention Francophonie ». Une dizaine d'autres facultés françaises offrent des UV en littérature francophone où enseignent des auteurs francophones (exemples : Tahar Bekri à Paris-10 Nanterre, Nabil Farès à Grenoble-3), et il y a des centres de recherche francophones associés aux programmes de lettres modernes ou de littérature comparée (voir le Centre d'études d'Afrique noire de Bordeaux, LIMAG à Lyon-2). Mais les écrivains de l'extérieur de l'Hexagone figurent rarement aux programmes des écoles primaires et secondaires. Senghor a fait une brève apparition au programme de l'épreuve de français en terminale et pour l'agrégation. Quant à Aimé Césaire, deux de ses textes classiques ont dû être retirés de l'épreuve de la terminale à la suite des plaintes de quelques députés, en 1995. Les voix des spécialistes de lettres francophones s'élèvent de façon unanime pour dénoncer ces lacunes dans l'enseignement

¹⁰ Voir « Comment devient-on enseignant-chercheur? » sur le site du ministère de l'Éducation nationale française : <www.education.gouv.fr/sup/perssoumenu.htm>. Le ton et les exigences froissent suffisamment pour désespérer, mais un candidat peut franchir ces étapes et même obtenir la qualification, tout en sachant qu'il n'y aura pas de poste disponible en fin de parcours.

des lettres « françaises » en France. Les raisons de cette fermeture envers le monde francophone et les études postcoloniales et culturelles sont multiples (et ne préoccupent pas trop les Américains). Les études francophones, disent les traditionalistes, entraîneraient une crise de la conception classique et universitaire de l'enseignement des lettres en France. D'autres prétendent que le système académique français est réactionnaire et que tout débat progressiste en France est tenu, hors de l'université, par les seuls « public intellectuals » — écrivains, stars des médias, politiciens; aux États-Unis, par contre, il y a peu de débats intellectuels grand public en dehors de l'université. Aux États-Unis, il n'existe pas de programme national d'instruction publique. Cela crée des inégalités ainsi qu'une diversité énormes. En France, par contre, les manuels scolaires font partie du programme national qui laisse peu de choix aux enseignants. Les Français aiment ridiculiser le politiquement correct des États-Unis, mais les parents américains — à tort ou à raison — sont habitués à réclamer une représentation de leur culture, de leur « race » et de leur religion dans les manuels utilisés par leurs enfants à l'école, et ne permettraient pas de manuels de classe si bonnet blanc, blanc bonnet que l'on trouve en France et aux DOM-TOM. L'exclusion des lettres francophones est donc encore plus évidente dans les programmes scolaires qu'à l'université. Il suffit d'examiner, par exemple, les manuels de CM1 pour compter les visages qui pourraient ressembler aux écoliers des DOM-TOM. On me confirme que l'ignorance des littératures du Québec est quasi totale dans l'institution scolaire et universitaire française. Les lettres africaines et antillaises francophones ne sont pas beaucoup mieux étudiées, surtout quand il s'agit des colonies séparées depuis longtemps de la mère-patrie, comme Haïti. De là, on peut comprendre l'intérêt, pour ceux qui en ont la formation, de chercher un poste ailleurs qu'en France.

Dans son article, « US Exit, African Voices and Francophone Loyalty », Jean-Philippe Dedieu parle de la présence des intellectuels africains dans les universités américaines. Il cite, du côté anglophone comme du côté francophone, des exemples de professeurs africains ayant opté pour des postes aux États-Unis plutôt qu'en Europe. Pour les francophones, écrit-il, « l'argument de la langue française ne préside pourtant plus au choix du pays de destination ». Cette « reconfiguration inédite et durable des

flux migratoires issus du continent africain en direction du Canada et des États-Unis » découle de plusieurs facteurs, y compris *The Immigration Act of 1990*, une loi qui facilite la régularisation des papiers pour les immigrants qualifiés, dont les professeurs et chercheurs d'exception. Dedieu fait également l'éloge de l'efficacité des réseaux de travail en place aux États-Unis : les structures sociales qui relient les collègues par invitations et réunions, créant, selon un professeur africain installé aux États-Unis, « une familiarité et une continuité [qu'il n'a] jamais retrouvées du côté français ».

