

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

MÉMOIRE DE FIN DE MASTER

Máster de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (Especialidad Francés)

Facultad de Filosofía y Letras



Universidad de Valladolid

**La littérature pour la jeunesse dans la classe de
FLE à travers le livre Le Petit Nicolas**

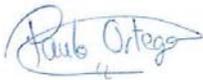
Presentado por: ORTEGA MEDIAVILLA, Paula

Tutorizado por: BENITO DE LA FUENTE, Javier

Curso 2016-2017

Valladolid

En Valladolid, a 14/07/2017



Firma alumna

PAULA ORTEGA MEDIAVILLA



Firma de JAVIER BENITO
& FUENTE

Visto bueno Tutor

TABLE DES CONTENUS

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Introduction | 1 |
| 2. | La littérature pour la jeunesse..... | 3 |
| 2.1. | Qu'est-ce que la littérature pour la jeunesse | 3 |
| 2.2. | La littérature pour la jeunesse : dès œuvres moralisatrices aux héros malicieux | 7 |
| 2.2.1. | Littérature didactique-moralisatrice | 7 |
| 2.2.2. | Littérature subversive | 8 |
| 2.2.3. | Le vilain héros | 9 |
| 2.3. | Le Petit Nicolas : œuvre, auteurs, adaptations..... | 10 |
| 2.3.1. | L'œuvre | 10 |
| 2.3.2. | Les auteurs : Goscinny | 13 |
| 2.3.3. | Les auteurs : Jean-Jacques Sempé..... | 14 |
| 2.3.4. | Analyse de l'œuvre..... | 15 |
| 3. | L'application de la littérature pour la jeunesse en classe de FLE | 19 |
| 3.1. | L'usage des documents authentiques en cours de FLE | 19 |
| 3.2. | L'usage de la littérature pour la jeunesse en classe de FLE | 24 |
| 4. | Exemple pratique : Le Petit Nicolas | 29 |
| 4.1. | Justification..... | 29 |
| 4.2. | Objectifs..... | 30 |
| 4.3. | Activités | 31 |
| 4.3.1. | Prélecture | 31 |

| | |
|--|----|
| 4.3.2. Lecture | 36 |
| 4.3.3. Activités dérivées | 41 |
| 4.4. Évaluation | 45 |
| 5. Conclusion | 46 |
| 6. Bibliographie | 48 |
| 7. Sitographie | 49 |
| 8. Table de figures | 52 |
| 9. Annexes | 53 |
| 9.1. Annexe 1 : Texte Le Petit Poucet | 53 |
| 9.2. Annexe 2 : Carte Mentale ; exemple | 56 |
| 9.3. Annexe 3 : Images couverture et texte Le Petit Poucet | 57 |
| 9.4. Annexe 4 : Dessins des personnages | 62 |
| 9.5. Annexe 5 : Vidéo Série | 63 |
| 9.6. Annexe 6 : Texte sur Agnan | 64 |
| 9.7. Annexe 7 : Affiches concernant la discrimination (1) | 65 |
| 9.8. Annexe 7 : Affiches concernant la discrimination (2) | 66 |

1. INTRODUCTION

Le but de ce travail est d'étudier l'usage de la littérature pour la jeunesse dans les classes de FLE actuelles et de créer des activités à partir d'un classique de la littérature française : *Le Petit Nicolas*.

Le choix de ce sujet s'explique, d'un côté, par une simple question de goût personnel : j'ai, pendant toute ma vie, aimé la lecture. De plus, je connais les livres du Petit Nicolas depuis que j'étais petite, parce que je les ai lus, d'abord en espagnol et plus tard en français. C'est pourquoi j'ai choisi aussi l'année dernière ce livre comme sujet de recherche dans mon mémoire de fin d'études, intitulé *TRADUCCIÓN Y RETRADUCCIÓN EN LA LITERATURA INFANTIL: Estudio de la obra El pequeño Nicolás*. Ce travail m'a permis, donc, de connaître plus en détail l'œuvre. Je considère que travailler avec des matériels que le professeur connaît bien est avantageux autant pour le professeur que pour les élèves : le professeur pourra maîtriser les matériaux qu'il crée et il va transmettre aux élèves sa confiance et son goût pour les matériaux de façon que la classe soit plus productive et amusante.

D'un autre côté, ce sujet est motivé par le fait que la culture est, des fois, comme nous l'avons vu cette année dans le Master, oubliée par les manuels de FLE. Nous, en tant que futurs professeurs, connaissons l'importance de montrer la culture et le langage réel aux élèves, puisque quand ils voyageront dans un pays étranger ils vont trouver cette culture et ce langage. En conséquence, il y a de plus en plus de textes authentiques dans les manuels du FLE qui visent à exposer aux élèves le monde et le langage réels (par exemple, avec des articles du journal). Toutefois, il est encore difficile de trouver, dans ces mêmes manuels, de la littérature, que nous considérons une partie très importante de la culture d'un pays.

L'objectif principal de notre travail est de proposer l'usage de la littérature pour la jeunesse dans la classe de FLE. En effet, nous considérons que la littérature est un domaine extrêmement vaste et intéressant qui offre une quantité quasi-infinie de possibilités didactiques et dont nous pouvons nous bénéficier pour travailler avec nos élèves pas seulement la culture littéraire (les auteurs et leurs œuvres), mais aussi la culture

et le langage que l'on peut voir dans les livres et qui sont, dans bien de cas, un reflet de la culture, du langage et des idées de l'auteur et, donc, de son pays d'origine.

De ce fait, nous allons réfléchir, tout d'abord à propos de l'existence de la littérature pour la jeunesse comme un type de texte différencié des autres, ce qui nous aidera à configurer le cadre théorique de notre travail. En deuxième lieu, nous nous attarderons un peu sur l'œuvre qui nous occupe, *Le Petit Nicolas*, parce qu'il est très important, comme nous avons déjà dit, de bien connaître les matériaux que nous utilisons en cours. Ensuite, nous étudierons l'usage des matériaux authentiques et des textes littéraires dans les classes de FLE. Nous verrons les avantages et les inconvénients de l'usage de ces deux types de matériaux en classe de FLE, ce qui nous aidera au moment de créer les activités. Finalement, nous exposerons quelques propositions didactiques pour montrer des exemples d'activités que nous pouvons réaliser en cours pour introduire la littérature pour la jeunesse française à nos élèves.

2. LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

Comme nous l'avons déjà vu, l'objet de ce travail est de proposer l'usage de la littérature pour la jeunesse dans la classe de FLE. Dans cette section nous verrons premièrement un cadre théorique à propos de la définition et du concept de « littérature pour la jeunesse », afin d'approfondir la connaissance de ce type de texte, que nous emploierons postérieurement pour créer des séances de cours. Deuxièmement, nous étudierons l'histoire de la littérature pour la jeunesse, dès sa naissance comme littérature didactique vers une littérature qui utilise les enfants en tant que protagonistes pour faire une critique de la société. Finalement, compte tenu de l'importance de connaître l'œuvre que nous utiliserons dans la partie pratique de notre étude, nous verrons le livre objet de notre travail, ainsi que les auteurs et les différentes adaptations, vu le succès que ce livre a eu.

2.1. Qu'est-ce que la littérature pour la jeunesse

Ces dernières décennies il y a eu plusieurs auteurs qui ont essayé de définir la littérature pour la jeunesse. Il est nécessaire d'approfondir l'étude de ce sujet pour mieux comprendre le texte que nous allons utiliser.

Premièrement, nous trouvons des auteurs qui mettent en doute l'existence de cette littérature pour la jeunesse. Riitta Oittinen (1993, p. 42-43) affirme ce qui suit : « Works of literature and whole literary genres acquire different meanings and are redefined again and again. It might, therefore, well be that today's adults' literature is tomorrow's children's literature. »¹ Nous pouvons sans doute assurer que ce qu'Oittinen soutient est vrai ; en fait, nous pourrions dire que c'est l'histoire qui le démontre. On peut révéler plusieurs cas des livres écrits pour des adultes qui sont devenu, quelques années après, des livres de jeunesse. Citons, entre autres, deux classiques de la littérature : *Robinson Crusoe* (1719) et *Les Voyages de Gulliver* (1726).

¹ Les œuvres littéraires et l'ensemble des genres littéraires acquièrent des significations différentes et sont redéfinis sans cesse. Par conséquent, ce qu'on connaît aujourd'hui comme littérature pour les adultes pourrait devenir demain littérature pour les enfants.

Pour mieux comprendre la raison pour laquelle la littérature pour la jeunesse est redéfinie au fil du temps (Oittinen, 1993), il faut connaître l'histoire de cette littérature pour la jeunesse. Au Moyen Âge, et pendant une partie de la Renaissance la notion d'enfance n'existait pas, ce qui explique l'absence totale d'œuvres spécifiques pour enfants. À cette époque-là, vue l'importance du rôle du clergé, les rares livres que le peuple pouvait se permettre avaient un caractère didactique : ils avaient été écrits pour inculquer les valeurs morales et les dogmes de l'Eglise. Au XVII^e siècle, grâce à la popularisation de l'imprimerie, des histoires pour enfants, divulguées jusqu'à ce moment de manière orale (fables, mythes...) ont été éditées. Pourtant, ce n'est qu'au XIX^e siècle que l'enfance devient une période de la vie humaine séparée de celle des adultes. Grâce à cette préoccupation pour l'enfance, une production éditoriale dirigée aux enfants, à caractère principalement pédagogique et moraliste apparaît. C'est à cette époque-là que les célèbres contes de Hans Christian Andersen, les frères Grimm et Oscar Wild sont édités, ainsi que des romans qui ont contribué à la création d'un nouveau genre littéraire destiné aux jeunes lecteurs, parmi lesquels il convient de mentionner des écrivains tels que Jules Verne, Robert L. Stevenson ou Lewis Carroll. C'est ainsi à ce moment-là où la lecture des livres pour enfants et de jeunesse commence à être conçu comme une activité ludique. Au XX^e siècle, l'horizon de lecture de la littérature pour enfants s'étend puisque des formats nouveaux qui emploient des techniques picturales et des illustrations des histoires apparaissent. Au XIX^e siècle, la littérature pour la jeunesse vit un bon moment, comme l'on peut voir dans la guide *La literatura infantil y juvenil: una introducción*, disponible à la BNE :

Los organismos oficiales han tomado conciencia de su importancia en la formación de la personalidad, como fomentadora de la creatividad y trasmisora de valores; escritores, ilustradores y editores se han dado cuenta del número potencial de lectores dentro de este segmento de población y de la exigencia de los mismos y, conscientes de que el público joven "que no ha sido captado a edades tempranas difícilmente lo será después", tienen especial interés en su conocimiento para elaborar una producción que se adecue al mismo. (BNE, 2014)

Au cours du XX^e siècle, comme il a été précédemment indiqué, ce type de littérature a commencé à s'étendre et, par conséquent, des livres et des revues pour étudier l'existence de la littérature pour la jeunesse apparaissent.

Les experts qui discutent à propos de ce sujet se partagent entre ceux qui soutient l'existence de la littérature pour la jeunesse et ceux qui défendent la non-existence de cette littérature pour la jeunesse. Premièrement, nous passerons en revue les auteurs qui n'acceptent pas l'existence d'une littérature pour la jeunesse. L'un des principaux partisans de cette théorie est López Tamés :

Se suele decir que no hay más literatura que la que no tiene calificativos que limiten el término. La edad no es criterio de diferenciación. Se niega su calidad. La literatura infantil sería la acomodación poco valiosa de las creaciones adultas a la mentalidad y experiencia insuficientes del niño. (López Tamés, 1990, p. 15)

Il affirme qu'il n'y a plus qu'une seule littérature, puisqu'à partir du moment où on utilise des adjectifs pour la définir, on la limite. Pourtant, il parle d'une « adéquation à l'âge » comme faisant partie de cette littérature pour la jeunesse. En effet, bien que nous croyions que la littérature n'a pas besoin de qualificatifs ou des limites, il est difficile de nier la nécessité d'une adéquation des œuvres au lecteur, très accentuée dans le cas de la littérature pour la jeunesse. Dans ce cas-là, l'écrivain se trouve devant des récepteurs avec des nécessités spécifiques et des connaissances limitées. Ce type d'adéquation ne s'opposerait pas donc à la conception de la littérature pour la jeunesse créée par López Tamés :

El arte es útil. El arte, la literatura, cualquiera que sea su adjetivo, cumple una función antropológica, proporciona conocimiento. (...) Creemos que literatura, cualquiera que sea su adjetivo, cumple este propósito. Y es infantil no la que imita grotescamente en el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. La adecuación a la infancia no es negación del arte (López Tamés, 1990, p. 16).

Ensuite, il y a des auteurs qui défendent l'existence de la littérature pour la jeunesse et ce pour ça qu'on trouve des différentes définitions. Quelques-unes sont très simples, comme celle du Larousse (s. d.) : « Ensemble des livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence. », ou, en Espagne, celle de la Biblioteca Nacional de España (2014) qui affirme que la littérature pour la jeunesse est formée par

« las obras de creación para niños y jóvenes (y las escritas por estos colectivos) y exceptuando los textos de carácter educativo. »

Nombreux auteurs, eux aussi, ont essayé de limiter cette partie de la littérature. Ils l'ont défini ainsi comme un ensemble de textes : « todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño. » (Cervera, 1989, p. 157) Ou :

They are generally shorter; they tend to favour an active rather than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonists are the rule; conventions are much used; they tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of a distinctive order, probability is often discarded; and one could go on endlessly talking of magic and fantasy and simplicity and adventure. (McDowell, 1973, p. 51)²

Nous pouvons finir avec une définition de littérature pour la jeunesse qui fait un petit résumé de ce que nous venons de voir et qui introduit la notion des apprenants :

Les termes « littérature de jeunesse » englobent tous les aspects de la production écrite pour l'enfance et l'adolescence. Ce sont des livres qui parlent de et à la jeunesse, et qui peuvent sans nul doute participer au développement des habilités linguistiques générales comme à l'ouverture au monde des apprenants de langue étrangère. Cette approche nouvelle, qui cherche à aider l'apprenant à comprendre et à participer au monde qui l'entoure, illustre bien les possibilités de la littérature de jeunesse comme mouvement innovateur en éducation. L'idée de faire de la littérature de jeunesse un outil pédagogique privilégié est relativement récente. Aujourd'hui, la pédagogie lui attribue une valeur significative. Le livre de littérature de jeunesse n'est pas un objet scolaire dont la fréquentation est obligatoire, mais un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde et d'y prendre sa place. (Morant, 2007, p. 21)

² Ils sont généralement plus courts ; ils ont tendance à favoriser un traitement plus actif que passif, avec plus des dialogues et des événements que des descriptions et introspection ; les enfants sont habituellement les protagonistes, les conventions sont très utilisées ; ils ont tendance à être plus positifs que négatifs, le lexique est destiné aux enfants, l'intrigue a un ordre distinctif, la probabilité est souvent éliminée et on pourrait continuer cette liste interminable en parlant de la magie et de la fantaisie et de la simplicité et de l'aventure.

L'œuvre avec laquelle nous voulons travailler en cours correspondrait donc à ces définitions de littérature pour la jeunesse : il s'agit du premier livre de la série *Le Petit Nicolas*.

