



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ
ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΩΣ ΞΕΝΗΣ/ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« La littérature de jeunesse à travers la lecture des histoires du Petit Nicolas: délivrer l'imaginaire et la créativité des jeunes adolescents d'une école privée des LÉ en Grèce sous l'optique de l'approche actionnelle et des techniques de l'écriture créative. »

ΠΑΠΑΔΑΚΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΜΑΡΙΑ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ

Β΄ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΤΣΙΓΚΡΗ ΧΡΥΣΟΥΛΑ

ΑΘΗΝΑ, 30/6/22

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire ne pourrait pas être réalisée sans l'aide et le support de plusieurs personnes, auxquels je voudrais exprimer ma gratitude sincère et immense.

Tout d'abord, je voudrais adresser mes remerciements profonds à la directrice de mon mémoire, Mme Maria Katsantoni. Sa contribution était immense, son aide était essentielle et m'a rendue plus productive. Sa patience, sa disponibilité et son encouragement m'ont incité à continuer malgré la difficulté de l'année et elle a réussi à me supporter à terminer ce travail important.

De plus, je voudrais également remercier Mme Chrysoula Tsigkri pour son aide discret et continu. Elle était énormément encourageante pendant une année très définitive pour moi.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude profonde à ma famille, notamment mon époux qui m'a beaucoup supporté et encouragé avec sa patience et sa compréhension pendant toute cette année.

RÉSUMÉ

La littérature de jeunesse constitue un domaine vaste et présente un intérêt immense. Cette littérature qui s'oriente vers les enfants, peut les inspirer et les transformer aux lecteurs actifs avec des compétences variées. Quand elle se mêle avec le FLE le résultat n'est qu'enrichissant. Plus précisément, l'enseignement de n'importe quelle langue est capable d'ouvrir de nouvelles voies pour les apprenants, notamment quand il s'agit des enfants et des adolescents. L'enseignement d'une langue constitue une ouverture à un monde et la littérature est une culture qui reflète le pays d'où elle provient. L'exploitation d'une œuvre littéraire, quand elle fait partie du processus pédagogique, rend l'apprenant dynamique et le transforme à un lecteur. Or, personne ne peut nier que la lecture constitue une procédure qui donne de nouveaux potentiels aux apprenants qui ne sont pas seulement langagières.

Le but de ce mémoire est de prouver que l'intégration de la littérature de jeunesse au processus pédagogique est capable de transformer les apprenants et leur donner de nouvelles compétences qui ne se limitent pas seulement aux compétences linguistiques. Plus précisément, en cherchant une manière d'intégrer la littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE au domaine privé, on a essayé d'utiliser la perspective actionnelle et l'écriture créative pour prouver que l'enseignement d'une langue pourrait être polyvalent et créatif. De cette manière, à la première partie du mémoire on a choisi de présenter le cadre théorique de la littérature de jeunesse pour encadrer cet effort. Puis, on s'est orienté vers les notions de la lecture, de la lecture littéraire et de l'écriture créative pour indiquer la relation entre la littérature, la lecture et l'écriture. A la fin de cette partie, on a présenté les aspects de l'approche actionnelle, les documents authentiques et les tâches. On a sélectionné de présenter toutes ces notions afin qu'on prouve qu'elles sont relatives et qu'elles peuvent être combinées pendant le processus pédagogique et dans le cadre de l'enseignement du FLE.

La deuxième partie de ce mémoire est destinée à la création. On a proposé dix activités qui incluent des activités d'écriture créative, de jeux de rôles mais aussi de production orale. En se basant sur quelques histoires du Petit Nicolas, on a donné des chapitres variés aux apprenants du niveau A2 et on leur a demandé de participer à cet effort pendant des séances pédagogiques dans un centre des langues. On espère que cet effort était capable de les inspirer et de leur indiquer de nouveaux chemins pédagogiques hors les habituels.

Mots-clés

Fle, littérature de jeunesse, approche actionnelle, lecture, écriture créative

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδική λογοτεχνία είναι ένας ευρύς τομέας και έχει τεράστιο ενδιαφέρον. Η λογοτεχνία αυτή, που είναι προσανατολισμένη στα παιδιά, μπορεί να τα εμπνεύσει και να τα μεταμορφώσει σε ενεργούς αναγνώστες με ποικίλες δεξιότητες. Όταν αναμιγνύεται με τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα το αποτέλεσμα μπορεί μόνο να εμπλουτίσει τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία οποιασδήποτε γλώσσας είναι ικανή να ανοίξει νέους δρόμους για τους μαθητές, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά και εφήβους. Η διδασκαλία μιας γλώσσας αποτελεί άνοιγμα σε έναν κόσμο και η λογοτεχνία είναι ένας πολιτισμός που αντανakλά τη χώρα από την οποία προέρχεται. Η αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού έργου, όταν εντάσσεται στην παιδαγωγική διαδικασία, κάνει τον μαθητή δυναμικό και τον μεταμορφώνει σε αναγνώστη. Ωστόσο, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία που δίνει νέες δυνατότητες σε μαθητές οι οποίες δεν είναι μόνο γλωσσικές.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να αποδείξει ότι η ενσωμάτωση της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ικανή να μεταμορφώσει τους μαθητές και να τους δώσει νέες δεξιότητες που δεν περιορίζονται μόνο στις γλωσσικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναζητώντας έναν τρόπο ενσωμάτωσης της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στον ιδιωτικό τομέα, προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε την οπτική της προσανατολισμένης προσέγγισης στη δράση και τη δημιουργική γραφή για να αποδείξουμε ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας θα μπορούσε να είναι παιγνιώδης και δημιουργική. Με αυτόν τον τρόπο, στο πρώτο μέρος της διπλωματικής επιλέξαμε να παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας για να πλαισιώσει αυτή την προσπάθεια. Στη συνέχεια, στραφήκαμε στις έννοιες της ανάγνωσης, της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής για να δείξουμε τη σχέση μεταξύ τους. Στο τέλος αυτού του μέρους, παρουσιάσαμε τις πτυχές της προσανατολισμένης προσέγγισης στη δράση, τα αυθεντικά κείμενα και τις εργασίες. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε όλες αυτές τις έννοιες για να αποδείξουμε ότι είναι σχετικές και ότι μπορούν να συνδυαστούν κατά την παιδαγωγική διαδικασία και στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

Το δεύτερο μέρος αυτής της διπλωματικής εργασίας προσανατολίζεται στην δημιουργία. Προτείναμε δέκα δραστηριότητες που περιλαμβάνουν δημιουργική γραφή, παιχνίδι ρόλων και δραστηριότητες προφορικής παραγωγής. Βασισμένοι σε μερικές ιστορίες από τον Μικρό Νικόλα, σε μαθητές επιπέδου Α2 δόθηκαν διάφορα κεφάλαια και ζητήθηκε να συμμετάσχουν σε αυτή την προσπάθεια κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών συνεδριών σε ένα κέντρο ξένων γλωσσών. Ελπίζουμε ότι αυτή η προσπάθεια μπόρεσε να τους εμπνεύσει και να τους δείξει νέους παιδαγωγικούς δρόμους εκτός των συνηθισμένων.

Λέξεις-κλειδιά

Τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, νεανική λογοτεχνία, προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση, ανάγνωση, δημιουργική γραφή

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Περίληψη.....	4
Tables des matières.....	6
Introduction.....	8
1. La littérature de jeunesse.....	10
1.1. L’histoire.....	10
1.2. Les genres et les caractéristiques de la littérature de jeunesse.....	11
1.3. L’impact de la littérature de jeunesse dans la classe du FLE.....	13
1.3.1. La littérature vers les méthodologies.....	13
1.3.2. La littérature de jeunesse et l’approche actionnelle.....	14
2. La lecture et l’écriture créative.....	16
2.1. La lecture.....	16
2.2. La lecture littéraire.....	18
2.3. L’écriture créative.....	20
3. La perspective actionnelle.....	23
3.1. La définition de l’approche actionnelle.....	23
3.2. Les documents authentiques.....	25
3.3. La notion de la tâche.....	28
4. Partie créative.....	32
4.1. L’œuvre du Petit Nicolas.....	32
4.2. Pourquoi le Petit Nicolas ?.....	33
4.3. Les auteurs.....	35
4.4. Le public cible selon l’échelle du Cadre Européen Commun de	
Référence pour les Langues.....	36
4.5. L’intérêt motivationnel du Petit Nicolas.....	38
4.6. Planification des activités.....	39

5. Résultats de la recherche.....	59
Conclusion.....	61
Bibliographie.....	63
Sitographie.....	65
Annexes.....	66

INTRODUCTION

Dans le monde contemporain où tous changent d'une vitesse vigoureuse, le domaine de l'éducation ne reste pas stable et invariable. Les changements continus influencent la manière dont on agit comme des enseignants et nous obligent de trouver quotidiennement de nouvelles approches et méthodes afin de préserver l'intérêt des apprenants inépuisable et intacte. Chaque jour, on est confrontés à de nombreux défis qui non seulement affectent nous, les adultes, mais aussi les enfants. On observe une distance prise par eux en ce qui concerne les loisirs culturels, qui donnent leur place aux nouvelles affaires. La pandémie, l'évolution de la technologie et les emplois du temps lourds, ont provoqué un éloignement des enfants par la lecture et l'étude. Les langues étrangères sont considérées comme des matières obligées qui servent aux acquisitions des compétences langagières. Cependant, c'est à notre disposition de leur montrer que le FLE peut ouvrir de nouveaux horizons qui ne concernent pas seulement le développement des capacités linguistiques mais aussi des compétences culturelles. D'ailleurs, chaque langue étrangère constitue une ouverture à un autre monde, une autre culture qui attend les apprenants de le découvrir.

Toutefois, quand on parle de la littérature, nous pensons immédiatement à la matière scolaire à laquelle la plupart des élèves ne sont pas assez attirés, soit parce qu'elle ne repose pas à leurs centres d'intérêt, soit parce qu'elle est enseignée d'une manière traditionnelle. Etant donné de la désapprobation des jeunes apprenants, née par la difficulté de cette matière, on constate un éloignement de ce domaine qui amène aux malentendus autour de son contenu. Les apprenants croient que la littérature ne consiste qu'aux œuvres classiques comme les écrits de Victor Hugo ou de Jules Vern ou aux poèmes dont l'enseignement continue à se dérouler dans un environnement obsolète. De cette façon, les élèves perdent le vrai sens de chaque document et les valeurs qui s'y cachent. Donc, comment pourrait-on transformer cette matière à un objet d'étude plus attrayant ? comment pourrait-elle être combinée avec le FLE ?

Cette problématique nous a conduit à rédiger ce mémoire. A travers ce travail, on voudrait montrer que la littérature peut et doit être enseignée d'une manière plus intéressante et ludique afin que les apprenants soient capables de la comprendre et de l'aimer. Même s'il y a de nombreuses personnes qui croient que les langues étrangères visent à l'acquisitions des compétences linguistiques, on voudrait prouver qu'à travers le FLE, un apprenant serait capable d'obtenir de connaissances hors les habituelles en utilisant la littérature. Pour

atteindre ce but, on a choisi de combiner l'écriture créative et l'approche actionnelle avec la littérature de jeunesse.

Dans un premier temps, la première partie de ce mémoire, est consacré au cadre théorique. Plus précisément, on présentera en détail le domaine de la littérature de jeunesse. Sa définition, son parcours historique et les genres qui la caractérisent nous offriront un aspect global de cette littérature. Il s'agit du premier pas pour la connaître et la comprendre mieux. Puis, on présentera son chemin vers les méthodologies diverses de l'enseignement et sa place dans la perspective actionnelle. Cette théorie nous amènera à percevoir quel était le rôle de la littérature et comment elle peut être exploitée à travers une approche assez innovante que la perspective actionnelle. Au chapitre précédent, on essaiera à présentera les notions clés de la lecture, de la lecture et de l'écriture créative. Etant donné que la lecture constitue le premier pas pour la compréhension d'une œuvre littéraire, il est important d'approcher ces notions d'une manière profonde et détaillée. Quant à l'écriture créative, il est à noter qu'elle constitue la clé pour combiner le Français Langue Etrangère et la littérature. Au troisième chapitre du mémoire, on se réfèra à l'approche actionnelle, les documents authentiques et les tâches. On s'orientera vers ces notions puisqu'elles constituent la base sous la réflexion pour ce mémoire. D'une part, la perspective actionnelle et les tâches ont donné un nouveau souffle au domaine de la didactique. Elles ont transformé l'apprenant à un acteur social et à une personne qui gère son apprentissage en ayant un rôle actif. D'autre part, les documents authentiques peuvent donner aux apprenants l'opportunité de se rapprocher au FLE. Il s'agit de documents écrits par des natifs pour les natifs. Pour cette raison, ils peuvent constituer une amorce positive pour que les apprenants établissent une relation forte avec la langue étrangère

Dans la partie pratique, on présentera une partie créative. Pour mieux approfondir aux notions de la littérature de jeunesse, du FLE et de l'écriture créative on a choisi une œuvre littéraire très connu aux enfants, les histoires du *Petit Nicolas*. Au début, on fera une référence à l'œuvre et eux auteurs pour mieux connaître l'univers du Petit Nicolas. Puis, en ayant sélectionné trois livres différents et des histoires diverses, on présentera dix activités orientées vers la philosophie de l'écriture créative et de l'approche actionnelle.

1. La littérature de jeunesse

La littérature constitue sans doute un secteur vaste avec de nombreuses catégories dont les lecteurs se varient. Comme littérature de jeunesse on désigne *l'ensemble des livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence*.¹ Son but ne se différencie pas par l'objectif de la littérature générale. Elle vise à instruire, à informer, à amuser mais aussi à implanter chez les enfants le goût de la lecture. En étant ludique et dynamique, la littérature de jeunesse possède aujourd'hui la deuxième place aux éditions, derrière la littérature générale. La littérature de jeunesse constitue le premier genre d'art avec lequel on est en contact dès notre enfance. La plupart des enfants ou des jeunes adolescents ont déjà lu un livre, une bande dessinée ou un conte de fée. C'est pourquoi l'importance de ce type de littérature présente une énorme importance qui mérite toujours une analyse et notre attention.

1.1 L'histoire

Même si la littérature existe et se développe depuis les siècles, la littérature de jeunesse ne suit pas le même parcours. Son histoire commence à partir le XVII^e siècle où il apparaît le premier livre destiné aux enfants. Jusqu'à ce moment, les enfants étant alphabétisés, qui étaient les bourgeois et les nobles, se réjouissaient des récits religieux et des romans de chevalier qui convenaient aux adultes. Jan Komensky, connu comme Comenius, écrit le premier ouvrage destiné aux enfants. C'est une œuvre bilingue allemand-latin qui vise à faire les enfants comprendre l'Univers (Lagache, 2006 : 10). A la fin du même siècle, Fénelon écrit *Les Aventures de Télémaque*, Charles Perrault les *Histoires ou Contes du Temps passé* et Jean de la Fontaine les *Fables*. Ces trois ouvrages ouvrent le chemin pour la création d'une filière uniquement pour les enfants, même s'ils ne correspondaient uniquement à eux. Cependant, c'est avec Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, auteure de *La Belle et La Bête*, que la littérature de jeunesse construit ses bases stables. Pendant le XIX^e siècle, il y a d'autres auteurs qui s'adressent directement aux enfants comme Hans Christian Andersen et Hector Malot dont les ouvrages transportent des valeurs morales et éducatives et traitent des sujets qui capturent l'intérêt enfantin. Au milieu du même siècle, en 1843, l'édition pour les enfants commence. Jules Hetzel fonde *Le Nouveau magasin des Enfants*. Hetzel publie les

¹ Il s'agit de la définition donnée par Larousse.fr consulté sur https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_pour_la_jeunesse/63254

œuvres de Jules Verne de 1863 à 1869. En même temps, en Europe ce genre littéraire se développe. Par exemple, en 1865, paraît en Angleterre *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll qui sera traduit en français quatre ans plus tard. A la fin du XIXe siècle et au début du suivant, on rencontre une explosion au marché du livre, due au développement des bandes dessinées mais aussi à la création des « Bibliothèques », d'autres mots des collections. Aux années '50, la littérature de jeunesse devient un sujet de critique et de recherche. Un point identique de cet intérêt constitue le *Guide de la littérature enfantine* publié en 1959. Les deux décennies suivantes les livres destinés aux enfants et aux adolescents se multiplient puisque les thèmes y abordés se rapprochent à leurs intérêts. Toutefois, à la fin du XXe siècle, la littérature se trouve en face à un « ennemi ». L'explosion de jeux vidéo crée une distance entre les enfants et la lecture. C'est pourquoi, pour pousser les pré-adolescents qui sont amateurs de jeux vidéo à se rapprocher du livre, on observe une nouvelle variété de romans pour lecteurs-zappeurs, les livres-jeu (issu du terme *gamebook* en anglais), les livres dont on est le héros, dont la lecture appartient à un jeu de piste. La plupart de ces livres sont en majorité traduits de l'anglais et possèdent un énorme succès pour presque dix ans². Le début du XXIe siècle, on retrouve un nouvel intérêt pour la littérature de jeunesse grâce au développement de séries de livres comme *Harry Potter* de J.K. Rowling. Ce type de livres attirent de nombreux lecteurs de tout âge et éliminent le fossé entre la lecture enfantine et la lecture adulte. En aboutissant à aujourd'hui, on voit que la littérature de jeunesse se trouve sous plusieurs formes. Sauf la forme papier traditionnelle, le développement technologique de nos jours, nous a fourni l'opportunité de trouver une pléthore des livres sous forme numérique. Grâce à cette évolution, la littérature de jeunesse occupe une place prédominante dans les écoles. Son rôle est de transmettre aux élèves le savoir-lire et le goût de lire qui sera analysé aux chapitres suivants.

1.2 Les genres et les caractéristiques de la littérature de jeunesse

La littérature constitue une notion vaste. De nombreux livres y appartiennent et chacun porte son contenu, sa forme et ses caractéristiques. La littérature de jeunesse suit la même procédure à la répartition de ses œuvres. Selon Giasson, « *connaître ce qui caractérise les genres littéraires est un outil essentiel pour l'enseignant* » (Giasson, 2005 : 45). Pour

² <https://fr.wikipedia.org/wiki/Livre-jeu>

cette raison, c'est important de s'y référer en donnant quelques informations nécessaires pour chacun.

Tout d'abord, quand on parle de la littérature enfantine, on pense sans doute aux contes et aux fables. *Le conte constitue un récit de fiction généralement assez bref qui relate au passé les péripéties vécues par un personnage* (ibid. : 45). Puisqu'il s'agit d'une histoire qui ne se situe pas au présent, elle commence habituellement par la phrase « il était une fois ». Dans le conte, on trouve l'élément du merveilleux qui se mêle avec la réalité mais sans déranger le sens ou la cohérence. On le distingue aux contes traditionnels, contes traditionnels et aux contes modernes. En ce qui concerne la fable, on pourrait dire qu'elle se ressemble au conte, mais il s'agit d'un récit bref qui contient d'habitude une morale. Additionnellement, dans la littérature de jeunesse appartiennent aussi les mythes et les légendes qui visent à instruire et à expliquer des phénomènes ou des interrogations qui concernent la nature humaine (ibid. : 49). La plupart de fois, on y trouve l'élément de l'exagération. Ces genres littéraires se sont rencontrés dans tous les pays et à toutes les époques du monde. Puis, on trouve les albums de jeunesse. Par ce terme, on signifie les livres où le texte et les images sont liés de telle façon qu'ils créent une somme unie. Dans ces livres, ni le texte ne peut pas être compris sans l'illustration ni l'image sans le texte. On doit souligner que l'album de jeunesse constitue un genre très répandu chez les enfants car il est lisible et agréable. La plupart de fois, c'est le premier œuvre littéraire avec lequel un enfant est en contact dès le plus jeune âge. Un autre genre de littérature enfantine c'est la bande dessinée, connu comme BD. Henri Filippini la définit comme « *suite de dessins contenant une anecdote ou une histoire ; les personnages s'y expriment par des textes inscrits dans les bulles encore appelées ballons ou phylactères* »³. Née en Suisse en 1830 par Rodolphe Töpffer, la bande dessinée constitue jusqu'aujourd'hui, le genre littéraire le plus reconnaissant non seulement chez les enfants mais aussi chez les adolescents. Par l'ampleur vaste de la littérature de jeunesse on ne pourrait pas éliminer le roman et la nouvelle. Le roman est une « *œuvre d'imagination constituée par un récit en prose d'une certaine longueur, dont l'intérêt est dans la narration d'aventures, l'étude de mœurs ou de caractères, l'analyse de sentiments ou de passions, la représentation du réel ou de diverses données objectives et subjectives* »⁴. Il constitue sans doute le genre littéraire le plus lu dans le monde entier et il est très répandu non seulement chez les enfants de tout âge mais aussi chez les

³ Filippini H., *Dictionnaire de la Bande Dessinée*, Bordas, 2005

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/roman/69755>

adultes. De plus, sa contribution à la formation des lecteurs-enfants est énorme. Comme Giasson souligne, en lisant des romans il est possible qu'ils acquièrent des habitudes de lecture en général (ibid. :50). D'autres mots, un roman est capable d'ouvrir le chemin pour la lecture d'autres genres littéraires en développant le plaisir de lire. Les romans existent sous plusieurs formes ; roman policier, d'aventure, de science-fiction etc. Chacun de ces genres présente ses particularités et les enfants trouvent toujours ce qui leur convient. D'autre part, la nouvelle constitue un récit bref par rapport au roman dont les héros sont souvent limités en nombre. La plupart de fois, les nouvelles sont publiées en recueils qui appartiennent soit au même auteur soit au différents. On a laissé pour la fin la poésie et le théâtre. Ces deux genres littéraires ne sont pas assez développés dans le cadre de la littérature de jeunesse. Les enfants et les adolescents qui lisent de la poésie ou des œuvres théâtrales sont rares. Cet éloignement est dû à leur difficulté et à leur complexité qui les encadrent. Cependant, elles constituent des œuvres littéraires d'une valeur énorme et le contexte scolaire pourrait les revaloriser.

1.3 L'impact de la littérature de jeunesse dans la classe du FLE

1.3.1 La littérature vers les méthodologies

Les œuvres de la littérature de jeunesse française constituent des documents authentiques. Elles sont écrites par des Français pour les Français. De cette façon, elles sont traitées comme tous les textes de ce type et leur utilisation révèle non seulement des avantages mais aussi des entraves. Tout d'abord, c'est nécessaire de mentionner que la place de la littérature dans la procédure d'enseignement/apprentissage des langues, n'était pas toujours assez prédominante. Pour cette raison, il est important de faire un petit parcours historique à l'usage des textes littéraires parmi les méthodologies précédentes. Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, les textes littéraires étaient considérés comme des modèles linguistiques excellents. La traduction et la lecture de ces textes était le but principal de cette méthodologie qui considérait la langue comme une somme des règles et des exceptions, en attribuant à l'oral une seconde place. Comme Gruca souligne, la littérature réunissait

« les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant non seulement le système éducatif français, mais aussi les idéologies des diverses époques ».

