



L'EXPLOITATION DE LA NOUVELLE EN CLASSE DE FLE. EXEMPLES ISSUS DE LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

C'est grâce à l'Association belge des professeurs de français (ABPF) que, le weekend du 10 au 12 novembre 2017, nous avons participé au Colloque d'automne de l'Association tchèque des professeurs de français (SUF), qui s'est déroulé à Poděbrady et qui portait comme titre : *L'interculturel au cœur du débat*. Nous avons proposé un atelier pédagogique intitulé : *L'exploitation de la nouvelle en classe de FLE. Exemples issus de la littérature francophone*.

Nous avons ouvert l'atelier sur quelques considérations quant au genre de la nouvelle, car ce sont les caractéristiques de ce genre qui le rendent intéressant en classe de FLE. La nouvelle est en effet un genre court qui se plie plus facilement aux contraintes temporelles d'un enseignant. Elle contient aussi un nombre limité de personnages et de péripéties, ce qui la rend souvent plus facile à circonscrire pour les apprenants. Présentée en recueil, elle fait partie d'un ensemble plus grand et constitue dès lors un tremplin pour aborder une œuvre plus longue du même auteur, découvrir les caractéristiques thématiques d'un sous-genre (recueils de nouvelles fantastiques, de science-fiction, etc.) ou encore découvrir la littérature d'une zone géographique (recueils de nouvelles belges, caribéennes, etc.). Qui dit brièveté du genre ne dit pas panacée. Si la nouvelle est plus courte, sa compréhension n'en est pas forcément rendue plus aisée, car elle constitue en quelque sorte la nanotechnologie de la littérature : tout doit tenir dans un espace réduit. L'auteur aura donc souvent recours à certains mécanismes au niveau temporel (ellipses) et logique (implicite), qui seront autant de problèmes pour les apprenants. Malgré ces « inconvénients », la nouvelle met généralement moins d'éléments en œuvre que le roman : elle se développe au départ d'une matière épisodique, quand le roman serait une suite d'épisodes, et elle constitue par là un support pédagogique intéressant.

Après avoir expliqué le choix de la nouvelle comme point de départ de l'atelier, nous nous sommes intéressés au caractère

francophone de nos exemples. Marine a d'abord exposé les grandes périodes de l'histoire de la littérature belge¹. La première, la phase « centrifuge » (1830 à 1920), se caractérise par un rejet de la culture française et une survalorisation de la nordicité, avec des auteurs phares comme Maurice Maeterlinck (Nobel de littérature en 1911) et Georges Rodenbach (auteur de *Bruges-la-Morte* en 1892). On retrouve à cette époque des courants de la littérature française : le romantisme (De Coster), le naturalisme (Lemonnier), le symbolisme (Maeterlinck, Rodenbach, Verhaeren). Arrive la phase « centripète » (1920 à 1960-1970) : les auteurs se réclament de la littérature française, mais de celle des XVII^e et XVIII^e siècles ; ils gommant par ailleurs toute appartenance à la Belgique (langue, culture). Il s'agit par exemple de Jacqueline Harpman (*La Plage d'Ostende*) et de Marguerite Yourcenar (*L'Œuvre au noir*). Il reste néanmoins des traces de la phase centrifuge, notamment dans le surréalisme (textes de René Magritte), dans les récits policiers de Georges Simenon et chez les auteurs fantastiques (Jean Ray, Thomas Owen, Jacques Sternberg). Enfin, la troisième phase, « dialectique », voit les auteurs (Pierre Mertens, Amélie Nothomb, Thomas Gunzig, etc.) diversifier leur manière de se positionner par rapport au centre littéraire qu'est Paris.

Pierre a poursuivi l'atelier pédagogique en présentant – dans les grandes lignes et de façon synthétique – l'histoire de la littérature francophone des Caraïbes (Haïti et Antilles : Guadeloupe et Martinique), à l'aide de l'ouvrage de Daniel Delas intitulé *Littératures des Caraïbes de langue française*². Après avoir précisé qu'il allait s'agir

de textes en français et non de textes en créole, il a rappelé que cette littérature s'est toujours préoccupée de questions sociales d'identité et de liberté, au vu de son histoire complexe (exterminations, esclavage).

La première période présentée fut celle que Delas intitule « Une littérature d'imitation » (1830-1930) : en Haïti, on trouve une littérature analogue à celle du romantisme français ; dans les Antilles, les auteurs répètent les clichés exotiques à la mode en France, notamment celui de la « doudou » (la femme créole), ce qui justifie qu'ils aient reçu l'appellation de « doudouistes ». Il s'agit de Poirié Saint-Aurèle, Victor Duquesnay, Gilbert de Chambertrand, et par exemple Daniel Thaly, qui écrira ces quelques lignes restées célèbres : « Je suis né dans une île amoureuse du vent / Où l'air a des odeurs de sucre et de vanille / Et que bercent au soleil du tropique mouvant / Les flots tièdes et bleus de la mer des Antilles. » Cette littérature recevra les reproches de Suzanne Césaire, qui dira en 1942 dans *Tropiques* : « [...] des mots, de l'âme, du bleu, des ors, du rose. C'est gentil. [...] De la littérature ? Oui. Littérature de bamac. Littérature de sucre et de vanille. Tourisme littéraire. [...] Poésie, non pas. » Ont également été abordés, dans cette première phase, l'Académie Créole Antillaise (ACRA), fondée au début du XX^e siècle et dont les membres vont œuvrer pour sauver la langue créole et produire des œuvres littéraires en créole, et Gilbert Gratiant, qui se situe au carrefour de l'exotisme, de la négritude et de la créolité, notions qui ont été abordées et expliquées ensuite.