2.2. La littérature pour la jeunesse : dès œuvres moralisatrices aux héros malicieux

Comme on l'a déjà dit, la littérature pour la jeunesse a commencé pour satisfaire la demande de montrer aux jeunes ce qu'ils devaient faire et ce qu'ils ne devaient pas faire. Au début la notion d'enfance n'existait pas : l'enfant était un adulte potentiel qui devait apprendre des valeurs pour devenir un bon roi (les nobles étaient les seuls à pouvoir se permettre une éducation et donc à savoir lire). Vers la fin du XVIII^e siècle des œuvres pour les jeunes commencent à apparaître : nous sommes devant des livres avec des enfants protagonistes qui n'aiment pas le monde des adultes. Nous pouvons parler d'une littérature subversive. Pourtant, ce ne qu'au XX^e siècle qu'une littérature pour la jeunesse avec une identité propre est née. Au XX^e siècle nous pouvons souligner les protagonistes, toujours des enfants, qui nous montrent sa vision humoristique du monde des adultes, qui relève une critique de la société du point de vue des auteurs (et surtout des auteures).

2.2.1. Littérature didactique-moralisatrice

La littérature pour la jeunesse naît au Moyen Âge, avec une dimension éducative. Étant donné que à ce temps-là la plupart de la population ne savait pas lire, la littérature pour la jeunesse était destinée aux princes et avait un caractère singulier et particulier : les rois commandent des livres éducatifs pour leurs enfants. Il s'agissait donc d'œuvres moralisatrices et didactiques.

Au XIII^e siècle, nous trouvons le livre *Castigos del rey don Sancho IV*. Cet œuvre avait pour objectif d'inculquer à son enfant, Fernando IV, les vertus nécessaires pour devenir un bon roi chrétien (Fournes, 2004, p. 294-295). Pourtant, « on considère parfois que le premier roman destiné clairement à un enfant fut le livre écrit par Fénelon en 1699 à l'intention du fils du Dauphin de France, le duc de Bourgogne : *Les Aventures de*

Télémaque » (Lirado, 2014). Ce livre a été écrit pour montrer au duc de Bourgogne des modèles de comportement à travers les aventures de Télémaque cherchant son père. Il est considéré le prototype de ce type de « novela pedagógica » (Ezpeleta, 2010, p. 8) et le premier roman appartenant à la littérature « intentionnelle » (Lemieux 1972, p. 62, dans Raimond, 2009, p. 35), c'est-à-dire le premier livre destiné intentionnellement à un enfant.

D'autre part, il faut souligner, par opposition à ces livres intentionnelles, les romans « dérobés » (Cervera, 1989, p. 158), ou « spontanés » (Lemieux 1972, p. 62, dans Raimond, 2009, p. 35) c'est-à-dire, des livres qui ont été écrits pour des adultes, mais qui sont devenus, après, des récits pour des enfants. Il faut citer les *Contes* de Charles Perrault, qui développaient, d'abord, « des modèles d'adultes adressés à des adultes » (Bach, 1987, p. 128).

Toutefois, ce n'est que dans la seconde moitié du XVIII^e siècle qu'il faut fixer la naissance de la littérature pour la jeunesse en tant que genre littéraire puisque c'est à ce moment-là que la société a finalement reconnu « à l'enfance un statut particulier » (Gibello-Bernette, s. d.). Il y a, donc, une émergence progressive d'une littérature destinée à la jeunesse, qui atteint son apogée à partir du XIX^e siècle (Gibello-Bernette, s. d.).

2.2.2. Littérature subversive

Au XVIII^e et XIX^e siècle, nous pourrions parler d'une littérature subversive, celle qui « soutient des idées menaçant l'ordre social » (Larousse, s. d.). À cette époque, nous trouvons, surtout dans le monde anglo-saxon, les livres tels quels *Les Aventures d'Oliver Twist* (1837), *Les aventures de Tom Sawyer* (1876) où *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* (1865). Dans ce type d'œuvres nous sommes devant des critiques très fortes du monde conventionnel menés grâce à la vision d'un enfant. Nous trouvons, donc, des enfants qui sont les protagonistes (Oliver Twist, Tom Sawyer et Alice) et qui se révoltent contre le monde des adultes, c'est-à-dire, la société et sa pensée. Par opposition aux livres moralisateurs et didactiques, ces livres subversives ne préparent pas le lecteur (le jeune) pour être un bon adulte. En fait, l'enfant protagoniste, qui est une sorte de héros, ne comprend pas le monde des adultes et le ridiculise en montrant sa vision de ce monde. Nous trouvons ainsi un Tom Sawyer antiraciste : son meilleur ami, dans une société où

être raciste était à l'ordre du jour, est un esclave noir dans la poursuite de la liberté. Il faut souligner que Mark Twain a dédié un livre complet, *Les Aventures de Huckleberry Finn* (1884), à cet ami de Tom Sawyer. D'autre part, Alice est une petite fille qui n'aime pas sa réalité et qui imagine un Pays des Merveilles, un monde surréaliste, pour fuir la réalité. *Oliver Twist* nous montre de son côté, les différences entre les riches et les pauvres, c'est-à-dire, l'inégalité.

2.2.3. Le vilain héros

Au XX^e siècle, la tendance à ridiculiser le monde des adultes continue, mais dans un ton plutôt humoristique. Il ne s'agit plus d'enfants avec de vrais problèmes, mais d'enfants qui affrontent les problèmes du quotidien. Nous trouvons la Série humoristique *William* (1922-1990), par Richmal Crompton, ou la Série *Celia* (1929-1987), par Elena Fortún. Nous pouvons encadrer *Le Petit Nicolas* (1956-1965), par René Goscinny et Jean-Jacques Sempé, ainsi que *Manolito Gafotas* (1994-2012), par Elvira Lindo, dans ce type de genre. Dans ce cas-là, on est devant des protagonistes qui nous racontent, avec un langage propre de son âge, sa vision du monde des adultes. Il faut relever l'importance de la femme écrivain à cette époque de l'entre-deux-guerres, que l'on peut souligner par la liberté qui existait. Après la Deuxième Guerre Mondiale, certaines de ces libertés ont disparu (surtout celles concernant les femmes).

Le XX^e siècle a été marqué par les deux guerres mondiales et la période d'entre-deux-guerres (et, en Espagne, la guerre d'Espagne). Après ces guerres, le monde s'est transformé et tout a commencé à croître : la médecine, les sciences, l'art, l'éducation, la peinture, la poésie... C'est aussi l'époque de la naissance du cinéma et de l'éducation sexuelle. C'est donc à la moitié du XX^e siècle que le mouvement féministe a commencé. (Ibáñez, 2015) On pourrait associer l'apparition de cette conscience féministe avec l'augmentation des femmes écrivains qui, à travers cette ridiculisation du monde des adultes font une critique au machisme de la société. Ces auteures sont des femmes avancées par rapport à leur époque : elles rejettent le compromis et le mariage. Par exemple, Richmal Crompton, qui était enseignante, ne s'est jamais mariée.

2.3. Le Petit Nicolas : œuvre, auteurs, adaptations

Le Petit Nicolas (1960) est le livre que nous avons choisi d'utiliser dans notre proposition didactique. Afin d'aboutir à la meilleure exploitation didactique de l'œuvre, nous considérons qu'il est indispensable de bien la connaître. Dans ce but, nous étudierons premièrement, dans cette section, la série des livres du Petit Nicolas. Deuxièmement, nous exposerons la biographie des auteurs, puisqu'il faut connaître un auteur pour comprendre son œuvre. Finalement, nous ferons une analyse de l'œuvre et des personnages.

2.3.1. L'œuvre

L'univers du Petit Nicolas est un monde idéal. C'est l'enfance que Gosciny et moi aurions aimé avoir. C'est le grand talent de Gosciny 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



Figure 1 : Planche no 20.

Le Petit Nicolas est un classique de la littérature pour la jeunesse française. Il s'agit d'une série de livres écrite entre 1956 et 1965 par René Gosciny et illustrée par Jean-Jacques Sempé. Le personnage est né en 1956 quand les deux auteurs ont créé une bande dessinée d'une trentaine de planches pour le journal belge *Le Moustique*. Trois ans plus tard, Gosciny commence à écrire les histoires du Petit Nicolas telles qu'on les connaît et, toujours illustrés par Sempé, ces contes sont publiés chaque semaine dans les hebdomadaires *Sud-Ouest Dimanche* et *Pilote*.

En 1960 le premier volume du Petit Nicolas, qui est un recueil de ces contes illustrés, est sorti en librairie. Il contient 19 textes où Nicolas, un enfant de six ans raconte son quotidien. Ce livre n'a pas eu du succès jusqu'à l'apparition des deux auteurs sur l'émission de télévision *Lecture pour tous*. Les quatre volumes suivants ont été publiés chaque année entre 1961 et 1965 et, progressivement, ils sont devenus des œuvres de référence. Après la mort de Goscinny, sa fille a publié, en collaboration avec Sempé, trois livres avec les histoires inédites du Petit Nicolas, des textes qui avaient été publiés dans *Sud-Ouest Dimanche* mais pas dans les livres.

Aujourd'hui, la collection est composée par l'ensemble de 222 histoires rassemblées en 14 volumes. Les cinq premiers, *Le Petit Nicolas* (1960), *Les Récrés du Petit Nicolas* (1961), *Les Vacances du Petit Nicolas* (1962), *Le Petit Nicolas et les Copains* (1963), et *Le Petit Nicolas a des ennuis* (1964) ont été publiés alors que Goscinny était vivant et on peut les trouver publiés tous ensemble dans l'intégrale *Les Premières Histoires du Petit Nicolas* (2012). Après la mort de Goscinny, comme on l'a déjà mentionné, sa fille a réuni des histoires qui n'avaient pas été publiées et ce travail nous a donné les neuf volumes restants. Les cinq premiers (*Les Bêtises du Petit Nicolas*, *Le Petit Nicolas voyage*, *La Rentrée du Petit Nicolas*, *Le Petit Nicolas et ses voisins* et *Les Surprises du Petit Nicolas*) sont publiés en 2004 et rassemblés dans le livre *Histoires inédites du Petit Nicolas Vol. 1* (2004). Les trois volumes suivants (*Le Petit Nicolas s'amuse*, *Le Petit Nicolas, c'est Noël !* et *Les Bagarres du Petit Nicolas*) sont publiés en 2006 et rassemblés dans le livre *Histoires inédites du Petit Nicolas Vol. 2* (2006). En 2009, *Le ballon et autres histoires inédites a été publié* et c'est dans ce livre-là qu'on peut trouver la première histoire du Petit Nicolas, *L'œuf de Pâques*, publiée le 29 mars 1959 dans *Sud-Ouest Dimanche*.

Pour comprendre l'importance du monde du Petit Nicolas nous pouvons mentionner les 15 millions d'exemplaires vendus pour l'ensemble des titres et qu'ils ont été traduits dans 45 pays. En outre, nous pouvons relever la collection *Langues de France*, avec quelques histoires traduites dans plusieurs langues régionales (en corse, en breton, en picard, en yiddish...). Finalement, nous pouvons signaler les *Hors Collection*, parmi lesquels on trouve les titres suivants : *Le Petit Nicolas fait du sport*, *Les recettes du petit Nicolas*, *Mon journal de Vacances* et *Les cartes postales du Petit Nicolas*. Ces derniers

titres sont très importants, ne pas seulement pour montrer l'importance de ce personnage, mais aussi parce que, en tant que professeurs, nous pouvons nous en servir pour apprendre aux élèves des contenus des différentes unités didactiques (le repas, le sport...) avec des matériaux authentiques plus simples, plus amusants et qui nous montrent la réalité avec de l'humour.

Les 222 histoires suivent le même schéma : le Petit Nicolas, protagoniste des livres, raconte lui-même son quotidien. Il a six ans, alors il nous montre les problèmes du monde de l'enfant (une punition de la maitresse, un rhume, ne pas pouvoir avoir un chien...) avec des réflexions qui ont un ton humoristique. Ces histoires sont en réalité une excuse pour réaliser, derrière le regard d'un enfant, un critique du monde des adultes des années 1960.

Dans les histoires du Petit Nicolas nous trouvons des personnages très caractéristiques dans lesquels les lecteurs peuvent se reconnaître. La plupart de ces personnages apparaissent dans plusieurs histoires, de façon que nous puissions identifier son comportement. De plus, il y a des phrases à propos des amis du Petit Nicolas qui se répètent au fil des histoires. On peut trouver un petit résumé des amis caractérisés dans l'histoire *La rédaction*, appartenant au volume 4 du coffret *Le Petit Nicolas - L'intégrale* :

Papa m'a demandé de choisir un meilleur ami... Alors moi, j'ai proposé à papa Alceste, qui peut manger tout le temps et qui n'est jamais malade. Après Alceste, j'ai parlé à papa de Geoffroy, qui a des tas de qualités intéressantes : son papa est très riche et il lui achète des jouets, et Geoffroy les donne quelquefois aux copains pour finir de les casser. Il y a Eudes, qui est très fort et qui donne beaucoup de coups de poing... Il y a aussi Rufus, qui a, comme les autres, beaucoup de qualités : il a un sifflet à roulette et son papa est agent de police. Et puis il y a Maixent, qui court très vite, et qui a des gros genoux sales. Et puis, Joachim, qui n'aime pas prêter des choses, mais qui a toujours des tas de sous sur lui pour acheter des caramels ; et nous on le regarde manger. Et puis je me suis arrêté parce que papa me regardait avec des yeux ronds (Gosciny et Sempé, 2015, p. 188-189)

En ce qui concerne les personnages adultes, nous pouvons relever les parents du Petit Nicolas, qui nous montrent la vie familiale, ainsi que M. Bledurt, son voisin, et, pour la vie académique, la maitresse, le directeur de l'école ou M. Dubon, le surveillant de

l'école, dont nous trouvons une description dans le premier volume du coffret *Le Petit Nicolas - L'intégrale* : « Le surveillant, on l'appelle le Bouillon, quand il n'est pas là, bien sûr. On l'appelle comme ça, parce qu'il dit tout le temps : « Re-gardez-moi dans les yeux », et dans le bouillon il y a des yeux. » (Goscinny et Sempé, 2015, p. 27)

Finalement, il faut dire que, vu le succès du Petit Nicolas, il est passé à l'écran. En 2009 est sorti le film *Le Petit Nicolas*, réalisé par Laurent Tirard. La même année, une série de 104 épisodes, racontant les histoires du Petit Nicolas, a commencé à être diffusée à la télévision. En 2014 un deuxième film est sorti : *Les vacances du petit Nicolas*.

2.3.2. Les auteurs : Goscinny

René Goscinny est né le 14 août 1926 à Paris et mort le 5 novembre 1977.

En 1928, sa famille émigre à Buenos Aires, en Argentine, où son père avait trouvé un nouveau poste de travail. Goscinny grandit donc en Argentine où il découvre la littérature et la bande dessinée. En 1945, après la mort de son père, il devient assistant dessinateur dans une agence de publicité. Puis, il part avec sa mère à New York où il rencontre l'équipe de la revue MAD qui lui offre du travail. (Astérix, le site officiel, s. d.)

En 1945, il rencontre les dessinateurs Jijé et Morris, avec lesquels il travaillera tout au long de sa vie. En 1951, il rencontre Albert Uderzo et tous les deux vont créer de nombreux succès littéraires, dont *Astérix* et son précurseur *Oumpah-Pah*.

En 1956, il travaillait avec Sempé pour un journal belge, *Le Moustique*. Ils ont réalisé une bande dessinée d'une trentaine de planches : c'est le début du Petit Nicolas. Trois ans après, ils reprennent ce personnage, dans le format qu'on connaît aujourd'hui pour le numéro de Pâques de *Sud-Ouest Dimanche*. Tous les deux ont créé ensemble le monde du Petit Nicolas. Sempé expliquera plus tard que 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 (...) Il a tout inventé. » (...) « C'est René Goscinny qui a trouvé le ton. René n'était jamais allé en colonie de vacances, moi oui. Le décor et l'ambiance, c'est moi, les personnages comme Agnan ou

Geoffroy, c'est René, à l'exception du Petit Nicolas. Et puis, l'école est une école de Bordeaux que j'ai connue. » (Le Petit Nicolas, histoire d'un succès, s. d.)