(Cuq-Gruca, 2005 : 415)

La littérature continuait à posséder une place exceptionnelle jusqu'à la dominance de l'approche SGAV. Les supporters de cette méthodologie ont banni son utilisation par l'enseignement des langues, étant donné qu'elle ne s'accordait pas à ce que la méthodologie SGAV visait à enseigner ; la parole en situation. La littérature réapparaît au cadre de l'enseignement des langues avec l'approche communicative vers les années 80'. En ce moment-là, les textes littéraires sont considérés comme des documents authentiques mais ils ne sont pas totalement exploités. Les manuels qui contiennent un extrait d'une œuvre littéraire s'orientent vers les situations de communication qu'ils reflètent sans les accompagner d'une approche pédagogique plus profonde. A l'ère actuelle, la perspective actionnelle proposée par CECR a intégré l'exploitation de la littérature de jeunesse dans la classe des langues. Ses œuvres authentiques servent à développer chez les apprenants-lecteurs de nombreuses compétences qui ne concernent pas seulement leur capacité linguistique mais aussi leur compétences sociolinguistique et culturelle.

1.3.2 La littérature de jeunesse et l'approche actionnelle

Comme on a déjà mentionné, la littérature de jeunesse possède aujourd'hui une place assez importante dans l'enseignement des langues. Sa cible est de

«...développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité »

(Reuter, 1999, cité dans Séoud)

On devrait souligner que la mission de la littérature fournie par Reuter décrit totalement les directives données dans le compagnon du CECR. Le développement des compétences interculturelles, la capacité en lecture et en écriture, le lire pour prendre du plaisir sont quelques des notions émergées par la perspective actionnelle qui transforme l'apprenant à un acteur social. L'approche actionnelle n'élimine pas l'exploitation de la littérature, puisqu'elle la traite comme un outil pédagogique qui favorise l'élément de l'interculture et appelle l'apprenant à observer la langue sous sa forme authentique. Le CECR constate que *« d'autres notions, venant de l'analyse de la littérature récente sur ce sujet, ont également été prises en compte »*

- La capacité à gérer « l'altérité » pour identifier les ressemblances et les différences, à tirer parti de traits culturels connus ou non, etc., afin de permettre la communication et la coopération;
- La volonté d'agir en médiateur interculturel ;
- La capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langues familières pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les « faux amis » ;
- La capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée en intégrant des éléments d'autres langues et/ou des changements de langues dans son propre discours, à des fins de communication ;
- La capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours ;
- La capacité et la volonté de développer une conscience linguistique et plurilinguistique ainsi que culturelle et pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux ».

(CECR volume complémentaire, 2020 : 130)

On comprend que les compétences développées par l'exploitation de la littérature ne sont pas seulement linguistiques. Un acteur social qui appartient à une communauté possède un bagage langagier qu'il utilise pour communiquer, pour s'exprimer ou pour comprendre l'autre dans ses échanges quotidiens. La littérature, sous n'importe quelle forme, constitue une ouverture aux cultures différentes qui enrichissent l'esprit du jeune lecteur dans et hors le cadre d'un contexte scolaire. L'exploitation des textes littéraires peut s'identifier totalement à la perspective actionnelle décrite par le CECR. De cette façon, le CECR propose aussi des manières variées pour l'exploitation des textes littéraires et vise à orienter les enseignants vers une combinaison des activités qui favorisent la créativité et l'interaction entre les apprenants. *Les enfants peuvent faire des paraphrases, des analyses, des interprétations. De plus, ils comprennent, réagissent et transposent. Bien sûr avant tout il y a le plaisir de la lecture*⁵. Des activités comme celles de médiation ou de l'écriture créative encouragent les apprenants à combiner leurs connaissances linguistiques mais aussi à les utiliser pour comprendre les différences de l'autre culture ou pour s'exprimer à la langue cible. Cependant, avant tout se trouve le goût de la lecture. Etant donné la nature des textes littéraires, quelques didacticiens proposent aussi des stratégies de lecture pour mieux approfondir au sens et aux idées y produits.

⁵ <https://ihworld.com/ih-journal/issues/issue-39/modern-languages-la-litt%C3%A9rature-de-jeunesse-en-classe-de-fle/>

2. La lecture et l'écriture créative

2.1 La lecture

Qu'est-ce que vraiment la lecture ? Tous les apprenants, avant de lire à la langue étrangère, ont déjà appris à lire et à comprendre à la langue maternelle. Il s'agit d'une procédure qui nécessite des procès attentifs et spécifiques afin que l'enfant soit capable de la transformer à une activité naturelle et spontanée. Giasson définit la lecture comme, « un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication » (Giasson, 2004 : 6). De cette façon, Giasson décrit le procès cognitif à travers lequel notre cerveau ne collecte pas seulement les mots, mais il les décode en faisant des hypothèses sur le sens. Le lecteur utilise tous les mécanismes qu'il possède afin qu'il puisse comprendre le texte qu'il lit. Ces mécanismes, qui concernent les connaissances lexicales, syntaxiques et grammaticales, s'ajoutent à l'expérience du lecteur et le guident à la compréhension du texte et à la vérification du sens. C'est pourquoi, on pourrait dire que la lecture constitue une procédure active et dynamique qui incite le lecteur à mettre en œuvre toutes les connaissances qu'il a déjà acquises. Selon la même enseignante, la lecture est un processus de construction de sens. Cette conception est basée sur des études qui ont montré que la compréhension d'un texte se dépend aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu du texte. De plus, le texte ne peut pas être compris de la même façon par tous les lecteurs mais chacun fournira son explication selon ses expériences personnelles. Giasson parle aussi d'un « processus interactif » (ibid. : 18). Pendant la lecture, afin d'atteindre à construire le sens d'un texte, on crée une interaction non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais aussi entre le lecteur, le texte et le contexte. Selon elle « plus ces trois variables sont imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (ibid. : 18). Pour mieux comprendre le sens d'un texte, il faut qu'on combine tous les indices donnés par lui. Sophie Moirand mentionne que pour arriver à une approche raisonnée d'un texte « *le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue* » (Moirand, 1979, 23 cité dans Anastasiadi)⁶ Le lecteur-apprenant établit une relation interactive entre lui et le livre qui ne peut s'avancer que quand tous les mécanismes, soit cognitifs, soit pratiques, sont accumulés. Le but de cette relation est

⁶ Anastasiadi M.C., *Linguistique textuelle et applications en classe de FLE*, 2000, Université Ouverte Hellénique

de promouvoir le goût de lire mais aussi de faciliter la compréhension du texte et de libérer des compétences comme la production orale et écrite de l'apprenant du FLE.

Cependant, on doit rappeler que la lecture constitue une activité active qui doit être encouragée par l'enseignant pendant toute la durée des séances pédagogiques. Pour cette raison, afin d'arriver à comprendre le sens écrit, il faut qu'on initie les apprenants aux types et aux stratégies de lecture variés. Vers les années '70, la procédure de l'analyse pédagogique de textes a été enrichie par une approche qui visait à encourager la compréhension d'un texte. Cette approche est l'approche globale des textes. Comme approche globale on caractérise la prise de connaissance d'un texte qui est réalisée en trois étapes, l'observation de l'image du texte, la lecture sélective et la lecture en profondeur. Les pionniers de cette approche étaient Sophie Moirand et Denis Lehmann. Portine mentionne que

« lire, ce n'est pas seulement balayer un texte des yeux. Il faut aussi être capable d'agencer (c'est-à-dire de mettre ensemble de façon convenable, de la bonne façon ou de l'une des bonnes façons) les différentes significations. D'où la nécessité d'une approche globale des textes »

(Portine, 1983 : 15).

Les étapes de cette stratégie sont claires et visent à guider doucement l'apprenant à la compréhension d'un texte. Plus précisément, à la phase de l'observation, on veut que l'apprenant se familiarise avec le contexte du texte à travers son observation détaillée. Le mot contexte signifie l'environnement qui entoure le texte, c'est-à-dire, les titres, les sous-titres, les images, l'illustration etc. De cette façon, on prépare le terrain pour la compréhension du document et pour les activités qui l'accompagnent. Ce type de lecture est nommée comme lecture écrémage (skimming)⁷ et l'apprenant fait un survol rapide pour avoir une idée globale du document. Pendant la deuxième phase, on rencontre une lecture sélective. Au cours de cette étape, l'enseignant encourage l'apprenant à faire des hypothèses. Anastasiadi souligne que pendant le deuxième temps de l'approche globale *« il faut amener les apprenants à réfléchir sur les techniques leur permettant de prendre connaissance de l'idée générale du thème traité, de dégager les arguments avancés par l'auteur et la structure du texte »* (Anastasiadi, 2000 : 45). Ces techniques qui concernent la recherche des champs lexicaux, le repérage des procédés de substitution et le repérage de la structure du texte, aident l'apprenant à s'éloigner d'une simple accumulation des mots mais à cultiver une pensée liée à l'auteur avant de procéder aux détails. La lecture sélective privilégie la lecture balayage qui conduit l'apprenant à rechercher une information précise dans le document. Pendant la

⁷ Puren C., Bertocchini P., Constanzo E., *Se former en didactique des langues*, 1998

troisième et dernière phase de l'approche globale, on rencontre la lecture en profondeur. Dans cette partie, on met en lumière les points qui construisent le sens d'un document et prend une distance par rapport au sens général. D'autres mots, on se focalise sur des éléments comme la cohésion et la cohérence mais aussi sur l'articulation des phrases et des paragraphes. Ces éléments assurent la continuité du sens et rend le document lisible et compréhensible de la part de l'apprenant. Pendant la phase de la lecture en profondeur, on rencontre la technique de la lecture linéaire. Selon Anastasiadi, cette technique peut être extensive ou intensive et se dépend à la longueur du document et au but avec lequel l'apprenant-lecteur lit (ibid. : 57).

Cicurel constate que

« On parle des stratégies de la lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Il est à noter qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention »

(Cicurel, 1991 : 60)

Cette conception de Cicurel indique une obligation de la part de l'enseignant évoquée par la nécessité importante de l'apprenant d'altérer les stratégies de lecture par rapport à ses besoins et à sa volonté. C'est pourquoi, les enseignants doivent familiariser les apprenants-lecteurs avec toutes les techniques et les types de lecture. Une manière qui pourrait renforcer cette attitude serait de les appeler à utiliser les habiletés et les stratégies qui ont déjà adoptées à la lecture en langue maternelle. D'ailleurs, la majorité des apprenants du FLE ont déjà appris à lire à la langue maternelle et c'est pourquoi ils utilisent ces compétences d'une façon transversale et quelquefois intuitivement. Ce que nous visons à atteindre est de rendre les apprenants capables d'appréhender la lecture non seulement comme une activité physique, intellectuelle et affective, mais notamment comme une pratique culturelle qui renvoie à l'identité sociale, idéologique et culturelle de chaque individu. Or, la lecture qui sert à découvrir notre identité culturelle et qui constitue notre premier contact avec le monde du lecteur, c'est la lecture littéraire.

2.2 La lecture littéraire

Les œuvres littéraires constituent le premier contact d'un enfant avec la littérature. La mère qui lit un conte à son enfant, est l'image la plus fréquente et la plus quotidienne. Les enfants passent de nombreuses heures en apprenant à lire à travers les contes de fées ou les

fables, genres de la littérature de jeunesse assez connus chez les enfants. Il semble que la lecture littéraire constitue un plaisir et un motif pour eux.

Selon Dufays, la notion de la lecture littéraire est

« .. apparue pendant le dernier tiers du XXe siècle, en synergie avec les théories de la réception, trouve son origine chez des théoriciens de la littérature et de la réception (Blanchot, 1955, Marghescu, 1974/2009, Picard, 1986, Gervais, 1992, Jouve, 1993) qui cherchaient à mettre en évidence la responsabilité du lecteur dans la manifestation non seulement du sens mais aussi de la valeur des textes littéraires »

(Dufays, 2016)⁸.

La lecture littéraire acquiert une dimension didactique et devient une notion principale qui accepte de nombreuses définitions. Plus précisément, Tauveron signifie que

« La lecture littéraire peut alors être définie comme “une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection”. Il s’agit d’une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d’une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d’une culture antérieurement construite et la création d’une culture nouvelle »

(Tauveron, 2002 : 18)

Par cette définition, on comprend que la lecture littéraire a comme but de faire les apprenants découvrir le sens qui se cache derrière les mots évidents. Elle vise à les mobiliser de créer des mécanismes intérieurs afin de connaître une culture et un monde différent de celui qu’ils déjà connaissent. La lecture littéraire est destinée à illuminer l’imagination des apprenants. Quand quelqu’un se demande qu’est-ce que l’imagination, Christian Poslaniec donne sa définition. Il mentionne que « *c’est la capacité de composer des informations d’origine différente entre elles, pour inventer un comportement, un concept, un objet, une explication* » (Poslaniec, 2000 : 14). Pour lui, l’imagination est un motif pour les enfants. Quand ils lisent, ils veulent que la lecture soit un jeu qui peut laisser leur imagination libre. Michel Picard fait un parallèle entre la lecture et le jeu. Il compare la lecture au jeu de Lego pour montrer à quoi sert la lecture. Il mentionne que « *Le jeu a un rôle d’apprentissage positif, un rôle d’intégration sociale voire de thérapie douce* » (Picard, 1986 : 9). Ce parallélisme fait évident l’impact positif que la lecture a à un enfant mais aussi la manière avec laquelle les enfants comprennent la lecture littéraire. Par la suite, le même écrivain indique qu’un lecteur quand il

⁸ <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

lit, il sait qu'il se trouve dans une illusion. Cependant, il continue à faire semblant de croire à ce qu'il lit. Pour cette raison, Picard croit que la lecture littéraire doit être considérée comme un jeu, un jeu solitaire entre le livre et le lecteur.

De plus, Poslaniec souligne que les enfants au début lisent par plaisir. Puis, quand ils deviennent des lecteurs autonomes, ils adoptent des pratiques différentes. C'est pourquoi, il distingue trois modes de lecture différentes, la lecture impliquée, la lecture experte et la lecture littéraire. Comme lecture impliquée, Poslaniec désigne le mode de lecture pendant laquelle les enfants s'impliquent dans l'univers du livre. Cette lecture ne nécessite pas la maîtrise de la langue. Elle se limite à l'identification aux personnages et à la projection dans l'action (Poslaniec, 2000 : 16). Quant à la lecture experte, l'auteur mentionne qu'il s'agit de la lecture où le lecteur est capable de comprendre les connotations, les allusions, l'idéologie et ce que les théoriciens nomment « intertextualité » (ibid. : 16). A la fin, en ce qui concerne la lecture littéraire, Poslaniec la définit comme « *la capacité à percevoir, au-delà du sens immédiat, au-delà du sens implicite, le mode de construction d'un livre. Cela peut être l'occasion d'un véritable plaisir de type intellectuel.* » (ibid. : 17).

N'importe quelle soit la définition donnée pour la lecture littéraire, le résultat sera le même pour un apprenant qui s'y implique. Dans un autre ouvrage, Christian Poslaniec souligne que l'élève est une personne. Pour lui, cela veut dire que pour motiver un enfant à ouvrir et à feuilleter un livre, il suffit de capter sa curiosité (Poslaniec, 2008 : 242). Chaque enfant a ses goûts et ses intérêts. Toutefois, tous les enfants peuvent trouver un livre qu'ils voudraient lire. Comme des enseignants, l'initiation à la lecture littéraire pourrait être notre obligation et pour y parvenir, il est important qu'on trouve des manières et des alternatives différentes pour rendre nos apprenants réceptifs et curieux. Une telle façon serait la technique d'écriture créative.

2.3 L'écriture créative

Quand nous entendons le terme 'écriture créative', on pense immédiatement à une écriture libre et littéraire liée à la créativité et l'imagination du créateur. Les définitions données pour ce type d'écriture sont nombreuses et diverses mais on cite celles mentionnées par Kosmopoulou dans son mémoire. Plus précisément elle souligne que

« Ramet (2007 : 6) définit le terme « écriture créative » comme ayant la capacité de créer une production ou une composition imaginative originale et littéraire et souligne que l'écriture créative

peut être appliquée à un large éventail de genres de discours écrit. À la définition de Ramet nous pourrions ajouter celle de Karakitsios (2012) qui précise que le terme écriture créative sous-tend l'enseignement de l'écriture littéraire mais contient aussi dans un sens plus large l'ensemble de pratiques et de techniques pédagogiques visant l'acquisition des compétences scripturales (littéraires)». ⁹

(Kosmopoulou, 2020 : 13)

En lisant ces définitions, on comprend immédiatement qu'il y a une connexion entre les compétences scripturales et la créativité du créateur. L'écriture créative vise à combiner ces éléments en motivant les apprenants d'utiliser leurs expériences personnelles et leur imagination pour créer un texte produit complètement par eux-mêmes. Certains croient que cette compétence créative est innée et que tout le monde la possède. Morley D. et Neilsen P. soulignent que

« La naissance et la formation de la langue créative et de l'histoire sont aussi naturelles que la parole. Cela fait partie de l'existence humaine. Comme l'a soutenu le neuroscientifique Mark Turner, l'esprit littéraire est l'esprit fondamental, tandis que la métaphore est une invention intelligente, au quotidien, qui concerne la façon dont nous lisons et exprimons le monde qui nous entoure. Nous sommes tous des écrivains nés, dans le sens où nous sommes tous des conteurs nés, que nous partageons nos propres expériences ou ce que nous apprenons en cours de route ».

(Morley D., Neilsen P., 2021 : 25)¹⁰

Cependant, pour mieux développer cette compétence il est à noter que les ateliers d'écriture créative jouent depuis les années un rôle primordial. Claire Boniface définit l'atelier d'écriture comme « un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière [...]. Un animateur propose au groupe des sujets parfois illustrés par la lecture préalable d'un texte. Après, les personnages écrivent leurs textes et lorsque le temps d'écriture est terminé, chacun lit, s'il veut, à voix haute son texte » (Boniface, 1992 : 14). La définition donnée décrit le lien entre l'écriture créative et la lecture. Il est important de

⁹ Kosmopoulou A.-M., *L'écriture créative : un outil didactique et pédagogique alternatif au service de l'éducation interculturelle en classe de FLE*, 2020, Université Ouverte Hellénique, Patras

¹⁰ Trad. Grecque : Η γέννηση και ο σχηματισμός της δημιουργικής γλώσσας και ιστορίας είναι τόσο φυσική όσο και ο λόγος. Είναι μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Όπως υποστήριξε ο νευροεπιστήμονας Mark Turner, ο λογοτεχνικός νους είναι ο θεμελιώδης νους, ενώ η μεταφορά είναι μια ευφυής, καθημερινή εφεύρεση που αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουμε και εκφράζουμε τον κόσμο γύρω μας. Είμαστε όλοι γεννημένοι συγγραφείς, με την έννοια ότι είμαστε όλοι γεννημένοι αφηγητές, είτε μοιραζόμαστε τις δικές μας εμπειρίες είτε αυτά που μαθαίνουμε στην πορεία

souligner que certains ateliers d'écriture créative se focalisent sur l'écriture littéraire en favorisant la lecture littéraire. Dans ce cas, l'animateur de l'atelier doit connaître suffisamment l'ampleur de la littérature pour être capable de la transmettre aux apprenants. Boniface décrit aussi le but des ateliers. Selon elle, « un atelier d'écriture est un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir » (Boniface, 1999 cité dans Kosmopoulou : 15). Toutefois, les buts des ateliers d'écriture se varient et ne se limitent pas au renforcement de la compétence scripturale. Plus précisément, Katsantoni mentionne qu'un atelier d'écriture peut d'une part *mobiliser l'apprenant à délivrer son imaginaire en s'exprimant premièrement oralement ensuite à l'écrit et d'autre part, l'aider à découvrir une partie de son identité par l'échange communicationnelle et la coopération en groupe* (Katsantoni, 2012 : 50). On comprend que l'écriture créative vise aussi au développement de l'empathie de l'apprenant. Le fait qu'il recourt à son expérience mais aussi qu'il développe le sens d'écoute de l'autre, renforce sa capacité affective. L'apprenant apprend à se coopérer mais notamment à interagir. De plus, il y a une pléthore des raisons pour lesquelles la nécessité de l'existence des ateliers d'écriture est immense. Katsantoni mentionne qu'il y a :

« Des raisons pédagogiques issues des innovations récentes au niveau de la méthodologie telles que :

- le renouvellement du rôle enseignant/apprenant, l'approche par 'tâches', la nouvelle pédagogie du 'projet',
- le besoin des apprenants d'écrire sans contraintes d'évaluation,
- le besoin de privilégier la lecture et l'écriture en proposant de nouvelles démarches pédagogiques d'écriture et de lecture d'une œuvre littéraire

Des raisons liées au développement personnel de l'apprenant. L'écriture devient de cette manière un outil d'expression privilégié et un travail sur soi-même».

(Katsantoni, 2012 : 573)

On peut comprendre que les ateliers d'écriture créative jouent un rôle primordial à la formation générale d'un apprenant. Ils découvrent des aspects de soi qui peuvent les surprendre. La puissance de l'imagination est immense et chaque apprenant peut la développer. De plus, les apprenants qui sont habitués à être évalués pour leur travail, peuvent maintenant renforcer leurs habiletés scripturales et créatives en échappant la notation qui quelquefois semble stressant. Comme des enseignant, on voit que quand les élèves connaissent que la note n'existe pas, ils se sentent plus libres et laissent leur imagination à déborder. De cette façon la relation entre l'enseignant et l'apprenant devient plus forte et plus

essentielle car l'enseignant ne possède qu'un rôle auxiliaire et encourageant. C'est pourquoi les ateliers d'écriture créative peuvent transformer les apprenants aux écrivains qui ont de confiance en eux-mêmes et qui n'hésitent pas de s'exprimer et de coopérer avec les autres pour créer n'importe quoi qu'ils veulent.

3. La perspective actionnelle

3.1 La définition de l'approche actionnelle

La procédure d'enseignement/apprentissage des langues étrangères avait toujours comme objectif la transmission des connaissances aux apprenants de n'importe quel âge. De la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative des années '70, les apprenants et leurs besoins étaient traités de diverses manières qui visaient à leur insuffler l'envie d'apprentissage et l'implantation de nouvelles expériences. Cependant leurs nécessités changeaient à travers les époques et ils engendraient de nouvelles. Par conséquent, des exigences neuves ont été créées dans le domaine de la didactique de langues. Personne ne peut nier que l'approche communicative aux années '80 a bouleversé l'équilibre du secteur en donnant naissance aux approches variées. Depuis les années '00, et spécifiquement en 2001, le Conseil de l'Europe, rédige le Cadre européen commun de référence de langues, connu comme CECR, dans lequel une nouvelle approche fait son apparition. Ce n'est autre que la perspective actionnelle. Il s'agit d'une approche dont la définition donnée par le CECR est la suivante :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

(CECR, 2001 : 2.1)

Par cette définition on pourrait facilement comprendre la notion de l'approche actionnelle. Tout d'abord, même si elle est appuyée sur l'approche communicative, en même temps elle s'éloigne d'elle. D'après cette perspective l'importance est aussi donnée à la communication mais la langue est considérée comme un outil pour atteindre un but, il s'agit de la signification donnée à l'action. L'apprenant n'utilise pas la langue seulement pour communiquer mais pour agir et interagir avec son entourage comme un acteur social. De plus, les jeux de rôles et les simulations donnent leur place aux tâches qui ne sont pas seulement langagières mais elles peuvent être réalisées dans n'importe quel environnement et elles utilisent la langue pour être accomplies. Selon Puren, « *Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire*

connaissance » (Puren, 2006 : 37). En plus, c'est qui est très important est de souligner la notion de centration sur l'apprenant. Cette notion introduite et établie avec l'approche communicative situe l'apprenant à une place favorisée et exceptionnelle. L'apprenant est maintenant capable de gérer son apprentissage et combiner ses compétences pour atteindre le but de communication avec l'autre. Néanmoins, l'approche actionnelle, en continuant ce principe, renforce en même temps le travail en groupe. Comme on a déjà mentionné, elle considère l'apprenant comme une partie de la communauté sociale, comme co-acteur, c'est pourquoi on peut parler de son aspect collaboratif qui manque de l'approche communicative. L'apprenant constitue maintenant une partie de la société et utilise la langue pour accomplir des actions variées, langagières ou non.