La deuxième phase (1930-1960) présente quant à elle une littérature « d'identité ». Les auteurs haïtiens abordent la vie des paysans pour en dénoncer les conditions et traitent la question du vaudou qui reviendra souvent. Dans les Antilles émerge le mouvement célèbre de la négritude, porté par le Martiniquais Aimé Césaire.

¹ DENIS (Benoît) et KLINKENBERG (Jean-Marie), *La littérature belge. Précis d'histoire sociale*, Lovreval, Labor, « Espace Nord », 2005.

² DELAS (Daniel), *Littératures des Caraïbes de langue française*, Paris, Nathan Université, « Littérature – 128 », 1999.



saire, notamment dans son *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) où il revendique son identité. Outre la célèbre revue *Présence africaine* (initiée en 1948), une œuvre phare de l'époque est l'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française* (1948) dirigée par le Sénégalais Léopold Sédar Senghor.

Enfin, la troisième phase (1960 à nos jours) comporte une littérature « de métissage » : pour les auteurs concernés, il s'agit de montrer que la réalité des îles des Caraïbes, l'identité de leurs habitants et la littérature qui y est produite résultent de processus dynamiques, de *mélanges*, etc. Un texte fondateur de cette mouvance est l'*Éloge de la créolité* (1989) de Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant et Jean Bernabé. Cette phase – toujours actuelle – voit fleurir la production d'auteurs comme, en Haïti, René Depestre, Frankétienne, Jean Métellus ; dans les Antilles : Édouard Glissant, Xavier Orville, Maryse Condé, Simone Schwarz-Bart, Daniel Maximin, Ernest Pépin, Raphaël Confiant, Patrick Chamoiseau, Gisèle Pineau, etc.

Nous avons ensuite présenté les résultats d'une observation d'un manuel « classique », intitulé *Littérature progressive de la Francophonie* (Nicole Blondeau et Ferroudja Allouache, chez CLE International en 2008). Étrangement, ce manuel ne présente que trois auteurs belges (Jacques Brel, Georges Simenon et Marguerite Yourcenar) alors qu'il fait la part belle aux auteurs des Caraïbes (Jacques-Stephen Alexis, Gary Victor, René Maran, Joseph Zobel, Aimé Césaire, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant, Maryse Condé). Cette disproportion est bien sûr interpellante et une discussion a été menée avec les participantes pour la questionner.

Nous sommes enfin passés à la troisième et dernière étape de notre atelier *pédagogique*, à savoir l'exploitation de la nouvelle « L'envers du décor » d'Ernest Pépin, afin de proposer aux participantes un exemple concret et transposable en classe de FLE. Elles ont bénéficié d'un temps de lecture pour découvrir le texte intégral de manière individuelle. Ce temps de lecture était accompagné d'une seule et unique consigne : que demanderiez-vous à vos apprenants pendant ou après la lecture de ce texte, quelles questions poseriez-vous ? Nous remercions ici notre collègue Laurence Wéry (ULiège-ISLV) pour cette belle idée d'activité que nous

avons nous-mêmes vécue en tant qu'étudiants lors de notre master en FLE à l'ULg.

Après la lecture, nous avons procédé à une mise en commun des questions suggérées par les participantes. Lorsqu'une question était formulée, nous la classions dans l'une des cinq colonnes prévues à cet effet, mais dépourvues de titre. Une fois toutes les propositions émises, nous avons demandé aux participantes de proposer des titres pour les colonnes. Il s'agissait respectivement de : compréhension globale, appréciation, hypothèse, compréhension détaillée et production. Titrer la première colonne s'est avéré relativement évident, elle contenait les traditionnelles questions de Quintilien (qui, quoi, où, etc.). La deuxième est souvent restée vide, on peut pourtant attendre des apprenants une appréciation argumentée. La troisième elle aussi a inspiré moins de participantes : il s'agissait de demander aux apprenants d'émettre des hypothèses, d'imaginer la suite à un point précis du récit, etc. La quatrième colonne était sans conteste la plus remplie, ce sont donc très souvent des questions de détail qui sont soumises aux élèves. Elles sont *évidemment* indispensables, mais il est possible de varier. Répondre uniquement à des questions de détail ne prouve pas la compréhension du texte mais surtout – dans la perspective qui nous occupe et qui est celle du colloque – ne permet pas de s'inscrire dans l'interculturalité. Faire de l'interculturel en compréhension

à la lecture est pourtant possible en proposant des productions spécifiques aux élèves (la cinquième colonne, pas plus fournie que la deuxième et la troisième). Il peut s'agir de donner des conseils aux personnages face aux problèmes rencontrés, de combler une ellipse, ou encore, plus concrètement, comme le texte proposé contenait quantité de termes culinaires relatifs à la cuisine des Antilles, de préparer l'une des spécialités citées en se renseignant à son sujet. Faire de l'interculturel, c'est mélanger les cultures, les mettre en relation ; elles ne doivent pas simplement cohabiter, elles doivent interagir. Par exemple, en Belgique, nous aurions proposé de préparer des boulets à la liégeoise avec des frites de patates douces, mêlant ainsi la culture belge et celle des Antilles.

Ces proportions inégales en termes de types de question, nous les avons anticipées. Elles ont permis d'échanger et de donner aux participantes des idées pour varier leurs compréhensions à la lecture, mais aussi de rappeler le principe suivant, important selon nous : il n'y a pas de document inabordable en classe de FLE, il n'y a que des questions inadaptées.

Marine Schmets
(ABPF – BS St. Vith – ULiège)
Pierre Outers
(ABPF – HÉVALLUX – ULiège)