En 1959, il crée en collaboration avec Uderzo, Jean-Michel Charlier, Jean Hébrard et François Clauteaux le journal *Pilote*, un hebdomadaire adressé à la jeunesse. C'est dans le premier numéro de cet hebdomadaire que la première planche d'Astérix est présentée. La même année, en octobre, un épisode de *Le Petit Nicolas* a été publié dans le magazine *Pilote*.

Goscinny a collaboré dans nombreuses bandes dessinées : *Iznogoud* (Tabary), *Lucky Luke* (Morris), *Valentin* (Tabary), *Les Dingodossiers* (Gotlib), etc.

2.3.3. Les auteurs : Jean-Jacques Sempé

Sempé est né le 17 août 1932 à Bordeaux. Il a vécu une enfance difficile, comme il le reconnaît dans le livre *Enfances* :

Mon enfance n'a pas été follement gaie. Elle était même lugubre et un peu tragique... Mes parents ont fait ce qu'ils ont pu, les pauvres, vraiment. Je ne leur en veux pas une seconde, ils se sont débrouillés comme ils ont pu. Mais je peux dire que, quand je voyais une mère qui embrassait un de mes copains, je fondais parce que moi, tout ce que je recevais, c'était des torgnoles ! 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, 2001, p. 25)

À l'âge de 18 ans il est allé à Paris et en 1950 il commence à vendre des dessins humoristiques à *Sud-Ouest*, signés DRO (de l'anglais *to draw*, dessiner). En 1951, l'un de ses dessins humoristiques a été publié pour la première fois à *Sud-Ouest* sous son nom. Il fait aussi des dessins pour le journal belge *Le Moustique*, qui a mis plusieurs de ses dessins dans la couverture. En 1952 il crée un nouveau personnage, Nicolas. En collaboration avec Goscinny, qu'il a rencontré en travaillant dans ce journal, il crée, comme on l'a déjà dit, la première histoire du Petit Nicolas, sous le format de bande dessinée. Ils continueront avec les aventures du Petit Nicolas, sous le format d'album

jusqu'à 1964. En outre, entre 2004 et 2006, les histoires du Petit Nicolas qui avaient été publiés dans le magazine *Sud-Ouest Dimanche* ont été publiés sous la forme d'album. En 2009, Sempé, qui n'avait plus dessiné le Petit Nicolas depuis les années 1960 « reprend exceptionnellement crayons et pinceaux pour illustrer » (Le Petit Nicolas, s. d) le dernier album de la série, *Le Petit Nicolas – Le ballon et autres histoires inédites* (2009), publié après la mort de Goscinny.

Parallèlement aux histoires du Petit Nicolas, il a collaboré avec plusieurs journaux, parmi lesquels on peut relever *Paris Match*, *Pilote*, le *New Yorker* et *L'Express*.

En 1962 son premier album de dessins, *Rien n'est simple*, a été publié. Il a créé nombreux personnages, dont Marcellin Caillou, Raoul Taburin, ou encore Monsieur Lambert.

Outre Le Petit Nicolas et ses propres albums, il a illustré *L'histoire de monsieur Sommer* de Patrick Süskind et *Catherine Certitude* de Patrick Modiano.

2.3.4. Analyse de l'œuvre

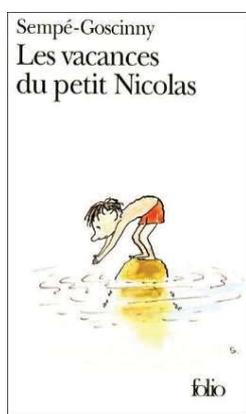


Figure 2 : Couverture (1994)

Pour analyser cette œuvre, nous pouvons parler d'abord des couvertures. Elles sont un vrai reflet de ce qu'on peut trouver à l'intérieur du livre. Nous pouvons observer, sur les couvertures, une illustration de Nicolas et un détail qui représente le titre. Par exemple, sur la couverture de *Les vacances du Petit Nicolas*, (édition 1994), Nicolas est en train de se plonger dans la mer et sur la couverture de *La rentrée du Petit Nicolas*, (éd. 2013), Nicolas porte un cartable et se dirige vers l'école. On voit, dès la couverture, l'importance des illustrations.

À propos des illustrations, nous pouvons souligner qu'elles sont en noir et blanc. Les seules illustrations qui sont en couleur (dans les dernières éditions) correspondent à la couverture et à une description illustrée des personnages que l'on trouve dans les premières pages. Le lecteur du livre n'est pas donc face à une distraction et peut se concentrer dans le contenu du livre. Les illustrations l'aident à créer une image globale du monde du Petit Nicolas en laissant libre cours à son

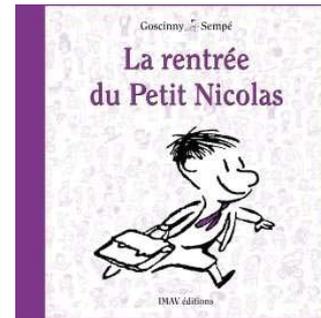


Figure 3 : Couverture (2013)

imagination. C'est ainsi que le lecteur potentiel peut créer un monde complet à partir des images et du texte et de sa propre réalité, de façon qu'il puisse toujours se sentir identifié. Ce lecteur potentiel (9 – 12 ans) n'est pas si petit que Nicolas, mais il est proche du monde de l'enfant.

En ce qui concerne la thématique du livre, nous voyons d'une manière très claire qu'il met en relief la pensée et la vision de l'enfant. Nicolas est un enfant qui a environ six ans, et on voit très bien son innocence et sa vision du monde, mais quelquefois on peut penser qu'il est plus âgé en raison de sa vision plus profonde du monde des adultes, dissimulée derrière des réflexions plutôt enfantines.

L'enfant destinataire du livre a 9 – 12 ans. Pour comprendre l'importance de l'âge du Petit Nicolas, il faut connaître les périodes de développement de l'enfant. Piaget estime que le développement psychologique est analogue à l'épigenèse biologique : quelques conduites cognitives sont liées aux processus de construction de l'intelligence. Il différencie quatre stades principaux dans le développement de l'intelligence de l'enfant : sensori-moteur, préopératoire, opératoire et formel. (Brown, 1984, p. 27-53)

Pendant le stade sensori-moteur (0 – 2 ans) l'enfant interagit avec son entourage grâce aux perceptions physiques. Ce stade comporte six sous-stades que l'enfant traverse pour arriver à l'adaptation à son environnement : d'abord l'enfant produit des comportements réflexes innés, par exemple le réflexe de téter. Ensuite il commence à expérimenter avec son environnement jusqu'au moment où il arrive à comprendre la permanence de l'objet : il reconnaît et peut chercher des objets qu'il ne voit pas grâce aux images mentales de l'objet.

Le stade préopératoire (2 – 6 ans) est une période préparatoire : l'enfant n'a pas encore la capacité d'effectuer des opérations logiques. La pensée de l'enfant se constitue en tant qu'intelligence représentative : il arrive à se représenter la réalité, ainsi que les événements passés et futurs.

Entre 7 – 11 ans, l'enfant se situe dans le stade des opérations concrètes. Il est capable de coordonner des opérations mentales dans le sens de la réversibilité ainsi que d'une certaine logique même s'il a encore besoin d'un appui concret.

Finalement, l'enfant arrive au stade des opérations formelles (11 – 12 ans avec un équilibre entre 14 – 15 ans). Il atteint une logique formelle et sa pensée s'approche à celle de l'adulte de manière qu'elle procède de façon hypothético-déductive. Ce stade est caractérisé par la présence d'opérations à la seconde puissance : l'enfant est capable de se représenter ce qui n'est pas réel et ce qui pourrait être réel (les hypothèses). L'enfant commence à prendre conscience du fait qu'il va devenir un adulte.

Les lecteurs potentiels du livre (9 – 12 ans) se situent donc entre les stades des opérations concrètes et formelles. Ils sont des enfants, bien sûr, mais ils sont plus âgés que Nicolas, le protagoniste des livres, qui n'a que six ans. Ce fait peut nous amener à penser que le lecteur ne va pas s'identifier avec Nicolas. Pourtant, Nicolas est en même temps très innocent (ce qui rend le livre humoristique) et très mûr (nous avons déjà mentionné la critique du monde des adultes à travers les yeux de Nicolas). De mon point de vue les auteurs ont réussi à créer un personnage dont le lecteur peut se moquer de l'innocence (puisque ce lecteur commence à être conscient qu'il va devenir adulte et il va voir Nicolas presque comme un bébé) mais avec lequel le lecteur peut se sentir identifié (il va comprendre la critique du monde des adultes, qui est ridiculisé dans le livre).

Nous pourrions parler, comme on l'a dit avant d'une critique du monde des adultes, invisible chez les enfants de l'âge de Nicolas mais que les lecteurs potentiels et les adultes peuvent apprécier. Les réflexions aiguës de Nicolas nous montrent par exemple le caractère enfantin de son père. Le Petit Nicolas a une vision très concrète des adultes et si un adulte lit le livre, il peut se sentir identifié avec les contradictions des adultes du livre. On a parfois l'impression que les enfants du livre sont plus mûrs que les adultes.

Tous les chapitres ont une structure semblable : ils commencent avec une situation de la vie quotidienne avec laquelle le lecteur peut s'identifier, puisque ce lecteur va à l'école où il est puni par ses parents ainsi que Nicolas. Soudain il y a quelque chose qui arrive et la situation paraît hors contrôle. À la fin des chapitres, Nicolas propose une réflexion sur tout ce qui vient d'arriver. Nous voyons, dans ces réflexions, l'ironie de l'auteur d'une manière très claire.

3. L'APPLICATION DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE EN CLASSE DE FLE

*C'est à travers la littérature qu'on apprend
le mieux un pays étranger.*

Simone de Beauvoir

Afin de faciliter la création des différentes séances de classe avec l'œuvre que nous avons sélectionnée, nous allons étudier premièrement l'usage des documents authentiques en cours de langues étrangères et, en deuxième lieu, l'usage des textes littéraires en cours de langue étrangère. C'est ainsi que nous arriverons à comprendre les avantages et désavantages de ce type de matériaux, ce qui nous aidera à proposer des activités communicatives pour nos élèves.

3.1. L'usage des documents authentiques en cours de FLE

Aujourd'hui, il existe une profonde dichotomie entre les matériaux pédagogiques qu'on doit utiliser dans la classe de langues étrangères. Nous faisons la distinction entre les matériaux ou documents « fabriqués » (Cuq, 2003, p. 100) et « authentiques ». (Cuq, 2003, p. 29)

Le document fabriqué « désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère ». (Cuq, 2003, p. 100) Ces documents sont, donc, simplifiés et conçus afin d'introduire des éléments linguistiques particuliers durant une classe de FLE.

Quant au document authentique, il « s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe ». (Cuq, 2003, p. 29) Dans ce cas, les documents utilisés pendant la classe de FLE ne sont pas modifiés ou organisés de manière précise pour montrer l'usage d'un point grammatical. Les matériaux authentiques ont été objet de plusieurs études. En conséquence, nous trouvons différentes définitions : Adams (1995,

p. 4) affirme que les matériaux sont authentiques « if they are unaltered language data, and if they are produced by and for native speakers of a common language and not for second language learners of that language. »³ Bacon y Finnemann (1990, p. 469) parlent des textes « produced by native speakers for a non-pedagogical purpose. »⁴

Arias Duque, Duque Mejia et Mitchell (1996, p. 126) exposent dans son étude, *Efectividad del empleo de los materiales auténticos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*, l'histoire de ces matériaux dans la classe de langues étrangères. D'après lui, nous pouvons observer une tendance classique à employer principalement des matériaux élaborés car ils étaient considérés plus simples et on pensait qu'ils facilitaient l'apprentissage la langue (en opposition aux notions de communication et d'acquisition de la langue). Dans les années 1970, avec van Ek et Wilkins en tête, le niveau seuil et le courant notionnel-fonctionnel ont été élaborés dans le Conseil de l'Europe de manière à répondre aux nouvelles exigences générées par la création de la Communauté économique européenne. C'est ainsi que l'approche communicative naît, avec une très bonne acceptation dans le monde entier. C'est grâce à cette approche que, pour la première fois, la notion de communication est considérée plus importante que celle des connaissances linguistiques, ce qui favorise, l'emploi des matériaux authentiques dans la classe de langues.

D'autre part, nous pouvons parler de différents documents authentiques, qui peuvent être utilisés en cours (Cuq, Gruca, 2005, p. 434-439). Nous pouvons faire la différence entre quatre grands groupes de documents :

D'un côté nous observons les « documents authentiques écrits », une catégorie immense qui contient trois sous-catégories : les textes fonctionnels de la vie quotidienne (horaire des moyens de transport, recette de cuisine...), les textes de la vie administrative (contrat de location, formulaire d'inscription, citation...) et tous les documents médiatiques (horoscopes, faits divers, jeux, bulletin météo...). Il y a donc un nombre

³ S'ils sont des données du langage inaltérées, et s'ils sont produits par et pour des locuteurs natifs d'une langue commune et pas pour apprenants de cette langue comme deuxième langue étrangère.

⁴ Produits par des natifs dans un but pas pédagogique.

presque infini de textes écrits que nous pouvons travailler avec nos élèves pour leur montrer le langage écrit réel dans les différentes situations de la vie des francophones.

D'un autre côté, notons les « documents authentiques oraux ». Cette catégorie est, elle aussi, très vaste. Nous devons différencier l'oral spontané et l'écrit oralisé. Dans le premier cas, nous sommes devant des textes spontanés : des conversations, des interviews, des entretiens, des conversations du quotidien (acheter du pain). Dans le cas de l'écrit spontané nous observons des textes qui sont lus par les personnes qui parlent : informations à la radio, chansons, discours politiques... Ce sont deux types très hétérogènes de documents authentiques, dont le vocabulaire, les expressions, l'organisation du texte... vont être par conséquent très divers mais qui montrent le langage oral réel dans les différentes situations de la vie des francophones. Les documents les plus employés dans la classe de langue étrangère sont les émissions radiophoniques, puisqu'elles offrent « une mine inépuisable de documents divers et leur panoplie est des plus variées à l'intérieur même des grandes catégories : bulletin météo, journal radiophonique avec titres et développements, interviews, débats, spots publicitaires (...). » (Cuq, Gruca, 2005, p. 435) Or, il faut mentionner l'importance des chansons (qu'on peut également écouter à la radio). Elles sont des documents que nous pouvons exploiter dans plusieurs dimensions (le français dans les chansons, grammaire, société...) et qui vont motiver les élèves car elle, la chanson, « tiene el poder de cambiar la atmósfera de la clase ». (Colorado, 2011, p. 12) De plus, en 1985 Rosenfeld (dans Llorente, 2009, p. 70) a exposé une synthèse des différentes études à propos des effets psychologiques de la musique. Il affirme dans son travail que le traitement cérébral de la musique se fait dans l'hémisphère droit du cerveau tandis que l'hémisphère gauche s'active pour reconnaître la langue. Quand les élèves écoutent une chanson, les deux hémisphères sont activés, de façon que les niveaux de concentration chez l'élève sont plus élevés. Le même auteur soutient aussi que la musique exerce une influence sur la motivation des étudiants : ils seront plus réceptifs parce que les barrières psychologiques diminuent.