De ce point de vue, on pourrait dire que l'approche actionnelle constitue une notion-clé pour l'enseignement/apprentissage des langues. L'action avec l'autre est aujourd'hui la pièce manquée par cette procédure même si elle ouvre de nouveaux horizons et de nouvelles approches.

L'approche actionnelle constitue une perspective innovative dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, on ne pourrait pas dire qu'elle crée une rupture réelle avec l'approche communicative. Christian Puren, dans le *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* (2014), croit que la notion de l'approche actionnelle ne lui paraît pas satisfaisante et suffisante. Il mentionne un nouveau terme, celui de l'approche co-actionnelle. Il s'agit pour lui une combinaison des habiletés de l'apprenant qui ne doit pas être considéré comme un acteur social mais il doit agir comme en étant un.

« C'est pour cette raison que la didactique européenne qui va émerger dans ces années 2000 devra sortir de l'approche communicative – ainsi que de l'approche par les tâches et de la perspective interculturelle, qui lui sont liées –, en passant en particulier du concept d'**interaction** (qui est un *parler* avec et un *agir* sur l'autre) au concept de **co-action** (qui est un *agir* avec les autres), et du concept d'**interculturalité** (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de **co-culturalité** (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par et pour* l'action collective) ».

(Puren, 2004)¹¹

Pour Puren, les nouvelles sociétés mondialisées exigent des approches innovatives. Le plurilinguisme doit être pris en conscience de la part de l'enseignant et c'est nécessaire que

¹¹ <https://journals.openedition.org/apliut/3416>

les apprenants soient formés afin de le confronter. Il ne s'agit plus d'agir ensemble mais de vivre ensemble et connaître l'un l'autre.

Dans une telle direction s'oriente aussi Bourguignon. Elle fait appel à une paire pédagogique qui combine la communication et l'action en les équilibrant. Cette approche constitue l'approche communic-actionnelle qui désigne un néologisme pour illustrer l'approche définie dans la logique de l'approche actionnelle où la communication se trouve au service de l'action (Bourguignon, 2006 : 72). Comme Puren, elle insiste sur le fait que la langue est totalement liée à la culture et c'est important de la considérer comme un outil pour connaître les autres et vivre avec eux et non seulement comme un moyen de communication.

En guise de conclusion, comme de nombreux didacticiens l'ont mentionné, on doit souligner que l'approche actionnelle ne remplace pas l'approche communicative. Elle s'y ajoute et elle l'enrichit pour conduire les apprenants à un but finalisé qui n'est autre que l'apprentissage profond des langues-cultures.

3.2 Les documents authentiques

Pour mieux comprendre le terme « document authentique », il est nécessaire de recourir à la définition de ces deux mots qui encadrent le sens d'une notion assez cruciale. Tout d'abord, le mot « authentique » provient du terme latin « authenticus » dont l'origine est grecque par le mot « authentikos » et qui signifie « celui dont l'origine est incontestable ». Tandis que le mot « document » est un mot d'origine latine « documentum » du XII^e siècle. Il indique ce qui sert à instruire. L'opposition documents fabriqués/documents authentiques est une réflexion qui remonte aux années 1960-1970 lors du passage de la méthodologie SGAV, basée sur des dialogues fabriqués, à l'approche communicative, privilégiant les documents authentiques et réintroduisant le sujet, le sens et le social. Aujourd'hui, les instructions officielles préconisent dans la perspective actionnelle l'utilisation systématique de documents authentiques dans les programmes scolaires et la privilégient.

Cependant ce qu'on veut examiner ici, c'est la définition du terme et son utilisation dans l'enseignement des langues, et plus précisément de FLE. Plusieurs didacticiens ont parlé des documents authentiques mais ici on cite la définition fournie par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca qui désignent que « ... les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. » (Cuq J.-P., Gruca I., 2005 : 431). Tagliante a aussi décrit les documents authentiques d'une

façon plus spécifique en ce qui concerne leur insertion dans la classe de FLE. Plus précisément, elle a mentionné que « la définition la plus courante du document « authentique » de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel, audiovisuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques » (Tagliante, 1994 : 45) Il est nécessaire de souligner que l'utilité de ces documents ne consiste pas dans leur exploitation dans une classe de langue. En prenant en considération la signification donnée par Tagliante, il est important d'analyser les diverses formes sous lesquelles on les rencontre. Tout d'abord, un document authentique peut être sous la forme écrite. De nombreux exemples existent dans notre vie quotidienne, les articles dans les journaux, les panneaux dans la rue ou les prospectus. Sous la forme orale, on les trouve notamment aux chansons. Les dernières décennies, les documents authentiques sont aussi trouvés sous la forme numérique, étant donné le développement d'Internet.

L'utilisation des documents authentiques dans une classe de FLE peut présenter de nombreux avantages. Berard présente trois raisons fondamentales qui rendent leur insertion définitive : la motivation, la favorisation de l'autonomie et l'exposition des apprenants à de nouveaux contenus langagiers qui ne font pas partie d'un manuel. Quant à la motivation elle désigne :

« . un apprenant au niveau débutant peut-être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation de documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation. À ce propos on peut noter que pour Canale et Swain (1980), c'est uniquement le facteur motivation qui fera choisir une approche communicative : « De notre point de vue, une motivation constante pour l'apprenant et l'enseignant peut être l'unique facteur important, déterminant le succès d'une approche communicative par rapport à une approche grammaticale ».

(Berard, 1991 : 50)

En analysant cet extrait, on peut facilement distinguer le terme « motivé ». La motivation constitue la clé de l'apprentissage car il s'agit d'une notion prédominante qui possède une valeur inestimable. Le manque de motivation rend les apprenants ennuyés et paresseux puisqu'ils perdent leur intérêt vers le cours. C'est pourquoi, il est nécessaire de leur fournir des contenus qui développent leur curiosité et leur imagination. Les documents authentiques sont des matériaux qui les exposent à un nouveau monde différent et étranger en leur indiquant que le processus d'enseignement/apprentissage ne se limite pas dans le cadre d'un manuel. Le fait que ces documents ne sont pas construits pour de fins éducatives, mais ils ont comme objectif la communication entre les natifs, génèrent aux apprenants la satisfaction de

la compréhension qui ne constitue qu'un motif pour la continuation d'apprentissage. En ce qui concerne l'autonomisation des apprenants Bérard continue en affirmant :

« L'utilisation du document authentique est un des éléments qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Cet argument en faveur du document authentique repose en fait sur l'hypothèse suivante : si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents ».

(Berard, 1991 : 51)

Apprendre à apprendre constitue une compétence de la didactique qui consiste dans le développement des compétences des apprenants qui visent à les rendre autonomes. Plus précisément, quand comme des enseignants, nous leur fournissons un document authentique, nous les plaçons dans un milieu similaire à celui des francophones dans lequel ils apprennent non seulement la langue mais aussi la culture française. En adoptant les démarches appropriées, on est capable de les intégrer dans un monde où ils pourront plus tard mettre en œuvre tout le bagage théorique qu'ils possèdent en dehors de la classe. De cette façon, les apprenants passent de la théorie à la pratique, et ils sont capables d'appliquer leurs connaissances dans un environnement extérieur réel. Enfin, concernant le dernier argument Bérard signale :

« Le troisième argument touche à la langue enseignée, aux contenus d'enseignement/apprentissage et nous renvoie plus directement aux chapitres précédents : « ... il est admis que le recours didactiquement réfléchi à des documents écrits ou sonores "authentiques" expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner ».

(Berard, 1991 : 51)

Bérard ici indique l'importance des documents authentiques sous l'angle de leur fonction pragmatique. C'est important de prendre en considération que la langue ne constitue pas seulement un outil linguistique pour apprendre des règles grammaticales et lexicales. Elle n'est pas formée par des énoncés isolés mais par le sens qu'elle obtient à travers le contexte.

Toutefois, l'usage des documents authentiques n'apporte pas seulement des avantages. Pendant leur intégration dans une classe de FLE, on rencontre quelques entraves. Tout d'abord, un document authentique ne peut pas constituer le seul matériel d'enseignement. La plupart des fois on les utilise comme support pédagogique pour enrichir et améliorer le cours. De plus, « ils ne peuvent pas être considérés comme un remède-miracle aux différents problèmes soulevés par l'enseignement d'une langue étrangère » (Cuq – Gruca, 2005 : 433).

Cela signifie qu'un document authentique ne consiste pas et ne doit pas être traité comme un outil qui pourrait remplacer le progrès du cours. Cependant, le problème le plus souvent rencontré avec les documents authentiques c'est leur choix et la difficulté qu'ils possèdent, notamment pour les débutants. Quand les enseignants affrontent quotidiennement des programmes lourds, la recherche du document authentique approprié pour le public cible, constitue un obstacle. Quant à leur difficulté concernant leur contenu, on pourrait la caractériser comme une contrainte définitive qui amène à leur rejet par la procédure d'enseignement/apprentissage.

Même si les difficultés apparues par l'utilisation des documents authentiques dans la classe des langues, les avantages générés sont multiples et leur contribution est énorme. C'est pourquoi, c'est très important de souligner le devoir de l'enseignant, dont le rôle est très important, autour leur choix. Le choix du support approprié peut fournir de nombreux atouts, puisqu'ils constituent un outil indispensable pour la procédure d'enseignement/apprentissage.

3.3 La notion de la tâche

Exercices, activités et tâches. Trois notions prédominantes à la procédure d'enseignement/apprentissage auxquelles c'est impossible de ne pas recourir. Tandis qu'on avait la tendance de les regrouper habituellement sous le terme général 'exercice', aujourd'hui les didacticiens les distinguent, notamment grâce au passage des années et à l'évolution du domaine de la didactique. D'après Cuq et Gruca, Robert Bouchard reconnaît dans ces trois catégories des caractéristiques qui les différencient. Plus précisément, il définit les exercices comme un travail sur la correction linguistique, une activité comme un travail sur l'efficacité communicative simulée et une tâche comme un travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évalués socialement¹² (Cuq-Gruca, 2005 : 444). C'est qui nous intéresse dans ce mémoire c'est la tâche. Ayant son origine à la recherche anglo-saxonne, Long définit comme tâche :

« ... un travail entrepris pour soi ou pour autrui, gratuitement ou contre rémunération. Ainsi, des exemples de tâches incluent peindre une clôture, habiller un enfant, remplir un formulaire, acheter une paire de chaussures, faire une réservation d'avion, emprunter un livre de bibliothèque, passer un permis de conduire, taper une lettre, peser un patient, trier des lettres, faire une réservation à un hôtel, faire un chèque, trouver une destination dans la rue et aider quelqu'un à traverser une route.

¹² Bouchard R., « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », Le français dans le monde, Recherches et applications. Et la grammaire ? 1989, p. 60-69

En d'autres termes, par "tâche", on entend les cent et une choses que les gens font dans la vie de tous les jours, au travail, dans les loisirs et entre les deux. Les tâches sont les choses que les gens vous diront qu'ils font si vous leur demandez et qu'ils ne sont pas des linguistes appliqués ».

(Long, M., G. Crookes. 1992)

Pour mieux comprendre cette définition, c'est important de réfléchir à toutes les actions qu'on réalise quotidiennement comme l'achat d'un billet de métro ou l'arrangement d'un rendez-vous avec un ami. Quelquefois, il est nécessaire qu'on utilise la langue et d'autres fois, seulement les gestes sont suffisants. Chaque tâche, afin d'être accomplie, nécessite une somme des mécanismes soit verbaux soit gestuels. En ce moment, on est intéressé aux tâches qui exigent des procédures langagières et qui sont réalisées dans et hors la classe des langues. Comme on a déjà mentionné, la notion de la tâche n'est pas nouvelle. Elle est rencontrée depuis les années '80 avec l'approche communicative. Cependant, les nouvelles exigences du domaine de la didactique de langues ont incité le Conseil de l'Europe à créer le Cadre européen commun de référence pour les langues et à y intégrer la notion de la tâche qui est strictement liée à la perspective actionnelle qui *« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »* (CECR, 2001 : 15). A travers cette définition, on pourrait comprendre la notion de la tâche. Elle est destinée à transporter les apprenants à des situations d'apprentissage similaires à la réalité et à les considérer comme des acteurs comme aux échanges quotidiens. Certains auteurs, comme Denyer, mentionnent que l'application de la tâche a changé les rôles attribués à l'enseignant mais aussi à l'apprenant. D'une part, l'enseignant ne possède plus le rôle magistral du passé. *Il ne s'agit plus pour lui de déverser des savoirs (et d'en vérifier la restitution) ou de diriger des exercices (et d'en contrôler l'exécution) mais de fonctionner comme le coach d'un sportif* (Denyer, 2009 : 7). L'enseignant peut maintenant guider et encourager l'apprenant en intervenant quand les circonstances le nécessitent. D'autre part, l'apprenant accomplissant une tâche, s'éloigne par le rôle passif du récepteur et gère son apprentissage d'une manière créative. Il combine ses compétences et ses savoirs afin d'interagir avec ses camarades pour mieux résoudre la tâche qui lui a été chargée. En plus, la créativité joue un rôle primordial pendant ce processus. Les apprenants à travers les tâches créatives peuvent renforcer leur imagination et leur esprit critique afin qu'ils puissent créer une production orale ou écrite avec les dispositifs qu'ils possèdent, connaissances et expériences. Denyer compare cette procédure au conducteur qui

se trouve au volant (ibid. : 7), pour nous indiquer que cette pédagogie favorise l'autonomisation de l'apprenant, autour duquel elle est centrée.

Ce qui est très important dans la notion de la tâche, c'est la motivation qui inspire chez les apprenants. Les tâches ayant un but final les encouragent et les rendent actifs. Beacco mentionne que :

« L'autre dérive, en milieu de type scolaire, est que les tâches retenues, les micro-tâches en particulier, doivent s'insérer dans un dispositif de formation qui, dans de nombreuses situations éducatives, est déterminé par des programmes (définissant des contenus « grammaticaux » à faire acquérir, par exemple). Les effets observables des programmes sur les tâches font que ces micro-tâches sont alors détournées de leurs fins actionnelles et qu'on les met, en fait, au service d'objectifs formels étroit »

(Beacco, 2008 : 35)

De cette façon, on comprend que ce n'est pas obligatoire que les tâches sont seulement langagières. Il suffit d'inciter les apprenants à agir ensemble et à communiquer. Les dispositifs qu'ils possèdent doivent être combinés et mis en œuvre pour mieux atteindre leur but.

4. Partie créative

La démarche qu'on suivra afin de réaliser cette recherche est la création des activités qui ont comme but le développement de l'imagination et de la créativité des apprenants. Quant à la recherche-crédation, elle constitue une nouvelle approche qui s'oriente vers les sciences humaines et sociales. Aux milieux universitaires, elle a déjà acquis sa place à côté de la recherche qualitative et la recherche quantitative. Plus précisément, quand on se demande qu'est-ce que la recherche-crédation

« Une réponse simple qui permettrait d'amorcer la discussion serait qu'il s'agit d'une sorte de croisement entre la recherche universitaire et la création artistique qui vise un double objectif : la production d'une œuvre (matérielle ou immatérielle), artefact ou spectacle original, ainsi que la production de connaissances »¹³

Cette pratique nous aidera à créer dès le début des activités directement liées à une œuvre littéraire qui auront comme but d'attirer l'intérêt des apprenants. Cette recherche ne s'appuiera pas aux données collectives ou aux questionnaires, mais à la création d'une proposition didactique basée sur la littérature de jeunesse.

Notre proposition didactique concerne une série des livres du Petit Nicolas. Pour mieux aboutir à une exploitation satisfaisante de l'œuvre, c'est nécessaire de la connaître profondément. Dans cette partie, on présentera d'abord les séries des livres, et puis les auteurs.

4.1 L'œuvre du Petit Nicolas

L'univers du Petit Nicolas est un monde idéal. C'est l'enfance que Goscinny et moi aurions aimé avoir. C'est le grand talent de Goscinny d'avoir réussi à créer un monde de gosses tel que tout le monde en rêve. Il n'y a jamais de drame dans la vie de Nicolas

Jean-Jacques Sempé

Le Petit Nicolas constitue un œuvre classique de la littérature de jeunesse française. La série des livres est écrite entre 1956 et 1965 par René Goscinny et illustrée par Jean-Jacques Sempé. Né en 1956, le personnage du Petit Nicolas est apparu au début sous la forme de la bande dessinée que les deux créateurs, dans leur première collaboration, ont publiée

¹³ <https://journals.openedition.org/communiquer/5042#tocto1n1>

pour un journal belge nommé *Le Moustique*. Trois ans plus tard, le rédacteur en chef de *Sud-Ouest Dimanche*, un hebdomadaire français, demande par Goscinnny une histoire humoristique pour le journal. Goscinnny et Sempé se collaborent pour encore une fois. Ils commencent à écrire les histoires du Petit Nicolas sous la forme du conte, comme on les connaît aujourd'hui. La première aventure du héros est apparue le 29 mars 1959 et le succès est immédiate. En octobre de la même année, un autre journal, *le Pilote*, accueille le Petit Nicolas.

Le premier volume sort en librairie en 1960 grâce à Axel Graal, un éditeur qui a découvert le journal pendant ses vacances. Cependant, malgré l'édition du livre, le succès n'est pas important. Plus précisément, Sempé note que « *Le premier volume n'a absolument pas marché* ». L'apparition de deux auteurs à une émission télévisée, nommée *Lecture pour Tous*, change l'équilibre et donne au conte un coup de pouce en augmentant sa réputation. De 1960 à 1965 apparaissent 5 volumes du héros *Le Petit Nicolas* (1960), *Les récrés du Petit Nicolas* (1961), *Les vacances du Petit Nicolas* (1962), *Le Petit Nicolas et les copains* (1963), *Le Petit Nicolas a des ennuis* (1964) dont le succès est remarquable. En 1965 la fin des aventures aux journaux *Pilote* et *Sud-Ouest Dimanche* constitue un fait.

Après la mort de Goscinnny, sa fille Anne Goscinnny réunit les histoires inédites du Petit Nicolas et les publie inclus aux volumes différents. Le succès des ***Histoires inédites du Petit Nicolas*** en 2004 est extraordinaire et transforme le héros de Goscinnny et Sempé à un best-seller. Deux autres volumes apparaissent pour compléter la série des livres, le volume 2 des ***Histoires inédites*** (2006) et ***Le ballon et autres histoires inédites*** (2009). Dans ce dernier livre on trouve la première aventure du Petit Nicolas *L'œuf de Pâques* publié en 1959 au *Sud-Ouest Dimanche*.

4.2 Pourquoi le Petit Nicolas ?

Pour prendre en conscience l'importance de la série des livres du Petit Nicolas, on pourrait faire appel à son origine et son contenu. Tout d'abord, c'est indispensable de souligner que Goscinnny et Sempé en créant le héros et ses aventures voulaient imprimer sur papier leurs propres expériences de l'école. Il s'agit d'un récit presque autobiographique où les créateurs présentent les aventures et les habitudes d'une enfance formidable et innocente. Le Petit Nicolas constate que « *Quand je serai grand je m'achèterai une classe rien que pour jouer dedans* ». En lisant la première histoire on comprend que Goscinnny trouve le ton

approprié pour désigner un personnage qui s'identifie avec tous les enfants soit par la langue utilisée soit par les expériences présentées. D'autre part, Sempé avec ses dessins rend, sans doute, le Petit Nicolas reconnaissant. Il désigne un enfant qui a son sac à main, qui sourit toujours et qui se dépêche. Comme IMAV éditions notent

« Petit Nicolas est un classique de la littérature. Pour l'apprentissage de la lecture, ses aventures sont prescrites par les instituteurs et professeurs. Des milliers d'enfants lui doivent l'essentiel : l'amour de la lecture. La force de cette œuvre est de séduire toutes les générations. Les enfants se retrouvent. Les parents se souviennent ».

(IMAV éditions, consulté sur <http://www.petitnicolas.com/historique>)

Il y a aussi plusieurs auteurs grecs qui ont parlé du Petit Nicolas. Aris Dimokidis, auteur grec qui s'adonne à la littérature de jeunesse cite : « *Ο Μικρός Νικόλας, του René Goscinn . Ποτέ δεν  γινα τόσο  τακτος  σο ο Νικόλας και η παρέα του - μου  μαθε  μως να βλέπω και ως μεγ λος τον κόσμο με μάτια αθ α και παιδικ .* » ¹⁴

C'est qui est très important et évident dans le cas du Petit Nicolas c'est l'humour. Puisqu'on parle de la littérature de jeunesse, il constitue une partie indispensable de son contenu. Renée Léon souligne qu'*un lecteur lit aussi pour le simple plaisir d'apprécier la beauté des images, pour rire ou pour se détendre...* (Léon, 2004 : 56). Même si ces lectures peuvent paraître légères, l'élément humoristique est une motivation pour les jeunes apprenants et c'est pourquoi un tel livre constitue souvent un choix pour l'enseignant. Quand on fournit un livre à un enfant et on l'interroge sur les raisons pour lesquelles il l'aimait, une des réponses données c'est : il me fait rire. Par conséquence, on perçoit que l'humour contribue sans doute à l'appréciation d'un livre et au plaisir de lire. Cependant, il est nécessaire de souligner que l'humour est aussi une manière à s'exprimer librement. Gr ce à son existence dans ces livres, les enfants apprennent à le reconnaître et il leur ouvre un chemin pour une pensée différente qui les aide à grandir et à acquérir une maturité concrète. De plus, dans les livres pour la jeunesse, on le trouve sous des formes multiples qui concernent les images, les situations, les personnages et récit et le langage. Le Petit Nicolas constitue une série de livres exemplaire d'élément comique. L'humour se trouve dans tous les chapitres et dans n'importe quelle forme. Léon consacre à son livre un paragraphe à Petit Nicolas pour indiquer la puissance de l'humour et les sentiments qu'il engendre aux enfants qui le lisent. Plus précisément, il mentionne :

¹⁴ <https://bookpress.gr/politismos/teleutaia-nea/2902-18-a->

« Nicolas, le héros et narrateur de la très fameuse série de Sempé et de Goscinny, est le prototype même du personnage clé de ce type de récit. Plein de drôlerie et de vitalité, tout en lui force la sympathie : le regard à la fois lucide et amusé qu'il porte sur son entourage, son imagination débordante et sa façon très vivante et très personnelle de s'exprimer. »

(Léon, 2004 : 63)

Les chiffres sont également impressionnants en ce qui concerne l'énorme succès des histoires. Plus précisément, toutes les aventures du Petit Nicolas sont contenues en 222 histoires appartenues en 14 volumes. IMAV éditions et Folio Junior sont chargées par leurs publications qui sont aussi disponibles en éditions numériques. Dans le monde entier 15 millions d'exemplaires sont déjà vendus et chaque année en France le nombre arrive à 300000 titres. Il s'agit d'un œuvre traduit dans plus de 40 langues dont les adaptations télévisées ne se limitent pas seulement à un film, mais il est consisté par deux films, *Le Petit Nicolas* en 2009 et *Les vacances du Petit Nicolas* en 2014 et par un dessin animé de deux saisons et 106 épisodes. L'information la plus importante est tirée par l'Education Nationale, selon laquelle « Des milliers d'élèves apprennent à lire avec *Le Petit Nicolas* ». (IMAV éditions, consulté sur <http://www.petitnicolas.com/historique>)

4.3 Les auteurs

- René Goscinny

René Goscinny est né à Paris en 1926 et mort en 1977. Il est d'origine juive, par des parents immigrants de Pologne mais il passe son enfance en Argentine où il déménage avec sa famille deux ans après sa naissance. En étant un très bon élève, il accomplit sa scolarité aux écoles francophones de Buenos Aires. Sa carrière commence en 1947 à New York, où il s'installe avec sa mère, après la mort de son père. Quatre ans plus tard, en 1951, il retourne à Paris, où il mesure seulement des succès. En France, Goscinny fait des collaborations brillantes. Au début, il crée avec Sempé le personnage du *Petit Nicolas*, un caractère d'un écolier qui lui donnerait une énorme réputation. En 1959, il désigne avec Uderzo *Astérix*, dont la notoriété sera unique et phénoménale. Puis, en 1960, il écrit avec Tabary les histoires de *Iznogoud*. Il était aussi l'auteur de *Lucky Luke* avec Morris. René Goscinny était un grand humoriste dès son enfance. Il était un enfant qui faisait tout le monde rire qui s'élevait à un grand auteur avec de nombreux succès. Cependant, c'est avec les histoires du Petit Nicolas le moment où il montre son talent. Plus précisément, il affirme « j'ai une tendresse toute

particulière pour ce personnage ». Il est mort soudain en 1977 à l'âge de 51 ans à Paris. Il constitue l'un des auteurs les plus lus dans le monde entier.

