

Christine Martinez

Université de Varsovie (Pologne)
<https://orcid.org/0000-0001-5847-3933>
christine.martinez@uw.edu.pl

Les micro-récits de Delerm pour un nourrissage culturel effectif en classe de FLE

Delerm's micro-stories for effective cultural nourishment
in FFL classroom

The article proposes to study the impact of Delerm's micro-stories in the FL classroom from a cultural perspective. These literary materials create opportunities for spontaneous dialogue and sharing that enrich the individual and *common cultural reservoir* and lexical repertoire of the learners. This study shows that micro-stories are significantly easier to introduce into the academic curriculum than whole books, without too much effort on the part of the teacher and the learner, but with a very satisfactory result for both sides. A focused definition of the term *culture* is presented at the beginning to set the framework for the study. This is followed by Delerm's literalism, i.e., we tried to hone the learners' skills in reading and understanding a simple text so they would be able to (re)use the acquired information in academic, professional, or personal life. Then, the exploitation of micro-stories in the FL classroom is presented with multiple explanations and, finally, our concluding remarks close this contribution.

Keywords: cultural, Delerm, French as a foreign language, learners' skills, micro-stories

Słowa kluczowe: kultura, Delerm, francuski jako język obcy, kompetencje, mikronarracja

1. Introduction

À l'heure où des compétences culturelles (en tant que maîtrise des fondamentaux et acquisition des connaissances) sont exigées des apprenants, il est utile de questionner la pertinence de l'introduction de récits que nous qualifierons de typiquement français, dans notre cas celles de Philippe Delerm, afin d'entériner le bien-fondé de notre choix. Sachant que « l'exploitation des textes satisfait toutes les exigences que formule la didactique des langues étrangères » (Kalinowska, 2017 : 7), et que « la place du texte littéraire en classe de langue n'est plus périphérique » (Albert, Souchon, 2000 : 51), Delerm avec ses nouvelles semble être le candidat idéal pour être lu, expliqué et compris en cours de français langue étrangère (désormais FLE).

L'écrivain est connu pour ces courts récits – *micro-récits*, qui sont l'essence même de la culture française du fait des moments qui y sont décrits ; grâce à l'auteur, le lecteur perçoit « un bout » de France authentique. En d'autres termes, ce type de micro-récit ouvre une fenêtre au cœur de la société française avec ces us et coutumes ainsi que les pratiques culturelles pour les lui offrir. *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* (1997) s'avère être le livre le plus connu de Delerm avec plus d'un million d'exemplaires vendus, récompensé par le prix Grandgousier¹ et traduit dans plus de 26 langues, et aussi un choix adéquat pour cette expérience.

Pour tenter d'éclaircir notre choix, la notion de culture telle qu'elle est comprise au XXI^e siècle sera définie, ainsi que les compétences exigées dans l'exploitation des textes en cours de FLE. Nous verrons les différentes étapes de cette expérience qui s'est terminée avec un enthousiasme non-caché de la part des apprenants. En premier lieu, les textes et la méthodologie d'approche littéraire seront présentés, puis, ce que nous appelons la « digestion », c'est-à-dire la préhension des micro-récits et, pour finir, après la compréhension par les apprenants des éléments seront détaillées afin de montrer que le texte de Delerm est une source riche fournissant des items typiquement français indispensables à l'adaptation évolutive du monde qu'il soit éducatif, professionnel ou bien personnel.

2. La culture du XXI^e siècle

Culture, du mot latin *cultura* – habiter, cultiver ou honorer, provient aussi de *colere* – cultiver et célébrer ; le terme culture se réfère donc (entre autres)

¹ Le *prix Grandgousier* récompense un essai ou un texte louant les charmes de l'hédonisme à la française. Grandgousier (grand gosier) était un personnage rabelaisien tiré de *Gargantua* (Rabelais publié en 1536).

aux acquis, aux us et coutumes, traditions et pratiques. Ici, pour être bref, deux acceptions importantes se dégagent :

- la culture individuelle qui se définit comme la construction évolutive des acquis² personnels – ce qui correspond à la *culture générale* ;
- la culture du peuple ou plutôt l'identité culturelle d'un peuple, c'est-à-dire les repères historiques, artistiques, de traditions, etc. qui permettent d'identifier un groupe, une collectivité et/ou un peuple y compris son évolution. En opposition à la culture individuelle, la culture du peuple est plus lente pour ne pas dire stagnante. Elle correspond à la *culture collective*. D'un point de vue sociologique, la culture est une valeur qui soude un groupe d'individus.