D'autre part, pour revenir au sujet des types des documents authentiques, nous pouvons ajouter deux autres catégories qui sont plus récentes : les documents visuels et télévisuels et les documents authentiques électroniques. En ce qui concerne les documents visuels et télévisuels, notons la différence entre les documents écrits (publicité, bande

dessinée...), qui mélangent des moyens d'expression distinctifs du cinéma, de l'art graphique et de la littérature ; et les documents vidéo, qui « témoignent directement la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de 'proximité du lointain', pour reprendre une expression de Heidegger dans un tout autre contexte, et favorisent la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle. » (Cuq, Gruca, 2005, p. 437)

Par rapport aux documents authentiques électroniques, on peut penser que l'usage des documents authentiques en classe de FLE va augmenter considérablement dans le futur grâce à ces documents électroniques, qui offrent « la possibilité de faire coexister, à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel, audiovisuel) et son traitement hypertextuel » (Cuq, Gruca, 2005, p. 438) qui infléchit les orientations didactiques actuelles car il permet aux élèves d'interagir avec les informations données. Nous pouvons même penser que seule l'apparition d'une nouvelle technologie pourrait remplacer l'usage des documents authentiques électroniques tels que nous les connaissons aujourd'hui.

Les documents authentiques ont des partisans et des détracteurs. Quant aux partisans, Kilickaya (2004) fait une synthèse des avantages des matériaux authentiques exposées par les auteurs qui suivent : Philips et Shettlesworth (1978) ; Clarke (1989) et Peacock (1997), cité dans Richards, (2001). D'après leurs études nous pouvons donc nommer cinq avantages principaux des matériaux authentiques : ils augmentent la motivation des étudiants, ils montrent la réalité culturelle des pays où ils ont été créés, ils présentent un langage réel aux étudiants, ils sont plus proches aux nécessités des élèves et ils appuient une approche de l'enseignement plus créative.

Berardo (2006, p. 67) soutient ce point de vue. Il affirme que les documents authentiques permettent aux élèves se bénéficier d'une exposition au langage réel dans un contexte réel. De plus, il montre les aspects positifs de l'emploi des documents authentiques en cours de langue étrangère : d'abord, la motivation des élèves augmente puisqu'ils ont un sentiment de satisfaction quand ils comprennent le document, ce qui les encourage à continuer à lire. Nous avons déjà dit que ces documents authentiques sont un reflet du langage réel ; ils révèlent donc les changements dans l'usage des langues, puisqu'il y a une très large variété de types de textes, ce qui rend ces matériaux très polyvalents (on peut utiliser des différents documents pour travailler des différentes

compétences). Au nombre des principaux motifs pour employer les documents authentiques en cours de langue étrangère, il faut souligner le fait que l'élève va s'habituer au langage réel des documents authentiques, car c'est ce type de langage qu'il va trouver dans la classe. De plus, compte tenu que l'objectif du professeur est d'apprendre la langue à ses élèves afin qu'ils puissent communiquer couramment en cette langue, il doit montrer à ses élèves la langue réelle qu'ils vont trouver dans les situations réelles. (Berardo, 2006, p. 67)

D'autre côté, même si les élèves sont motivés parce qu'ils sentent qu'ils apprennent la langue réelle, nous trouvons aussi des difficultés dans l'usage des matériaux authentiques dans la classe de langue étrangère (Kilickaya, 2004)

Richards (2001, p. 253, dans Berardo, 2006, p. 65) signale des inconvénients des matériaux authentiques. Il remarque la difficulté des matériaux authentiques, puisqu'il s'agit de documents qui contiennent un vocabulaire qui n'est pas utile pour les élèves et dont les structures linguistiques sont très complexes, ce qui peut aussi poser des problèmes au professeur. De plus, ce type de matériaux vieillit dans très peu de temps, même s'ils sont plus faciles de remplacer que les livres de texte. Le problème principal est celui du choix du document à utiliser en cours : si l'on choisit un document qui n'est pas adéquat pour notre cours concret, on risque d'apprendre à l'élève un vocabulaire pas pertinent où de compliquer son apprentissage dû à une quantité trop élevée des structures grammaticales. En conséquence, si l'on choisit un document qui n'est pas adéquat pour notre cours concret, la motivation va descendre chez l'élève car ses barrières psychologiques augmentent. Martinez (2002, dans Kilikaya, 2004) affirme que les matériaux authentiques peuvent être teintés de préjugés culturels. En outre, dans ce type de documents, il y a une quantité énorme de structures qui sont mélangées, ce qui rend difficile la compréhension des étudiants au niveau de compétence le plus bas. Martinez se demande donc « can we use authentic materials regardless of our students' level? » La question se pose de savoir si l'on peut vraiment utiliser des documents authentiques avec des élèves de tous les niveaux d'enseignement.

Nous avons indiqué, donc, que les document authentiques diminuent les barrières psychologiques chez les élèves. Krashen parle en 1987 du « filtre affectif », terme introduit par Dulay et Blurt en 1977 (dans Krashen, 1987, p. 31), qui défendent l'existence

de certaines variables affectives qui influencent dans l'acquisition des langues étrangères. Krashen (1987, p. 30-56) expose donc les trois variables les plus importantes conformément aux études de la décennie précédente à son étude : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété. Ces apprenants avec une bonne motivation, confiance en eux et avec un niveau d'anxiété bas ont une meilleure acquisition de la langue étrangère. L'hypothèse du filtre affectif montre la relation entre les variables affectives et le processus d'acquisition des langues étrangères : l'acquisition est étroitement liée aux niveaux du filtre affectif. Si dans la classe il y a des bonnes conditions pour l'acquisition de la langue, le filtre restera bas, ce qui favorise, comme nous venons de dire, cette acquisition. Si, au contraire, les conditions de la classe ne sont pas bonnes, le filtre augmentera et les niveaux d'acquisition seront plus bas. Krashen conclut cette hypothèse avec l'observation suivante : « The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety manner. Of course, many teachers have felt this way about their task for years, at least until they were told by the experts otherwise. » (Krashen, 1987, p. 32)

3.2. L'usage de la littérature pour la jeunesse en classe de FLE

Nous avons vu les avantages et désavantages des matériaux authentiques en cours de langue étrangère. Dans la partie pratique, nous allons développer des activités basées sur le livre *Le Petit Nicolas*, qui est un document authentique concret, appartenant à la littérature. Nous étudierons, donc, plus spécifiquement, l'usage de la littérature en classe de FLE.

La littérature française de jeunesse est un document authentique. Elle est écrite par des français pour des français. Elle a été premièrement utilisée comme matériel dans les cours de langue étrangère dans le cadre de la méthodologie audiovisuelle, en fait, elle jouait un rôle très important dans l'apprentissage des langues, car ce qui était cherché, c'était un double objectif : l'apprentissage linguistique, grammatical, devait conduire à un apprentissage culturel. La littérature réunissait « les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral [et c'est pour cela qu'elle] 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 et Gruca, 2005, p. 415) Dans les années 1980, elle a réapparu dans les méthodes de langue grâce à l'approche communicative, si bien elle a été considérée un simple document authentique et elle n'a pas été complètement exploitée : le texte littéraire réapparaît dans les manuels mais il n'existe pas un discours particulier à propos du domaine littéraire dans l'enseignement. Aujourd'hui, en France les propositions théoriques ont augmenté considérablement mais la littérature n'est pas vraiment très présente dans les manuels de langue étrangère.

De même que les documents authentiques, l'usage de la littérature en classe de FLE présente des difficultés et des avantages. D'un côté, le texte littéraire est regardé avec méfiance au moment de l'utilisation comme matériel pédagogique dans la classe des langues étrangères. Leoz Munilla (2007, p. 3-5) nous montre dans son étude *El texto literario en clase de FLE* les origines de ces méfiances. Premièrement il faut souligner l'histoire. Comme nous avons déjà expliqué, le texte littéraire s'employait en classe de langues étrangères jusqu'aux années 1960. Il a été banni par la méthodologie SGAV et, dans les années 1980 l'usage de ce matériel a été repris avec la méthodologie communicative, mais vu que les objectifs de cette méthodologie sont plutôt pratiques, l'écrit est passé au second plan en faveur de l'oral. En conséquence le texte littéraire n'a pas un lieu important dans la classe de langues étrangères. L'un des arguments de la méthodologie communicative contre l'usage de ces textes dans la classe de langues est le fait que dans la littérature le langage est une finalité en soi et qu'il n'est pas un instrument de communication. D'après cette méthodologie, la fonction la plus importante est la fonction communicative et la littérature est caractérisée par une fonction esthétique. C'est la raison pour laquelle la littérature n'était pas considérée comme la meilleure option pour développer la compétence communicative. Toutefois, aujourd'hui, on considère la littérature comme un type de texte qui reflète le quotidien et qui est reflété dans le quotidien.

Deuxièmement, le texte littéraire est complexe et « résistant » (Raddas, 2014, p. 16) : il y a des problèmes intentionnels d'interprétation qui se posent de manière inhérente au texte littéraire et qui peuvent poser des problèmes de compréhension, surtout si le lecteur ne domine pas la langue. Leoz Munilla (2007, p. 4) expose dans son travail,

El texto literario en clase de FLE, que, étant donnée l'incontestable complexité des textes littéraires, ils ont été éliminés des manuels ou relégués à la fin des unités didactiques, avec un caractère optionnel, même réservés aux élèves les plus avancés, ce qui agrandissait la peur à la difficulté de ce texte chez les autres élèves.

Troisièmement, nous relevons l'attitude des professeurs vis-à-vis l'usage des textes littéraires en cours de FLE. Munilla (2007, p. 4) présente la réponse des professeurs réticents à ces matériaux : ils soutiennent qu'ils ne sont pas des matériaux appropriés pour le cours de FLE, que le langage ne se correspond pas avec le langage du quotidien et que l'intérêt des élèves pour les textes en général était inexistant. Cependant, selon cet auteur, ces réponses cachent la peur des professeurs à la perte de contrôle de la classe, car l'usage de ces textes comporte une plus grande implication et planification. L'élève sera plus autonome : le texte soulèvera des différents doutes chez les différentes élèves et ils vont chercher des réponses. C'est pourquoi un texte littéraire adéquat pour nos élèves peut donner un élève plus actif et intéressé. Du même, avec ces matériaux qui offrent plus de liberté aux élèves, le professeur autoritaire n'existe plus, ce qui augmente la motivation des élèves.

D'un autre côté, nous pouvons identifier plusieurs avantages de l'usage du texte littéraire dans la classe de FLE. Munilla (2007, p. 2-3) souligne les compétences linguistiques, qui sont développées : « Del texto literario surge la necesidad imperiosa de entender a fondo el lenguaje, debido en gran parte a que no hay realidad más allá de los márgenes textuales. » (2007, p. 2) De plus, ces textes offrent une vision plus souple qui s'oppose au langage orthodoxe, presque artificiel, que nous utilisons de manière inconsciente dans nos classes. Les textes littéraires montrent un langage réel qui peut inclure plusieurs variétés linguistiques qu'on peut en fait rencontrer si on est dans un pays francophone. Pour finir, Cuq et Gruca, (2005, p. 413) parlent de l'interculturalité que nous pouvons aussi travailler en cours de FLE grâce aux textes littéraires et qui nous permet de montrer aux élèves la culture des pays francophones à travers leur littérature.

Nous observons donc que l'usage du texte littéraire en classe de FLE peut avoir des avantages et des désavantages. Cependant, il faut souligner qu'il s'agit d'un document authentique qui montre la réalité des pays francophones, ainsi que leur langage réel. Bien que la compréhension de ces textes puisse être difficile chez les élèves, si nous, en tant

que professeurs, choisissons le bon texte, ils vont apprendre la langue et la culture et sa motivation va augmenter.

Néanmoins, nous avons aussi remarqué les inquiétudes des professeurs car l'usage du texte littéraire exige une très bonne préparation du cours. En effet, nous devons choisir le bon texte mais aussi nous devons l'utiliser dans son but spécifique pour que nos élèves puissent associer la littérature au pur plaisir de lire qui va leur permettre de se développer. Léon (2004, p. 30-31, dans Raddas, 2014, p. 18) affirme ce qui suit :

Cessons de l'instrumentaliser au service de la grammaire ou même d'une production d'écrits systématique. Par nature créatif et transgressif, un texte littéraire est un détestable support pour l'observation grammaticale des régularités de notre langue. Il faut donc s'interdire absolument de prendre les récits comme supports d'activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe ou de vocabulaire pour lesquelles ils n'ont pas été faits et qui ne les éclairent pas (Léon, 2004, p. 30-31).

L'objectif principal, quand nous travaillons avec ce type de textes en classe de FLE, c'est de former des lecteurs éclairés des textes authentiques : « Il va de soi que, quels que soient le contexte ou les situations lectorales, quelles que soient les autres finalités, la compréhension, qui engendre le plaisir du texte, est l'objectif premier de lecture. » (Cuq et Gruca, 2005, p. 421)

À propos du traitement du texte dans la classe de FLE, différentes auteures, dont Cuq et Gruca (2005, p. 169) ou Tagliante (1994, p. 124-127) exposent plusieurs stratégies de lecture. Nous en remarquons quatre : la lecture écrémage, la lecture balayage ou repérage, la lecture survol et la lecture critique ou d'approfondissement. Il faut connaître ces stratégies ou types de lecture en ce qui concerne la création des activités pour nos élèves à partir d'un texte. Pendant la lecture écrémage, le lecteur parcourt le texte de manière rapide afin de se faire une idée générale du contenu et de la structure du texte, ainsi qu'anticiper les contenus à partir des hypothèses. La lecture balayage ou repérage consiste à faire une lecture sélective du texte afin de trouver des informations précises ou ponctuelles en éliminant rapidement le reste. La lecture de survol est une lecture linéaire et plus profonde du texte qui nous permet de comprendre l'intérêt global du texte et de sélectionner les passages ou les informations qui nous intéressent. Finalement, la lecture

critique comporte une lecture complète, attentive et détaillée du document qui nous permet de le comprendre réellement.

Un lecteur, dans sa langue maternelle, passe de manière inconsciente d'une stratégie de lecture à l'autre. C'est pourquoi nous devons les travailler avec nos élèves quand ils seront devant un texte en classe de FLE.

4. EXEMPLE PRATIQUE : *LE PETIT NICOLAS*

4.1. Justification

Maintenant, nous allons exposer notre proposition didactique à partir du chapitre *Le Petit Poucet* (voir Annexe 1), inclus dans le premier livre de la série, *Le Petit Nicolas*. Dans ce chapitre, le Petit Nicolas et sa classe vont jouer une pièce appelée *Le Petit Poucet et le Chat Botté* pour la fête de retraite du directeur de l'école. Pendant toute l'histoire, les enfants essaient de faire une répétition de la pièce qui finit mal parce qu'ils ne se mettent pas d'accord à propos de la répartition des rôles. À la fin, la maitresse décide qu'ils ne vont pas jouer la pièce : elle dit qu'elle ne veut pas que le directeur la voie et Nicolas pense que la maitresse a puni le directeur sans voir la pièce.

Nous avons choisi ce livre car c'est un œuvre humoristique dont les protagonistes sont des enfants et parce qu'il s'agit d'un « classique de la littérature. » (*Le Petit Nicolas*, s. d., Histoire d'un succès) D'un côté, bien que la plupart des adolescents (élèves potentiels) privilégient aujourd'hui les technologies aux livres, ils vont reconnaître les situations racontées par Nicolas et ils vont pouvoir s'amuser avec la lecture en même temps qu'ils peuvent acquérir le langage réel que nous trouvons dans le livre. D'un autre côté, *Le Petit Nicolas*, en tant que classique de la littérature française, est un document authentique qui peut devenir un matériel authentique exceptionnel pour montrer à nos élèves l'enfance des années 1960 en France, pour leur expliquer l'enfance en France aujourd'hui et pour leur présenter des auteurs et des dessinateurs qui ont été très connus (les auteurs du livre et tous ceux avec lesquels ils ont travaillé).