- Jean-Jacques Sempé

Jean-Jacques Sempé est né en 1932 à Bordeaux. Son enfance n'était pas facile, comme il exprime dans son livre *Enfances* :

« Il y avait une expression de ma mère qui disait ça, je peux vous le faire avec l'accent bordelais : "Approche un peu, approche que je te donne une gifle et le mur t'en donnera une autre." Autrement dit, elle tapait tellement fort que ma tête ribouldinguait contre le mur et ça me faisait deux baffes, une à l'aller... et l'autre au retour. »

(Sempé, J.-J. et Marc Lecarpentier, 2011, p. 25)

En étant un élève médiocre, il est renvoyé de son école. Il commence à travailler dès l'âge de 17 ans et en 1950 il va à Paris. En 1951, Sempé vend son premier dessin au journal *Sud-Ouest Dimanche*. Huit ans plus tard, il crée avec son ami René Goscinny les histoires du Petit Nicolas. « *Il (Goscinny) arriva avec un texte dans lequel un enfant, Nicolas, racontait sa vie, avec ses copains qui avaient tous des noms bizarres : Rufus, Alceste, Maixent, Agnan, Clotaire... Le surveillant général était surnommé Le Bouillon. C'était parti : René avait trouvé la formule* » expliquera Sempé. Dès ce moment, le succès n'est pas en retard. Il publie ses dessins aux nombreux journaux, comme le *New York Times* et le magazine *The New Yorker*. Jean-Jacques Sempé est considéré comme un grand dessinateur français.

4.4 Le public cible selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Les activités qu'on proposera au chapitre suivant correspondent aux jeunes adolescents du niveau A2 selon l'échelle de niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues¹⁵.

¹⁵ Le niveau du public est aussi conformé au nouveau programme d'études commun pour les langues étrangères, fourni par le ministère grec de l'éducation. Selon ce guide, les apprenants du niveau A2 peuvent : « *Raconter une histoire courte en utilisant correctement les temps des verbes pour indiquer la séquence chronologique des événements* », « *Lire des textes courts et simples en grec et répondre par écrit dans la langue étrangère à des questions sur leur environnement de communication (origine, objet, destinataire, etc.)* » mais aussi « *Utiliser des textes en grec qui se rapportent à situations de la vie courante (liste des restaurants, affiche livre, etc.) pour écrire un texte correspondant en langue étrangère langue avec des informations différentes* ». (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016 : 32-33)

En générale, un apprenant appartenant au niveau A2 :

- « Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
- Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi) ». (CECR, 2020 : 58)

Quant à la lecture comme loisir, ils sont capables de :

- « Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien.
- Peut comprendre les points principaux de reportages courts dans des magazines ou des guides qui traitent de sujets quotidiens concrets (par exemple les passe-temps, les sports, les activités de loisirs, les animaux).
- Peut comprendre de courts récits et des descriptions au sujet de la vie de quelqu'un, s'ils sont rédigés avec des mots simples.
- Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo (par exemple dans un magazine de société) et se forger une idée sur les personnages.
- Peut comprendre la plupart des informations dans une courte description de quelqu'un (par exemple d'une célébrité).
- Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement prévisible (par exemple la remise des Oscars), à condition qu'il soit rédigé dans un langage simple » (ibid. : 63)

En ce qui concerne la production orale, les apprenants de ce niveau élémentaire

- « Peut décrire des projets ou des préparatifs, des habitudes et des occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.
- Peut parler brièvement de ses projets de fin de semaine ou de vacances ». (ibid. : 67)

Enfin, quant à l'écriture créative, le CECR mentionne que les apprenants qui appartiennent au niveau A2

- « Peut décrire les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.
- Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
- Peut raconter une histoire simple (par exemple sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain).
- Peut produire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.
- Peut élaborer des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.

- Peut créer des rubriques de journal décrivant des activités (par exemple les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, en utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que ».
- Peut imaginer le début d'une histoire ou en continuer une, à condition de pouvoir consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par exemple les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire) ». (ibid. : 73)

4.5 Intérêt motivationnel du Petit Nicolas

Comme on a déjà mentionné aux chapitres suivants, la série des livres de Goscinny et Sempé présentent un intérêt pédagogique énorme. Tout d'abord, les œuvres du Petit Nicolas constituent des documents littéraires authentiques dont la valeur est assez analysée à la partie théorique du mémoire. D'une part, il faut souligner et rappeler que ces documents sont écrits par des natifs pour des natifs. C'est pourquoi les documents authentiques peuvent initier les apprenants à l'ampleur de la langue étrangère en leur offrant l'opportunité d'apprendre comment elle est utilisée parmi les orateurs natifs. D'autre part, la littérature, et plus précisément la littérature de jeunesse capte toujours l'intérêt des apprenants. En leur offrant un texte littéraire écrit en langue étrangère cible, on les incite à trouver ce qui les intéresse et les points auxquels ils peuvent s'identifier. C'est le cas du Petit Nicolas. Le héros, qui est un enfant, nous présente ses expériences, ses impressions, ses désirs et son entourage. A travers ces descriptions, les apprenants peuvent esquisser leur vie quotidienne avec leurs amis, leur famille, à l'école, à la maison ou pendant la période des vacances. Cette identification engendre aux jeunes apprenants des émotions qui les accompagnent pendant toute la procédure d'enseignement/apprentissage.

Les œuvres du Petit Nicolas qu'on a décidés de fournir aux apprenants ont comme but de les faire développer leur compétence émotionnelle. Il est à ce point qu'on base notre recherche. D'une part, l'amour ou la curiosité pour la littérature et d'autre part, l'identification qu'on cherche autour le héros, constitue pour nous un motif. Un motif pour les inciter à lire, à réfléchir et à créer. La littérature de jeunesse peut constituer non seulement un passe-temps pour les jeunes adolescents, mais aussi un outil pédagogique qui peut les développer et enrichir leurs compétences et leurs potentiels. L'humour qui domine l'œuvre du Petit Nicolas est un élément-clé pour attirer l'intérêt des apprenants de cet âge et de ce

niveau. C'est pourquoi, les aventures du Petit Nicolas constituent une opportunité pour les motiver et leur cultiver l'amour pour la littérature et la langue française.

4.6 Planification des activités

Activité 1

Chapitre du livre 'Le Petit Nicolas et les copains' – 'Les campeurs'

- **Résumé et Intérêt de l'extrait**

Cet extrait, comme la majorité des extraits du Petit Nicolas, qui constitue la première histoire du livre, nous présente une bande de copains qui même s'ils s'aiment profondément ils se bagarrent sans cesse. Plus précisément, ici on rencontre leur effort pour faire du camping. Cependant, puisqu'il s'agit d'enfants, leurs parents ne le leur permettent pas, c'est pourquoi ils décident à « faire semblant » et camper dans un terrain vague du quartier. Cette histoire présente sans doute un intérêt immense pour les enfants car ils appartiennent tous à un groupe de copains dans lequel ils inventent des histoires et créent des situations similaires pour se divertir.

- **Type d'activité :** activité d'écriture libre
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

Après avoir lu l'expérience du Petit Nicolas, écrivez un courriel à un ami français pour lui décrire une expérience similaire que vous avez vécue avec vos amis en donnant aussi vos impressions. Définissez le lieu, la saison et la situation que vous avez inventée, mais aussi la réaction de vos parents quand vous êtes rentrés à la maison.

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
 - ❖ Compétences linguistiques :

A travers une activité d'écriture libre on vise à développer chez les apprenants des compétences diverses. Tout d'abord, étant donné qu'il s'agit d'une expression écrite, les compétences linguistiques ont le rôle prédominant. Le vocabulaire approprié, les règles grammaticales correctes et la sémantique possèdent une place exceptionnelle à la production écrite. Cependant, en réalisant une telle activité, il y a d'autres compétences, assez

signifiantes que les précédentes, qui encadrent la somme des compétences et d'habilités créées aux apprenants.

❖ **Compétences sociolinguistiques :**

Plus spécifiquement, on voudrait qu'on y développe des compétences sociolinguistiques, puisqu'ils sont appelés à écrire « un courriel à un ami français » c'est-à-dire à reconnaître le statut de l'interlocuteur, le registre de la langue qu'ils utiliseront et la proximité de la relation (CECR, 2001 : 93) et pragmatiques comme la compétence discursive et fonctionnelle car ils doivent rédiger un texte cohérent et cohésif mais aussi utiliser des phrases pour décrire¹⁶.

Toutefois, en rédigeant cette activité, on vise à cultiver le sens de l'imagination mais aussi leur affectivité. Peut-être il y aura des apprenants qui n'ont pas vécu une telle expérience. Néanmoins, ils pourront créer une situation imaginaire en la traçant sur le papier d'une manière personnelle et émotionnelle. D'autre part, il y aura les apprenants qui ont déjà un souvenir similaire et ils pourront s'y identifier et le décrire en exprimant tous les sentiments qu'il les a engendrés.

• **Directives proposées :**

- Réfléchissez à la période de vacances où vous passez du temps avec vos amis. Si vous n'avez pas une telle expérience, essayez d'inventer une histoire imaginaire.
- La langue et le ton utilisés doivent être simples et amicaux.

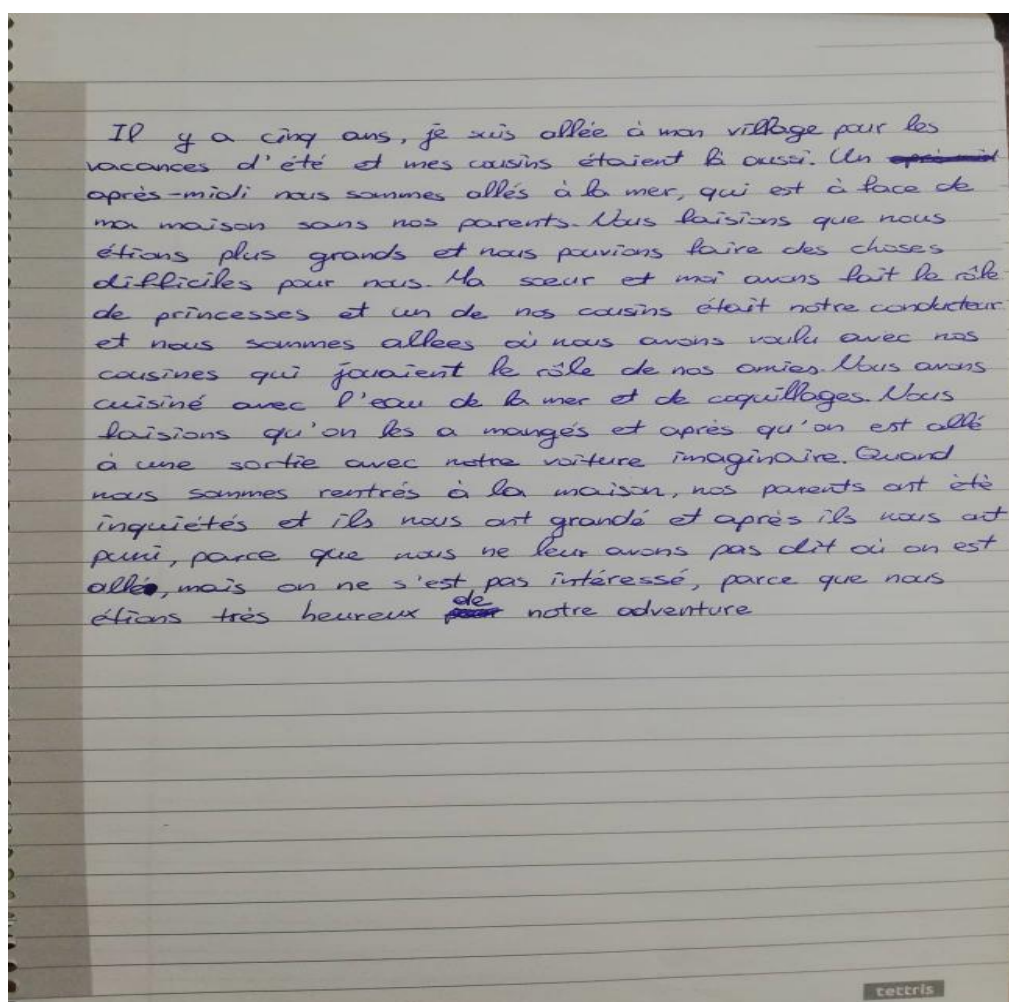
Katsantoni mentionne que

« Les activités d'écriture libre invitent les apprenants à s'emparer des textes lus pour produire un nouveau texte. Ils s'agit des *activités de production libre* fondées sur les capacités imaginatives de l'apprenant. L'apprenant est incité à produire *un texte nouveau* à partir d'un ou plusieurs textes supports ou un texte *dans le prolongement d'un autre texte* (ex. rédiger un journal intime, un dialogue en relation avec un thème abordé dans le corpus étudié, une nouvelle, un récit de vie). »

(Katsantoni, 2012)

¹⁶ L'utilisation des énoncés pour décrire constitue une macro-fonction de la compétence fonctionnelle (*Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, 2000, Strasbourg, pp. 81-101)

Manuscrit de l'apprenant :

A photograph of a handwritten manuscript on lined paper. The text is written in cursive and describes a childhood memory of a summer vacation. The paper has a small 'cetrus' logo in the bottom right corner.

Il y a cinq ans, je suis allée à mon village pour les vacances d'été et mes cousins étaient là aussi. Un ~~après-midi~~ après-midi nous sommes allés à la mer, qui est à face de ma maison sans nos parents. Nous faisions que nous étions plus grands et nous pouvions faire des choses difficiles pour nous. Ma sœur et moi avons fait le rôle de princesses et un de nos cousins était notre conducteur et nous sommes allées où nous avons voulu avec nos cousines qui jouaient le rôle de nos amies. Nous avons cuisiné avec l'eau de la mer et de coquillages. Nous faisions qu'on les a mangés et après qu'on est allé à une sortie avec notre voiture imaginaire. Quand nous sommes rentrés à la maison, nos parents ont été inquiétés et ils nous ont grondé et après ils nous ont puni, parce que nous ne leur avons pas dit où on est allé, mais on ne s'est pas intéressé, parce que nous étions très heureux ~~pour~~ de notre aventure.

Activité 2

Extrait du livre 'Le Petit Nicolas et les copains' – 'Les campeurs'

- Résumé et Intérêt de l'extrait

Dans cet extrait tiré par le chapitre 'Les campeurs', le Petit Nicolas décrit l'expérience vécue avec ses amis. On observe une dispute parmi les héros qui ne se différencie pas par les bagarres parmi les amis dans la vie réelle. Concrètement, Joachim critique l'avis d'Eudes pour jouer des Indiens car il pense que les Indiens ne campent pas. On comprend que Joachim croit que pendant un camping, il y a d'autres activités à faire. La dispute qui commence de la part de Joachim implique bientôt toute la bande. A la fin, les petits héros se réconcilient sans aucun effort et ils rentrent heureux à la maison. Ce qui pourrait motiver les

apprenants c'est le thème de la dispute et de la réconciliation. Les enfants ont souvent des querelles avec leurs copains et sont très familiarisés avec ces situations. Cependant, malgré l'importance de la bagarre, ils peuvent très facilement l'oublier et se focaliser sur les bons moments passés.

- **Type d'activité :** activité de réécriture par transposition ou adaptation
- **Technique d'écriture :** changement de narrateur
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

A partir de cet extrait, réécrivez l'expérience des héros mais de la part de Joachim.

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
 - ❖ Compétences linguistiques :

Une activité de réécriture offre aux apprenants l'occasion de développer des compétences variées. Plus précisément, sauf la compétence linguistique qui joue un rôle primordial dans les activités d'écriture, on vise à cultiver chez les apprenants les compétences pragmatiques et communicatives. Puisque les apprenants sont appelés à exprimer un point de vue différent que celui du narrateur, ils nécessitent une gamme de vocabulaire, d'expressions mais aussi des règles qui peuvent composer son discours.

- ❖ Compétences pragmatiques :

La compétence pragmatique est assez importante que la linguistique. L'apprenant doit être capable d'exprimer son point de vue et à le défendre en obéissant aux règles d'un dialogue parmi des copains.

- **Directives proposées :**
 - Essayez à penser que vous êtes Joachim. Réfléchissez aux sentiments de Joachim qui a proposé l'idée du camping.
 - Vous pouvez imiter la langue du Petit Nicolas. Utilisez une langue simple.
 - Focalisez-vous sur la valeur de l'amitié.

Selon Katsantoni :

« On propose une adaptation nouvelle d'un texte, en faisant varier plusieurs paramètres. La transposition ou adaptation est opérée de cette manière :

- par changement de *genre* (ex. un texte devient image, un roman devient un scénario de film ou l'inverse)
- par changement de *narrateur* dans un récit (ex. un récit à la 3^e personne du singulier est transposé à la 1^{re} personne ou l'inverse)
- par changement de *point de vue* (ex. une description est organisée suivant un point de vue externe, puis repris selon le point de vue interne d'un personnage)
- par changement de *forme de discours* (ex. un texte explicatif ou argumentatif est repris sous la forme d'un discours narratif)
- par changement de *registre* (ex. une tirade tragique est réécrite dans le registre comique)
- par changement de *niveau de langue* (ex. le discours d'une langue plus soutenue est transposé dans une langue plus usuelle)

L'adaptation ou transposition sont des formes d'écriture que l'on retrouve tout au long de l'histoire littéraire. Au niveau pédagogique ces formes d'écriture invitent les apprenants à l'exploration de nouvelles techniques d'écriture et à l'expérimentation de nouveaux modes de narration. »

(Katsantoni, 2012)

Activité 3

Extrait du livre 'Le Petit Nicolas et les copains' – 'Marie-Edwige'

- **Résumé et Intérêt de l'extrait**

Dans cet extrait du livre, on voit le Petit Nicolas invitant une voisine, Marie-Edwige. Malgré les refus initiaux présentés par ses amis, étant donné qu'ils n'acceptent pas de filles dans leur bande, Marie-Edwige vient chez lui. Il s'agit d'une très belle fille et le héros du livre nous le rappelle sans cesse. On observe donc, les efforts qui font les héros pour impressionner la nouvelle copine du Petit Nicolas. Cette partie du chapitre présente un intérêt motivationnel pour les jeunes apprenants. Tout d'abord, on s'adresse aux enfants qui viennent d'entrer à l'adolescence. C'est alors inévitable qu'ils n'aient pas une expérience similaire. La préadolescence et l'adolescence constituent les périodes où on se sentent pour la première fois le sentiment de l'amour et on veut impressionner un garçon ou une fille autour de nous pour le faire nous attentionner. Ces sentiments et ces comportements se caractérisent par l'innocence et l'infantilité de l'âge. Par conséquent, on est assuré que les apprenants peuvent s'identifier aux situations présentées dans l'extrait.

- **Type d'activité :** activité de réécriture par transposition ou adaptation
- **Technique d'écriture :** changement de point de vue

- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

Imaginez que Marie-Edwige et ses amies invitent le Petit Nicolas pour passer un après-midi chez elle. Réécrivez les dialogues en donnant aussi leurs impressions.

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
- ❖ Compétences pragmatiques :

Une activité de réécriture par le changement de point de vue a comme but de cultiver une pléthore de compétences chez les apprenants. Spécifiquement, on voudrait qu'ils soient capables de se trouver à la place de l'autre sexe et qu'ils expriment leurs sentiments sans intégrer des stéréotypes. On s'y réfère à la compétence pragmatique/fonctionnelle car ils doivent décrire des attitudes.

- ❖ Compétence émotionnelle :

De plus, la compétence émotionnelle joue un rôle prédominant dans cette activité. Les apprenants sont appelés à décrire le comportement d'une personne d'autre sexe en se basant sur les sentiments de l'amour, de l'amitié et de l'enthousiasme.

- ❖ Compétences linguistiques :

Cependant, on ne peut pas éliminer les compétences linguistiques, car il s'agit d'une activité d'expression écrite où ils doivent s'exprimer en français avec un vocabulaire adéquat.

- **Directives proposées :**
- Réfléchissez sur votre expérience en ce qui concerne le comportement que vous adoptez quand vous voulez impressionner un garçon. Si vous êtes un garçon, décrivez ce que fait une fille pour tirer votre attention.
- Évitez les stéréotypes et gardez un ton respectueux et poli.

Activité 4

Illustration du livre 'Le Petit Nicolas voyage' – 'Le voyage de Geoffroy'

- **Description et Intérêt de l'image :**

Dans cette illustration tirée par le chapitre ‘Le voyage de Geoffroy’ du livre ‘Le Petit Nicolas voyage’, on observe Geoffroy qui parle avec les autres élèves en leur décrivant son expérience pendant son voyage avec l’avion. L’enthousiasme d’autres enfants est évident parce qu’on peut voir que personne ne parle. Cette image constitue un élément déclencheur pour les jeunes apprenants. Etant donné qu’on ne leur a pas encore fourni le texte, on les appelle à imaginer ce qui s’est passé. La plupart des apprenants ont peut-être déjà voyagé en avion. Mais, même s’il y a d’autres qui n’ont pas utilisé ce moyen de transport, ils pourront créer une histoire fictive pour rendre l’image vivante.

- **Type d’activité :** activité de réécriture par transposition ou adaptation
- **Technique d’écriture :** changement de genre
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d’apprentissage A2
- **Consigne de l’activité :**

Que pensez-vous que Geoffroy décrit à ses amis ? A partir de l’image donnée, imaginez le dialogue entre lui et les enfants.

- **Durée de l’activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
 - ❖ Compétences linguistiques :

Les compétences qu’on attend à développer chez les apprenants à travers une telle activité, sont variées. Au début, on vise à favoriser la compétence linguistique et plus précisément la compétence lexicale car ils doivent utiliser un champ lexical qui concerne les voyages et les mésaventures pendant sa durée.