Parmi les autres aspects positifs qui attirent les intellectuels africains aux États-Unis, selon Dedieu, se trouve la multidisciplinarité des études, comparée à « l'aversion française pour toute revendication multiculturelle ». Dans un article sur la « crise de l'universalisme français », Naomi Schor souligne pour sa part que la politique de l'assimilation est si forte en France que la politique d'identité (« identity politics ») ne saurait s'y épanouir (2001 : 52). Dans les institutions françaises, on apprend à suivre le modèle républicain par une assimilation civique et culturelle. D'où le sentiment français que le multiculturalisme américain constitue en puissance un « désastre culturel qui menace la société de fragmentation, et la nation de dissolution » (*Ibid.* : 53). Les quelques images de 1968 évoquées plus haut donnent une autre façon de voir la naissance de cette politique de l'identité possible et célébrée aux États-Unis. L'identité à trait d'union que l'on affiche avec fierté aux États-Unis (afro-américain, italo-américain, judéo-américain, latino-américain, *et cetera*) ne sied pas à l'idée d'assimilation à la française.

Comme je l'ai montré à l'aide des exemples de postes offerts, on peut dire qu'en moins de vingt ans il y a eu une certaine « explosion » des études francophones aux États-Unis. Pour mieux cerner ce phénomène, il est important de se pencher également sur l'évolution d'autres domaines et spécialisations au sein des départements d'études « françaises » : études culturelles, féministes, multimédia, postcoloniales, homosexuelles, *et cetera*. Dans *French Cultural Studies* — un volume particulièrement intéressant parmi d'autres consacrés aux études culturelles aux États-Unis —, Lawrence D. Kritzman répond aux « crises d'identité » dans les départements de français,

déclenchées par l'arrivée des études culturelles, perçues par certains professeurs comme une menace aux études traditionnelles. L'enseignement du français aux États-Unis, nous dit-il, « depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu des années 1970 était dominé par *une certaine idée de la France* et de l'impact de sa culture » (Le Hir et Strand, 2000 : 13). Chacun à sa manière, les divers collaborateurs à l'ouvrage évaluent l'importance des études culturelles dans les programmes de français. Comme pour les études francophones, les traditionalistes (disons réactionnaires) s'opposent aux changements. Dans un de ses nombreux articles sur ce sujet, Sandy Petrey s'oppose à un programme d'études qui « renonce à tout vestige d'eurocentrisme » (1995 : 382) et affirme que les études culturelles sont une nouvelle discipline créée « aux dépens de l'ancienne » (*Ibid.* : 383)¹¹. Petrey fait partie des pleurnichards qui ne cessent de parler de la « situation précaire » (*Ibid.* : 384) des études françaises aux États-Unis et du « déclin effrayant » de l'intérêt porté à l'étude du français (*Ibid.* : 390-391). Il prétend que la stratégie de recrutement des étudiants, qui consiste entre autres à dire aux Afro-Américains que le français parlé en Afrique est « une perte de temps », puisque : 1) l'anglais y est également parlé et 2) « Ceux qui sont inspirés, en solidarité avec les colonisés, sont les moins aptes à penser qu'apprendre la langue du colon est la meilleure façon de concrétiser leurs sentiments » (*Ibid.* : 388). Pour les lecteurs de *Présence Francophone*, je ne me sens pas obligé de répondre à de tels commentaires d'un eurocentriste avoué, mais on peut brièvement poser, parmi d'autres, les questions suivantes : 1) à quel point les (Afro-) Américains se sentent-ils solidaires des (ex-)colonisés africains?; 2) quel est le rapport avec l'anglais quand le français est la langue officielle de nombreux pays africains?; 3) pourquoi ne pas reconnaître la langue française comme la langue africaine qu'elle est *aussi*, étant donné que les débats sur l'utilité d'une langue véhiculaire et du quotidien ont depuis longtemps passé le stade de n'y voir qu'une « langue du colonisateur »? Ce qui