La *culture collective* nommée aussi « réservoir commun » par B. Peurun Steiger (2015 : 189) est définie par l'UNESCO de la sorte :

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances³.

En d'autres termes, tous les éléments susmentionnés sont acquis, appris, produits, inventés et transmis ; cependant, il faut être conscient aussi que ce réservoir commun ou individuel évolue avec le temps, avec les échanges et établit, voire régit nos manières d'agir, de penser, d'être et communiquer. D'ailleurs, le sociologue G. Rocher (1969 : 88) précise que la culture est

un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par la pluralité de personnes servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

Cette approche sociologique nous pousse à réflexion : les micro-récits qui sont, selon nous, des « bouts » de culture française, sont-ils adéquats pour un cours de FLE ? Ne serait-ce pas imposer et formater de jeunes personnes à

² Dans *acquis*, nous comprenons ici le savoir, les us et coutumes, traditions et pratiques que chacun acquiert tout au long de sa vie, qu'elle soit éducative, personnelle, professionnelle ou sociale.

³ Tiré de *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982*, en ligne, p. 1 [consulté 8.05.2022].

leur insu ? Étant donné que le « lexique culturelle » (Galissou, 1999 : 5–6) et, plus précisément, « la valeur d’usage d’un mot, la culture dans et par le lexique dont les dictionnaires ne rendent habituellement pas compte » (*ibid.*) se trouve dans ces micro-récits, alors nous affirmons qu’introduire des notions culturelles françaises ne peut qu’enrichir le savoir, savoir-agir, savoir-communiquer et le *savoir se comporter presque comme un natif* (Martinez, 2021 : 202). C’est ce que J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 61) appellent la *fonction identitaire* de la langue. Cette dernière est un *habitus* selon la théorie de P. Bourdieu (1984) qui définit l’individu comme un produit socio-historique vivant parmi ses pairs qui a suivi une certaine éducation et est habitué à des pratiques sociales ; d’ailleurs, cet individu accepte ces pratiques sociales car ce sont ses propres visions de la normalité. Or, l’individu apprend, acquiert, voyage, partage et vise à dépasser l’ethnocentrisme ; par conséquent, de nouveau, nous confirmons qu’acquérir des compétences culturelles grâce aux micro-récits de Delerm est une approche des plus pertinentes.

3. Le littérisme par Delerm

Le bien-fondé didactique des textes littéraires n’est plus à démontrer. Autrefois bannis des classes de FLE, les textes littéraires, depuis les années 1980, réintègrent le milieu éducatif des langues étrangères grâce à l’approche communicative ; cependant, les méthodologies⁴ ne suivent pas ce regain d’intérêt (Cuq, Gruca, 2003 : 373).

Ainsi, pour que le texte littéraire choisi soit introduit en cours de FLE et pour avoir une méthodologie constante, nous avons suivi les « instructions » de J.-P. Cuq et d’I. Gruca (2003 : 381–387) et ceux de E. Kalinowska (2017 : 7–24) dont certains points convergent. Les chercheurs proposent de faire une prélecture, ensuite d’appliquer une approche globale avec une première lecture qui sera suivie d’une deuxième lecture, qu’ils nomment « étude des invariants textuels génériques et typologiques » (Cuq, Gruca, 2003 : 382–383). Vient enfin une lecture approfondie, en d’autres termes, une « étude du traitement particulier des invariants et des spécificités de l’écriture ou les étonnements du texte » (*ibid.* 383–384). Dans le cas de la prélecture, les auteurs proposent de chercher « l’appareil paratextuel et/ou le cadre contextuel » (*ibid.* 381) ; de facto, il faut recueillir les informations nécessaires : le titre du texte (s’il n’est pas indiqué) afin de l’analyser ; la typographie pour dégager la structure du texte ; le genre littéraire et, si possible, vérifier la couverture, la

⁴ Les méthodologies de la littérature et des documents authentiques ne seront pas répertoriées. Pour plus d’informations voir : Cuq et Gruca (2003 : 273).