- ❖ Compétence communicative :

De plus, on voudrait développer la compétence communicative puisqu’il faut qu’ils expriment des sentiments et les avis d’autres élèves en écoutant l’histoire de Geoffroy. Ensuite, le fait qu’on encourage les apprenants à créer un dialogue à partir d’une image, renforce leur créativité et leur imagination.

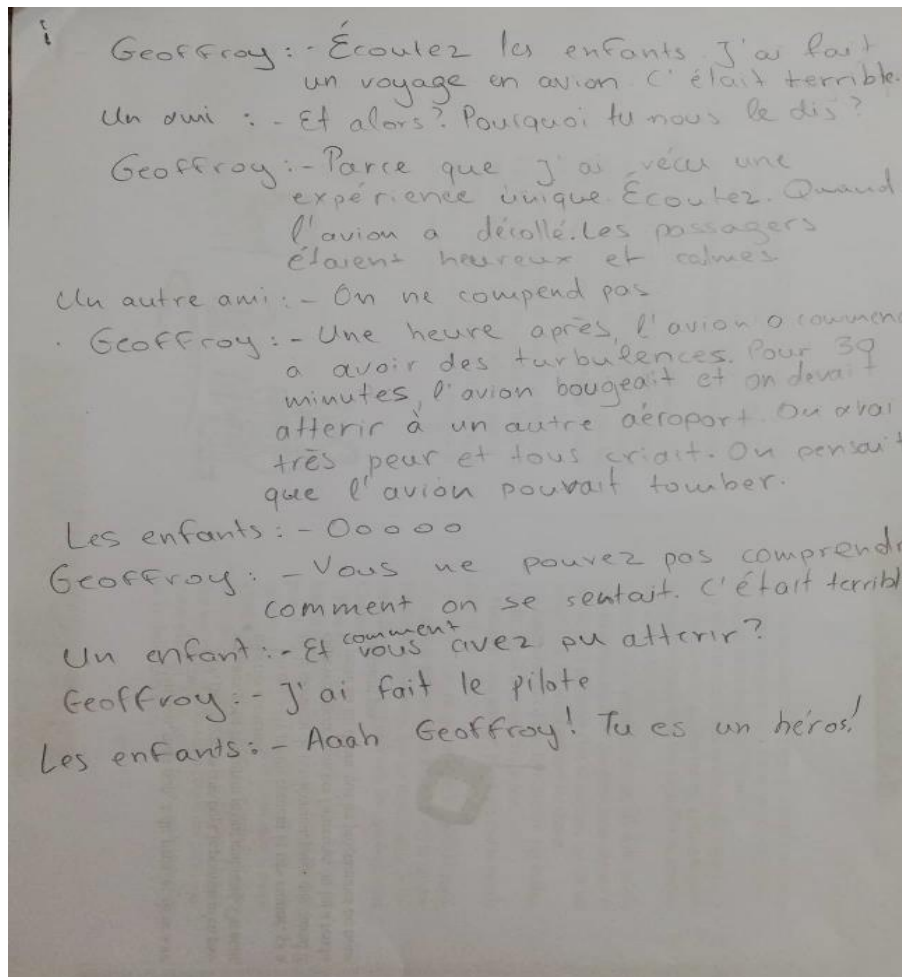
- ❖ Compétences pragmatiques :

La compétence pragmatique/fonctionnelle possède dans cette activité une place importante parce qu’ils sont appelés à découvrir les sentiments associés à une situation.

- **Directives proposées :**
 - Pensez librement et écrivez toutes les idées que vous avez.

- Utilisez le vocabulaire relevant des voyages et des mésaventures.
- Essayez à exprimer tous les sentiments évoqués par cette image.

Manuscrit de l'apprenant :



Activité 5

Extrait du livre 'La rentrée du Petit Nicolas' – 'ça y est, on l'a !'

• Résumé et Intérêt de l'extrait :

Cet extrait évoque l'enthousiasme du Petit Nicolas dont le père vient d'acheter une télévision. On se trouve aux années '60, où les hommes qui en avaient, étaient peu énumérés. La télévision était considérée comme un achat luxueux. En étant un gadget nouveau et bizarre, on observe que Petit Nicolas se sent impatient et engoué. Au début du chapitre, il nous explique que son père avait des objections mais à la fin il avance à son achat. À partir cet

extrait, on pourrait distinguer les émotions d'un petit enfant qui est en train d'obtenir quelque chose de nouveau. La joie, le désir et l'enthousiasme sont quelques de la pléthore de sentiments qu'il peut sentir à la perspective d'un objet neuf et ordinaire notamment quand ses amis on en déjà. Ici c'est Clotaire qui possède une télévision. Ces lignes expriment ce que tous les apprenants attendent dans des situations similaires. L'activité proposée nous transpose à l'ère actuelle où les enfants présentent le même désir pour obtenir un ordinateur, une tablette ou un portable. Même si on vit dans un monde où la technologie a envahi notre vie quotidienne, les enfants et les adolescents n'arrêtent pas s'impressionner quand leurs parents leur offrent un tel cadeau.

- **Type d'activité :** activité de réécriture par transposition ou adaptation
- **Technique d'écriture :** changement de point de vue
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

Après avoir lu l'expérience du Petit Nicolas avec la télévision, réécrivez l'histoire en imaginant que la scène a lieu aujourd'hui. Avec quels moyens technologiques le Petit Nicolas serait impatient et engoué ? Pourquoi ? Quels seraient les réactions et les reproches de ses parents pour un achat comme lui ?

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
 - ❖ Compétences linguistiques :

Cette activité peut renforcer les compétences communicatives langagières des apprenants. Spécifiquement, la compétence linguistique. Ils devront exprimer leur pensée avec un vocabulaire sémantique de la technologie et des sentiments.

- ❖ Compétences générales :

De plus, on vise à leur cultiver des compétences générales. Sauf les compétences communicatives, pour faire cette activité il faut qu'ils mettent en œuvre leur savoir notamment leur savoir socio-culturel. La connaissance du monde actuel joue un rôle prédominant dans cette activité et elle est indispensable pour l'accomplir.

- ❖ Compétences pragmatiques :

Puis, on attend que les apprenants utilisent leur compétence pragmatique/fonctionnelle de type de macro-fonctions car ils sont appelés à décrire les réactions des parents et les sentiments du héros.

- **Directives proposées :**
 - Réfléchissez sur votre expérience concernant les moyens technologiques d'aujourd'hui. Qu'est-ce que vous faites avec votre portable ou votre ordinateur ?
 - Essayez d'émphasiser les sentiments évoqués quand vos parents vous permettent d'avoir un nouveau portable.

Activité 6

Chapitre du livre 'La rentrée du Petit Nicolas' – 'ça y est, on l'a !'

- **Type d'activité :** activité d'interaction/jeu de rôles
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

Après avoir lu l'expérience du Petit Nicolas avec la télévision, imaginez un dialogue entre vous et vos parents dans lequel vous essayerez de les convaincre à vous acheter un nouveau portable. Vous pouvez jouer le dialogue avec votre camarade.

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**

Le but de jeu de rôle est de faire en sorte que les apprenants s'y projettent avec le plus possible d'autonomie expressive et créativité, et d'une manière qui peut et doit être agréable (Schiels, 1993, 167-168)¹⁷. A travers une telle activité les compétences développées sont nombreuses. Les apprenants se développent des compétences générales, le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre mais aussi des compétences communicatives langagières.

❖ **Compétences générales :**

Plus précisément, les apprenants mettent en œuvre leurs connaissances autour du monde et les comportements, c'est-à-dire le savoir-socioculturel (les relations avec les parents et les règles internes de chaque famille), les aptitudes de la vie quotidienne, alors le savoir-faire (les

¹⁷ Cité par Berard, Activités de compréhension et d'expressions orales, 2000, EAP

mécanismes qu'ils adopteront pour persuader les parents), leurs motifs et leur personnalité, c'est le savoir-être et enfin le savoir-apprendre puisqu'à travers la communication orale ils prennent conscience de la langue cible.

❖ Compétences sociolinguistiques :

Cependant, le plus important c'est la favorisation des compétences sociolinguistiques. Le fait qu'ils doivent interagir comme ils étaient en réalité le parent et l'enfant, les expose aux marqueurs de relations sociales et aux différents registres de langue. D'autres mots, ils doivent agir comme ils seraient dans une situation similaire dans la vie réelle. Même au moment où parent expose les objections qui concerne l'achat du portable, l'apprenant qui joue le rôle de l'enfant doit gérer la situation pour le persuader.

❖ Compétences linguistiques :

Néanmoins, les compétences linguistiques sont assez signifiantes même si elles sont secondaires. A travers cette activité communicative, les apprenants utilisent le vocabulaire déjà acquis, les règles grammaticales et les règles de la phonologie.

❖ Compétences pragmatiques :

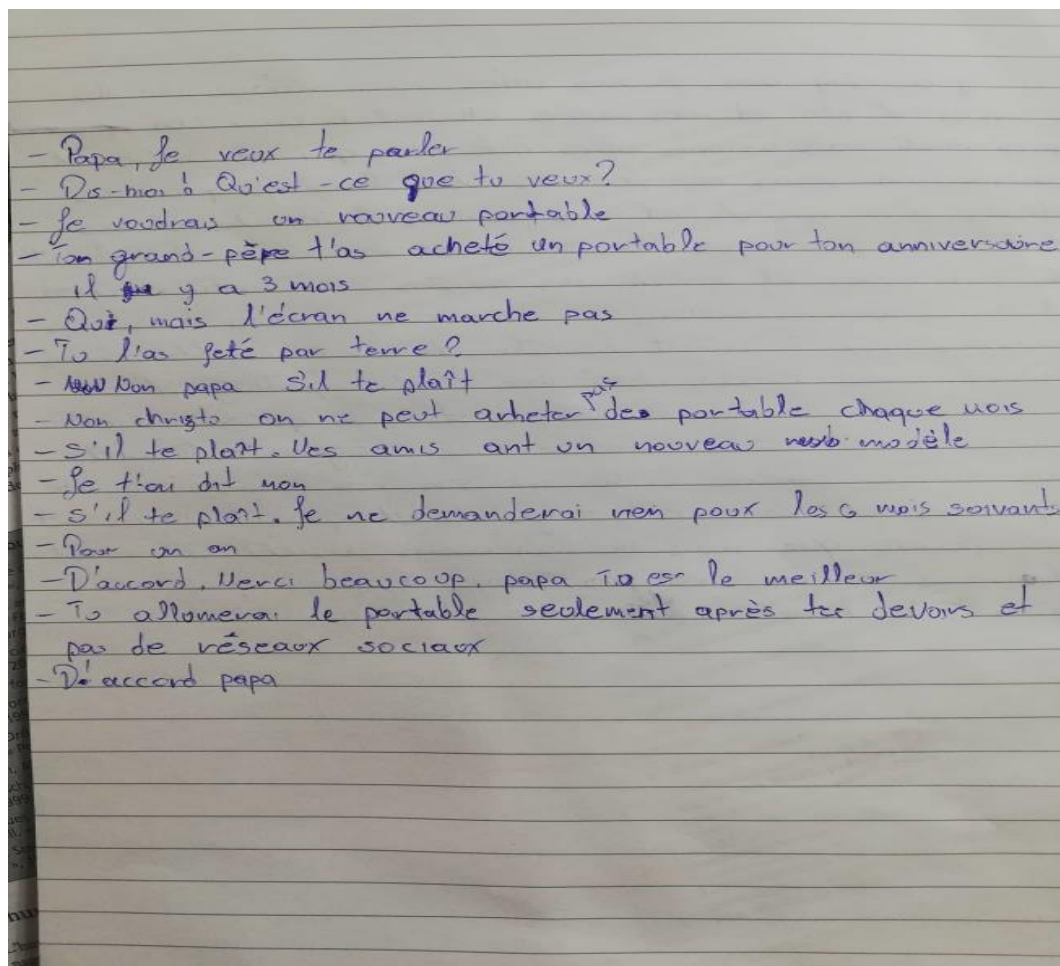
A la fin, une activité de jeu de rôles, peut cultiver chez les apprenants la compétence pragmatique ; la compétence discursive et la compétence fonctionnelle. Les apprenants doivent s'exprimer à la langue cible, en français, d'une façon organisée afin que la communication se déroule en cohésion. Pour finir, il faut que nous rappelle que dans le cas d'interaction orale les apprenants utilisent non seulement des mots, mais aussi des gestes et des mimiques pour rendre la communication réelle et animée, comme dans la vie quotidienne.

Il faut noter que les jeux de rôles visent à renforcer et l'imagination et la créativité de l'apprenant. Il crée une situation similaire de la réalité à laquelle il doit s'identifier. Androulakis mentionne que *plus les apprenants s'identifient à leur rôle à jouer, plus l'activité est réussie* (Androulakis, 1999 : 126). Pour y arriver, l'enseignant qui joue le rôle de guide doit choisir un thème motivant qui facilitera les apprenants à se sentir à l'aise pour communiquer sans avoir honte.

- **Directives proposées :**

- Réfléchissez sur les stratégies que vous adoptez pour convaincre vos parents de vous permettre d'avoir un nouveau portable.
- Les apprenants qui ont le rôle de parent, doivent penser à ce que les parents disent pour l'interdire.

Manuscrit de l'apprenant :



Activité 7

Extrait du livre 'La rentrée du Petit Nicolas' – 'ça y est, on l'a !'

- **Type d'activité :** activité de réécriture par transposition ou adaptation
- **Technique d'écriture :** changement de narrateur
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

Après avoir lu l'extrait '*ça y est, on l'a !*', réécrivez les instructions données par les parents du Petit Nicolas, mais de la part de Nicolas. Imaginez que c'est lui qui pose des contraintes à ses parents par rapport à l'utilisation de la télévision.

- **Durée de l'activité :** 45 minutes

- **Compétences à développer :**

❖ Compétences linguistiques :

Cette activité de réécriture donne aux apprenants l'opportunité de développer leurs compétences linguistiques. Ils doivent s'exprimer en utilisant correctement le vocabulaire mais aussi les règles grammaticales qui concernent l'impératif et la négation. De cette manière ils renforcent la compétence lexicale et la compétence grammaticale.

❖ Compétences générales :

En ce qui concerne les compétences générales développées dans une telle activité, on pourrait parler du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. Les apprenants doivent mettre en œuvre leurs connaissances acquises par la vie quotidienne dans la famille mais aussi les aptitudes quotidiennes. De plus, ils doivent se focaliser sur les traits de leur personnalité et sur leurs désirs et motivations pour imposer des règles strictes ou indulgents à leurs parents.

❖ Compétences sociolinguistiques :

Quant aux compétences sociolinguistiques, il faut que leurs instructions se basent sur la proximité de la relation décrite mais aussi au statut relatif des interlocuteurs. Il s'agit d'une relation parentale, donc, le registre de la langue doit être familier. Il est important d'utiliser des expressions familières pour indiquer la familiarité qui s'enlève par cette relation. D'autres mots, les marqueurs des relations sociales constituent un élément définitif dans cette activité.

- **Directives proposées :**

- Imaginez que vous êtes le parent !
- Réfléchissez que vos parents travaillent. Ils doivent se lever tôt !
- Ils sont des adultes responsables. Ils doivent vous donner le bon exemple !
- Utilisez votre humour !

Activité 8

Chapitre du livre ‘Ο Μικρός Νικόλας διασκεδάζει’ – ‘Η φωτογραφική μηχανή’

- **Résumé et Intérêt de l'extrait :**

Cet extrait tiré par le livre ‘Les récrés du Petit Nicolas’, présente le Petit Nicolas qui a reçu comme cadeau un appareil photo. En l’apportant à l’école, il provoque des disputes parmi ses copains et l’intervention de la maitresse. Le Petit Nicolas est enthousiaste avec cet appareil qu’il utilise en prenant des photos non seulement à l’école mais aussi à la maison. Ce texte fournit aux apprenants en grec, leur langue maternelle peut, premièrement, leur donner le motif de la compréhension. C’est pourquoi on le leur donne au total et non en extrait. Il est important qu’ils soient capables de comprendre totalement son contenu et son sens. De plus, l’humour de Goscinny est évident et c’est pourquoi il s’agit d’un chapitre facilement lisible qui peut toucher les apprenants. Pour encore une fois, on attend l’identification aux héros et que les jeunes élèves pourront reconnaître et comprendre totalement tous les sentiments, incluant l’enthousiasme, la déception et la surprise.

- **Type d’activité :** activité de médiation
- **Technique d’écriture :** médiation de textes
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d’apprentissage A2
- **Consigne de l’activité :**

Vous écrivez un courriel à votre ami français pour lui parler d’un livre que vous avez lu pendant les vacances des Pâques. Votre chapitre préféré est le suivant ‘Η φωτογραφική μηχανή’. Essayez de le lui décrire et de dire pourquoi vous l’avez aimé en donnant vos impressions.

- **Durée de l’activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**

Cette activité de médiation constitue le cas où l’apprenant joue le rôle « *d’intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s’agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes* » (CECR, 2001). Selon l’échelle de niveaux de CECR, un apprenant de niveau A2 *peut utiliser (en langue B) un langage simple pour présenter les informations les plus importantes de textes très courts sur des sujets courants et familiers (en langue A) utilisant un vocabulaire très fréquent ; le texte est*

compréhensible malgré des erreurs.¹⁸ Pour accomplir une telle activité c'est nécessaire qu'ils comprennent suffisamment le document authentique. Il est important de mentionner que nous ne demandons pas la traduction du document, mais l'interprétation de ses points signifiants et ceux qui captent l'intérêt des apprenants. Alors, il faut que les apprenants trouvent des sens équivalents entre les deux langues et essayer de s'exprimer le plus clairement possible pour arriver à faire leur ami comprendre. Comme on a déjà mentionné, c'est une activité très importante parce qu'elle combine plusieurs compétences, même si elles sont plutôt langagières.

❖ Compétences linguistiques :

En premier lieu, une activité de médiation cultive chez les apprenants des compétences linguistiques comme les compétences lexicales et grammaticales. Plus précisément, à travers la transmission du sens, ils doivent adapter les mots d'une langue à l'autre et utiliser des termes corrects et des règles grammaticales pour qu'ils rendent la parole compréhensible.

❖ Compétences pragmatiques :

Pour éviter de confondre le locuteur natif, ils sont appelés à s'exprimer d'une manière cohésive, cohérente, claire et organisée, en renforçant leurs compétences pragmatiques/discursives.

❖ Compétences générales :

Quant aux compétences générales, en passant par la langue maternelle à la langue cible, ils nécessitent des savoirs généraux. Dans ce cas, c'est important d'appliquer des styles cognitifs variés, comme la flexibilité, pour l'adaptation du sens entre les deux langues et la réflexion pour aboutir à un résultat plus compréhensible. On doit souligner que dans cette activité, la compétence du savoir-apprendre est très important, puisqu'ils doivent prendre en conscience les deux langues pour mieux interpréter le sens¹⁹.

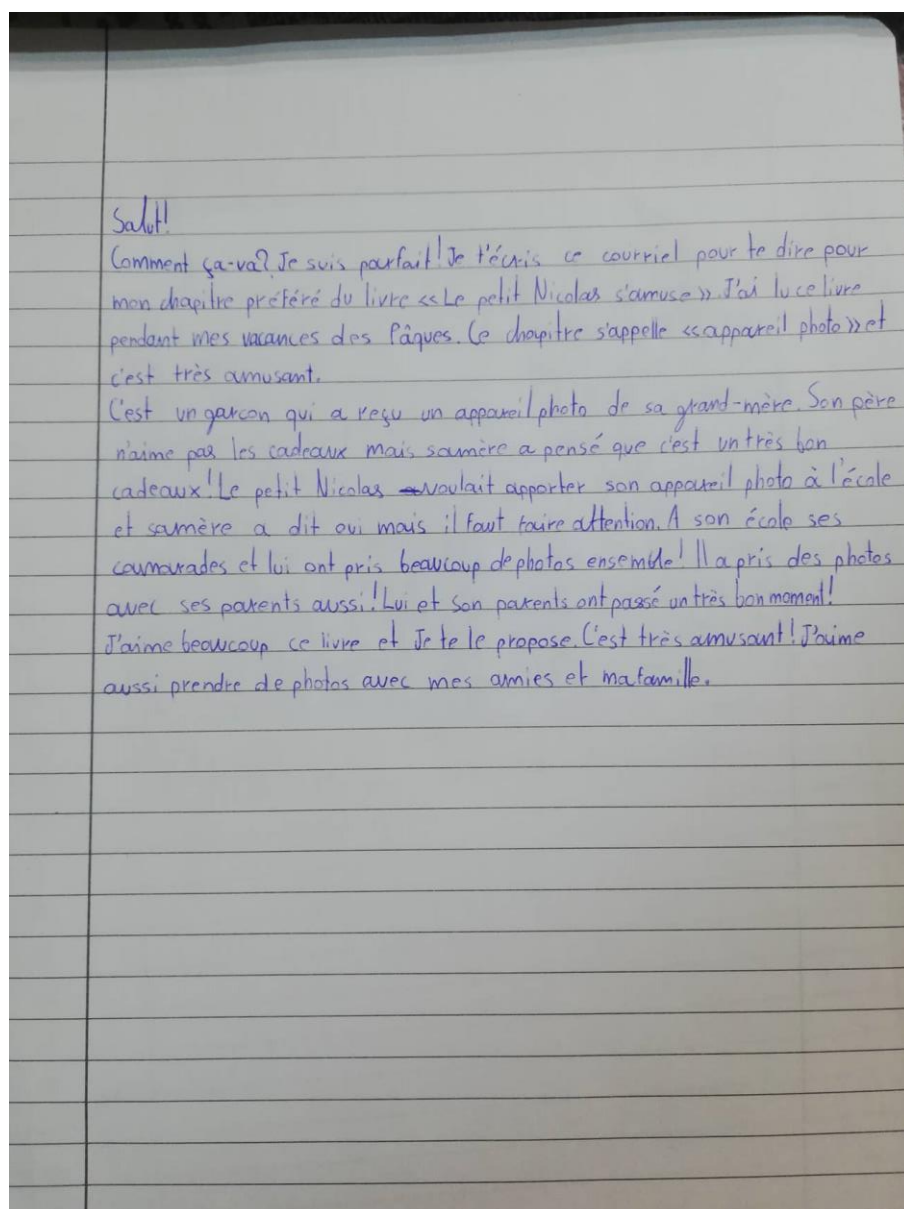
• **Démarche proposée :**

- Essayez d'éviter la traduction. Focalisez-vous sur le sens des points qui attirent votre attention.
- N'oubliez pas que vous parlez d'un livre que vous aimez. Expliquez pourquoi vous le distinguez.