¹¹ Dans un autre de ses articles erronés — où il s'agit, par exemple, des « tronçonneuses » qui abattent les francophones en Algérie et la disparition du français dans les anciennes colonies —, Petrey a peur d'un programme sans « centre » (« A French program not centered around France has no center at all ») : des choix démocratiques seraient moins intéressants qu'un savoir dicté d'en haut par le roi, le président-à-vie, la France, le professeur. Le professeur de lettres qu'est Petrey nous livre une « lecture » de la mort d'Edmond Laforest, le dictionnaire Larousse attaché au cou, sans nous rappeler l'importance réelle et symbolique de la langue française en Haïti au moment où Laforest se suicide en 1915, c'est-à-dire au début de la violente occupation américaine (Petrey, 2001).

me répugne le plus dans des attitudes pareilles, c'est à quel point certains professeurs veulent encourager l'isolationnisme américain en voulant effacer un continent entier — ses langues et ses cultures — des programmes d'études. Selon Marie-Pierre Le Hir, une des rédactrices de *French Cultural Studies*, les études culturelles françaises sont plutôt une « réaction saine » (2000 : 138) à la baisse des inscriptions en français. Le Hir met en question les critères qui créent cette distinction entre la culture d'élite et la culture populaire et — ce qui est encore plus intéressant — s'interroge sur la valeur des classifications traditionnelles des disciplines (*Ibid.* : 127). D'autres collaborateurs soulignent l'impossibilité de créer une véritable distinction entre les études littéraires et les études culturelles. Mireille Rosello, par exemple, met en question le besoin de séparer la politique des études littéraires et culturelles en nous rappelant que les politiciens n'arrêtent pas, eux, de mêler les idées politiques et la littérature (*Ibid.* : 83).

Pour diverses raisons, les études culturelles, féministes, homosexuelles, postcoloniales et d'autres nouveaux domaines enseignés aux États-Unis nous permettent de revoir les anciennes disciplines qui ne correspondent pas aux intérêts et aux réalités du monde du travail. Les « études francophones », considérées par certains comme distinctes des « études françaises », pourraient constituer une simple étape vers de nouvelles configurations de nos disciplines. Dans les départements de *Black Studies*, *Africana* et autres appellations pour désigner les études africaines et afro-américaines, il y a des centres de recherche composés de spécialistes de littérature (en plusieurs langues), d'histoire, de cinéma, de sciences politiques et d'anthropologie. Certains départements d'études latino-américaines rassemblent également une grande diversité de spécialisations. Certaines facultés offrent des programmes d'études françaises qui ne se limitent ni à la littérature ni à l'Hexagone; l'Institute of French Studies de New York University est un bon exemple. Le Multicampus Research Group on Transnational And Transcolonial Studies de l'Université de Californie, domicilié à UCLA, est un autre exemple où l'on ne se demande pas dans quelle langue les études vont s'effectuer, quel sera le « centre » de la discipline, ou encore quelle est la frontière entre littérature, culture et politique. Cette interdisciplinarité est très saine, même si les

professeurs des disciplines moins populaires ou des spécialisations qui n'attirent plus beaucoup d'étudiants font tout leur possible pour protéger leur territoire et leur pouvoir au sein d'une discipline classique, bien délimitée et respectée.

Beaucoup de facultés américaines ont engagé des écrivains et autres intellectuels français et francophones pour enseigner la littérature (et d'autres disciplines selon leur formation) : Evelyne Accad (U. of Illinois), Maryse Condé (Columbia), Assia Djebar (NYU), Emmanuel Dongala (Bard), Édouard Glissant (CUNY), Valentin Mudimbe (Duke), Abdelhak Serhane (USL), Michel Serres (Stanford) et Monique Wittig (U. Arizona), pour en citer quelques-uns. Ils ont tous puissamment contribué à la formation de toute une génération de jeunes critiques et professeurs aux États-Unis. D'autres personnalités de la littérature française et francophone sont très souvent invitées à donner des conférences ou des séminaires ponctuels dans les universités américaines. Dans la petite foule, souvent sponsorisée en partie par les Services culturels de l'ambassade de France, les stars de la scène à Saint-Germain-des-Prés comprennent une variété d'auteurs français et francophones : Tahar Ben Jelloun, Rachid Boudjedra, Alain Finklekraut, Julia Kristeva, Philippe Sollers et bien d'autres. Cette belle façade, plus passagère que celle des auteurs engagés comme professeurs, est souvent une source d'inspiration, bonne ou mauvaise, mais il me semble que les « stars » francophones sont plutôt rarement invitées comme enseignants dans les universités françaises. Je pense aux deux écrivains disparus en 2001, Senghor et Mongo Beti, qui ont enseigné au lycée, comme le fait actuellement le Djiboutien Abdourahman Waberi. J'ai cité quelques noms et facultés plus haut, mais le prestige et l'argent en France pour les auteurs francophones se situent sans doute ailleurs : dans la presse écrite et audiovisuelle (exemples : Abdelwahab Meddeb, Leïla Sebbar) ou dans d'autres institutions gouvernementales, comme le CNRS (Azouz Begag). À New York, avec Maryse Condé dans le nord et Assia Djebar dans le sud de la ville, dans deux grandes facultés privées, et mon collègue Édouard Glissant au cœur de Manhattan dans notre université publique, nous sommes loin de nous plaindre de la place accordée aux lettres francophones; et je rappelle que tous les trois occupent des postes de professeurs de *French*.