quatrième de couverture, la préface et les critiques. Ces *indices* permettront de mieux situer l'ouvrage et par conséquent, le texte. Au cas où il serait impossible d'obtenir ces éléments, il est conseillé de jouer à partir d'un des mots du titre, des intertitres pour que l'apprenant puisse bénéficier de cette étape qui devrait lui faciliter l'entrée dans la lecture (*ibid.*). Cette lecture peut être globale, silencieuse ou non ; nous préférons la lecture à voix haute car elle s'avère être également un excellent exercice de phonétique et de prosodie. La lecture soulève des questions telles que : qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ? et pourquoi ?, facilitant et affinant la compréhension dudit texte. Une deuxième étape de lecture est proposée par J.-P. Cuq et d'I. Gruca, « l'étude des invariants textuels génériques et typologiques » (2003 : 382–383) ; celle-ci consiste à repérer les éléments stables/*invariants* du texte afin que l'apprenant puisse les comprendre d'après ses acquis grammaticaux et lexicaux déjà ancrés. D'après les auteurs, c'est lors de cette démarche⁵ que se manifesteraient les divergences et convergences culturelles qui permettraient de construire une « passerelle culturelle entre les diverses cultures » (*ibid.* 382–383). Enfin, la dernière démarche, dite de lecture approfondie, avantage le traitement des éléments stables et les spécificités de l'écriture et fait appel à une analyse sémiotique et sémantique des items caractéristiques ou, au contraire, semblant insignifiants pour ledit texte. Lors de l'analyse des textes de Delerm (et en général), nous entraînons expressément les apprenants à jouer et à jongler avec les mots et termes recherchés afin de les familiariser à la sémiotique. Pour clore sur les démarches du littérisme de J. -P. Cuq et I. Gruca, les auteurs précisent qu'introduire un texte littéraire met en relief les difficultés d'ordre socio-culturel ou tout simplement culturel (*ibid.* 386) parfois difficilement compréhensibles par les apprenants.

Quant à E. Kalinowska, elle loue la pertinence des textes littéraires en avançant leur authenticité, leur subjectivité, leur « possibilité inépuisable pour faire des comparaisons enrichissantes (des différences et similitudes prises en compte) avec la littérature natale des apprenants » (2017 : 7), c'est ce que Cuq et Gruca nomment « passerelle culturelle ». L'aspect contextuel lexical est aussi souligné par la chercheuse ; ce point-ci nous tient particulièrement à cœur puisque nous faisons lors de l'étude de textes en classe de FLE, entre autres, une analyse sémantique et contextuelle du lexique rencontré. Comme E. Kalinowska (*ibid.*) l'explique : du lexique peut émaner une diversité de situations qui permettent à l'apprenant de se familiariser avec l'usage de la langue étrangère. Enfin, outre les aspects lexicaux, les compétences linguistiques, réceptives, productives, sans oublier le plaisir de la lecture, sont à prendre en considération lors de l'exploitation du texte littéraire en cours de FLE. M. -C. Albert et M. Souchon (2000 : 82) affirment que

⁵ Cuq et Gruca préfèrent le terme *démarche* à celui de *méthode* (2003 : 385).

les textes littéraires aident au développement et perfectionnement des quatre compétences⁶ : « Dans les activités de classe, l'attention sera focalisée sur les opérations langagières de construction du monde du texte. C'est de cette façon que l'apprenant développera des compétences en compréhension et en production de textes en langue étrangère ». Les compétences réceptives que nous renommerons *compétences perceptives*⁷ ont pour but de développer la perception du texte lui-même chez l'apprenant ; lors de la première lecture globale ou de l'écoute⁸, sans explication de la part de l'enseignant ou sans recherche lexicologique, l'apprenant est censé pouvoir formuler des hypothèses quant au sens du texte. La compétence productive (Kalinowska, 2017 : 9) va motiver l'apprenant à produire des énoncés, soit écrits soit oraux. En effet, le texte sert ici de point de départ et épaulera l'apprenant dans ses énoncés pour des productions écrites plus ou moins longues et/ou des productions orales. Le dernier aspect effleuré en cours est le plaisir⁹ du texte, de la lecture et de l'écoute.