¹⁸ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer : Volume Complémentaire, 2018, p. 229

¹⁹ Papadaki K., Le rôle et la démarche de l'expression orale, 2019, EAP

Manuscrit de l'apprenant :



Activité 9

Extrait du livre 'Le Petit Nicolas voyage' – 'Tout seul'

- **Résumé et Intérêt de l'extrait :**

En lisant l'extrait du chapitre intitulé 'Tout seul', on voit que les parents du Petit Nicolas rendent une visite et ils le laissent seul à la maison. Le Petit Nicolas, comme tous les enfants de tel âge, réagit en demandant par ses parents de les accompagner. Cependant, ils partent

sans lui. Avant de partir, ils lui donnent des instructions comme « *Ne te lève pas* », « *ne joue pas avec le gaz* », « *si on sonne à la porte, demande qui c'est avant d'ouvrir* ». Il s'agit d'instructions que tous les parents donnent à un enfant, notamment quand il sera seul à la maison pour la première fois comme le Petit Nicolas. Toutefois, on observe que Petit Nicolas n'a pas peur et il dort calmement après qu'il joue un peu. Quand il se réveille, il voit sa mère qui se trouve à sa chambre et elle très furieuse. Les parents de Petit Nicolas ont essayé de lui téléphoner mais comme qu'il dormait, il n'a pas écouté le téléphone. Le fait que leur panique entre en contradiction avec la sérénité du Petit Nicolas, nous montre l'inquiétude constante des parents qu'un enfant ne peut pas comprendre. La plupart de fois, les enfants trouvent les parents exagérés et leur comportement bizarre et absurde. Néanmoins, l'inquiétude fait partie de l'amour parental que les enfants n'est pas capable d'apercevoir. L'extrait nous donne l'opportunité de discuter ces préoccupations et le contraste entre les sentiments évoqués aux parents et aux enfants quand ils restent seuls à la maison.

- **Type d'activité :** production orale
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

Et vous ? Vous restez seuls chez vous comme Nicolas ? Qu'est-ce que vous faites quand vos parents sont absents ? Quelle est leur réaction ? Ils s'inquiètent ?

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
 - ❖ Compétences linguistiques :

Il s'agit d'une activité de production orale. Selon le CECR, un apprenant du niveau A2, dans une telle activité à la capacité de « ... *utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente* » (CECR, 2020 : 185). Cette activité favorise les compétences linguistiques. Elle rend les apprenants capables de s'exprimer en respectant les règles grammaticales (compétence grammaticales), le vocabulaire approprié qui concerne ce sujet (compétence lexicale) et les règles de la phonologie (compétence phonologique).

- ❖ Compétences pragmatiques :

Dans une activité de production orale, la cohésion et la cohérence jouent un rôle déterminant. Les apprenants doivent s'exprimer en utilisant les phrases d'une manière claire et cohérente, et les gérer en ce qui concerne le sujet et les informations données.

- **Directives proposées :**

- N'oubliez pas de mentionner si vous aimez rester seuls à la maison.
- Quels sont vos sentiments quand vos parents partent sans vous ?
- Vous vous sentez plus libres ou vous avez peur comme Petit Nicolas ?

Activité 10

Illustration du livre 'Le Petit Nicolas voyage' – 'En voiture'

- **Résumé et Intérêt de l'extrait :**

Dans cette illustration tirée par le chapitre 'En voiture', on voit le Petit Nicolas qui se trouve dans un train. Son enthousiasme est évident car il observe les animaux par la fenêtre. Cependant, un homme qui est assis à côté de lui semble très sévère et sérieux. On pourrait assumer qu'il est énervé à cause du comportement du Petit Nicolas qui n'est pas un enfant calme et qu'il voudrait avoir un voyage tranquille. Cette illustration constitue un point déclencheur pour les apprenants puisqu'ils ne possèdent pas le texte. Alors, on leur demande de créer une histoire oralement pour décrire le voyage du Petit Nicolas. De cette façon, ils pourront exprimer leurs expériences ou peut-être leurs désirs en ce qui concerne les voyages, mais de la part du héros.

- **Type d'activité :** production orale
- **Technique de narration :** production orale à partir d'une image
- **Public cible :** jeunes adolescents du niveau d'apprentissage A2
- **Consigne de l'activité :**

A partir de l'image donnée, imaginez que vous êtes Petit Nicolas. Décrivez oralement son voyage.

- **Durée de l'activité :** 45 minutes
- **Compétences à développer :**
 - ❖ Compétences linguistiques :

En premier lieu, dans une activité de production orale, les apprenants renforcent notamment leurs compétences linguistiques. Ils sont appelés à utiliser le lexique sémantique aux voyages et vacances, en développant leurs compétences lexicales. De plus, pour créer des phrases

correctes il faut qu'ils respectent les règles syntaxiques et grammaticales, un procès qui renforce leur compétence grammaticale. Enfin, la phonologie et la prononciation jouent un rôle important à la manière avec laquelle ils parlent. De cette façon, ils développent leur compétence phonétique.

❖ **Compétences générales :**

Quand les apprenants effectuent une production orale relevant au thème ses voyages, ils sont appelés à utiliser non seulement leurs connaissances linguistiques mais aussi leurs connaissances générales en ce qui concerne les vacances. Le savoir et le savoir-faire jouent un rôle primordial et essentiel. Plus précisément, on les incite à utiliser la connaissance du monde acquise par l'expérience mais aussi les conditions sous lesquelles une telle activité comme le voyage pourrait être amusant.

❖ **Compétences pragmatiques :**

Les apprenants, quand ils parlent, doivent créer des phrases courtes mais cohérent. Leur parole doit être bien organisé et cohésif pour avoir une structure claire. De cette manière, à travers une activité de production orale, ils peuvent développer leur compétence discursive.

❖ **Compétences émotionnelles :**

Dans cette activité, même s'il semble qu'on demande par les apprenants d'observer une image spécifique et décrire un voyage fictif du Petit Nicolas, en réalité on leur incite à décrire leur voyage idéal. Un voyage qu'ils ont déjà fait ou un voyage qu'ils voudraient faire, mais par les yeux du héros. D'autres mots, on veut qu'ils expriment leur désir ou leur souvenir en ce qui concerne les vacances. En faisant cette activité, ils pourront exprimer leurs sentiments et écouter les autres camarades, en développant leur compétence émotionnelle.

• **Directives proposées :**

- Où va-t-il ?
- Pour combien de jours ?
- Il s'amuse dans le train ou il s'ennuie ?
- Essayez de présenter votre voyage idéal ou un souvenir d'un voyage que vous avez déjà fait.

6. Résultats de la recherche

Après avoir terminé une recherche créative, on pourrait dire que ses résultats étaient encourageants. La mise en œuvre des activités durait de début mars à la fin mai en nous donnant une image claire en ce qui concerne l'intérêt des apprenants. Pour l'accomplissement de ce niveau dans un centre de langues à l'ouest d'Athènes, plus spécifiquement à Aigaleo, on a choisi d'utiliser le manuel Astérisque 2 des éditions Kosvoyannis. En utilisant ce manuel, on voudrait dès le début de l'année de faire avancer et évoluer la procédure d'enseignement/apprentissage, c'est pourquoi on a décidé d'intégrer la littérature de jeunesse pour motiver les apprenants et développer leurs compétences intellectuelles sans les limiter dans un cadre d'enseignement classique et traditionnelle.

En fournissant aux apprenants des chapitres tirés par la série de livres du Petit Nicolas, on a observé qu'ils avaient des réactions variées qui se tournaient vers l'indifférence et l'enthousiasme. Cependant, pendant la lecture des chapitres et quand on leur a annoncé qu'on utilisera l'écriture créative comme outil pour s'insérer dans la littérature, leurs réactions ont été transformées à l'impatience et à la curiosité. C'était à ce moment-là qu'on a compris qu'il serait un procès qui présenterait un intérêt pédagogique particulier. Etant donné que les apprenants sont des jeunes adolescents de onze à quatorze ans, il était difficile de capter leur attention pour la littérature. Nous y sommes arrivés à travers l'identification au héros du livre, qui est inévitable avec le Petit Nicolas. Les apprenants ont reconnu à ces pages des caractères communs et quotidiens et des expériences qu'ils ont déjà vécues les mêmes. La lecture d'un tel livre était le motif pour avancer notre recherche.

L'écriture créative a joué un rôle primordial. Malgré l'hétérogénéité de la classe qui concerne l'âge et les centres d'intérêt, les apprenants ont embrassé ce procès et l'ont traité avec enthousiasme. Ce type d'écriture les a aidés de s'exprimer sans avoir des limites et sans l'angoisse de l'évaluation. Leur imagination était libre et leur écriture conformée non seulement à leurs compétences mais aussi à leurs expériences personnelles.

Après avoir fait ce type de recherche, on a compris que la littérature de jeunesse peut être un de centre d'intérêt des apprenants de n'importe quel âge. On a observé qu'il n'y pas d'enfants qui n'aiment pas la littérature, mais des enfants qui n'ont pas déjà trouvé leur inclination et un livre qui peut les inspirer. De plus, on a compris que la manière qu'on utilise pour les initier au monde littéraire est la clé pour les attirer. C'est pourquoi, on pourrait dire que cette petite expérimentation nous a montré que les enfants ne nécessitent ni un

enseignement limité aux règles ni des pages littéraires infinies qui conduisent à une évaluation. Ils ont besoin d'enseignement qui peut les libérer et les inspirer de trouver l'ampleur de leurs capacités.

CONCLUSION

Insuffler la littérature de jeunesse étrangère aux jeunes apprenants constitue un procès difficile et en même temps un défi pour les enseignants. Les enfants, notamment les adolescents, préfèrent s'occuper d'autres activités et la plupart de fois critique la littérature en la considérant comme une matière qui s'éloigne de leurs centres d'intérêt. C'est pourquoi, il est important que nous les conduisions à des chemins qui peuvent provoquer leur intérêt en trouvant des manières attrayantes et créatives. La littérature et la lecture littéraire qui se déroule dans ou dehors une classe de FLE, est capable de motiver les apprenants et les initier au monde littéraire. Après avoir obtenu le plaisir de lire, les apprenants connaîtront un monde différent du leur. Un monde qui quelquefois se ressemble à leur vie, et d'autres fois il se différencie totalement. Cependant, n'importe quelle forme ait la littérature, elle peut seulement enrichir les jeunes apprenants.

Au début de l'année, on leur a demandé « Qu'est-ce que la littérature pour vous ? ». La majorité des réponses qu'on a reçues étaient un peu décourageantes. Certaines ont répondu qu'il s'agit d'une matière scolaire ennuyeuse. D'autres, ils ont exprimé leur indifférence en mentionnant qu'ils n'ont pas déjà lu un livre dont le thème est capable de les toucher. Bien sûr, il y avait des apprenants qui aiment la littérature en l'ayant comme loisir. Cette hétérogénéité, nous a poussé à penser aux raisons pour lesquelles les apprenants ne s'y intéressent pas et à réfléchir des manières alternatives pour l'intégrer aux séances pédagogiques. Pour cette raison, on a choisi à mener ce mémoire dont le but est de prouver que la littérature de jeunesse peut constituer un centre d'intérêt des apprenants, même s'ils sont à l'adolescence.

Dans ce mémoire, on a sélectionné trois livres différents de la série du Petit Nicolas. Ce choix est devenu pour de nombreuses raisons. Plus précisément, les histoires du Petit Nicolas sont assez connues au monde des enfants. Il s'agit d'une série de livres que la majorité des enfants a déjà lu en grec, dans laquelle en même temps l'élément humoristique joue un rôle primordial. Après on a choisi de combiner des techniques différentes pour la faire partie du procès pédagogique. Pour y parvenir, on a utilisé les aspects de l'approche actionnelle et des techniques de l'écriture créative. A la partie pratique du mémoire, on a proposé dix activités d'écriture créative et de production orale libre ou des jeux de rôles. Le but était de les proposer dans la classe pendant les séances pédagogiques.

Quand on les a fournies dans la classe, le résultat était impressionnant. En premier lieu, il est nécessaire de mentionner que les chapitres étaient donnés soit aux extraits soit au total. On a observé que non seulement les élèves qui aiment la littérature, mais aussi ceux qui y sont indifférent, ont éprouvé un intérêt particulier à ces activités. Il est à noter que la plupart des activités constituent des activités d'écriture créative. De cette façon, les apprenants avaient l'opportunité de s'exprimer librement en laissant leur imagination se développer. La manque de l'évaluation et des réponses correctes les ont incités à se sentir libres et ils sont devenus plus productifs et plus créatifs. Le fait qu'ils ont découvert leurs nombreuses capacités les a encouragés.

Ce mémoire nous a fait comprendre que ce n'est pas la littérature qui n'attire pas les apprenants mais les moyens qui sont utilisés à la fois pour être enseignée. Quand on les transforme aux petits écrivains, l'ambiance change et ils deviennent plus réceptifs et plus sensibles aux nouvelles techniques. En guise de conclusion, on pourrait dire que la littérature de jeunesse et la littérature en général peut constituer un élément déclencheur aux techniques pédagogiques. Comme des enseignants, on peut inciter nos apprenants à ce domaine et l'intégrer à l'enseignement/apprentissage du FLE à tous les niveaux et à tous les âges. Il est important de ne pas oublier que la littérature est un moyen d'ouverture au monde et aux cultures différentes qui attendent d'être découverts par nos petits apprenants qui se trouvent à un âge où ils veulent tous explorer et notre but est de leur offrir cette opportunité.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, 2008, *Tâches ou compétences*, dans le français dans le monde numéro 357, Paris, CLE Internationale
- Berard E., 2000, *Activités de compréhension et d'expression orales*, Patras, Université Ouverte Hellénique
- Berard E., 1991, *L'approche communicative*, Paris, CLE Internationale
- Boniface C., Pimet O., 1992, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz
- Bourguignon C., 2006, *De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle*, une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures
- Cicurel F., 1991, *Lectures Interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette
- Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Paris : Didier
- Conseil de l'Europe, 2020, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Paris : Didier
- Cuq J., Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG
- Denyer M., 2009, *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des Langues
- Filippini H., 2005, *Dictionnaire de la Bande Dessinée*, Paris, Bordas
- Giasson J., 2004, *La lecture : De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck
- Giasson J., 2005, *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, De Boeck
- Goscinnny R., Sempé J.J., 2007, *Le Petit Nicolas et les copains*, Folio Junior
- Goscinnny R., Sempé J.J., 2008, *La rentrée du Petit Nicolas*, Folio Junior
- Goscinnny R., Sempé J.J., 2008, *Le Petit Nicolas voyage*, Folio Junior
- Goscinnny R., Sempé J.J., 2012, *Ο Μικρός Νικόλας διασκεδάζει, Συγχρονοί Ορίζοντες*
- Katsantoni, M., 2012, *Animer un atelier d'écriture créative en classe de FLE : proposition de pistes d'écriture et initiation des apprenants à l'esthétique et à la créativité langagière*, Actes du 7^e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français.
- Katsantoni, M., 2012, *Techniques d'écriture créative - L'écriture du fantastique*. In Contact, Revue Trimestrielle d'Information, d'Analyse et de Recherche, no 58, p. 50- 56.
- Lagache F., 2006, *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris, BELIN

- Long M., Crookes G., 1992, *Three Approaches to task-based Syllabus Design*, TESOL Quartely
- Morley D., Neilsen P., 2021, *Οδηγός δημιουργικής γραφής του Cambridge*, EAP
- Picard M., 1986, *La lecture comme jeu*, Les Editions de Minuit
- Portine H., 1983, *L'argumentation écrite. Expression et communication*, Paris, Hachette/Larousse
- Poslaniec C., Houyel C., 2000, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette
- Poslaniec C., 2008, *(Se) Former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette
- Puren C., 2006, *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, Dans le français dans le monde numéro 347
- Puren C., Bertocchini E., Constanzo P., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses
- Renée L., 2004, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette Education
- Séoud A., 2009, *L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture*, Actes du colloque international de 4 et 5 juin, Athènes, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes
- Tagliante C., 1994, *La classe de langues*, Paris, CLE Internationale
- Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, Repères, 19, 9-38
- Αναστασιάδη M.X., 2000, *Activités de compréhension et d'expression écrites*, Patras, Université Ouverte Hellénique
- Αναστασιάδη M.X., 2000, *Linguistique textuelle et applications en classe de FLE*, Patras, Université Ouverte Hellénique
- Ανδρουλάκης Γ., 1999, *Axes déterminant la conception/planification du cours de FLE*, Patras, Université Ouverte Hellénique
- Κοσμοπούλου, Α.-Μ., 2020, *Λ'écriture créative : un outil didactique et pédagogique alternatif au service de l'éducation interculturelle en classe de FLE*, Patras, Université Ouverte Hellénique
- Παπαδάκη Κ., 2019, *Le rôle et la démarche de l'expression orale*, Athènes, Université Ouverte Hellénique

SITOGRAFIE

Book Presse, 2013, *18 συγγραφείς & εικονογράφοι ανοίγουν την παιδική τους βιβλιοθήκη*, consulté le 14 mars sur : <https://bookpress.gr/politismos/teleutaia-nea/2902-18-a->

Dufays L.J., *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?*, consulté le 5 mai sur : <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

IMAV Editions, *Le Petit Nicolas, historique*, consulté le 3 mars sur : <http://www.petitnicolas.com/historique>

Larousse, *Littérature pour la jeunesse*, consulté le 23 février sur : https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_pour_la_jeunesse/63254

Larousse, *Roman*, consulté le 25 février sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/roman/69755>

Modern Languages : *La littérature de jeunesse en classe de FLE*, consulté le 30 mars sur : <https://ihworld.com/ih-journal/issues/issue-39/modern-languages-la-litt%C3%A9rature-de-jeunesse-en-classe-de-fle/>

Paquin L.C., Noury C., : *Petit récit de l'émergence de la recherche-crédation médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique*, consulté le 30 avril sur : <https://journals.openedition.org/communiquer/5042#tocto1n1>

Puren C., 2004, *De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle*, consulté le 5 février sur : <https://journals.openedition.org/apliut/3416>

Wikipédia, *Livre-jeu*, consulté le 25 février sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Livre-jeu>

Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, 2016, *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών*, Αθήνα, consulté le 29 Juin sur : <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87>

ANNEXES

Annexe 1 : Corpus des chapitres du Petit Nicolas

Activité 1 & 2 : Les Campeurs

Les campeurs

Eh ! les gars, nous a dit Joachim en sortant de l'école, si on allait camper demain ?

– C'est quoi, camper ? a demandé Clotaire, qui nous fait bien rigoler chaque fois, parce qu'il ne sait jamais rien de rien.

– Camper ? C'est très chouette, lui a expliqué Joachim. J'y suis allé dimanche dernier avec mes parents et des amis à eux. On va en auto, loin dans la campagne, et puis on se met dans un joli coin près d'une rivière, on monte les tentes, on fait du feu pour la cuisine, on se baigne, on pêche, on dort sous la tente, il y a des moustiques, et quand il se met à pleuvoir on s'en va en courant.

– Chez moi, a dit Maixent, on ne me laissera pas aller faire le guignol, tout seul, loin dans la campagne. Surtout s'il y a une rivière.

– Mais non, a dit Joachim, on fera semblant ! On va camper dans le terrain vague !

– Et la tente ? Tu as une tente, toi ? a demandé Eudes.

– Bien sûr ! a répondu Joachim. Alors, c'est d'accord ?

Et jeudi, nous étions tous dans le terrain vague. Je ne sais pas si je vous ai dit que dans le quartier, tout près de ma maison, il y a un terrain vague terrible, où on trouve des caisses, des papiers, des pierres, des vieilles boîtes, des bouteilles, des chats fâchés et surtout une vieille auto qui n'a plus de roues, mais qui est drôlement chouette quand même.

C'est Joachim qui est arrivé le dernier avec une couverture pliée sous le bras.

– Et la tente ? a demandé Eudes.

– Ben, la voilà, a répondu Joachim en nous montrant la couverture, qui était vieille avec des tas de trous et de taches partout.

– C'est pas une vraie tente, ça ! a dit Rufus.

– Tu ne crois pas que mon papa allait me prêter sa tente toute neuve, non ? a dit Joachim. Avec la couverture, on fera semblant.

Et puis Joachim nous a dit qu'on devait tous monter dans l'auto, parce que, pour camper, il faut y aller en auto.

– C'est pas vrai ! a dit Geoffroy. Moi j'ai un cousin qui est boy-scout, et il y va toujours à pied !

– Si tu veux aller à pied, tu n'as qu'à y aller, a dit Joachim. Nous, on y va en auto et on sera arrivés bien avant toi.

– Et qui c'est qui va conduire ? a demandé Geoffroy.



36

– Moi, bien sûr, a répondu Joachim.

– Et pourquoi, je vous prie ? a demandé Geoffroy.

– Parce que c'est moi qui ai eu l'idée d'aller camper, et aussi parce que la tente, c'est moi qui l'ai apportée, a dit Joachim.

Geoffroy n'était pas très content, mais comme on était pressés d'arriver pour camper, on lui a dit de ne pas faire d'histoires. Alors, on est tous montés dans l'auto, on a mis la tente sur le toit et puis on a tous fait « vroom vroom », sauf Joachim qui conduisait et qui criait : « Gare-toi, eh papa ! Va donc, eh chauffard ! Assassin ! Vous avez vu comment que je l'ai doublé, celui-là, avec sa voiture sport ? » Ça va être un drôle de conducteur, Joachim, quand il sera grand ! Et puis il nous a dit :



– Ce coin me paraît joli. On s'arrête.

Alors, on a tous cessé de faire « vroom » et on est descendus de l'auto, et Joachim a regardé autour de lui, content comme tout.

– Très bien. Amenez la tente, on a la rivière tout près.

38

– Où est-ce que tu vois une rivière, toi ? a demandé Rufus.

– Ben, là ! a dit Joachim. On fait semblant, quoi !

Et puis on a amené la tente, et pendant qu'on la montait, Joachim a dit à Geoffroy et à Clotaire d'aller chercher de l'eau à la rivière et puis de faire semblant d'allumer du feu pour cuire le déjeuner.

Ça n'a pas été facile de monter la tente, mais on a mis des caisses les unes sur les autres et on a mis la couverture par-dessus. C'était très chouette.

– Le déjeuner est prêt ! a crié Geoffroy.

Alors on a tous fait semblant de manger, sauf Alceste qui mangeait vraiment, parce qu'il avait apporté des tartines à la confiture de chez lui.

– Très bon, ce poulet ! a dit Joachim, en faisant « miam, miam ».

– Tu me passes un peu de tes tartines ? a demandé Maixent à Alceste.

– T'es pas un peu fou ? a répondu Alceste. Est-ce que je te demande du poulet, moi ?

Mais, comme Alceste c'est un bon copain, il a fait semblant de donner une de ses tartines à Maixent.

– Bon, maintenant, il faut éteindre le feu, a dit Joachim, et enterrer tous les papiers gras et les boîtes de conserve.

– T'es malade, a dit Rufus. Si on doit enterrer tous les papiers gras et toutes les boîtes du terrain vague, on sera encore là dimanche !

– Mais que t'es bête ! a dit Joachim. On fait sem-

39



blant ! Maintenant, on va tous se mettre sous la tente pour dormir.

Et là, c'était rigolo comme tout, sous la tente ; on était drôlement serrés et il faisait chaud, mais on s'amusait bien. On n'a pas dormi vraiment, bien sûr, parce qu'on n'avait pas sommeil, et puis parce qu'il n'y avait pas de place. On était là sous la couverture depuis un moment, quand Alceste a dit :

— Et qu'est-ce qu'on fait maintenant ?

— Ben, rien, a dit Joachim. Ceux qui veulent peuvent dormir, les autres peuvent aller se baigner dans la rivière. Quand on campe, chacun fait ce qu'il veut. C'est ça qui est chouette.

— Si j'avais apporté mes plumes, a dit Eudes, on aurait pu jouer aux Indiens, sous la tente.

— Aux Indiens ? a dit Joachim. Où est-ce que tu as vu des Indiens camper, imbécile ?

— C'est moi, l'imbécile ? a demandé Eudes.

— Eudes a raison, a dit Rufus, on s'embête sous ta tente !