On peut continuer à débattre des raisons pour lesquelles les études françaises aux États-Unis sont devenues si (ou trop) « francophones » et chercher à comprendre ce qui empêche leur développement institutionnel en France. Tout en acceptant la réalité des choses — que la majorité des francophones de la planète vivent en Afrique —, il est logique qu'aux États-Unis on poursuive davantage l'étude des cultures francophones au pluriel. Il me semble tout aussi logique de ne plus parler d'une compétition ou d'une division français/francophone comme une prétendue perte de statut du français par rapport à l'espagnol comme langue seconde aux États-Unis. Nous avons plutôt intérêt à encourager tout simplement les étudiants aux États-Unis à apprendre une ou plusieurs langues étrangères. Quant aux étudiants inscrits dans des programmes de *French Studies* aux États-Unis — qui maîtrisent en principe le français et l'anglais, et parfois l'espagnol —, il me semble plus important de les encourager à approfondir leurs études « francophones » en étudiant les cultures et les langues principales — l'arabe, le créole, le khmer, le lingala, le oulof, et *cetera* — qui côtoient le français dans le quotidien de la vaste majorité du monde francophone.

Thomas C. SPEAR : Professeur au Lehman College, au Graduate Center de New York State University (CUNY), il est spécialiste de la littérature française du XX^e siècle et des littératures francophones, de l'autobiographie, des multimédias et du cybertexte. Outre les deux ouvrages qu'il a coédités, *Traces de la culture française* (Karthala, 2001) et *Céline And The Politics of Difference* (University Press of New England, 1995), il a publié de nombreux articles et gère plusieurs sites Web, dont *Franco-Monde*, consacrés à la dissémination d'information sur les études francophones.

Références

DEDIEU, Jean-Philippe (2002). « US Exit, African Voices And Francophone Loyalty », *African Issues*, n° 30.

KAPLAN, Alice (1993). *French Lessons*, Chicago, U. of Chicago Press.

LE HIR, Marie-Pierre et Dana STRAND (éd.) (2000). *French Cultural Studies: Criticism at The Crossroads*, Albany, SUNY Press.

PETREY, Sandy (2001). « French in the American Academy », *Modern Language Studies*, vol. 37, n° 4, octobre : 416-428.

-- (1995). « French Studies/Cultural Studies: Reciprocal Invigoration or Mutual Destruction? », *The French Review*, n° 68 : 381-392.

RICHARDS, Marvin (2002). « La Nouvelle-France et la nouvelle France. Or, Are Quebec Studies French Studies? », communication faite à la « 20th/21st Century French Conference », Hartford, Connecticut, avril.

RHODES, Nancy C. et Lucinda E. BRANAMAN (1999). « Foreign Language Instruction in the United States: A National Survey of Elementary and Secondary Schools », Washington, DC, Center for Applied Linguistics : U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

SHOR, Naomi (2001). « The Crisis of French Universalism », *Yale French Studies*, n° 100 : 43-64.

SPEAR, Thomas C. (2002). « Alien-ations françaises », introduction de *La culture française vue d'ici et d'ailleurs*, Paris, Karthala.

THOMPSON, Chantal P. et Elaine M. PHILLIPS (2000). *Mais Oui !*, 2^e édition, Boston, Houghton Mifflin.