D'autre, nous pensons que des activités ciblées aux élèves de tout âge peuvent être développées à partir du livre. Dans notre cas, les activités que nous proposerons sont ciblées aux élèves de troisième année de la E.S.O. À notre avis, ces élèves vont pouvoir comprendre le texte ainsi que l'ironie de l'auteur, ce qui les amènera à profiter de la lecture et des activités. De plus, nous voulions profiter de ce chapitre pour travailler le thème transversal de la discrimination et l'égalité et, de notre point de vue, il est très intéressant et nécessaire d'en parler avec les élèves de cet âge.

4.2. Objectifs

Les activités que nous allons proposer à continuation doivent contribuer à développer plusieurs objectifs chez l'élève, proposés dans le *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (RD 1105/2014, du 26 décembre, p. 176-177). Les objectifs que nous voulons développer sont donc ceux qui suivent :

- a. Assumer de façon responsable ses devoirs, connaître et exercer ses devoirs dans le respect de l'autre, pratiquer la tolérance, la coopération et la solidarité entre les personnes et groupes, exercer le dialogue, renforçant les droits de l'homme et l'égalité de traitement et des chances des femmes et des hommes, ainsi que des valeurs communes d'une société plurielle et se préparer pour l'exercice de la citoyenneté démocratique.
- b. Développer et consolider des habitudes de discipline, étude et travail individuel et d'équipe en tant que condition nécessaire pour une réalisation efficace des tâches de l'apprentissage en tant que moyen de développement.
- c. Valoriser et respecter la différence de sexes et l'égalité des droits et des chances entre eux. Rejeter la discrimination des personnes fondée sur le sexe ou sur toutes autres conditions ou circonstances personnelles ou sociales. Rejeter les stéréotypes impliquant une discrimination entre les hommes et les femmes, ainsi que toute autre manifestation de violence à l'égard des femmes.
- d. Renforcer ses capacités affectives dans tous les domaines de la personnalité et dans ses relations avec les autres, ainsi que rejeter la violence, tous les préjugés, les comportements sexistes et résoudre les conflits de manière pacifique.
- e. Développer des aptitudes fondamentales dans l'usage des sources des données afin d'acquérir, avec un sens critique, des nouvelles connaissances. Acquérir des compétences de base dans le domaine de la technologie, notamment celle de l'information et de la communication.

- g. Développer l'esprit d'entreprise et la confiance en soi, la participation, le sens critique, l'initiative personnelle et la capacité d'« apprendre à apprendre », planifier, prendre des décisions et assumer des responsabilités.
- i. Comprendre et s'exprimer dans une ou plusieurs langues de manière appropriée.
- j. Connaitre, valoriser et respecter les aspects basiques de la culture et l'histoire propre et de celle des autres, ainsi que le patrimoine artistique et cultural.
- l. Apprécier la création artistique et comprendre le langage des différentes formes artistiques, en utilisant des différents moyens d'expression et représentation.

4.3. Activités

Nous avons déjà étudié les différentes stratégies de lecture. Nous allons donc les adapter à notre texte de façon que nos élèves puissent acquérir la langue française en connaissant la culture et en s'amusant.

Dans ce but, nous avons divisé le travail dans trois phases : une prélecture (qui inclut des activités pour faciliter la lecture), la lecture (qui comprend des activités pour trois types de lecture : la lecture écrémage, la lecture balayage, la lecture de survol et la lecture critique) et des activités dérivées conçues pour traiter le thème transversal de la discrimination et le harcèlement scolaire.

4.3.1. Prélecture

La prélecture comprend une préactivité et trois activités qui ont pour but de créer des conditions favorables à la réception du texte ainsi qu'aux activités dérivées. C'est pourquoi chaque activité introduit un sujet différent : ce sont les sujets qu'ils verront après pendant la lecture et les activités dérivées.

- Pré-activité : Questions de routine : Connaissez-vous Manolito Gafotas ?

| | |
|-------------|--|
| Description | Pour introduire le livre avec lequel nous allons travailler, nous demandons aux élèves à l'oral s'ils connaissent Manolito Gafotas, un personnage de la littérature pour enfants espagnole qui peut être semblable au Petit Nicolas. |
| Input | <i>Bonjour tout le monde ! Aujourd'hui, on va travailler sur la littérature, d'accord ? Bon, est-ce que vous connaissez Manolito Gafotas ? Qu'est-ce que vous pouvez me raconter à propos de ce livre ?</i> |

- Activité 1 : Dès auteurs aux contes dans *Le Petit Poucet*

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation de la classe | Distribution de la classe en groupes de cinq élèves. Chaque groupe pourra utiliser une tablette. |
| Objectif | Connaître deux auteurs très importants de la langue française ainsi que deux contes pour enfants afin de présenter aux élèves le monde du Petit Nicolas et les références culturelles qui apparaissent dans le chapitre <i>Le Petit Poucet</i> . |
| Description | Pour présenter aux élèves le monde du Petit Nicolas, et pour comprendre quelques références culturelles qu'ils vont trouver dans le texte, chaque groupe cherchera pendant environ 10 minutes de l'information à propos d'un des sujets suivants : <ul style="list-style-type: none"> a. Goscinny b. Sempé c. <i>Le Petit Poucet</i> d. <i>Le chat Botté</i> Après, chaque groupe expliquera aux autres élèves ce qu'il a trouvé. |
| Contenus | Fonctions communicatives : <ul style="list-style-type: none"> - Narration et compréhension d'une biographie |

| | |
|-----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Narration et compréhension d'un conte <p>Aspects socioculturels et linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître des auteurs et des contes de la culture francophone <p>Structures syntaxiques et discursives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usage de l'imparfait et du passé composé |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Compréhension orale - Production orale |
| Input | <p><i>Alors, maintenant, vous allez vous mettre par groupes de cinq et vous allez chercher des informations à propos d'un des sujets que je vais vous proposer. À continuation, vous raconterez à vos camarades ce que vous avez trouvé. Le premier groupe cherchera des informations à propos de Goscinny, le deuxième à propos de Sempé, le troisième à propos du conte Le Petit Poucet et le dernier à propos du conte Le chat Botté. Les deux premiers groupes vont trouver des informations donc sur deux personnes et les autres deux groupes sur deux contes.</i></p> |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> - Une tablette pour chaque groupe de cinq élèves |

▪ Activité 2 : Carte mentale « l'école ».

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation de la classe | Deux par deux. |
| Objectifs | Mobiliser le vocabulaire à propos de l'école et la salle de classe. |
| Description | Nous allons créer entre tous la carte mentale de l'école. À cet effet, nous allons demander d'abord aux élèves de se mettre deux par deux (avec le camarade d'à côté) et d'écrire dans des post-it des mots à propos de l'école. |

| | |
|-----------|---|
| | <p>Après nous allons créer la carte mentale dans le tableau (voir exemple dans l'Annexe 2) avec les mots qui apparaissent post-it. Pour finir, les élèves vont coller chaque post-it sur l'élément qu'il montre dans la salle de classe.</p> <p>Nous enregistrerons la carte dans notre ordinateur pour pouvoir la consulter dans les activités suivantes.</p> |
| Contenus | <p>Mobilisation des informations préalables relatives au lexique de l'école.</p> <p>Lexique oral et écrit d'utilisation commune concernant l'école, la salle de classe...</p> |
| Aptitudes | - Production orale |
| Input | <p><i>Maintenant, vous allez travailler deux par deux. Vous devez écrire dans des post-it tous les mots concernant l'école et la classe que vous connaissez. Vous devez écrire un seul mot dans chaque post-it</i></p> <p><i>Vous avez fini ? Nous allons créer, entre nous tous, une carte mentale avec les mots que vous avez choisis. Je vais demander un mot à chaque couple jusqu'au moment où personne n'aura plus de mots.</i></p> <p><i>Très bien, nous avons une très utile carte mentale. Est-ce que vous pouvez, pour finir, coller chaque post-it, s'il est possible, dans l'objet qu'il représente ?</i></p> |
| Matériel | <p>Des post-it</p> <p>Le tableau numérique</p> |

▪ Activité 3 : Stéréotypes dans la classe

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation de la classe | Par groupes de cinq élèves. |
| Objectifs | Préparer la lecture et les activités dérivées. |
| Description | Nous allons demander aux élèves, par groupes de cinq, de décider et écrire une liste des types d'élèves qu'il y a dans |

| | |
|-----------|--|
| | toutes les classes (redoublant, celui qui sort de tous les examens en pleurant et en disant avoir raté et qui en fait a toujours des très bonnes qualifications, celui qui prend beaucoup de notes, celui qui dessine toujours, ceux du fond qui parlent toujours, celui qui arrive toujours en retard...). |
| Contenus | Mobilisation des informations préalables relatives au lexique de l'école Lexique oral et écrit d'utilisation commune concernant la description des personnes et l'école Fonctions communicatives <ul style="list-style-type: none"> - Donner des opinions à propos du thème des stéréotypes |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Production écrite - Production orale |
| Input | <p><i>Est-ce que vous pensez que les classes sont toutes similaires ? Il y a toujours un prof et des élèves... vous pensez qu'il y a des types d'élèves qui sont dans chaque classe ? Par groupes de cinq vous allez essayer de créer une liste de ces types d'élèves qui sont dans chaque classe ; par exemple, celui qui rate toujours, ou celui qui parle toujours.</i></p> <p><i>Vous avez trouvé des types de personnes qui sont toujours présentes dans chaque classe ? Très bien, c'est l'heure de la mise en commun. Je vais les écrire dans le tableau.</i></p> <p><i>Voilà, nous avons une liste assez amusante, n'est-ce pas ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Il s'agit d'une liste réelle ou plutôt des stéréotypes ? Pourquoi ?</i></p> |
| Matériel | Tableau numérique |

4.3.2. Lecture

Les activités de lecture visent à développer chez l'élève les différentes stratégies de lecture. Nous commencerons avec une préactivité qu'on peut aussi considérer une activité de prélecture : nous analyserons les dessins et le format du texte, car les images sont particulièrement caractéristiques de la série *Le Petit Nicolas*. Ensuite, nous introduirons le texte grâce à l'audio du chapitre. Vu que le texte est assez long, l'audio nous permettra un premier contact pendant lequel les élèves devront faire des hypothèses sur le contenu. Dans un second contact, nous nous centrerons dans le vocabulaire que nous voulons travailler, ainsi que dans les personnages. Ensuite, nous passerons à une lecture linéaire avec des questions et, pour finir, nous ferons une comparaison entre le chapitre écrit et le chapitre de la série de dessins animés, ce qui exige une lecture plutôt critique.

- Pré activité : Analyse

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation de la classe | La classe entière |
| Description | Avant d'affronter le texte, nous allons analyser sa forme. Le professeur va montrer aux élèves la couverture du livre et les images du chapitre (voir Annexe 3). Ils doivent donner leur opinion à propos des images : quel type de livre, le thème du chapitre... |
| Input | <i>Maintenant, regardez ces images. C'est la couverture du livre qu'on va lire. Qu'est-ce que vous en pensez ? Regardez aussi ces images, le livre est donc un album illustré et ce sont les images du chapitre avec lequel on va travailler. Quel va être le thème du chapitre, selon vous ? Le titre du même est Le Petit Poucet. Cela aura quelque chose à voir avec le conte qu'on a vu ?</i> |
| Matériel | Images que nous allons projeter dans le tableau numérique. |

▪ Activité 1 : Première approche

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation de la classe | Individuelle. |
| Objectifs | Introduire le texte Formuler des hypothèses sur le contenu de l'histoire |
| Description | Vu que le texte est assez long, ils ne vont pas le lire pendant cette première prise de contact. Ils vont écouter l'audio du chapitre. Nous allons arrêter l'audio à la fin de chaque paragraphe et demanderons aux élèves ce qu'ils ont compris et ce qu'ils pensent qui va se passer après. De cette façon ils vont avoir un premier contact avec l'histoire et ils vont aussi activer la formulation des hypothèses. |
| Contenus | Stratégies de compréhension <ul style="list-style-type: none"> - Application du type de compréhension générale dans un récit court Aspects socioculturels <ul style="list-style-type: none"> - La France vue par des enfants Structures syntactique-discursives <ul style="list-style-type: none"> - Reformulation et style indirect Fonctions communicatives <ul style="list-style-type: none"> - Expression des hypothèses pour deviner ce qui va se passer : conditionnel simple Lexique (école) |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale |
| Input | <i>Après avoir analysé rapidement les illustrations de la couverture et du chapitre, nous allons écouter le chapitre et on va voir donc ce qui se passe. J'arrêterai l'audio à la fin de chaque paragraphe afin de voir ce que vous avez compris. D'accord ?</i> |

| | |
|----------|--|
| | <i>Bon, qu'est-ce que vous avez compris jusqu'ici ? Qu'est-ce que vous pensez qui va se passer ?</i> |
| Matériel | Audio repéré à https://goo.gl/cXbL1o |

▪ Activité 2 : Personnages et éléments de la classe

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation de la classe | Individuelle, puis la classe entière |
| Objectifs | Identifier les personnages avec les dessins grâce au texte. Acquérir de nouveau vocabulaire concernant de la classe. |
| Description | Pendant la première lecture tel quelle, nous allons demander aux élèves de chercher les mots liés à l'école pour pouvoir compléter la carte mentale que nous avons déjà commencé dans la prélecture. Du même, nous allons les demander de chercher les noms des personnages, ainsi que des mots pour les caractériser. Après, nous leur montrerons des dessins de ces personnages (voir Annexe 4) et leur demanderons de les identifier en justifiant la réponse (en utilisant les mots qu'ils ont choisis pour les décrire). Finalement, nous montrerons aux élèves les nombres des personnages et leurs phrases caractéristiques. |
| Contenus | Lexique (l'école) Fonctions communicatives <ul style="list-style-type: none"> - Expression des hypothèses pour identifier les personnages avec les dessins. Stratégies de compréhension <ul style="list-style-type: none"> - Identification du type textuel narratif et application d'une lecture sélective pour chercher des contenus spécifiques. |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Production orale |

| | |
|--------------|--|
| <i>Input</i> | <p><i>Maintenant vous aurez 10 minutes pour jeter un coup d'œil sur le texte complet. Vous devez chercher dans le texte les personnages qui apparaissent dans l'histoire et écrire deux mots pour les caractériser. Vous devez ainsi chercher les mots liés à l'école.</i></p> <p><i>Vous avez fini ? Très bien ! Quels mots avez-vous trouvés ? Vous pouvez les ajouter dans notre carte mentale ?</i></p> <p><i>Pour les personnages, je vais vous montrer les dessins de ceux qui apparaissent dans le chapitre. Pouvez-vous les identifier ? Celui, c'est qui ? Pourquoi ?</i></p> |
| Matériel | <p>Texte Le Petit Poucet</p> <p>Dessins des personnages</p> <p>Tableau numérique pour montrer les dessins</p> |

▪ **Activité 3 : Questions pour la compréhension**

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation de la classe | Individuelle |
| Objectifs | Comprendre le texte en le lisant et en répondant à quelques questions |
| Description | <p>Pour la lecture linéaire, nous allons demander aux élèves de lire le texte attentivement et de répondre aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que la classe de Nicolas va faire pour fêter la retraite du directeur ? Et les autres classes ? - Quel est le rôle que va jouer Alceste ? - Est-ce que Geoffroi aime la pièce ? Pourquoi ou pourquoi pas ? - Est-ce que les élèves aiment Agnan ? Pourquoi ou pourquoi pas ? |

| | |
|-----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui se passe à la fin ? Est-ce que la maîtresse a puni réellement le directeur ? |
| Contenus | <p>Lexique (l'école)</p> <p>Fonctions communicatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expression des hypothèses pour identifier les personnages avec les dessins. <p>Stratégies de compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification du type textuel narratif et application d'une lecture attentive pour en extraire des informations précises. |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Production écrite |
| Input | <i>Maintenant vous devez répondre aux questions que vous pouvez voir dans le tableau à partir de la lecture du texte.</i> |
| Matériel | <p>Texte Le Petit Poucet</p> <p>Tableau numérique pour projeter les questions</p> |