— Parfaitement, c'est toi l'imbécile, a dit Joachim, et il a eu tort, parce qu'avec Eudes, il ne faut pas rigoler ; il est très fort et bing ! il a donné un coup de poing sur le nez de Joachim, qui s'est fâché et qui a commencé à se battre avec Eudes.

Comme il n'y avait pas beaucoup de place sous la tente, on recevait tous des baffes, et puis les caisses sont tombées et on a eu du mal à sortir de dessous la couverture ; c'était drôlement rigolo. Joachim,

lui, n'était pas content et il piétinait la couverture en criant :

— Puisque c'est comme ça, sortez tous de ma tente ! Je vais camper tout seul !

— T'es fâché pour de vrai, ou tu fais semblant ? a demandé Rufus.

Alors, on a tous rigolé, et Rufus rigolait avec nous en demandant :

— Qu'est-ce que j'ai dit de drôle, les gars ? Hein ? Qu'est-ce que j'ai dit de drôle ?

Et puis Alceste a dit qu'il se faisait tard et qu'il fallait rentrer pour dîner.

— Oui, a dit Joachim. D'ailleurs, il pleut ! Vite ! Vite ! Ramassez toutes les affaires et courons à la voiture !

Ça a été très chouette de camper, et chacun de nous est revenu à sa maison fatigué mais content. Même si nos papas et nos mamans nous ont grondés, parce qu'on était arrivés si tard.

Et ce n'est pas juste, parce que ce n'est tout de même pas de notre faute si on a été pris dans un embouteillage terrible pour le retour !

Activité 3 : Marie – Edwige

Marie-Edwige



Maman m'a permis d'inviter des copains de l'école à venir goûter à la maison, et j'ai aussi invité Marie-Edwige. Marie-Edwige a des cheveux jaunes, des yeux bleus, et c'est la fille de M. et Mme Courteplaque, qui habitent dans la maison à côté de la nôtre.

Quand les copains sont arrivés, Alceste est tout de suite allé dans la salle à manger, pour voir ce qu'il y avait pour le goûter et, quand il est revenu, il a demandé : « Il y a encore quelqu'un qui doit venir ? J'ai compté les chaises, et ça fait une part de gâteau en plus. » Alors, moi, j'ai dit que j'avais invité Marie-Edwige, et je leur ai expliqué que

c'était la fille de M. et Mme Courteplaque, qui habitent la maison à côté de la nôtre.

– Mais c'est une fille ! a dit Geoffroy.

– Ben oui, quoi, je lui ai répondu.

– On joue pas avec les filles, nous, a dit Clotaire ; si elle vient, on ne lui parle pas et on ne joue pas avec elle ; non, mais, sans blague...

– Chez moi, j'invite qui je veux, j'ai dit, et si ça ne te plaît pas, je peux te donner une baffe.

Mais je n'ai pas eu le temps pour le coup de la baffe, parce qu'on a sonné à la porte et Marie-Edwige est entrée.

Elle avait une robe faite dans le même tissu que celui des doubles rideaux du salon, Marie-Edwige, mais en vert foncé, avec un col blanc tout plein de petits trous sur les bords. Elle était très chouette, Marie-Edwige ; mais, ce qui était embêtant, c'est qu'elle avait amené une poupée.

– Eh bien, Nicolas, m'a dit maman, tu ne présentes pas ta petite amie à tes camarades ?

– Ça, c'est Eudes, j'ai dit ; et puis il y a Rufus, Clotaire, Geoffroy et puis Alceste.

– Et ma poupée, a dit Marie-Edwige, elle s'appelle Chantal ; sa robe est en tussor.

Comme plus personne ne parlait, maman nous a dit que nous pouvions passer à table, que le goûter était servi.

Marie-Edwige était assise entre Alceste et moi. Maman nous a servi le chocolat et les parts de

gâteau ; c'était très bon, mais personne ne faisait de bruit ; on se serait cru en classe, quand vient l'inspecteur. Et puis Marie-Edwige s'est tournée vers Alceste et elle lui a dit :

– Ce que tu manges vite ! Je n'ai jamais vu quelqu'un manger aussi vite que toi ! C'est formidable !

Et puis elle a remué les paupières très vite, plusieurs fois.

Alceste, lui, il ne les a plus remuées du tout, les paupières ; il a regardé Marie-Edwige, il a avalé le gros tas de gâteau qu'il avait dans la bouche, il est devenu tout rouge et puis il a fait un rire bête.

– Bah ! a dit Geoffroy, moi je peux manger aussi vite que lui, même plus vite si je veux !

– Tu rigoles, a dit Alceste.

– Oh ! a dit Marie-Edwige, plus vite qu'Alceste, ça m'étonnait.

Et Alceste a fait de nouveau son rire bête. Alors Geoffroy a dit :

– Tu vas voir !

Et il s'est mis à manger à toute vitesse son gâteau. Alceste ne pouvait plus faire la course, parce qu'il avait fini sa part de gâteau, mais les autres s'y sont mis.

– J'ai gagné ! a crié Eudes, en envoyant des miettes partout.

– Ça vaut pas, a dit Rufus ; il ne t'en restait presque plus de gâteau, dans ton assiette.

– Sans blague ! a dit Eudes, j'en avais plein !

– Ne me fais pas rigoler, a dit Clotaire ; c'est moi qui avais le morceau le plus grand, alors celui qui a gagné c'est moi !

J'avais bien envie, de nouveau, de lui donner une baffe, à ce tricheur de Clotaire ; mais maman est entrée et elle a regardé la table avec de grands yeux :

– Comment ! elle a demandé, vous avez déjà fini le gâteau ?

– Moi, pas encore, a répondu Marie-Edwige, qui mange par petits bouts, et ça prend longtemps, parce qu'avant de les mettre dans sa bouche, les petits morceaux de gâteau, elle les offre à sa poupée ; mais la poupée, bien sûr, elle n'en prend pas.

– Bon, a dit maman, quand vous aurez fini, vous pourrez aller jouer dans le jardin ; il fait beau.

Et elle est partie.

– T'as le ballon de foot ? m'a demandé Clotaire.

– Bonne idée, a dit Rufus, parce que pour avaler des morceaux de gâteau, vous êtes peut-être très forts ; mais pour le foot, c'est autre chose. Là, je prends le ballon et je dribble tout le monde !

– Ne me fais pas rigoler, a dit Geoffroy.

– Celui qui est terrible pour les galipettes, c'est Nicolas, a dit Marie-Edwige.

– Les galipettes ? a dit Eudes. Je suis le meilleur pour les galipettes. Ça fait des années que je fais des galipettes.

– Tu as un drôle de culot, j'ai dit ; tu sais bien que pour les galipettes, le champion, c'est moi !

– Je te prends ! a dit Eudes.

Et nous sommes tous sortis dans le jardin, avec Marie-Edwige, qui avait enfin fini son gâteau.

Dans le jardin, Eudes et moi nous nous sommes mis tout de suite à faire des galipettes. Et puis Geoffroy a dit qu'on ne savait pas, et il en a fait aussi, des galipettes. Rufus, lui, il n'est vraiment pas très bon, et Clotaire a dû s'arrêter très vite, parce qu'il a perdu dans l'herbe une bille qu'il avait dans sa poche. Marie-Edwige, elle faisait des applaudissements, et Alceste, d'une main, il mangeait une brioche qu'il avait amenée de chez lui pour après le goûter, et de l'autre il tenait Chantal, la poupée de Marie-Edwige. Ce qui m'a étonné, c'est qu'Alceste



offrait des bouts de brioche à la poupée ; d'habitude, il n'offre jamais rien, même aux copains.

Clotaire, qui avait retrouvé sa bille, a dit :

— Et ça, vous savez le faire ?

Et il s'est mis à marcher sur les mains.

— Oh ! a dit Marie-Edwige, c'est formidable !

Le truc de marcher sur les mains, c'est plus difficile que de faire des galipettes ; j'ai essayé, mais je retombais chaque fois. Eudes, il fait ça assez bien et il est resté sur les mains plus longtemps que Clotaire. C'est peut-être parce que Clotaire a dû se remettre à chercher sa bille, qui était tombée encore une fois de sa poche.

— Marcher sur les mains, ça ne sert à rien, a dit Rufus. Ce qui est utile, c'est de savoir grimper aux arbres.

Et Rufus s'est mis à grimper à l'arbre ; et je dois dire que notre arbre n'est pas facile, parce qu'il n'y a pas tellement de branches, et les branches qu'il y a sont tout en haut, près des feuilles.

Alors nous, on a rigolé, parce que Rufus il tenait l'arbre avec les pieds et les mains, mais il n'avancait pas très vite.

— Pousse-toi, je vais te montrer, a dit Geoffroy.

Mais Rufus ne voulait pas lâcher l'arbre ; alors, Geoffroy et Clotaire ont essayé de grimper les deux à la fois, pendant que Rufus criait :

— Regardez-moi ! Regardez-moi ! Je monte !

C'est une veine que papa n'ait pas été là, parce

60



qu'il n'aime pas tellement qu'on fasse les guignols avec l'arbre du jardin. Eudes et moi, comme il n'y avait plus de place sur l'arbre, on faisait des galipettes, et Marie-Edwige comptait pour voir qui en faisait plus.

Et puis Mme Courteplaque a crié de son jardin :
— Marie-Edwige ! Viens ! C'est l'heure de ta leçon de piano !

Alors, Marie-Edwige a repris sa poupée des bras d'Alceste, elle nous a fait au revoir de la main et elle est partie.

Rufus, Clotaire et Geoffroy ont lâché l'arbre, Eudes a cessé de faire des galipettes et Alceste a dit :

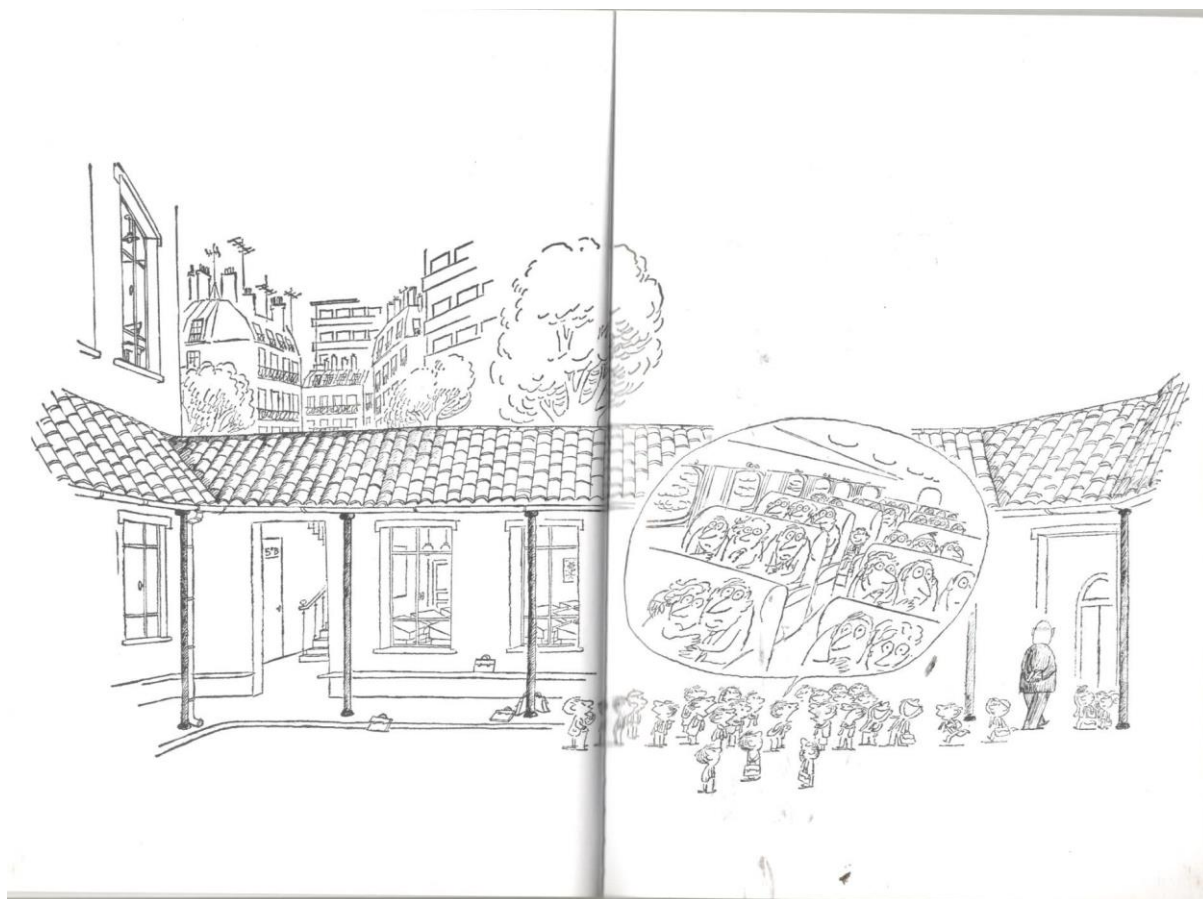
— Il se fait tard, je m'en vais.

Et ils sont tous partis.

C'était une chouette journée et on a drôlement rigolé ; mais je me demande si Marie-Edwige s'est amusée.

C'est vrai, on n'a pas été très gentils avec Marie-Edwige. On ne lui a presque pas parlé et on a joué entre nous, comme si elle n'avait pas été là.

Activité 4 : Le voyage de Geoffroy



Ça y est, on l'a !



Ça y est ! On va en avoir une ! Comme celle qu'il y a chez Clotaire, qui est un copain de l'école et qui est le dernier de la classe, mais il est très gentil, s'il est le dernier, c'est parce qu'il n'est pas fort en arithmétique, en grammaire, en histoire et en géographie, c'est en dessin qu'il se débrouille le mieux, il est avant-dernier, parce que Maixent est gaucher. Papa ne voulait rien savoir, il disait que ça m'empêcherait de travailler et que je serais dernier de la classe, moi aussi. Et puis il a dit que c'était très mauvais pour les yeux et que nous n'aurions plus de conversations dans la famille et qu'on ne lirait plus jamais de bons livres. Et puis, maman a dit qu'après tout, ça ne serait pas une si mauvaise idée et papa s'est décidé à l'acheter, le poste de télévision.

C'est aujourd'hui qu'on doit l'apporter, le poste. Moi, je suis drôlement impatient ; papa, il n'a l'air

de rien, mais il est impatient, lui aussi, surtout depuis qu'il a prévenu M. Blédurt, notre voisin, qui, lui, n'a pas la télévision.

Enfin, le camion est arrivé devant notre maison et nous en avons vu sortir le monsieur qui portait le poste, ça avait l'air très lourd.

— C'est pour ici, le poste ? a demandé le monsieur.

Papa lui a dit que oui, mais il lui a demandé d'attendre un petit moment avant d'entrer dans la maison. Papa s'est approché de la haie qui sépare notre jardin de celui de M. Blédurt et il a crié :

— Blédurt ! Viens voir !

M. Blédurt, qui devait nous regarder de sa fenêtre, est sorti tout de suite.

— Qu'est-ce que tu me veux ? il a dit. On ne peut plus être tranquille chez soi !

— Viens voir mon poste de télévision ! a crié papa, très fier.

M. Blédurt s'est approché, l'air pas pressé, mais moi je le connais, il était drôlement curieux.

— Peuh ! il a dit, M. Blédurt, c'est un tout petit écran.

— Un tout petit écran, a répondu papa, un tout petit écran. Tu n'es pas un peu fou, non ? C'est un cinquante-quatre centimètres ! Tu es jaloux, voilà ce que tu es !

M. Blédurt s'est mis à rire, mais un rire pas content du tout.

88



— Jaloux, moi ?

Il a ri.

— Si je voulais acheter un poste de télévision, ça fait longtemps que je l'aurais fait. J'ai un piano, moi, monsieur ! J'ai des disques classiques, moi, monsieur ! J'ai des livres, moi, monsieur !

— Tu parles ! a crié papa, tu es jaloux, un point c'est tout !

— Ah ! oui ? a demandé M. Blédurt.

— Oui ! a répondu papa et alors, le monsieur qui portait la télévision a demandé si ça allait durer longtemps, parce que c'était lourd un poste et qu'il avait d'autres livraisons à faire.

On l'avait complètement oublié, le monsieur !

Papa a fait entrer le monsieur dans la maison. Il avait tout plein de sueur sur la figure, le monsieur, le poste avait l'air vraiment très lourd.

— Où dois-je le mettre ? a demandé le monsieur.

89



— Voyons, a dit maman, qui était venue de la cuisine et qui avait l'air toute contente, voyons, voyons, et puis elle a mis un doigt à côté de sa bouche et elle a commencé à réfléchir.

— Madame, a dit le monsieur, décidez-vous, c'est lourd !

— Sur la petite table du coin, là, a dit papa.

Le monsieur allait y aller, mais maman a dit non, que cette table était pour servir le thé, quand elle avait des amies à la maison. Le monsieur s'est arrêté et il a poussé un gros soupir. Maman a hésité entre le guéridon, qui n'était pas assez solide, le petit meuble, mais on ne pourrait pas mettre les fauteuils devant et le secrétaire, mais c'était embêtant à cause de la fenêtre.

— Bon, tu te décides ? a demandé papa, qui avait l'air de s'énervier.

90

Maman s'est fâchée, elle a dit qu'elle n'aimait pas être bousculée et qu'elle n'admettait pas qu'on lui parle sur ce ton, surtout devant des étrangers.

— Vite ou je lâche ! a crié le monsieur, et maman lui a tout de suite montré la table dont avait parlé papa.

Le monsieur a posé le poste sur la table et il a fait un gros ouf. Je crois vraiment qu'il devait être lourd, ce poste.

Le monsieur a mis la prise, il a tourné des tas de boutons et l'écran s'est allumé, mais au lieu de voir des cow-boys ou des gros laids qui font du catch comme sur la télévision de Clotaire, on a vu des tas d'étincelles et des points.

— Ça ne marche pas mieux que ça ? a demandé papa.

— Il faut que je branche votre antenne, a répondu le monsieur, mais vous m'avez retenu trop longtemps, je reviendrai après mes autres livraisons, ça ne sera pas long.

Et le monsieur est parti.

Moi, je regrettais bien que la télévision ne marche pas encore. Maman et papa aussi, je crois.

— Alors, c'est bien entendu, m'a dit papa. Quand je te dirai d'aller faire tes devoirs ou d'aller te coucher, il faudra m'obéir !

— Oui, papa, j'ai dit, sauf, bien sûr, quand ce sera un film de cow-boys.

Papa s'est fâché tout rouge, il m'a dit que film de

91

cow-boys ou pas, quand il me dirait de partir il faudrait que je parte et je me suis mis à pleurer.

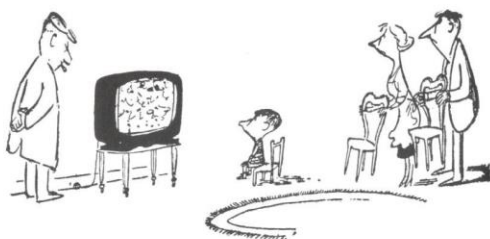
– Mais enfin, a dit maman, pourquoi cries-tu comme ça après lui, ce pauvre gosse, tu le fais pleurer !

– C'est ça, a dit papa, prends sa défense !

Maman s'est mise à parler très lentement, comme quand elle est vraiment fâchée. Elle a dit à papa qu'il fallait être compréhensif et, qu'après tout, lui, il ne serait pas content si on l'empêchait de regarder un de ces horribles matches de football.

– Horribles matches de football ! a crié papa. Figure-toi que c'est pour les regarder, ces horribles matches, comme tu dis, que j'ai acheté ce poste !

Maman a dit que ça promettait du plaisir et, là j'étais bien de son avis, parce que les matches de football, c'est chouette !



– Parfaitement, a dit papa, je n'ai pas acheté ce poste pour regarder des émissions de cuisine, et pourtant, tu en aurais bien besoin !

– Moi, j'en aurais bien besoin ? a dit maman.

– Oui, tu en aurais bien besoin, a répondu papa, tu apprendrais peut-être à ne pas brûler tes macaronis, comme hier soir !

Maman, elle s'est mise à pleurer, elle a dit qu'elle n'avait jamais entendu des mots aussi ingrats et qu'elle allait retourner chez sa maman, qui est ma mémé. Moi, j'ai voulu arranger les choses.

– Les macaronis d'hier ils n'étaient pas brûlés, j'ai dit, c'était la purée d'avant-hier.

Mais ça n'a rien arrangé, parce que tout le monde était très nerveux.

– Mêlé-toi de ce qui te regarde ! m'a dit papa, alors moi, je me suis remis à pleurer et j'ai dit que j'étais très malheureux, que ces mots étaient drôlement ingrats et que j'irais voir les cow-boys chez Clotaire.

Papa nous a regardés, maman et moi, il a levé les bras au plafond, il a marché un peu dans le salon et puis il s'est arrêté devant maman et il lui a dit qu'après tout ce qu'il aimait le mieux dans la purée c'était le brûlé et que la cuisine de maman était sûrement meilleure que celle de la télévision. Maman s'est arrêtée de pleurer, elle a poussé des petits soupirs et elle a dit qu'elle aimait beaucoup les matches de football, après tout.

93

– Mais non, mais non, a dit papa, et ils se sont embrassés.

Moi, j'ai dit que les cow-boys, je pouvais m'en passer, alors, papa et maman m'ont embrassé. On était tous très contents.

Un qui a été moins content et très étonné, ça a été le monsieur de la télévision, parce que quand il est revenu pour brancher l'antenne, on lui a rendu le poste en lui disant que les programmes ne nous plaisaient pas.



Activité 8 : Ο Μικρός Νικόλας διασκεδάζει – ‘Η φωτογραφική μηχανή

Η φωτογραφική μηχανή

Την ώρα ακριβώς που ετοιμαζόμουν να φύγω για το σχολείο, ο ταχυδρόμος έφερε ένα πακέτο για μένα, ήταν ένα δώρο της γιαγιάς μου. Α, η γιαγιά μου είναι η πιο καλή γιαγιά του κόσμου!

— Έχει περίεργες ιδέες η γιαγιά σου, μου είπε ο μπαμπάς, αυτό δεν είναι δώρο για παιδιά.

Η μαμά μου παρεξηγήθηκε, είπε πως ό,τι δώρο κι αν κάνει η μάνα της, η γιαγιά μου δηλαδή, δεν του άρεσε και στο τέλος είπε πως δεν είναι και πολύ έξυπνο να κουβεντιάζει έτσι μπροστά στο παιδί. Άλλωστε, συμπλήρωσε η μαμά μου, ήταν ένα θαυμάσιο δώρο η φωτογραφική μηχανή κι όταν εγώ ρώτησα αν μπορούσα να πάρω μαζί μου τη μηχανή στο σχολείο, η μαμά μου είπε ναι, αλλά να προσέχω να μη μου την κατάσχουν. Ο μπαμπάς σήκωσε αδιάφορα τους ώμους, κοίταξε τις οδηγίες χρήσης και μου έδειξε πώς λειτουργεί.

Είναι πανεύκολη.