Par conséquent et aux vues des aspects susmentionnés, notre méthodologie se basera sur les démarches de J. -P. Cuq et d' I. Gruca et de E. Kalinowska et sont mises en application dans la partie suivante.

4. L'exploitation des micro-récits de Delerm en classe de FLE

Les apprenants visés sont des étudiants de la 3^e année du 1^{er} cycle (licence). Le programme du semestre est établi par l'enseignant, aucun programme strict n'est imposé par l'Institut si ce n'est le niveau à atteindre en fin d'année, c'est-à-dire C1 (selon le CECRL). L'objectif général du programme est de développer les quatre compétences (les 4C). Chaque séance dure 90 minutes. Trois groupes ont participé à cette étude : un groupe dont le français est la première langue étrangère (leur seconde langue est : l'anglais, le japonais ou le suédois) et deux groupes dont c'est la seconde langue étrangère (la plupart ont l'anglais en langue 1, trois étudiants l'espagnol).

⁶ Désormais, les 4C.

⁷ *Compétences perceptives* car ces compétences découlent de la perception personnelle et/ou individuelle que l'apprenant a des situations, des textes, des activités et des sujets abordés en classe de FLE.

⁸ Le micro-récit intitulé *On pourrait presque manger dehors* est disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=AL4wSd7kOO4> [DW 26.03.2022].

⁹ Le plaisir est pour nous un aspect très individuel. E. Kalinowska lui accorde une grande importance (*ibid.*). Par ailleurs, nous verrons plus loin que celui-ci est pour les apprenants signifiant.

Trois micro-récits sont étudiés¹⁰ : *Le croissant du trottoir* (Delerm, 1997 : 20–21), *On pourrait presque manger dehors* (*ibid.* 27–28) et *Un banana split* (*ibid.* 42–43).

Pour le premier micro-récit, *Le croissant du trottoir*, une prélecture a été imposée, il s'agissait de bien asseoir le texte dans son cadre textuel. L'analyse par la perception démarre ensuite avec une lecture globale silencieuse suivie d'une lecture à voix haute. La seconde lecture nous a permis de corriger la prosodie et la phonétique des apprenants. L'intérêt de laisser parler les apprenants entre eux juste après les lectures permet de constater les différentes perceptions qu'ils ont d'un même texte. Ce constat peut paraître banal, néanmoins, il s'agit d'un texte en langue étrangère et observer les échanges et les approches individuelles (réalisés en français) que les étudiants s'appliquent à formuler (en français) est encourageant pour l'enseignant que nous sommes. Face au texte littéraire, les étudiants n'ont pas hésité à donner leur propre opinion, contrairement à ce qui se passe dans d'autres débats plus polémiques et souvent plus personnels.

Pour l'analyse sémiotique et le repérage des éléments stables/*invariants*¹¹, nous laissons les apprenants s'approprier le texte. Le rôle de l'enseignant est alors de modérer les échanges réalisés et d'ajuster les définitions proposées dans le contexte du micro-récit. Notre rôle est aussi d'apporter, grâce aux dictionnaires en ligne, d'autres contextes dans lesquels les mots ou les expressions peuvent être réutilisés. Par exemple, dans *Le croissant du trottoir*, les apprenants avaient repéré le participe passé du verbe *faufiler* – *faufilé* dans la phrase « ... [...] on s'est habillé, faufilé de pièce en pièce. » (Delerm, 1997 : 20) ; pour mieux le contextualiser, l'expliquer, nous avons exploité l'illustration kinésique proposé par le TLFi, *se frayer un passage*. Dévoiler sur l'écran l'illustration s'est avéré pertinent et judicieux. À notre grand étonnement, le terme *maraude* était connu de presque tous grâce à la *Carte des Maraudeurs* du livre sur Harry Potter, *dixit* les étudiants. Les précisions historiques et contextuelles du dictionnaire¹² (TLFi en ligne) ont néanmoins permis d'identifier le terme comme étant négativement connoté et non uniquement en lien avec Harry Potter. Dans *On pourrait presque manger dehors*, la démarche sémiotique a permis d'illustrer *giboulées* dans l'expression « ... [...] la semaine n'a été que

¹⁰ Un ordinateur, un projecteur, un écran et un accès internet ; nous ne prenons pas en compte le fait qu'actuellement, chaque étudiant est muni d'un smartphone lui permettant d'effectuer des recherches librement (presque) sans cesse. Outils qui facilitent la tâche de recherche d'informations.