▪ Activité 4 : Comparaison

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation de la classe | Individuelle |
| Objectifs | Comparer le chapitre du livre et le même chapitre de la série de dessins animés |
| Description | Nous projetterons la vidéo <i>L'épisode 3 du Petit Nicolas (Le Petit Poucet)</i> , repéré sur Youtube (voir Annexe 5). Les élèves devront voir attentivement la vidéo trois fois : nous ferons le premier visionnât sans les donner aucune consigne, pour le deuxième nous leur demanderons de trouver les différences entre le chapitre qu'ils ont lu et la vidéo et le troisième visionnât servira pour vérifier, entre tous, les réponses. |
| Contenus | Stratégies de compréhension : |

| | |
|-----------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Identification du type textuel : série de dessins animés et adaptation de la compréhension. - Mobilisation des connaissances préalables qu'ils ont acquises pendant la lecture. <p>Aspects socioculturels : adaptation des livres à la télé</p> |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Compréhension orale - Production orale |
| Input | <p><i>Les livres du Petit Nicolas ont eu beaucoup de succès que nous voyons, par exemple, dans l'énorme quantité d'adaptations existante. Une adaptation en dessins animés a été faite. Nous allons voir, donc, le chapitre correspondant à l'histoire avec laquelle nous travaillons.</i></p> <p><i>Voilà. Qu'est-ce que vous en pensez ? C'est une bonne adaptation ? Pourquoi ?</i></p> <p><i>Maintenant, nous allons la revoir. Vous devez repérer les différences qui existent entre le livre et les dessins animés.</i></p> <p><i>Bon, quelles sont les différences ? Vous les avez trouvés ?</i></p> <p><i>Pour finir, nous allons voir la vidéo une troisième fois pour voir si vous les avez bien vues.</i></p> |
| Matériel | <p>Vidéo sur Youtube (voir Annexe 5) : https://www.youtube.com/watch?v=WV-GJVot6tE</p> |

4.3.3. Activités dérivées

Le but des activités dérivées est de traiter le thème transversal de la discrimination. Pour l'introduire, nous commencerons avec un extrait du chapitre où l'on peut voir un cas de harcèlement scolaire. Avec l'aide de quelques affiches, nous en parlerons avec les élèves qui, devront, premièrement analyser une affiche contre la discrimination et pour finir, en créer une nouvelle.

▪ Pré-activité :

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation de la classe | La classe entière |
| Objectifs | Critiquer le harcèlement scolaire présent dans le livre et le mettre en rapport avec d'autres types de discrimination. |
| Description | Nous allons lire aux élèves la partie du texte que l'on peut voir dans l'Annexe 6. Les personnages disent qu'ils veulent taper Agnan. Nous allons demander aux élèves ce qu'ils en pensent afin de les amener à réfléchir à propos du harcèlement scolaire. Pour les aider, nous pouvons leur montrer des images de l'Annexe 7 |
| Contenus | Fonctions communicatives <ul style="list-style-type: none"> - Expression des opinions et points de vue à propos du harcèlement scolaire et la discrimination en s'appuyant sur ses connaissances préalables. Lexique : la discrimination |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale - Production orale |
| Input | <i>Je vais vous lire un extrait de l'histoire. Je veux connaître votre opinion. Ecoutez attentivement. Bon, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que le Petit Nicolas et ses amis aiment Agnan ? Est-ce qu'ils traitent bien leur camarade ? Vous pensez que leur attitude est bonne ? Vous pensez qu'il s'agit d'un cas de harcèlement scolaire ? Est-ce que le harcèlement scolaire est un type de discrimination ? Connaissez-vous d'autres types de discrimination qui existent aujourd'hui ?</i> |
| Matériel | Extrait du chapitre Images |

▪ Activité 1 : Analyse

| | |
|---------------------------|--|
| Organisation de la classe | Par groupes de trois |
| Objectifs | Analyser des affiches dénonçant les différents types de discrimination |
| Description | Afin de rendre les élèves plus conscients des différents types de discrimination existants, nous allons donner une affiche (voir Annexe 8) à chaque groupe de trois élèves. Ils devront l'analyser et expliquer aux autres élèves quel est le problème représenté et pourquoi l'affiche a été créée. |
| Contenus | Stratégies de compréhension : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le type textuel « affiche » et adapter la compréhension. Aspects socioculturels : discrimination dans les pays francophones Fonction communicative : <ul style="list-style-type: none"> - Expression des opinions et points de vue à propos du harcèlement scolaire et la discrimination à partir des affiches. |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite - Production orale |
| <i>Input</i> | <i>Maintenant vous allez créer des groupes de trois. Je vais donner à chaque groupe une affiche qui représente un problème de discrimination. Vous devez analyser l'affiche pour raconter après à vos camarades ce que vos affiches racontent et si, d'après vous, elles sont nécessaires aujourd'hui et pourquoi.</i> |
| Matériel | Affiches et images luttant contre la discrimination |

▪ Activité 2 : création

| | |
|---------------------------|---|
| Organisation de la classe | Par groupes de cinq |
| Objectifs | Créer une affiche ou document dénonçant la discrimination |
| Description | Après avoir analysé des affiches ils devront, cet fois par groupes de cinq, choisir le problème qui est, d'après eux, le plus important et créer une affiche ou une BD... pour le dénoncer. |
| Contenus | Aspects socioculturels : discriminations dans les pays francophones Fonction communicative : <ul style="list-style-type: none"> - Expression des opinions et points de vue à propos du harcèlement scolaire et de la discrimination à partir des affiches. Réalisation : <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer le message nettement conforme les modèles d'affiche ou BD satirique qu'on a travaillé en classe. Lexique (discrimination) |
| Aptitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Production écrite - Production orale |
| <i>Input</i> | <i>Nous avons déjà vu quelques problèmes importants de discrimination qui existent aujourd'hui dans notre société. Vous devez maintenant par groupes de cinq créer une affiche pour dénoncer l'un de ces problèmes, celui le plus important pour vous. Après, vous montrerez votre design à vos camarades.</i> |
| Matériel | Des cartons pour faire les affiches |

4.4. Évaluation

L'évaluation sera fondée sur le processus d'apprentissage et sur la façon dont les élèves surmontent les obstacles qu'ils trouvent tout au long des activités. C'est pourquoi nous effectuerons une évaluation continue qui nous permettra grâce à l'observation et la prise de notes, vérifier si l'élève a acquis et est capable d'utiliser les connaissances concernant les activités. Pour assurer des qualifications objectives, la prise de notes aura comme base les critères d'évaluation suivantes :

1. Être capable d'appliquer des différentes stratégies de lecture et compréhension selon l'activité à résoudre.
 - a. Identifier le sens général et les idées principales dans un texte oral et écrit bien structurés et transmis par voie électronique.
 - b. Identifier des informations concrètes dans un texte écrit.
 - c. Être capable de comparer un texte écrit et son adaptation en dessins animés.
2. Produire des textes oraux courts pour raconter des informations repérées sur le Net en s'adaptant aux ressources disponibles.
3. Produire un texte écrit appartenant au type textuel « affiche » pour représenter un problème de discrimination existant dans notre société.
 - a. Faire preuve d'un esprit critique vis-à-vis de la discrimination.
4. Reconnaître et employer le lexique commun oral et écrite concernant l'école, la description des personnes et la discrimination.

5. CONCLUSION

À travers ce travail nous avons étudié l'histoire de la littérature pour la jeunesse et son usage dans la classe de FLE. Grâce à ces recherches nous pouvons maintenant réaffirmer que l'usage de la littérature française dans la classe de FLE est hautement recommandé. Néanmoins, nous avons aussi observé qu'au moment de la préparation des cours, la littérature n'est pas encore vraiment mise en application. Très souvent (dans les cas où elle apparaît dans les manuels), elle est reléguée comme matériel supplémentaire.

Jusqu'aux années 1960, la littérature pour la jeunesse était un élément essentiel dans l'enseignement des langues étrangères, car le plus important au moment d'apprendre une langue était la culture. Toutefois, au fil du temps elle fût bannie de l'éducation pour laisser la place à une approche qui donnait plus d'importance à la grammaire. Ces dernières années, plusieurs études soulignant les atouts de l'emploi de la littérature en classe de langues étrangères ont apparus. Malgré ces études, comme nous l'avons déjà mentionné, ce type de matériaux est très rarement employé. Ce qui décourage les professeurs est le fait qu'ils doivent avoir une connaissance très profonde de l'œuvre, c'est-à-dire que la préparation de ces activités exige plus de temps et de réflexion qu'avec d'autres activités.

Il est vrai qu'une connaissance profonde de l'œuvre est nécessaire pour créer les activités et, surtout, pour être prêt à répondre aux questions qui peuvent être soulevées. Pourtant, nous avons aussi vu que ce type d'activités améliorent l'attention des élèves ainsi que son acquisition de la langue. Notre but principal comme professeurs est l'acquisition de la langue de la part des élèves, donc, à notre avis, la littérature française et, spécialement, la littérature pour la jeunesse est une ressource que l'on devrait utiliser dans nos classes. En ce qui concerne la connaissance de l'œuvre, nous, en tant que professeurs, pouvons choisir le livre que nous connaissons le mieux, surtout la première fois que nous décidons de travailler avec ce type de matériaux. Cela nous rendra tranquilles et améliorera l'environnement de la classe, car nous transmettons à tout moment nos sentiments à nos élèves.

C'est à ce fin et en tenant compte de ces conclusions que nous avons créé des activités modèle pour travailler un chapitre particulier du premier livre de la série *Le Petit Nicolas*. De notre point de vue, ces activités peuvent aider les élèves à acquérir la langue

et la culture en même temps. D'autre, il faut relever le fait que le nombre des histoires du petit Nicolas est très élevé, de sorte que nous pourrions créer une routine avec les élèves si nous en travaillons plusieurs. De plus, cette « répétition » pourrait nous aider à étudier avec les élèves la situation racontée dans le livre : l'enfance en France dans les années 1960, au début de la V^e République.

Étant donné que chaque classe est particulière, il serait très intéressant de mener des enquêtes pour vérifier si les activités basées sur des livres pour la jeunesse fonctionnent mieux que d'autres types d'activités dans chaque classe.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Brown, G. et Desforges, C. (1984). *La teoría de Piaget: estudio crítico*. Madrid, Espagne : Ediciones Anaya.
- Cuq, J-P. (2003). Authentique. *Dictionnaire de didactique du FLE et seconde* (p. 29). Paris, France : Clé International.
- Cuq, J-P. (2003). Fabriqué. *Dictionnaire de didactique du FLE et seconde* (p. 100). Paris, France : Clé International.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Gosciny, R et Sempé J-J. (2015). Le Petit Nicolas. L'Intégrale. (vol. 1). Paris, France : Imav éditions.
- Gosciny, R et Sempé J-J. (2015). Le Petit Nicolas. L'Intégrale. (vol. 4). Paris, France : Imav éditions.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Londres, Royaume-Uni : Prentice-Hall International.
- López Tamés, Román. 1990. *Introducción a la literatura infantil*. Murcia, Espagne : Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Morant, Josette (2007) : Qu'est-ce que la littérature de jeunesse. *Le Français dans le Monde*, Mars-avril 2007(350), 21-23.
- Oittinen, Riitta. (1993). *I am Me - I am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere, Finlandia : Université de Tampere.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, le 3 janvier 2015, (13), 169-546.
- Sempé, J-J. et Marc Lecarpentier, M. (2011) *Enfances*. Paris, France : Denoël et Martine Gossieaux.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris, France : CLE International.

7. SITOGRAFIE

- Adams, T. (1995). What Makes Materials Authentic? *ERIC Institute of Education Sciences* (391389). Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED391389>.
- Arias Duque, R., Duque Mejia, A. et Mitchell, Y. R. (1996). Efectividad del empleo de los materiales auténticos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 1(1-2), 125-157. Repéré à <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/8039/7581>.
- Bach, R. (1987). L'enfance à travers les contes de Perrault. *Enfance*, 40(1-2). 125-140. doi : 10.3406/enfan.1987.2951
- Bacon, S. et Finneman, M. (1990). A Study of Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473. doi:10.2307/328520
- Berardo, S. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6 (2), 60-69. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/237413136_The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading.
- Biblioteca Nacional de España. (2014). *La literatura infantil y juvenil: una introducción*. Repéré à http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/Introduccion/.
- Cervera, Juan (1989): En torno de la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*, (12), 157-168. Repéré à http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf.
- Colorado, L., Ángel, D. (2011). Efectividad de los materiales auténticos y no auténticos en el aula de clase para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Fundación Universitaria Luis Amigo*. Repéré à

http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadededucacion/64_EFECTIVIDAD_DELOS_MATERIALES_DE_INGLES_15.pdf.

Ezpeleta, F. (2010). La escuela en la última literatura infantil y juvenil. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, (8), 7-28. Repéré à <http://anilij.uvigo.es/control.php?sph=a itp=2 a id=58 a iap=55 s id m=1 a lst npa= a lst npt= a lst nrt=6 a lst cbd=anuario a lst idcategoria=>.

Fournès. G. (2004). L'idéalité royale en Castille au XIIIe siècle : des Sept parties aux Castigos del rey don Sancho IV. *Cahiers de linguistique et de civilisation hispaniques médiévales*, 27, 293-309. doi : 10.3406/cehm.2004.1627

Gibello-Bernette, C. (s. d.). Un peu d'histoire. *Expositions-BNF.fr*. Repéré à <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/arret/01.htm>.

Ibáñez, A. (2015). El amor imposible de Elena Fortún y Matilde Ras. *ABC*. Repéré à <http://www.abc.es/cultura/cultural/20150220/abci-elena-fortun-matilde-camino-201502191816.html>.

Kilickaya. F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10 (7). Repéré à <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>.

Le Petit Nicolas. (s. d.). Le Petit Nicolas, histoire d'un succès. Repéré à <http://www.petitnicolas.com/historique>.

Le Petit Nicolas. (s. d.). Les auteurs : le duo Goscinny Sempé. Repéré à <http://www.petitnicolas.com/bios>.

Leoz Munilla, M. (2007). El texto literario en clase de FLE. Dans D. Bonnet, M.-J. Chaves García et N. Duchêne. (dir.), *Littérature, langages et arts : rencontres et création*. (36). Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554414>.

Lirado. Conseils en lectures pour adolescent. (2014, 1^{er} mai). Histoire du livre jeunesse et du livre pour les adolescents [Billet de blog]. Repéré à

<http://www.lirado.com/lhistoire-du-livre-jeunesse-et-du-livre-pour-les-adolescents/>.

Littérature pour la jeunesse. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_pour_la_jeunesse/63254.

Llorente, L.I. (2009). El ritmo de la gramática: la música en la clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE). *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 32, 69-81. Repéré à http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf.

McDowell, Myles. 1973. Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences. *Children's Literature in Education* 4(1): 50-63. Repéré à https://link.springer.com/article/10.1007%2F978-1-135-9947-1_4.

Raddas, S. (2014). L'album de jeunesse comme outil favorisant l'acquisition du français langue seconde : analyse de l'agir professoral d'un maître FLE/FLS avec des élèves allophones à partir de l'album *Bonjour Docteur* de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet. (Mémoire de Master 2, Université d'Angers). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01141198>.

Raimond, A-C. (2009). Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques. (Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01342653/>.

Astérix, le site officiel. (s. d.). *René Goscinny* Repéré à <http://www.asterix.com/les-createurs/rene-goscinny/>.

Subversif, subversive. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/subversif_subversive/75148.