Στην τάξη έδειξα τη μηχανή μου στον Αλσέστ, που κάθεται δίπλα μου και του είπα πως στο διάλειμμα θα βγάλουμε ένα σωρό φωτογραφίες. Αμέσως ο Αλσέστ γύρισε και το

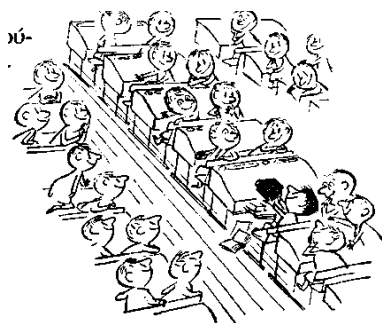
είπε στον Έντ και στον Ρούφους, που κάθονται από πίσω μας. Ειδοποίησαν τον Ζοφρουά,

που έστειλε εν σημείωμα στον Μεξάν, που το πέρασε στον Ιωακείμ, που ξύπνησε τον

Κλοτέρ και τότε φυσικά η δασκάλα είπε:

— Νικόλα, πες μας τι έλεγα πριν από λίγο; Εγώ σηκώθηκα στο θρανίο μου κι έβαλα κλάματα, γιατί δεν ήξερα τι είχε πει πριν από λίγο η δασκάλα. Την ώρα που μιλούσε, εγώ

κοιτούσα τον Αλσέστ μέσα από το παραθυράκι της μηχανής.



— Τι κρύβετε εσείς κάτω από το θρανίο σας; ρώτησε η δασκάλα. Κι όταν η δασκάλα λέει εσείς αντί εσύ, πάει να πει πως είναι θυμωμένη. Εγώ συνέχιζα να κλαίω, η δασκάλα ήρθε στο θρανίο μου, είδε τη μηχανή, είπε πως κατάσχεται και πως θα μου βάλει μη-

δέν.

— Την πάτησες! είπε ο Αλσέστ, έτσι πήρε κι αυτός την κουλούρα του από τη δασκάλα, που του είπε επιπλέον να σταματήσει να τρώει στην τάξη και μου 'ρθε να βάλω τα γέλια, γιατί

ο Αλσέστ δε σταματάει ποτέ να μασουλάει.

— Κυρία, να πω τι είπατε πριν από λίγο; είπε ο Ανιόν, που είναι ο πρώτος μαθητής στην

τάξη και το χαϊδεμένο της δασκάλας και το μάθημα συνεχίστηκε.

Όταν χτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα, η δασκάλα με κράτησε και μου είπε:

— Ξέρεις, Νικόλα, δε θέλω να σε στενοχωρήσω, ξέρω πως είναι ένα πολύ καλό δώρο αυ-

τή η μηχανή που έχεις. Αν μου υποσχεθείς πως θα είσαι φρόνιμος, πως δε θα παίζεις μ'

αυτό στην τάξη και πως θα διαβάζεις, σου σβήνω το μηδενικό και σου επιστρέφω τη φω-

τογραφική σου μηχανή. Εγώ το υποσχέθηκα αμέσως κι η δασκάλα μου επέστρεψε τη μηχανή

νή και μου είπε να πάω στους φίλους μου στην αυλή. Α, η δασκάλα μου... είναι τόσο απλό:

Είναι υπέροχη, υπέροχη, υπέροχη!

Μόλις κατέβηκα στην αυλή, οι φίλοι με περικύκλωσαν.

— Δεν περιμέναμε να σε δούμε, είπε ο Αλσέστ, καθώς έτρωγε ένα κρουασάν βουτύρου.

— Α, σου επέστρεψε τη μηχανή σου! είπε ο Ιωακείμ.

— Ναι τους είπα, θα βγάλουμε φωτογραφίες, μαζευτείτε!

Όλοι οι συμμαθητές μου μαζεύτηκαν μπροστά μου, ακόμα κι ο Ανιάν.

Το κακό είναι πως σύμφωνα με τις οδηγίες πρέπει να σταθούν στα τέσσερα βήματα μακριά μου και, καθώς εγώ έχω ακόμα μικρά πόδια, ήταν ο Μεξάν που μέτρησε αντί για

μένα, γιατί ο Μεξάν έχει μακριά πόδια με χοντρά βρόμικα γόνατα και μετά πήγε και στά-

θηκε κι αυτός μαζί με τα άλλα τα παιδιά. Κοίταξα από το παραθυράκι της μηχανής για να

δω αν ήταν όλοι μέσα, αλλά δεν έβλεπα το κεφάλι του Έντ, γιατί είναι πολύ ψηλός, και ο

μισός Ανιάν ήταν απ' έξω. Κρίμα, επίσης, γιατί το σάντουιτς του Αλσέστ έκρυβε το πρόσωπο του, μια και ο Αλσέστ δεν εννοούσε να σταματήσει να τρώει ούτε αυτή τη στιγμή.

Χαμογέλασαν όλοι και... κλικ, πήρα τη φωτογραφία. Θα είναι σίγουρα καταπληκτική!

— Είναι πολύ καλή η μηχανή σου, είπε ο Έντ.

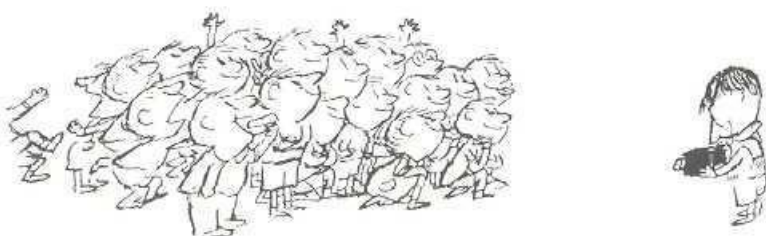
— Σιγά! είπε ο Ζοφρουά. Στο σπίτι, εγώ έχω μια μηχανή, που μου αγόρασε ο μπαμπάς μου, που είναι πολύ καλύτερη κι έχει και φλας!

Όλοι έβαλαν τα γέλια, είναι αλήθεια, ο Ζοφρουά λέει ό,τι να 'ναι.

— Και τι είναι ένα φλας; ρώτησα εγώ.

— Είναι μια λάμπα που κάνει πιφ, όπως τα πυροτεχνήματα, και φωτίζει και μπορούμε να βγάλουμε φωτογραφίες και τη νύχτα, είπε ο Ζοφρουά.

— Είσαι ένα ψευταράς, να, αυτό είσαι! του είπα εγώ.



— Μήπως θες να φας καμιά μπάτσα; μου είπε ο Ζοφρουά.

— Αν θέλεις, Νικόλα, είπε ο Αλσέστ, μπορώ να σου κρατήσω για λίγο τη μηχανή σου.

Ε, λοιπόν, του έδωσα τη μηχανή μου, λέγοντας να προσέχει, φοβόμενα μην του γλιστρήσει, γιατί ο Αλσέστ έχει μονίμως τα δάχτυλα του γεμάτα βούτυρο.

Αρχίσαμε να παλεύουμε κι ο Σουπιάς, ο επιστάτης δεν είναι το πραγματικό του όνομα αυτό, αλλά έτσι τον λέμε μεταξύ μας έφτασε τρέχοντας και μας χώρισε.

— Τι συμβαίνει πάλι εδώ με σας; ρώτησε.

— Να, ο Νικόλας, εξήγησε ο Αλσέστ, μαλώνει με τον Ζοφρουά, γιατί η μηχανή του δεν έχει πυροτεχνήματα για τη νύχτα.

— Μη μιλάς με το στόμα γεμάτο, είπε ο Σουπιάς, τι είναι αυτή η ιστορία με τη φωτογραφική μηχανή;

Τότε ο Αλσέστ τού έδωσε τη μηχανή κι ο Σουπιάς δήλωσε πως κανονικά πρέπει να την κατάσχει.

— Α, όχι, κύριε, όχι! φώναξα.

— Καλά, καλά, είπε ο Σουπιάς, σου την αφήνω, αλλά κοίταξε με καλά στα μάτια, πρέπει να είσαι φρόνιμος και να μην τσακώνεσαι, κατάλαβες;

Εγώ του είπα πως κατάλαβα πολύ καλά και μετά τον ρώτησα αν μπορούσα να του βγάλω και μια φωτογραφία. Ο Σουπιάς ξαφνιάστηκε.

— Θέλετε να με φωτογραφίσετε; με ρώτησε.

— Ναι, ναι, κύριε, του απάντησα.

Τότε ο Σουπιάς έσκασε ένα χαμόγελο μέχρι τα αυτιά και, όταν γελάει έτσι, φαίνεται πολύ καλός.

— Χα, χα, έκανε, μάλιστα, αλλά κάνε γρήγορα, γιατί θα πρέπει να χτυπήσω το κουδούνι για μάθημα. |

Και ο Σουπιάς στάθηκε ακίνητος στη μέση της αυλής, με το ένα χέρι στην τσέπη και το άλλο στην κοιλιά του, με το ένα πόδι λίγο μπροστά και το βλέμμα του ψηλά και μακριά...

Ο Μεξάν μάς μέτρησε τέσσερα βήματα, κοίταξα τον Σουπιά μέσα από το παραθυράκι, ήταν

αστείος. Έκανα κλικ, έβγαλα τη φωτογραφία και έφυγε να πάει να χτυπήσει το κουδούνι.

Το βράδυ, στο σπίτι, όταν γύρισε ο μπαμπάς από το γραφείο, του είπα να του βγάλω μια φωτογραφία μαζί με τη μαμά.

— Άκου, Νικόλα, άσε με ήσυχο, είμαι κουρασμένος, κλείσε αυτή τη μηχανή κι άσε με να διαβάσω την εφημερίδα μου.

— Δεν είσαι καθόλου ευγενικός, του είπε η μαμά μου, γιατί πας κόντρα στον μικρό; Αυτές οι φωτογραφίες θα του μείνουν αξέχαστες!

Ο μπαμπάς αναστέναξε βαθιά, στάθηκε δίπλα στη μαμά κι εγώ έβγαλα τις έξι τελευταίες στάσεις από το φιλμ. Η μαμά με φίλησε και μου είπε πως ήμουν ο μικρός, προσωπικός της φωτογράφος.

Την άλλη μέρα, ο μπαμπάς πήρε το φιλμ, για να το δώσει να το εμφανίσουν, όπως μου είπε. Χρειάστηκε να περιμένουμε πολλές μέρες για να πάρουμε τις φωτογραφίες κι εγώ ήμουν πολύ ανυπόμονος. Και χτες το βράδυ, ο μπαμπάς μου ήρθε με τις φωτογραφίες. — Δεν είναι κι άσχημες, είπε ο μπαμπάς, αυτές που έβγαλες στο σχολείο με τους συμμαθητές σου και τον μουστάκια... Αυτές που έβγαλες στο σπίτι είναι πολύ θολές, αλλά έχουν πλάκα!

Η μαμά ήρθε να τις δει, ο μπαμπάς τής έδειξε τις φωτογραφίες και είπε:

— Δε σου χαρίστηκε ο κανακάρης σου! είπε ο μπαμπάς γελώντας, ενώ η μαμά πήρε τις φωτογραφίες και είπε πως ήταν ώρα για φαγητό.

Εγώ, αυτό που δεν καταλαβαίνω είναι, γιατί η μαμά μου άλλαξε γνώμη. Τώρα πια λέει ότι ο μπαμπάς είχε δίκιο, όταν έλεγε πως αυτά δεν είναι δώρα για μικρά παιδιά. Και πήρε τη φωτογραφική μου μηχανή και την έβαλε ψηλά στην ντουλάπα.

Activité 9 : Tout Seul

Tout seul!



Samedi après-midi, quand je suis rentré de l'école, papa et maman m'ont appelé dans le salon ; ils avaient l'air bien embêté.

– Nicolas, m'a dit papa, ce soir nous allons dîner chez les Tartineau.

– Chic ! j'ai crié.

C'est vrai, j'aime bien aller dîner dehors, et puis M. et Mme Tartineau sont très chouettes ; une fois, nous sommes allés goûter chez eux, il y avait des gâteaux, et M. Tartineau m'a prêté des livres avec des images terribles.

– C'est que, a dit maman, tu ne viens pas avec nous, Nicolas. Tu t'ennuierais beaucoup, il n'y a pas d'enfants, rien que des grandes personnes.

– Ah ! ben non, alors ! j'ai crié. Moi je veux y aller aussi !

– Écoute, Nicolas, m'a dit papa, maman te l'a déjà expliqué : tu ne t'amuserais pas chez les Tartineau.

– Si, je m'amuserai ! j'ai répondu. Je regarderai les livres d'images.

– Les livres d'images ? a demandé papa. Quels livres d'images ?... Oh ! et puis inutile de discuter, Nicolas ; ce dîner n'est pas pour les enfants, un point, c'est tout !

Alors, je me suis mis à pleurer, j'ai dit que c'était pas juste, que je ne sortais jamais le soir, moi, que j'en avais assez, et que si je n'allais pas dîner chez les Tartineau, personne n'irait. C'est vrai, je n'aime pas quand papa et maman sortent sans moi !

– Ça suffit ! a crié papa. Non, mais c'est un monde, à la fin !

– Je me demande, a dit maman, si...

– Ah ! non, non et non ! a crié papa. Nous avons pris une décision, et je ne veux pas revenir dessus. Nous irons dîner chez les Tartineau, et Nicolas restera ici, comme un grand garçon qu'il est !

– Si je suis un grand garçon, je peux aller dîner chez les Tartineau, j'ai dit.

Papa s'est levé de son fauteuil, il a claqué ses mains l'une contre l'autre, et il a regardé le plafond en soufflant par le nez.

– Tu sais, Nicolas, a dit maman, papa a raison ; tu es assez grand pour rester tout seul à la maison.

– Comment, tout seul ? j'ai demandé.

– Eh bien, oui, Nicolas, a répondu Maman. Nous

n'avons pu trouver personne pour te garder, ce soir. Mais nous sommes sûrs que notre Nicolas est un homme, maintenant, et qu'il n'aura pas peur.

D'habitude, quand papa et maman sortent le soir, il y a toujours quelqu'un qui vient pour me garder, et quelquefois on me fait coucher chez tante Dorothee. C'était la première fois que j'allais rester seul à la maison, la nuit, comme un grand.

– Allons, allons, a dit papa, il n'y a pas de quoi en faire un drame. Il faut bien que Nicolas s'habitue à ne plus être un bébé. Je suis sûr que ses copains sont déjà restés seuls chez eux et que ça s'est très bien passé, pas vrai, Nicolas ?

– Ben, j'ai dit, Clotaire reste seul, quelquefois. Et ses parents lui laissent regarder la télé.

– Ah, tu vois ? a dit papa.

– Mais moi j'ai pas la télé, j'ai dit.

– Oui, bien sûr, a dit papa. Mais je ne vois pas comment jè pourrais acheter une télé d'ici ce soir.

– Et pourquoi pas ? j'ai demandé. Ce serait chouette, si on avait la télé. Moi, ça ne me ferait rien de rester seul, la nuit, si j'avais la télé. Clotaire, il l'a, la télé, lui.

– Nicolas, m'a dit papa, nous parlerons de la télé une autre fois, tu veux bien ?

– Je pourrais aller la voir chez Clotaire, la télé, j'ai dit.

– Je me demande, a dit maman, si ce ne serait pas une solution. Nous pourrions téléphoner chez...

– C'est ridicule, à la fin ! a crié papa. Nicolas restera seul, il n'y a aucun danger. Il faut qu'il apprenne à se conduire en homme !

Moi j'étais drôlement fier d'être un homme. Et puis lundi, je raconterai des tas de choses aux copains.

– Et puis, tu sais, Nicolas, m'a dit maman, demain si tu es sage, nous t'emmènerons au cinéma !

– Il y a un film de cow-boys formidable, dans le quartier, a dit papa.

– Et tu vas dîner tout seul, à la cuisine, a dit maman. Je vais te mettre la table, avec les jolies assiettes, comme pour un invité, et je vais te faire, devine... Des frites ! Et pour le dessert il y a un gâteau au chocolat, oui monsieur !

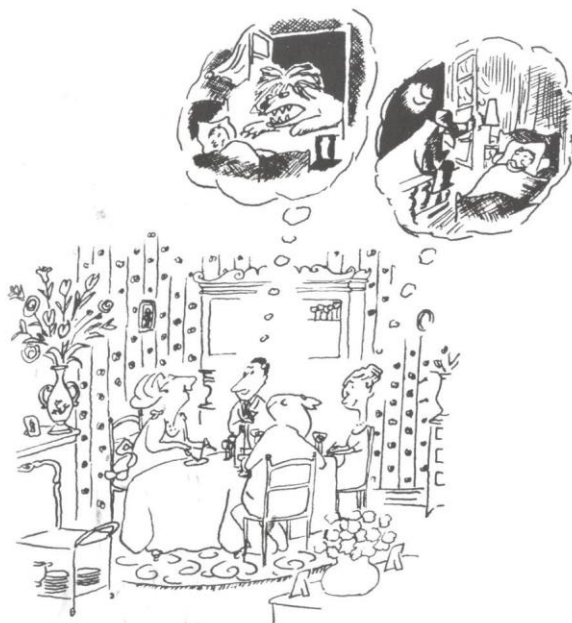
– Et tu pourras dessiner au lit ! a dit papa.

– Avec les crayons de couleur ? j'ai demandé.

– Avec les crayons de couleur ! a répondu papa en rigolant.

Alors, je me suis mouché, j'ai rigolé, maman a rigolé aussi, elle m'a embrassé, elle m'a dit qu'elle était fière de son grand fils, papa m'a passé la main sur la tête, il a dit qu'il était impatient d'être à demain pour aller voir ce fameux film de cow-boys, et qu'à l'entracte, ça ne l'étonnerait pas tellement qu'on mange des glaces.

Après, ça a été très chouette, je suis allé jouer dans ma chambre – papa ne m'a pas dit de faire mes devoirs, comme les autres soirs – et puis maman est venue me chercher pour me dire d'aller prendre mon



bain et de me mettre en pyjama, parce que le dîner allait bientôt être prêt.

Et puis, je suis allé dîner, et j'aime bien manger dans la cuisine – ça change – et avec les frites et le bifteck, maman m'a donné à boire, devinez quoi ? De la limonade ! Le gâteau au chocolat était terrible, et j'ai pu en reprendre deux fois.

Après, j'ai joué dans le salon pendant que papa et maman s'habillaient pour sortir, et puis maman est venue, jolie comme tout, avec la robe bleue qu'elle met pour aller chez les gens, et elle m'a dit qu'il était temps d'aller au dodo.

– Pas encore, j'ai dit.

– Ah ! Nicolas, pas d'histoire ! a dit papa, qui entraînait avec son costume rayé et sa chemise toute dure. Nous, nous sommes pressés, et tu nous as promis de te conduire comme un grand garçon.

– Mais oui, mais oui, a dit maman. Ce n'est pas la peine de crier. Nicolas va aller se coucher tout seul. Pas vrai, Nicolas ?

Alors, je suis monté me coucher ; papa et maman m'ont suivi, et, quand je me suis mis au lit, papa m'a donné des feuilles de papier et maman m'a apporté les crayons de couleur.

– Bon ! Nicolas, m'a dit papa, je t'ai inscrit le numéro de téléphone des Tartineau, pour que tu puisses nous appeler s'il arrivait n'importe quoi.

– Ne te lève pas, et ne joue pas avec le gaz ni avec l'électricité, a dit maman.

62



– Et n'ouvre pas les robinets, a dit papa.
– Et si on sonne à la porte, demande qui c'est avant d'ouvrir, a dit maman.

– Et surtout, n'aie pas peur, a dit papa. Il n'y a pas de raison d'avoir peur.

– Et dors vite, a dit maman ; ne dessine pas trop tard.

– Et fais de beaux rêves, a dit papa.

– Oh ! écoute, a dit maman à papa, je me demande vraiment si...

– Allons, allons, allons ! a dit papa à maman. Nous sommes déjà en retard, il faut partir.

Papa et maman m'ont embrassé ; maman s'est retournée pour me regarder avant de sortir de ma chambre ; papa l'a prise par le bras, et puis j'ai entendu quand ils ont fermé la porte d'entrée, en bas.

J'ai dessiné des tas de voiliers, et puis j'ai eu sommeil ; alors j'ai mis le papier et les crayons sur la table de nuit ; j'ai éteint la lumière, j'ai fermé les yeux, et j'étais sur un grand voilier, et M. Tartineau me faisait bien rigoler parce qu'il agissait une grosse sonnette, et puis il est venu vers moi avec un livre d'images plus gros que lui et il m'a secoué ; et quand j'ai ouvert les yeux, il y avait de la lumière dans ma chambre, et j'ai vu, tout près, la figure de maman, qui avait peur comme tout.

– Nicolas ! Nicolas ! Réveille-toi ! a crié maman. Ah ! mon Dieu, il n'a rien !

63

Et papa, qui était derrière maman, s'est essuyé la figure avec sa main, et il m'a demandé :

– Mais, dis-moi, mon poussin, tu n'as pas entendu sonner le téléphone ?

– Ben ! non, j'ai dit.

– J'ai essayé de te téléphoner pour voir si tout allait bien, a dit maman, et ça ne répondait pas.

– Tu vois ? a dit papa à maman. Je t'ai dit qu'il devait dormir tranquillement ! Quand je pense que nous n'avons même pas fini de dîner ! Pour ce qui est d'être peureuse...

– Tu n'avais pas l'air tellement rassuré non plus, a dit maman.

– C'est que c'est contagieux, la panique, a dit papa. Bon, je vais téléphoner aux Tartineau, pour nous excuser et leur dire que tout va bien... Et comme je n'ai pas eu de dessert, je mangerais bien un peu de ce gâteau au chocolat.

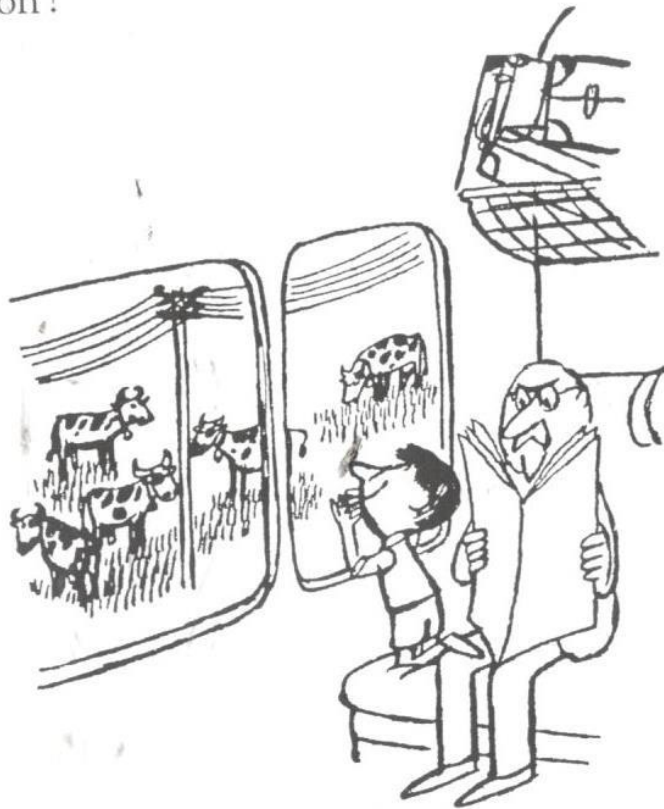
Et nous nous sommes retrouvés dans la cuisine, papa, maman et moi. Nous avons mangé ce qui restait du gâteau. Maman a fait du café, et moi j'ai eu un verre de lait.

Après, papa a allumé une cigarette, il a rigolé, il m'a frotté les cheveux et il m'a dit :

– Tu sais, Nicolas, réflexion faite, je crois que nous ne sommes pas encore assez grands pour te laisser seul !

Activité 10 : En voiture

attention !



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.