¹¹ Éléments qui sont stables – J.-L. Cuq et I. Gruca (2003 : 382-383) les nomment aussi *invariants*.

¹² *maraude* signifiait à l'initiale un « vol de denrées commis par des soldats en campagne » et par extension de « petit[s] larcin[s] commis par n'importe qui » (TLFi en ligne)

pluie, vent et giboulées. » (Delerm, 1997 : 27). Lors du remue-méninge, aucune définition n'émanait des apprenants malgré quelques tentatives du type : de la boue, les arbres qui se tordent : *gibać się*¹³. Finalement, après une courte explication et l'ajout de l'expression « les giboulées de mars », les apprenants ont finalement pu reconstituer le sens du mot « giboulées », l'expression *kwiecień plecień, bo przeplata troche zimy, troche lata* fuse. Pour le dernier micro-récit : *Un banana split* (Delerm, 1997 : 42–43), le titre fut une aventure « digne de Kerouac », pour reprendre les termes de Delerm. *Banana split* existe en polonais¹⁴. Or, les étudiants n'ont pas rencontré cette expression ; les évocations et les étymologies construites en décortiquant et traduisant l'expression les a distraits. *Banana* est clair, *split* signifie fendu, divisé ; alors, comment avec ces deux termes construire une expression sensée ? simplement avec de l'imagination, voici les propositions des apprenants : comment diviser une banane, comment apprendre à couper une banane en deux dans la longueur, comment couper une banane en deux sans la couper entièrement, comment couper avec une banane, etc. Puis, sous un élan courageux (*dixit* l'étudiant) : c'est peut-être une recette avec une banane ? Observer les apprenants inventer et formuler des significations plus ou moins saugrenues ont éveillé des compétences phrastiques mais surtout le plaisir - le plaisir du texte, de la découverte et de la langue. Dans le même type d'expression arrive plus loin dans le texte, *une île flottante* (*ibid.*) ; cette expression au premier abord simple – une île et flotter sont explicites, s'est avérée nébuleuse : une île isolée qui flotte sur les océans, une île qui flotte comme une bouée pour arriver jusqu'à un rivage, un glaçon que l'on peut appeler île qui flotte dans un verre alors c'est le nom d'un cocktail, etc. Le complément de la phrase « On a poussé jusqu'à l'île flottante le léger vaporeux, l'insaisissable... » (*ibid.*) n'apporte pas d'indice supplémentaire, au contraire, on a l'impression qu'il hermétise le contexte. Après avoir saisi l'expression dans un moteur de recherche, le fameux dessert apparaît sur l'écran et les rires fusent. Pour compléter la visualisation, la lecture de la recette se fit rapidement. La comparaison de l'île flottante avec le *kogel-mogel* fut immédiate ; cependant, le *gogli* (*gogli-mogli*) ou *sabayon*¹⁵ (*sabaillon*) existe aussi en français, mais il est préparé avec de l'alcool tandis qu'en Pologne, il est généralement préparé pour les enfants – *dixit* les étudiants.

¹³ Cette analogie proposée par une étudiante eut un incroyable succès. Il est vrai que la racine de giboulées et *gibać* peuvent se ressembler, même si ladite étudiante a déclaré savoir que la prononciation française et polonaise divergent.

¹⁴ *Banana split Polska, Sp. Z o.o* est le nom d'une société en Pologne ; de plus, le moteur de recherche a aussi proposé la définition sur *Wikipedia.pl*. Cette page est traduite de l'anglais.

¹⁵ *Zabaione* est une spécialité culinaire italienne ; des glaces *sabayons* sont commercialisées en France et en Pologne.

Avec cette comparaison, la « passerelle culturelle » de J.-P. Cuq et d'I. Gruca (2003 : 382–383) est exposée avec clarté : l'île flottante n'est ni un *kogelmogel*, ni un sabayon. L'île flottante, le banana split, les giboulées, entre autres, sont donc des éléments stables ou *invariants* (*ibid.*) qui permettent de dévoiler les divergences culturelles. Si l'authenticité et la subjectivité des textes littéraires sont des « valeurs considérables » pour E. Kalinowska (2017 : 7), une bonne perception de l'authenticité s'acquiert en travaillant avec de telles expressions. Rien de plus français qu'une île flottante¹⁶. Quant à l'expression *les giboulées de mars*, elle devrait faire partie du bagage lexical de chaque apprenant de niveau avancé.