8. TABLE DE FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Planche n° 20 (http://hillen661.eklablog.com/les-bd-du-petit-nicolas-p949214)..... | 10 |
| Figure 2 : Couverture (<i>Les vacances du Petit Nicolas</i> , 1994) | 15 |
| Figure 3 : Couverture (<i>La rentrée du petit Nicolas</i> , 2013) | 16 |

9. ANNEXES

9.1. Annexe 1 : Texte *Le Petit Poucet*

La maîtresse nous a expliqué que le directeur de l'école allait partir, il prenait sa retraite. Pour fêter ça, on prépare des choses terribles, à l'école, on va faire comme pour la distribution des prix : les papas et les mamans viendront, on mettra des chaises dans la grande classe, des fauteuils pour le directeur et les professeurs, des guirlandes et une estrade pour faire la représentation. Les comiques, comme d'habitude, ça va être nous, les élèves.

Chaque classe prépare quelque chose. Les grands vont faire la gymnastique, ils se mettent tous les uns sur les autres et celui qui est le plus haut, il agite un petit drapeau et tout le monde applaudit. Ils ont fait ça, l'année dernière, pour la distribution des prix et c'était très chouette, même si à la fin ça a un peu raté pour le drapeau, parce qu'ils sont tombés avant de l'agiter. La classe au-dessus de la nôtre va danser, Ils seront tous habillés en paysans, avec des sabots, ils se mettront en rond, taperont sur l'estrade avec les sabots, mais au lieu d'agiter un drapeau, ils agiteront des mouchoirs en criant « youp-là ! » Eux aussi, ils ont fait ça l'année dernière, c'était moins bien que la gymnastique, mais ils ne sont pas tombés. Il y a une classe qui va chanter Frère Jacques et un ancien élève qui va réciter un compliment et nous dire que c'est parce que le directeur lui a donné de bons conseils qu'il est devenu un homme et secrétaire à la mairie.

Nous, ça va être formidable ! La maîtresse nous a dit que nous allions jouer une pièce ! Une pièce comme dans les théâtres et dans la télévision de Clotaire, parce que papa n'a pas voulu encore en acheter une.

La pièce s'appelle Le Petit Poucet et le Chat Botté, et aujourd'hui, en classe, nous faisons la première répétition, la maîtresse doit nous dire quels rôles on va jouer. Geoffroy, à tout hasard, est venu habillé en cow-boy, son papa est très riche et il lui achète des tas de choses, mais la maîtresse n'a pas tellement aimé le déguisement de Geoffroy. « Je t'ai déjà prévenu, Geoffroy, elle lui a dit, que je n'aime pas te voir venir à l'école déguisé. D'ailleurs, il n'y a pas de cow-boys dans cette pièce. — Pas de cow-boys ? a

demandé Geoffroy, et vous appelez ça une pièce ? Ça va être rien moche ! » et la maîtresse l'a mis au piquet.

L'histoire de la pièce est très compliquée et je n'ai pas très bien compris quand la maîtresse nous l'a racontée. Je sais qu'il y a le Petit Poucet qui cherche ses frères et il rencontre le Chat Botté et il y a le marquis de Carabas et un ogre qui veut manger les frères du Petit Poucet et le Chat Botté aide le Petit Poucet et l'ogre est vaincu et il devient gentil et je crois qu'à la fin il ne mange pas les frères du Petit Poucet et tout le monde est content et ils mangent autre chose.

« Voyons, a dit la maîtresse, qui va jouer le rôle du Petit Poucet ? — Moi, mademoiselle, a dit Agnan. C'est le rôle principal et je suis le premier de la classe ! » C'est vrai qu'Agnan est le premier de la classe, c'est aussi le chouchou et un mauvais camarade qui pleure tout le temps et qui porte des lunettes et on ne peut pas lui taper dessus à cause d'elles. « T'as une tête à jouer le Petit Poucet, comme moi à faire de la dentelle ! » a dit Eudes, un copain, et Agnan s'est mis à pleurer et la maîtresse a mis Eudes au piquet, à côté de Geoffroy.

« Il me faut un ogre, maintenant, a dit la maîtresse, un ogre qui a envie de manger le Petit poucet ! » Moi, j'ai proposé que l'ogre soit Alceste, parce qu'il est très gros et il mange tout le temps. Mais Alceste n'était pas d'accord, il a regardé Agnan et il a dit : « Je ne mange pas de ça, moi ! » C'est la première fois que je lui vois l'air dégoûté, à Alceste, c'est vrai que l'idée de manger Agnan, ce n'est pas tellement appétissant. Agnan s'est vexé qu'on ne veuille pas le manger. « Si tu ne retires pas ce que tu as dit, a crié Agnan, je me plaindrai à mes parents et je te ferai renvoyer de l'école ! — Silence ! a crié la maîtresse. Alceste, tu feras la foule des villageois et puis aussi, tu seras le souffleur, pour aider tes camarades pendant la représentation. » L'idée de souffler aux copains, comme quand ils sont au tableau, ça l'a amusé, Alceste, il a pris un biscuit dans sa poche, se l'est mis dans la bouche et il a dit : « D'ac ! — En voilà une façon de s'exprimer, a crié la maîtresse, veux-tu parler correctement ! — D'ac, mademoiselle », a corrigé Alceste et la maîtresse a poussé un gros soupir, elle a l'air fatiguée, ces jours-ci.

Pour le Chat Botté, la maîtresse avait d'abord choisi Maixent. Elle lui avait dit qu'il aurait un beau costume, une épée, des moustaches et une queue. Maixent était d'accord pour le beau costume, les moustaches et surtout l'épée, mais il ne voulait rien

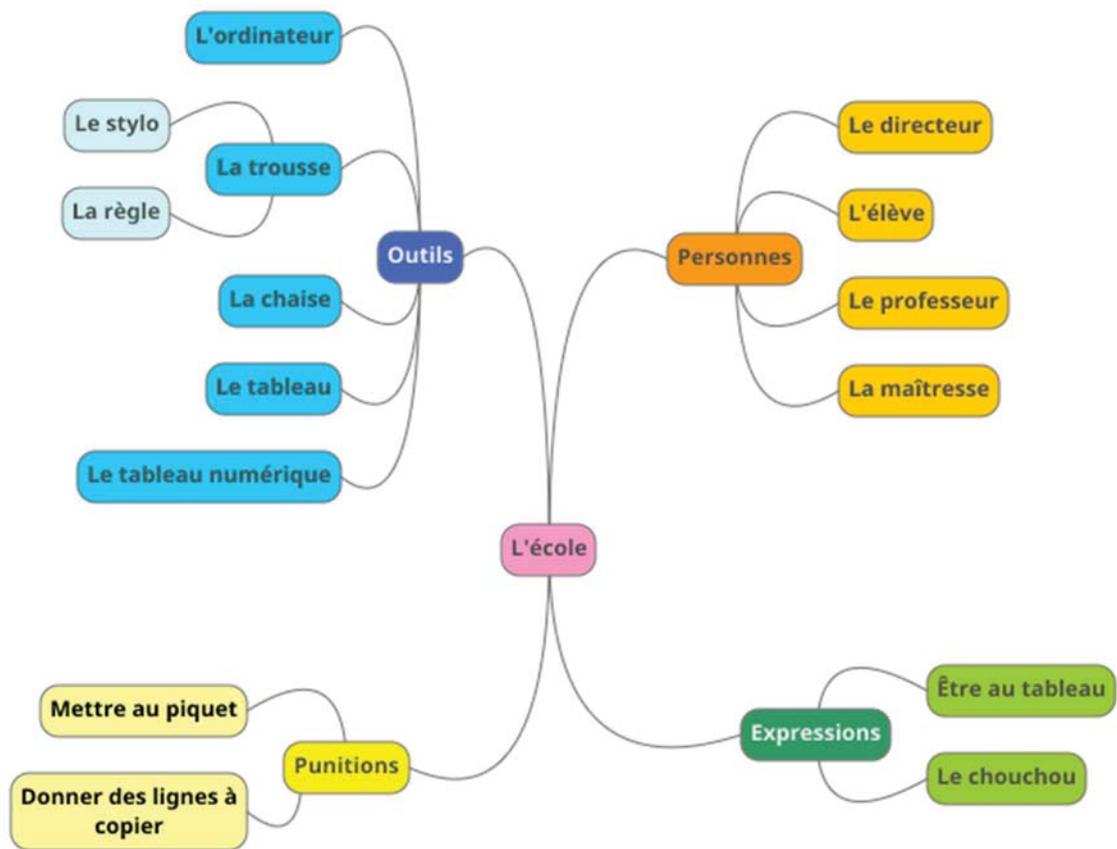
savoir pour la queue. « J'aurai l'air d'un singe », il a dit. « Ben quoi, a dit Joachim, tu seras naturel ! » et Maixent lui a donné un coup de pied, Joachim lui a rendu une gifle, la maîtresse les a mis tous les deux au piquet et elle m'a dit que le Chat Botté ce serait moi et que si ça ne me plaisait pas c'était le même prix, parce qu'elle commençait à en avoir assez de cette bande de garnements et elle plaignait beaucoup nos parents d'avoir à nous élever et que si ça continuait comme ça on finirait au bain et elle plaignait les gardiens.

Après avoir choisi Rufus pour faire l'ogre et Clotaire le marquis de Carabas, la maîtresse nous a donné des feuilles écrites à la machine, où il y avait ce que nous avions à dire. La maîtresse a vu qu'il y avait des tas d'acteurs au piquet, alors, elle leur a dit de revenir pour aider Alceste à faire la foule des villageois. Alceste n'était pas content, il voulait faire la foule tout seul, mais la maîtresse lui a dit de se taire. « Bon, a dit la maîtresse, on va commencer, lisez bien vos rôles. Agnan, voilà ce que tu vas faire : tu arrives ici, tu es désespéré, c'est la forêt, tu cherches tes frères et tu te trouves devant Nicolas, le Chat Botté. Vous autres, la foule, vous dites, tous ensemble : mais, c'est le Petit Poucet et le Chat Botté ! Allons-y. »

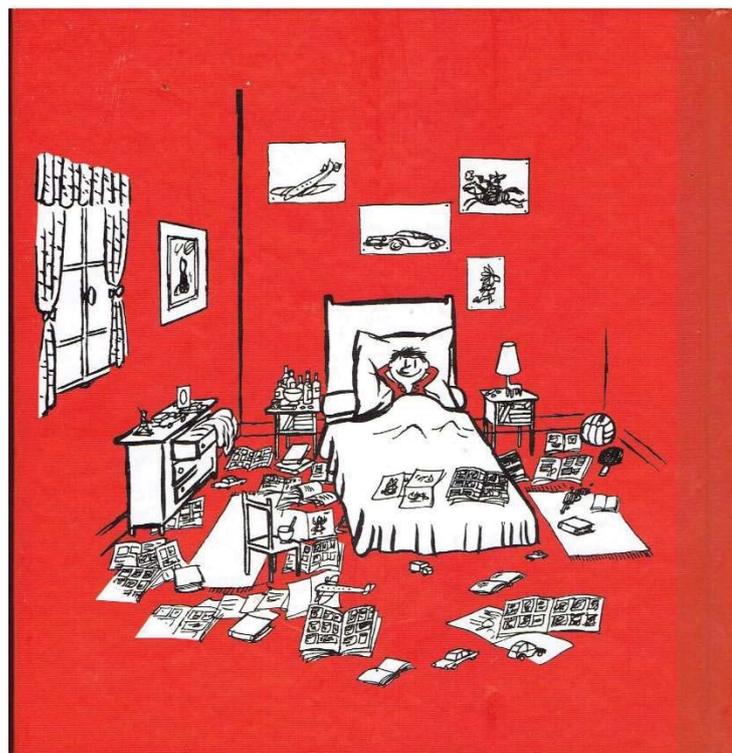
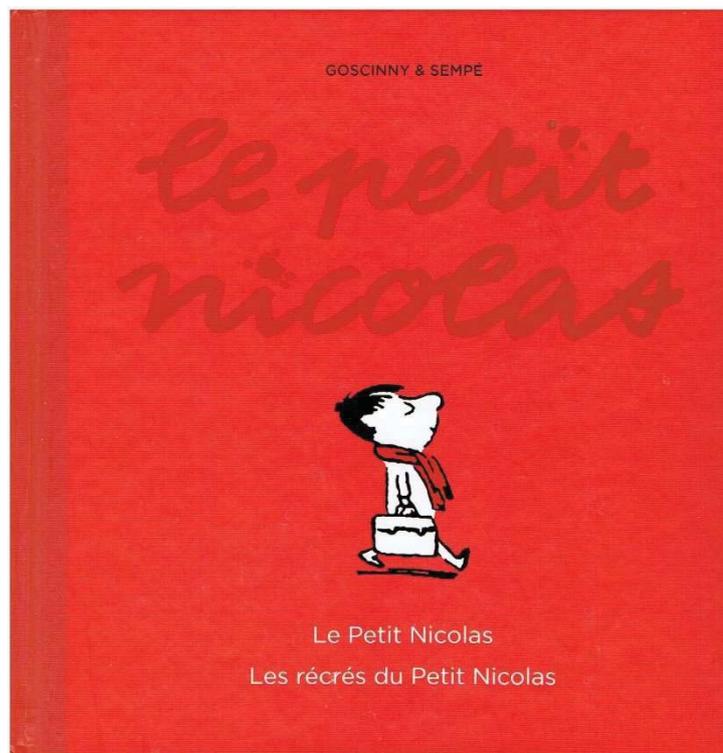
Nous nous sommes mis devant le tableau noir. Moi, j'avais une règle à ma ceinture pour faire semblant que c'était l'épée et Agnan a commencé à lire son rôle. « Mes frères, il a dit, où sont mes pauvres frères ! — Mes frères, a crié Alceste, où sont mes pauvres frères ! — Mais enfin, Alceste, que fais-tu ? » a demandé la maîtresse. « Ben quoi, a répondu Alceste, je suis le souffleur, alors, je souffle ! — Mademoiselle, a dit Agnan, quand Alceste souffle, il m'envoie des miettes de biscuit sur mes lunettes et je n'y vois plus rien ! Je me plaindrai à mes parents ! » Et Agnan a enlevé ses lunettes pour les essuyer, alors, Alceste en a vite profité et il lui a donné une gifle. « Sur le nez ! a crié Eudes, tape sur le nez ! » Agnan s'est mis à crier et à pleurer. Il a dit qu'il était malheureux et qu'on voulait le tuer et il s'est roulé par terre. Maixent, Joachim et Geoffroy ont commencé à faire la foule : « Mais c'est le Petit Poucet, ils disaient, et le Chat Botté ! » Moi je me battais avec Rufus. J'avais la règle et lui un plumier. La répétition marchait drôlement bien, quand tout d'un coup, la maîtresse a crié « Assez ! À vos places ! Vous ne jouerez pas cette pièce pendant la fête. Je ne veux pas que monsieur le Directeur voie ça ! » Nous sommes tous restés la bouche ouverte.