Le nourrissage culturel a été réalisé tout au long des 3 séances. L'approche des micro-récits s'est révélée être une interprétation qui prend appui sur la propre culture de l'apprenant, c'est-à-dire la culture individuelle. La lecture des micro-récits de Delerm a éveillé une expérience interculturelle (Sperkova, 2009 : 6) : l'incompréhension¹⁷ a cédé la place à la découverte, au partage d'idées et de compétences – les apprenants se sont épaulés lorsqu'il fallait (re)trouver une définition ou une explication et la construction des connaissances en et dans la langue étrangère s'est réalisée collaborativement. La culture collective, c'est-à-dire le *réservoir commun* diffuse une spontanéité mêlée à une bonne humeur et cordialité entre les apprenants. Par exemple lors du remue-méninge sur le banana split et l'île flottante, un étudiant est venu dessiner au tableau le glaçon/île flottant dans le verre (en y ajoutant un mini parasol comme pour les cocktails). Cette mise en commun a permis de distinguer deux des *Quatre piliers de l'éducation du XXI^e siècle* (Delors, 1999 : 90–94) : *apprendre à vivre ensemble* et *apprendre à être* – piliers que nous visons au niveau C1 puisqu'un comportement « presque natif » est attendu. Le défi peut sembler inaccessible ; or, dès le début de leur apprentissage les apprenants sont baignés dans les stéréotypes et clichés du français typique : la baguette, le croissant, les repas, être un bon vivant et les plaisirs de la table, alors pourquoi ne pas les amplifier et les ancrer dans leur mémoire lexicale et comportementale. Ici, avec *Le croissant du trottoir*, une aventure à la Kerouac (Delerm, 1997 : 20) est racontée et attise la curiosité du lecteur. Mais ce croissant est-il dégusté¹⁸ tous les jours ? Est-ce que le trajet maison-boulangerie se passe

¹⁶ Ce type de dessert est servi dans presque toutes les cafétérias, buffets ou restaurants ; sans compter la possibilité de l'acheter dans tous les supermarchés, au rayon yaourts et desserts.

¹⁷ Ce sont les qualificatifs que les apprenants ont évoqués lorsque nous avons discuté des textes littéraires en classe.

¹⁸ Le verbe *déguster* est employé sciemment et nous l'avons souligné pendant la séance afin de mettre en relief les valeurs françaises du bien vivre et des repas.

vraiment de la sorte ? Les souvenirs inspirés par le micro-récit s'avèrent être également une partie notable du texte et de l'interprétation - ils laissent libre cours à l'imagination : ai-je des souvenirs semblables ? Ai-je ressenti la même sensation lors d'une première dégustation de... ? Pour *Un banana split*, les mêmes questions retentissent dans la tête du lecteur. Par analogie, pourquoi ne renverraient-elles pas au contexte polonais ? En demandant aux apprenants d'écrire la suite du *Croissant du trottoir*, l'interculturalité est relevée, il ne s'agit pas seulement d'écrire un récit cohérent mais, avant tout, de confronter les deux cultures (ou trois avec celle de leur seconde langue étrangère) dans le but d'accentuer et de valoriser les divergences et convergences culturelles.

5. Quelques remarques en guise de conclusion

L'expérience réalisée a montré l'intérêt des micro-récits de Delerm en cours de FLE. La première raison qui nous a motivée à introduire ce genre littéraire est la brièveté des textes et la marque d'authenticité qu'ils impriment. L'exploitation de l'appareil paratextuel et du cadre contextuel, au sens de J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 : 381), nous a permis de provoquer des moments très créatifs, parfois drôles mais surtout toujours interactifs. Ces interactions mettent en évidence le rôle social de la littérature qui répond aux quatre piliers de J. Delors (1999 : 90–94) :

- 1) apprendre à connaître – acquérir les instruments de la compréhension,
- 2) apprendre à faire – pour pouvoir agir sur son environnement,
- 3) apprendre à vivre ensemble – afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines, et
- 4) apprendre à être – cheminement essentiel qui participe des trois précédents.

Ces quatre piliers correspondent aux compétences à développer chez l'apprenant qui doit non seulement savoir, savoir-agir, savoir-communiquer mais aussi *savoir se comporter presque comme un natif* (Martinez, 2021 : 202) ; compétences qui aident, en somme, à se construire une identité. Les atouts des textes littéraires sont également démontrés par M. -C. Albert et M. Souchon (2000 : 128) lorsqu'ils indiquent que :

De nombreux travaux montrent qu'en français langue étrangère, comme d'ailleurs en français langue maternelle, l'acquisition d'une compétence narrative ne se fait pas facilement. Il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire d'acquérir cette compétence rapidement car dans les interactions orales raconter est une activité langagière omniprésente (2000 : 134).

Dans cette approche entre en jeu le *processus de codification culturelle*¹⁹, les apprenants ont découvert, accueilli et compris²⁰ « un bout » de France grâce à la lecture des micro-textes de Delerm.

In fine, les micro-récits de Delerm se sont avérés un choix effectif et affectif : les compétences linguistiques, la compétence de perception, la compétence de production – orale et écrite et le plaisir, tous ces aspects ont été pris en considération et concrétisés dans l'exploitation des textes en classe de FLE.

Le développement lexical et son enrichissement a été assuré par l'analyse sémiotique et sémantique des mots et expressions. Nos apprenants, qui sont de futurs traducteurs ou interprètes, ont besoin de parer leur bagage lexical d'un réservoir commun de mots et d'expressions dits « ordinaires ». La littérature de Delerm offre cette expérience linguistique et culturelle de l'ordinaire et comme l'affirme L. Gilles (1970 : 14)²¹ dans l'introduction de l'ouvrage de J.L. Austin *Quand dire, c'est faire*, « c'est le langage ordinaire qui permettrait d'enrichir son expérience du réel ».

BIBLIOGRAPHIE

- Albert M.-C., Souchon M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*. Paris : Minuit.
- Coste D. (1982), *Apprendre la langue par la littérature ?* « Études de linguistique appliquée », n° 45, 59–73.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Delerm P. (1997), *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. Paris : Éditions Gallimard.
- Delors J. (1999), *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris – Éditions UNESCO.
- Galisson R. (1999), *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. « Mélanges Crapel » n° 25, 47–73. En ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-25-6-1.pdf> [consulté 8 mai 2022].

¹⁹ Expression créée par nos soins pour le présent texte.

²⁰ Ici, nous nous réservons de mettre le verbe *digérer* même si nous pensons que l'acquisition d'une langue ne peut être réalisée seulement si les 4C ont été ingérées (acceptées), comprises et digérées (acquises/saisies) par l'apprenant.

²¹ L'introduction de *Quand dire, c'est faire* de J. L. Austin a été rédigé par L. Gilles ; la version française de 1970 est prise en compte pour ce texte.

- Kalinowska E. (2017), *Lire en classe de français. Nouvelles d'expression française dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*. Frankfurt am Main : Peter Lang Edition.
- Martinez Ch. (2021), *L'influence de l'évaluation afin d'améliorer la prise de parole (en FLE) ou L'évaluation peut-elle être motivante dans la prise de parole ?* (in :) Izert M., Kostro M., Sujecka-Zajac J., Szymankiewicz K. (dir.), *Au croisement des cultures, des discours et des langues. Cent ans d'études romanes à l'Université de Varsovie (1919–2019)*, tome II. Varsovie : WUW, 202–211.
- Peerun Steiger B. (2015), *Parcours scolaire d'enfants de couples mixtes Suisse-Mauricien : prémices théoriques à travers des études de cas*, (in :) Manço A. (dir.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*. Paris : L'Harmattan, 187–210.
- Rocher G. (1969 [1992]), *Culture, civilisation et idéologie*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Sperkova P. (2009), *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*. « *Sens [public]* » n° 10, 3–8. *En ligne* : http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_DossierEurope_PSpervkova.pdf [consulté 26.02.2022].

Received: 07.04.2022

Revised: 31.05.2022