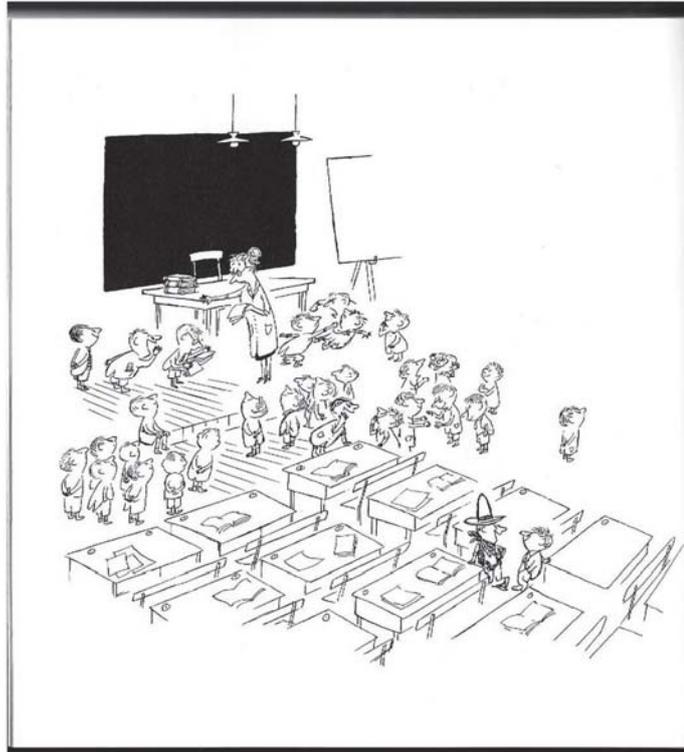
C'était la première fois que nous entendions la maîtresse punir le directeur !

9.2. Annexe 2 : Carte Mentale ; exemple (<https://app.mindmup.com>)



9.3. Annexe 3 : Images couverture et texte *Le Petit Poucet* (repéré à *Le Petit Nicolas. L'Intégrale*)





Le Petit Poucet



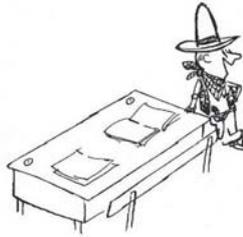
LA MAÎTRESSE NOUS A EXPLIQUÉ que le directeur de l'école allait partir, il prenait sa retraite. Pour fêter ça, on prépare des choses terribles, à l'école, on va faire comme pour la distribution des prix: les papas et les mamans viendront, on mettra des chaises dans la grande classe, des fauteuils pour le directeur et les professeurs, des guirlandes et une estrade pour faire la représentation. Les comiques, comme d'habitude, ça va être nous, les élèves.

Chaque classe prépare quelque chose. Les grands vont faire la gymnastique, ils se mettent tous les uns sur les autres et celui qui est le plus haut, il agite un petit drapeau et tout le monde applaudit. Ils ont fait ça, l'année dernière, pour la distribution des prix et c'était très chouette, même si à la fin ça a un peu raté pour le

drapeau, parce qu'ils sont tombés avant de l'agiter. La classe au-dessus de la nôtre va danser. Ils seront tous habillés en paysans, avec des sabots. Ils se mettront en rond, taperont sur l'estrade avec les sabots, mais au lieu d'agiter un drapeau, ils agiteront des mouchoirs en criant « youp-là ! » Eux aussi, ils ont fait ça l'année dernière, c'était moins bien que la gymnastique, mais ils ne sont pas tombés. Il y a une classe qui va chanter *Frère Jacques* et un ancien élève qui va réciter un compliment et nous dire que c'est parce que le directeur lui a donné de bons conseils qu'il est devenu un homme et secrétaire à la mairie.

Nous, ça va être formidable ! La maîtresse nous a dit que nous allons jouer une pièce ! Une pièce comme dans les théâtres et dans la télévision de Clotaire, parce que papa n'a pas voulu encore en acheter une.

La pièce s'appelle *Le Petit Poucet et le Chat Botté*, et aujourd'hui, en classe, nous faisons la première répétition, la maîtresse doit nous dire quels rôles on va jouer. Geoffroy, à tout hasard, est venu habillé en cow-boy, son papa est très

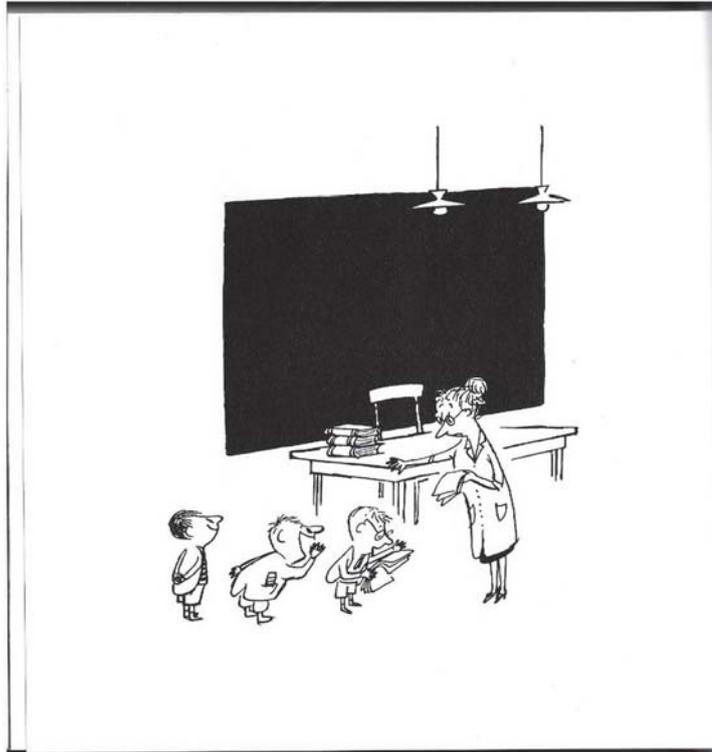


riche et il lui achète des tas de choses, mais la maîtresse n'a pas tellement aimé le déguisement de Geoffroy. « Je t'ai déjà prévenu, Geoffroy, elle lui a dit, que je n'aime pas te voir venir à l'école déguisé. D'ailleurs, il n'y a pas de cow-boys dans cette pièce. » « Pas de cow-boys ? a demandé Geoffroy, et vous appelez ça une pièce ? Ça va être rien moche ! » et la maîtresse l'a mis au piquet.



L'histoire de la pièce est très compliquée et je n'ai pas très bien compris quand la maîtresse nous l'a racontée. Je sais qu'il y a le Petit Poucet qui cherche ses frères et il rencontre le Chat Botté et il y a le marquis de Carabas et un ogre qui veut manger les frères du Petit Poucet et le Chat Botté aide le Petit Poucet et l'ogre est vaincu et il devient gentil et je crois qu'à la fin il ne mange pas les frères du Petit Poucet et tout le monde est content et ils mangent autre chose.

« Voyons, a dit la maîtresse, qui va jouer le rôle du Petit Poucet ? » « Moi, mademoiselle, a dit Agnan. C'est le rôle principal et je suis le premier de la classe ! »



C'est vrai qu'Agnan est le premier de la classe, c'est aussi le chouchou et un mauvais camarade qui pleure tout le temps et qui porte des lunettes et on ne peut pas lui taper dessus à cause d'elles. « T'as une tête à jouer le Petit Poucet, comme moi à faire de la dentelle! », a dit Eudes, un copain, et Agnan s'est mis à pleurer et la maîtresse a mis Eudes au piquet, à côté de Geoffroy.

« Il me faut un ogre, maintenant, a dit la maîtresse, un ogre qui a envie de manger le Petit Poucet! » Moi, j'ai proposé que l'ogre soit Alceste, parce qu'il est très gros et il mange tout le temps. Mais Alceste n'était pas d'accord, il a regardé Agnan et il a dit: « Je ne mange pas de ça, moi! » C'est la première fois que je lui vois l'air dégoûté, à Alceste, c'est vrai que l'idée de manger Agnan, ce n'est pas tellement appétissant. Agnan s'est vexé qu'on ne veuille pas le manger. « Si tu ne retires pas ce que tu as dit, a crié Agnan, je me plaindrai à mes parents et je te ferai renvoyer de l'école! » « Silence! a crié la maîtresse. Alceste, tu feras la foule des villageois et puis aussi, tu seras le souffleur, pour aider tes camarades pendant la représentation. » L'idée de souffler aux copains, comme quand ils sont au tableau, ça l'a amusé, Alceste, il a pris un biscuit dans sa poche, se l'est mis dans la bouche et il a dit: « D'ac! » « En voilà une façon de s'exprimer, a crié la maîtresse, veux-tu parler correctement! » « D'ac, mademoiselle », a corrigé Alceste et la maîtresse a poussé un gros soupir, elle a l'air fatiguée, ces jours-ci.

Pour le Chat Botté, la maîtresse avait d'abord choisi Maixent. Elle lui avait dit qu'il aurait un beau costume, une épée, des moustaches et une queue. Maixent était d'accord pour le beau costume, les moustaches et surtout l'épée, mais il ne voulait rien savoir pour la queue. « J'aurai l'air d'un singe », il a dit. « Ben quoi, a dit Joachim, tu seras naturel! » et Maixent lui a donné un coup de pied, Joachim

lui a rendu une gifle, la maîtresse les a mis tous les deux au piquet et elle m'a dit que le Chat Botté ce serait moi et que si ça ne me plaisait pas c'était le même prix, parce qu'elle commençait à en avoir assez de cette bande de garnements et elle plaignait beaucoup nos parents d'avoir à nous élever et que si ça continuait comme ça on finirait au bagne et elle plaignait les gardiens.

Après avoir choisi Rufus pour faire l'ogre et Clotaire le marquis de Carabas, la maîtresse nous a donné des feuilles écrites à la machine, où il y avait ce que nous avions à dire. La maîtresse a vu qu'il y avait des tas d'acteurs au piquet, alors, elle leur a dit de revenir pour aider Alceste à faire la foule des villageois. Alceste n'était pas content, il voulait faire la foule tout seul, mais la maîtresse lui a dit de se taire. « Bon, a dit la maîtresse, on va commencer, lisez bien vos rôles. Agnan, voilà ce que tu vas faire: tu arrives ici, tu es désespéré, c'est la forêt, tu cherches tes frères et tu te trouves devant Nicolas, le Chat Botté. Vous autres, la foule, vous dites, tous ensemble: mais c'est le Petit Poucet et le Chat Botté! Allons-y. » Nous nous sommes mis devant le tableau noir. Moi, j'avais une règle à ma ceinture pour faire semblant que c'était l'épée et Agnan a commencé à lire son rôle. « Mes frères, il a dit, où sont mes pauvres frères! » « Mes frères, a crié Alceste, où sont mes pauvres frères! » « Mais enfin, Alceste, que fais-tu? », a demandé la maîtresse. « Ben quoi, a répondu Alceste, je suis le souffleur, alors, je souffle! » « Mademoiselle, a dit Agnan, quand Alceste souffle, il m'envoie des miettes de biscuit sur mes lunettes et je n'y vois plus rien! Je me plaindrai à mes parents! » Et Agnan a enlevé ses lunettes pour les essuyer, alors, Alceste en a vite profité et il lui a donné une gifle. « Sur le nez! a crié Eudes, tape sur le nez! » Agnan s'est mis à crier et à pleurer. Il a dit qu'il était malheureux et qu'on voulait le tuer et il s'est roulé par terre.

110

Maixent, Joachim et Geoffroy ont commencé à faire la foule: « Mais c'est le Petit Poucet, ils disaient, et le Chat Botté! » Moi je me battais avec Rufus. J'avais la règle et lui un plumier. La répétition marchait drôlement bien quand, tout d'un coup, la maîtresse a crié: « Assez! À vos places! Vous ne jouerez pas cette pièce pendant la fête. Je ne veux pas que monsieur le directeur voie ça! »

Nous sommes tous restés la bouche ouverte. C'était la première fois que nous entendions la maîtresse punir le directeur!



9.4. Annexe 4 : Dessins des personnages (repéré à *Le Petit Nicolas. L'Intégrale*)



Rufus

« Il a un sifflet à roulette et son papa est policier. »



Agnan

« C'est le premier de la classe et le chouchou de la maîtresse, nous on ne l'aime pas trop. »

Eudes

« Il est très fort et il aime bien donner des coups de poing sur le nez des copains. »



Geoffroy

« Il a un papa très riche qui lui achète tout ce qu'il veut. »



Clotaire

« C'est le dernier de la classe. Quand la maîtresse l'interroge, il est toujours privé de récré. »

Alceste

« C'est mon meilleur copain, un gros qui mange tout le temps. »



Nicolas

« C'est chouette! »



La maîtresse

« La maîtresse, elle est si gentille et si jolie quand nous ne faisons pas trop les guignols. »

9.5. Annexe 5 : Vidéo Série (repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=WV-GJVot6tE>)



9.6. Annexe 6 : Texte sur Agnan (repéré à *Le Petit Nicolas. L'Intégrale*)

- « Voyons, a dit la maîtresse, qui va jouer le rôle du Petit Poucet ? — Moi, mademoiselle, a dit Agnan. C'est le rôle principal et je suis le premier de la classe ! » C'est vrai qu'Agnan est le premier de la classe, c'est aussi le chouchou et un mauvais camarade qui pleure tout le temps et qui porte des lunettes et on ne peut pas lui taper dessus à cause d'elles. « T'as une tête à jouer le Petit Poucet, comme moi à faire de la dentelle ! » a dit Eudes, un copain, et Agnan s'est mis à pleurer et la maîtresse a mis Eudes au piquet, à côté de Geoffroy.
- « Ben quoi, a répondu Alceste, je suis le souffleur, alors, je souffle ! — Mademoiselle, a dit Agnan, quand Alceste souffle, il m'envoie des miettes de biscuit sur mes lunettes et je n'y vois plus rien ! Je me plaindrai à mes parents ! » Et Agnan a enlevé ses lunettes pour les essuyer, alors, Alceste en a vite profité et il lui a donné une gifle. « Sur le nez ! a crié Eudes, tape sur le nez ! » Agnan s'est mis à crier et à pleurer. Il a dit qu'il était malheureux et qu'on voulait le tuer et il s'est roulé par terre.

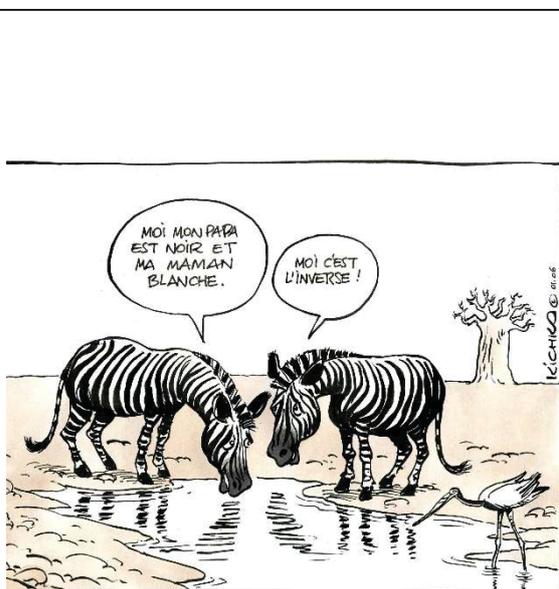
9.7. Annexe 7 : Affiches concernant la discrimination (1)



(Le Parisien : <https://goo.gl/uRphX7>)



(Le Poussin Littéraire : <https://goo.gl/Jx4U6x>)



(L'Obs Photos : <https://goo.gl/c7VLx6>)



(Emaze : <https://goo.gl/Q4GPwr>)

9.8. Annexe 7 : Affiches concernant la discrimination (2)



(ELLE.FR : <https://goo.gl/bXBijw>)



(Avignon in Photos : <https://goo.gl/Uabdiu>)



(Collège René Perrot : <https://goo.gl/xVHrvA>)



(Le Télégramme : <https://goo.gl/JBGWmZ>)



(Emaze : <https://goo.gl/Hsj6C5>)

**ENTRE TERRORISME ET XÉNOPHOBIE
LES MUSULMANS DE FRANCE PRIS ENTRE DEUX FEUX**



(Pinterest)



randstad

CDI-Intérim | Experts | Search & Selection | Solutions RH | Inhouse Services

(Le journal des Femmes :

<https://goo.gl/TZDvVB>)

C'EST TOUS LES 8 MARS PAREIL



Lettres Delacroix Maisons Alfort

<https://goo.gl/FXTRa5>)